



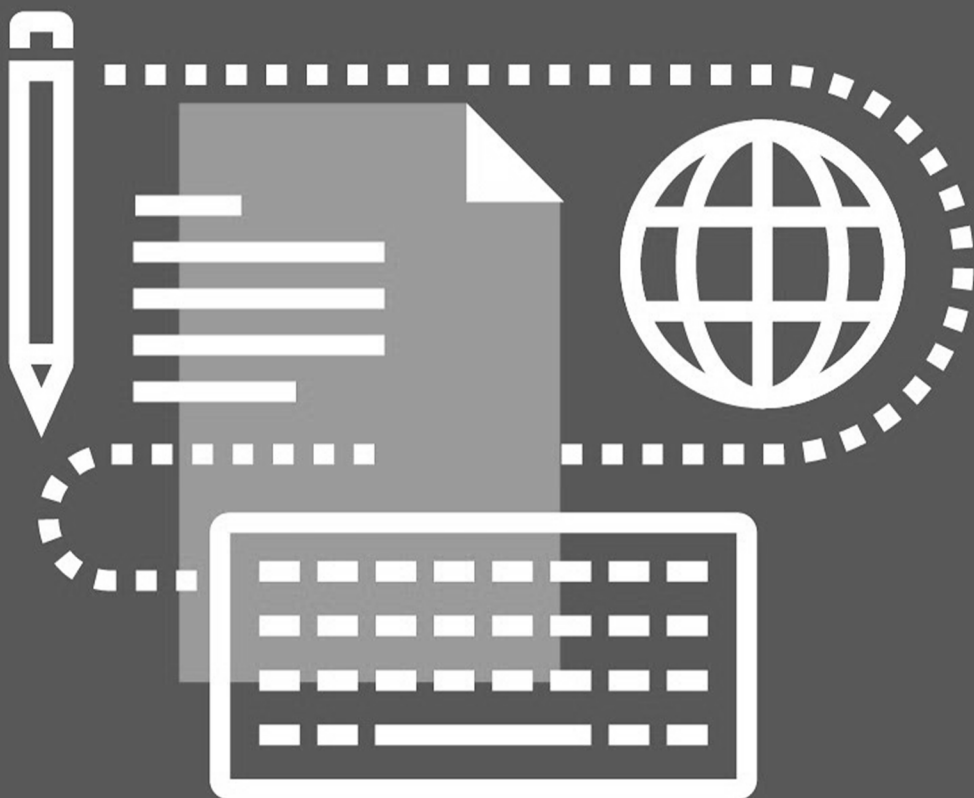
EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

7

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(ORGANIZADOR)


Ano 2020



EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

7

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(ORGANIZADOR)

 **Atena**
Editora

Ano 2020

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos 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, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

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

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
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. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof^a Dr^a Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Prof^a Dr^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof^a Dr^a Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^a Dr^a Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Prof^a Dr^a Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^a Dr^a Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Prof^a Dr^a Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Prof^a Dr^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a 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
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof^a Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

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 Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Eivaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza

Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Educação: atualidade e capacidade de transformação do conhecimento gerado

7

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário: Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

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

E24 Educação [recurso eletrônico] : atualidade e capacidade de transformação do conhecimento gerado 7 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-281-4
DOI 10.22533/at.ed.814201308

1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Planejamento educacional.
I. Silva, Américo Junior Nunes da.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br


Atena
Editora
Ano 2020

APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores pesquisadores brasileiros.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo destrato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. Precisamos criar diferentes espaços de resistência a todos os retrocessos que nos estão sendo impostos. O sétimo volume deste livro, intitulado “**Educação: Atualidade e Capacidade de Transformação do Conhecimento Gerado**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, aqueles e aquelas que pensam e inter cruzam as diferentes interfaces educacionais

Este livro, portanto, reúne trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional brasileiro. Os capítulos que compõe essa obra abordam, de forma interdisciplinar, a partir da realização de pesquisas, relatos de casos e revisões, problemas e situações comuns a Educação.

Por fim, ao levar em consideração todos os elementos que apresentamos anteriormente, esta obra, a partir das discussões que emergem de suas páginas, constitui-se enquanto importante leitura para aqueles que fazem Educação no país ou aqueles que se interessam pelas temáticas aqui discutidas. Nesse sentido, desejo uma boa leitura a todos e a todas.

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENTORNO DOS GRANDES RIOS: O PROJETO ESCOLAS D'ÁGUA NO BRASIL	
Edilzane Almeida Corrêa	
Leandro Monteiro Xavier	
Daniely Alves Almada	
Jaqueline Araújo da Silva	
Luiz Fernando Aguiar Júnior	
Taís Amaral Pires dos Santos	
Yasmim Cristina dos Santos Marques	
Marcelo Antonio Jose de Mesquita	
Sebastião Ribeiro Xavier Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.8142013081	
CAPÍTULO 2	11
RESILIÊNCIA E EDUCAÇÃO: UM PANORAMA DOS ESTUDOS BRASILEIROS	
Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho	
Francismara Neves de Oliveira	
Jamille Mansur Lopes	
Maria Fernanda Maceira Mauricio	
DOI 10.22533/at.ed.8142013082	
CAPÍTULO 3	24
PERCEPÇÕES DE ESCOLARES ACERCA DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR	
Maria Albaneide Fortaleza	
DOI 10.22533/at.ed.8142013083	
CAPÍTULO 4	37
A PEDAGOGIA EMPRESARIAL COMO POSSÍVEL INSTRUMENTO DE INCLUSÃO DO OUTRO NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL	
Luiz Alberto Borcsik	
Carlos Roberto da Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.8142013084	
CAPÍTULO 5	48
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	
Luan Chagas Furlan	
Gemeniane Maria Sales	
Elisa Gomes Magalhães	
DOI 10.22533/at.ed.8142013085	
CAPÍTULO 6	71
DIFICULDADES PARA O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR: A REALIDADE DE ALUNOS DO INTERIOR DE ALAGOAS	
Ana Kelly da Silva Fernandes Duarte	
Ana Karoline da Silva Fernandes Duarte	
Osman Cavalcante Júnior	
Ana Cláudia da Silva Fernandes Duarte	
DOI 10.22533/at.ed.8142013086	

CAPÍTULO 7	79
MAPEAMENTO DO CLIMA ORGANIZACIONAL EM INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	
Adelcio Machado dos Santos	
Donizete Dala Santa	
Genéia Lucas dos Santos	
Scheine Neis da Cruz	
Joel Haroldo Baade	
DOI 10.22533/at.ed.8142013087	
CAPÍTULO 8	95
ESCOLA, SOCIEDADE E CULTURA – A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA MATRIZ CURRICULAR ESCOLA	
Adelcio Machado dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.8142013088	
CAPÍTULO 9	106
MAPEAMENTO, CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA A RESPEITO DA EDUCAÇÃO 4.0 NO PERÍODO DE 2015-2019	
Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza	
Lucas Capita Quarto	
Fábio Luiz Fully Teixeira	
Fernanda Castro Manhães	
Sebastião Duarte Dias	
DOI 10.22533/at.ed.8142013089	
CAPÍTULO 10	114
PROPOSTA INTERDISCIPLINAR DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: A NEUROCIÊNCIAS E O ENVELHECIMENTO HUMANO	
Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza	
Lucas Capita Quarto	
Fábio Luiz Fully Teixeira	
Fernanda Castro Manhães	
Sebastião Duarte Dias	
DOI 10.22533/at.ed.81420130810	
CAPÍTULO 11	125
EDUCAÇÃO PARA A PAZ E A PEDAGOGIA SOCIAL: UMA INTERFACE	
Zilpa Helena Lovisi de Abreu	
Annaelise Fritz Machado	
Bruno Barbosa Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.81420130811	
CAPÍTULO 12	139
A HISTÓRIA ORAL COMO FONTE HISTORIOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO	
Helen Arantes Martins	
DOI 10.22533/at.ed.81420130812	
CAPÍTULO 13	149
A SÉTIMA ARTE NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	
Kárita Misaele Sousa Felipe	
Mirelle Fernandes Ferreira	
Gabriela dos Reis	
Wanderson Sant 'Ana de Almeida	

Kamila Kronit Bastos
Edlaine Faria de Moura Villela
DOI 10.22533/at.ed.81420130813

CAPÍTULO 14 155

A FORMA ESCOLAR NAS SOCIEDADES DE CONTROLE

José Eduardo Fonseca Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.81420130814

CAPÍTULO 15 169

EDUCAÇÃO E GESTÃO DO CONHECIMENTO: DESAFIOS PEDAGÓGICOS

Adelcio Machado dos Santos

Alexandre Carvalho Acosta

Alisson Andre Escher

Inês Maria Gugel Dummel

Joel Haroldo Baade

DOI 10.22533/at.ed.81420130815

CAPÍTULO 16 177

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS

Gabriela Rocha Guimarães

Maria Madalena Gracioli

DOI 10.22533/at.ed.81420130816

CAPÍTULO 17 186

AS POLÍTICAS SOCIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: 1995 A 2016

Diana Gurgel Pegorini

DOI 10.22533/at.ed.81420130817

CAPÍTULO 18 199

A PEDAGOGIA JORNALÍSTICA

Vanderlei Souto dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.81420130818

CAPÍTULO 19 205

ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO ATRAVÉS DE UMA AÇÃO CURRICULAR EM COMUNIDADE E EM SOCIEDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Cassiane Viana de Andrade

Natália Webler

Tilson Nunes Mota

Ridalva Dias Martins Felzemburgh

DOI 10.22533/at.ed.81420130819

CAPÍTULO 20 211

IMPACTOS DO CAPITALISMO E DO INDIVIDUALISMO NO ALUNO MODERNO: O ENFRAQUECIMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro

Claudio José Amaral Bahia

DOI 10.22533/at.ed.81420130820

CAPÍTULO 21	219
A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA DO PROJETO AUTONOMIA CARIOCA: A RELAÇÃO DE UMA ACELERAÇÃO DE ESTUDOS COM ÍNDICES QUALIFICADORES DA REDE PÚBLICA CARIOCA (2010-2014)	
Elaine Rodrigues de Ávila Wania Regina Coutinho Gonzalez	
DOI 10.22533/at.ed.81420130821	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	231
ÍNDICE REMISSIVO	232

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENTORNO DOS
GRANDES RIOS: O PROJETO ESCOLAS D'ÁGUA NO
BRASIL

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Edilizane Almeida Corrêa

Universidade Federal do Pará - UFPA
Belém – PA

<http://lattes.cnpq.br/9491940355551011>

Leandro Monteiro Xavier

Universidade Federal do Pará – UFPA
Belém – PA

<http://lattes.cnpq.br/3386648721858920>

Daniely Alves Almada

Universidade Nove de Julho - UNINOVE
São Paulo – SP

<http://lattes.cnpq.br/4302436870635531>

Jaqueline Araújo da Silva

Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA
Belém – PA

<http://lattes.cnpq.br/8637073722532283>

Luiz Fernando Aguiar Júnior

Universidade Federal do Pará – UFPA
Belém – PA

<http://lattes.cnpq.br/5938395640027432>

Taís Amaral Pires dos Santos

Universidade Federal do Pará – UFPA
Belém – PA

<http://lattes.cnpq.br/8134958563023535>

Yasmim Cristina dos Santos Marques

Universidade da Amazônia – UNAMA
Belém – PA

<http://lattes.cnpq.br/9526584402407965>

Marcelo Antonio Jose de Mesquita

Secretaria de Educação do Estado do Pará -
SEDUC
Belém – PA

Sebastião Ribeiro Xavier Júnior

EMBRAPA Amazônia Oriental
Belém – PA

<http://lattes.cnpq.br/2379388043242887>

RESUMO: A Educação Ambiental busca potencializar ações no âmbito da sociedade, tendo, na instituição escolar, a força necessária para a difusão de informações e produção de conhecimento. Mediante a isso, esta pesquisa objetivou fazer a análise do Projeto Escolas d'água no Brasil, precisamente no estado do Pará, município de Santarém e suas atividades práticas de educação ambiental, na perspectiva dos alunos, professores e suas famílias por meio de ações pautadas no cuidado com o meio ambiente, em específico as águas dos grandes rios. A pesquisa foi realizada na cidade de Santarém, através de diversas técnicas visto envolver levantamento

de referências e aplicação de questionários as pessoas que tiveram envolvimento com o tema. Após isso, houve a pesquisa de campo que se caracterizou pelas investigações, além da pesquisa bibliográfica. Foi realizada análise dos impactos do uso dos recursos hídricos nos empreendimentos econômicos locais e sua relação com as escolas. Através do projeto escolas d'água, pode-se observar mudanças na vida de várias crianças, jovens e adultos sobre o uso racional da água. Futuramente, o projeto busca abranger mais escolas, e outros estados, como o do Amazonas, contando agora com protagonistas de uma história que se tornou possível graças ao trabalho incansável de alunos e professores que acreditam que através de uma educação diferenciada podemos mudar o mundo em nossa volta.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente. Ação experimental. Espaços escolarizados.

ENVIRONMENTAL EDUCATION AROUND THE BIG RIVERS: THE WATER SCHOOLS PROJECT IN BRAZIL

ABSTRACT: Environmental Education seeks to empower actions within society, having, in the school institution, the necessary strength for the dissemination of information and production of knowledge. Through this, this research aimed to make the analysis of the Water Schools Project in Brazil, precisely in the state of Pará, municipality of Santarém and its practical activities of environmental education, from the perspective of students, teachers and their families through actions based on the care of the environment, specifically the waters of large rivers. The survey was carried out in the city of Santarém, through various techniques o it involved the survey of references and the application of questionnaires to people who were involved with the subject. After that, there was the field research that was characterized by investigations, besides the bibliographical research. An analysis of the impacts of the use of water resources on local economic enterprises and their relationship with schools was conducted. Through the water schools project, changes in the lives of several children, young people and adults on the rational use of water can be observed. In the future, the project seeks to cover more schools, and other states, such as the Amazon, with protagonists of a story that has become possible thanks to the tireless work of students and teachers who believe that through a differentiated education we can change the world around us.

KEYWORDS: Environment. Experimental action. School spaces.

1 | INTRODUÇÃO

Sabemos que as escolas desempenham um papel importante na formação/ transformação dos indivíduos, podendo contribuir na busca de melhores condições de vida, na busca por melhor qualidade de vida das pessoas ao fomentar o respeito aos interesses coletivos e aos ecossistemas. A Educação Ambiental (EA) busca potencializar esforços e ações no âmbito da sociedade civil organizada, tendo, na instituição escolar, a força necessária para a difusão de informações e produção de conhecimento (GUIMARÃES,

2004; SILVA, 2005).

A EA nos espaços escolarizados passa a ser contemplada legalmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988. No Capítulo VI, Art. 225, Inciso VI, a Carta Magna evidencia a incumbência imposta ao Poder Público de: promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 2005; BRASIL, 2008).

Com a aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) em 1999 e sua regulamentação em 2002, as iniciativas governamentais e não governamentais foram fortalecidas, destacando-se o planejamento de ações para o estabelecimento de políticas públicas, visando uma EA ampla, inclusiva, crítica e democrática.

A Política Nacional procura desencadear processos permanentes de EA formal, não-formal e difusa, visando ao enraizamento de ações estruturantes explicita em diversos documentos – políticas, programas e projetos. Logo, a Educação Ambiental tem sido objeto de várias discussões nacionais e internacionais, que produziram uma série de recomendações e orientações para sua implementação, enquanto uma prática sistemática nos espaços amazônicos. (BAPTISTA, 2017).

Assim a educação é fundamental nessa mudança, e tem capacidade de transformar essa realidade para melhor. Como forma de suprir as carências educacionais, no estado do Pará, várias políticas públicas foram elaboradas. Programas e projetos com o intuito de modificar esses índices negativos impostos a Região.

Sendo assim, a pesquisa apresentada objetivou a análise do Projeto Escolas d'água no Brasil, precisamente no estado do Pará, município de Santarém e suas atividades práticas de educação ambiental, na perspectiva dos alunos, professores e suas famílias por meio de ações pautadas no cuidado com o meio ambiente, em específico as águas dos grandes rios.

1.1 O projeto escolas d'Água no coração da Amazônia: teorias e perspectivas

O projeto Escolas d'Água surge no Município de Santarém, oeste do Pará, como uma proposta surpreendente e inovadora. O projeto faz parte do programa Swarovski WaterSchool, financiado pela empresa austríaca Swarovski e coordenado pela organização Earth Child Institute (ECI-EUA). Esta iniciativa internacional, busca incentivar o uso racional da água e formar uma nova geração de pessoas que possam tratar o meio ambiente com mais carinho e respeito. A ideia é fazer com que as crianças sejam protagonistas de sua história e levá-las a uma reflexão crítica sobre seu papel em relação ao ambiente, cuidando da sua casa, da sua escola, da comunidade e dos rios próximos. O projeto atua com práticas sustentáveis junto a escolas e comunidades próximas a grandes rios do mundo, como Danúbio, Nilo, Ganges e Amazonas. O principal objetivo do programa é promover o consumo e a gestão sustentável da água. Foi a primeira vez que o programa chegou ao continente americano, tendo sido escolhido o município de Santarém, entre

outras razões, pela confluência entre os rios Amazonas e Tapajós.

O Projeto visa proteger os corpos d'água e a qualidade de vida das comunidades ribeirinhas. Em Santarém, o projeto Escola d'Água atuará por dois anos em 34 escolas de várzea e de planalto, às margens dos rios Amazonas e Tapajós, e na Biblioteca Municipal Paulo Rodrigues dos Santos, com a parceria da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), da Prefeitura Municipal e da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Pará (Emater/PA). Durante esses dois anos, serão realizados quatro seminários, encerrando com um grande festival das águas, apresentado por todas as escolas envolvidas no processo. O projeto tem a coordenação da Profa. Lucineide Pinheiro (ICED/UFOPA), e a equipe conta com o administrador Victor Oliveira, servidor da Pró-Reitoria da Comunidade, Cultura e Extensão (PROCCE/UFOPA), e da cientista social Eunice Sena. A escola Borari, localizada na vila balneária de Alter do Chão e a escola Irmã Dorothy Mae Stang, localizada na comunidade Caranazal, às margens da PA-457, estão entre as contempladas com o projeto. Na Escola d'Água, as atividades são voltadas para que os estudantes passem a ter consciência ambiental sobre os usos dos recursos naturais disponíveis. Na escola Irmã Dorothy, os estudantes construíram um filtro a base de areia e carvão para abastecer o bebedouro. O reaproveitamento de água foi a alternativa encontrada para evitar o desperdício.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Por tratar-se de um estudo descritivo, exploratório e observacional, de caráter investigativo, com pesquisa de campo, adotou-se um elemento de controle que apresentasse características ideais as informações levantadas acerca do trabalho em questão.

A pesquisa é classificada como exploratória (que pode ser realizada através de diversas técnicas) visto envolver levantamento de referências e pesquisa de levantamento (aplicação de questionários), geralmente, com uma pequena amostra de pessoas que tiveram, ou têm, envolvimento com o tema pesquisado (GIL, 2007).

É descritiva e observacional, porque, derivado de observações empíricas, descreve como a realidade é; além de ser de caráter investigativo, pois permite a verificação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, através de pesquisa documental, por exemplo.

Já a pesquisa de campo caracterizou-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza a coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa, objetivando compreender e explicar o tema pesquisado.

O presente estudo aborda acerca do projeto *Swarovski WaterSchool program - Escola d'Água no Brasil*, mais precisamente no Estado do Pará, município de Santarém,

buscando uma análise precisa de seu desdobramento em vista de seus objetivos traçados para a região, bem como, os riscos socioambientais superados e a superar e sua relação com a educação ambiental. No decorrer deste estudo, buscou-se identificar as percepções sobre educação e riscos ambientais de alunos, professores e comunidades envolvidos no projeto.

Na busca de parâmetros estatísticos, foi realizada análise dos impactos do uso dos recursos hídricos nos empreendimentos econômicos locais (estudo *in loco*) e sua relação com as escolas atendidas pelo projeto no entorno dos rios Amazonas, Tapajós e Arapiús.

2.2 Área de estudo

Santarém é a segunda maior cidade do estado e é o centro financeiro e econômico da parte ocidental do estado. Tem uma população estimada de 294.447 pessoas (CENSO, 2012) e ocupa uma área de 17.898.389 km². Por causa das águas cristalinas do rio Tapajós, Santarém tem mais de 100 km (62 mil) de praias naturais e na região da floresta perto da linha do Equador, o clima é quente e úmido durante todo o ano. Chove mais no “inverno”, durante os meses de dezembro e maio (precipitação mensal entre 170 mm e 300 mm), em comparação com o “verão” período de junho a novembro (Figura 1).



Figura 1 - Localização de Santarém e os rios em suas proximidades.

Fonte: IBGE.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em uma análise de todos os entrevistados, percebemos que o projeto trouxe uma nova roupagem não só aos alunos, professores e gestores que participam do mesmo, mais também a toda comunidade do entorno, bem como, as escolas adotadas (Figura 1). Pois um dos objetivos para a segunda etapa do projeto era fazer com que cada escola envolvida na primeira etapa adotasse uma ou duas escolas para desenvolver suas respectivas atividades referentes ao projeto.

Com intuito de diminuir o desperdício de água existente na escola, os alunos criaram meios de minimizar esta situação, pois a água que saía do ar condicionado, caía na calçada de acesso, causando desconforto aos que por ali passavam, então os educandos se reuniram e colocaram um cano maior, jogando a água para fora da calçada, fato que além de resolver este problema, serve para auxiliar na irrigação da grama e plantas existentes ao redor do auditório (Figura 2).



Figura 1 - EMEF Irmã Dorothy.

Fonte: Autores (2017).



Figura 2 – EMEF Irma Dorothy, área do auditório.

Fonte: Autores (2017).

Nesta outra ação, os alunos resolveram um problema que segundo eles, causava grandes transtornos, pois o desperdício era notório nesta área, pois quando iam beber água, derramavam uma quantidade expressiva no local, causando muitas vezes, acidentes, depois de um dos seminários, que tratava especificamente sobre o “desperdício”, resolveram por acabar com a situação colocando um cano que vai do bebedouro até escoar fora, neste jardim do lado, onde as plantas estavam morrendo por falta de um cuidado especial (Figura 3).



Figura 3 – EMEF Irma Dorothy. A, B – Área do Bebedouro.

Fonte: Autores (2017).

Como ação experimental do projeto, educandos, professores e gestores, tiveram um grande desafio, pois tinha a meta de construir um filtro biológico, um feito que iria impactar a comunidade escolar e do entorno. Com o auxílio de um dos parceiros do projeto, a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que de forma gentil cedeu seus graduandos para as análises mais específicas de construção, hoje o filtro abastece de forma satisfatória a instituição de ensino. Segundo a gestora da escola, os estudos continuam acerca do filtro, pois buscam criar um filtro menor e com custos mais baixos.

Como a escola acima era palco dos encontros referentes ao projeto, os alunos trabalhavam a reciclagem (monitor de computadores) e arborização da área externa, sem deixar de destacar as placas organizadas nas árvores como meio de sensibilizar os visitantes (Figura 4).



Figura 4 – EMEF Irma Dorothy, área externa. A- Reciclagem com monitor de computadores; B- Placas organizada em árvores.

Fonte: Autores (2017).

Segundo uma das alunas entrevistadas, a escola depois do projeto, ganhou uma nova roupagem. De todas as atividades desenvolvidas, as mais significativas segunda a aluna, é o trabalho de sensibilização com a comunidade escolar e os frequentadores do igarapé que fica um pouco acima da escola, acrescenta mais sobre o fato de ser oportunizado pelos coordenadores do projeto levarem até os demais um pouco da realidade vivida na comunidade, ou seja, a troca de experiências entre as trinta e cinco escolas, pois cada uma tem uma realidade específica, unidas apenas pelo objetivo de cuidar dos rios, igarapés, da água no planeta de forma geral.

Finalizando as atividades referentes a três anos do projeto Escolas d'Água, estudantes do Ensino Fundamental de 35 escolas localizadas em Santarém e em comunidades ribeirinhas apresentaram de 20 a 22 do mês de setembro de 2016, durante o I Festival Escola d'Água, os resultados desses anos de atividades.

Montadas na praça Barão de Santarém, no centro da cidade, as tendas mostraram as iniciativas desenvolvidas pelas crianças com o auxílio dos professores no âmbito das escolas, com o objetivo de alertar para a questão da água no planeta. O projeto Escola d'Água integra o programa Swarovski WaterSchool, com sede na Áustria.

Durante três anos de atividades, de 2013 a 2016, o projeto Escola D'Água desenvolveu ações em espaços denominados “casas d'água”: Casa Corpo e Família, Casa Escola e Comunidade, Casa Bioma Amazônia, Casa Brasil e Bacias Hidrográficas e Casa Planeta. As casas foram representadas, na praça, por meio de tendas onde ocorreram rodas de conversa, jogos interativos, jogos educativos e palestras proferidas pelas crianças.

Durante os dois dias do festival também foram apresentados eco técnicas e dois projetos da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) ligados à questão da água. Um dos projetos, coordenado pelos professores Roberval Santos e Lázaro Silva, ambos do Instituto de Engenharia e Geociências (IEG), tem três estágios de filtragem: o primeiro é o de areia, para reter partículas maiores presentes na água; o segundo estágio é o do carvão ativado; e o terceiro é feito com zeólita processada em laboratório, obtida a partir de caulim.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com um tema bastante inovador e ainda pouco trabalhado no contexto escolar como a Educação Ambiental foi muito desafiador e ao mesmo tempo prazeroso. O crescimento e difusão da Educação Ambiental é extremamente importante para podermos dar condições melhores de vida às futuras gerações. Propõe-se que a Educação Ambiental deixe de ser um tema transversal e passe a ser uma disciplina separada, assim, se daria uma importância maior ao tema e se teria mais tempo para trabalhar com a conscientização das pessoas desde a escola, pois se continuar sendo tratada como tema transversal acabará sempre como fator secundário no cenário educacional.

Através do projeto escolas d'água, podemos observar tal feito, mesmo em primeira análise, esta iniciativa já mudou a vida de várias crianças, jovens e adultos sobre o uso racional do bem mais precioso que temos, a água. Futuramente, o projeto busca abranger mais escolas, e outros estados, como o do Amazonas, contando agora com protagonistas de uma história que se tornou possível graças ao trabalho incansável de alunos e professores que acreditam que através de uma educação diferenciada podemos mudar o mundo em nossa volta.

REFERÊNCIAS

- AMBIENTE BRASIL. **Carta Brasileira para Educação Ambiental**. Disponível em: www.ambientebrasil.com.br. Acesso em: 31 março 2017.
- BAPTISTA Adriana Mathias; OLIVEIRA, Jaime César de Moura. **O Brasil em Fóruns Internacionais sobre Meio Ambiente e os Reflexos da Rio 92 na Legislação Brasileira**. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/102/adriana.pdf. Acesso em: 03 março 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **A implantação da educação ambiental no Brasil: meio ambiente e saúde**. Brasília, 1997b.
- CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004. Do Lobo (BROA). São Carlos: CDCC-USP, 1996. **(Projeto EDUC@R. Educação Ambiental através do estudo de bacia hidrográfica e qualidade da água)**. _____. Novas perspectivas para a gestão de recursos hídricos. *Revista USP*, São Paulo, n.70, p.24-35, 2006.
- GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental Crítica** in: Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LITTLE, P. E. **A Dificil Sustentabilidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.
- ROCHA, H.V. **Gestão ambiental portuária na Companhia Docas do Pará (CDP), com enfoque educacional e político para a minimização de problemas socioambientais**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2011.
- SILVA, M. L. **Educação Ambiental e Cooperação Internacional na Amazônia**. Belém: NUMA/UFPA, 2008.
- SILVA, M. L. **Programa de Educação Ambiental para a BR 163**. Rio de Janeiro: CENTRAN, 2005.
- SILVA, M. **Projeto de Educação Ambiental para o Terminal Petroquímico de Belém**. Belém: CDP/UFPA, 2008. **Sites consultados Todos: Livro das Águas**. Texto de André de R. Vieira. Coordenação de Larissa Costa e Samuel R. Barreto. Brasília: WWF-Brasil, 2006.
- TUNDISI, J. G. et al. **A utilização do conceito de bacia hidrográfica como unidade para atualização de professores de Ciências e Geografia: o modelo Lobo (Broa) – Brotas/ Itirapina**. In: _____. (Org.) **Limnologia e manejo de represas**. São Carlos: USP, 1988. p.311-57. (Série Monografia).

RESILIÊNCIA E EDUCAÇÃO: UM PANORAMA DOS ESTUDOS BRASILEIROS

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho

Docente do curso de Pedagogia – Centro
Universitário Filadélfia- UNIFIL
Londrina - Paraná

<http://lattes.cnpq.br/6180367769157831>

Francismara Neves de Oliveira

Docente do Programa de Pós-Graduação em
Educação - Universidade Estadual de Londrina-
UEL.

Londrina - Paraná

<http://lattes.cnpq.br/6180367769157831>

Jamille Mansur Lopes

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em
Educação - Universidade Estadual de Londrina -
UEL.

Londrina - Paraná

<http://lattes.cnpq.br/9792261478497953>

Maria Fernanda Maceira Mauricio

Mestranda do Programa de Pós-graduação em
Educação - Universidade Estadual de Londrina

Londrina - Paraná

<http://lattes.cnpq.br/1335246410238408>

RESUMO: Em tempos como os que vivemos na atualidade, em que é preciso desenvolver resiliência para o enfrentamento de crises

e reconhecendo que a escola é espaço de construção da resiliência, este estudo teve como objetivo identificar as publicações científicas brasileiras que estudam o constructo da resiliência no contexto educacional, por meio de um levantamento bibliográfico, do período de 2014 a 2019. Utilizou para identificação das produções sobre o assunto, os unitermos: resiliência e educação; resiliência e escola; resiliência e aluno; resiliência e estudante; resiliência e professor; resiliência e criança; resiliência e adolescente; e resiliência e educação de jovens e adultos, em três bases de dados: o Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME). A análise do material revelou a evolução quantitativa das pesquisas, mostrando um movimento promissor na área de Educação; os desdobramentos nos temas adjacentes à resiliência, diversificando os modos de olhar a questão no ambiente escolar; as distintas possibilidades de compreensão do fenômeno advindas de distintos campos teóricos; e a defesa da escola como um espaço produtor da resiliência.

PALAVRAS-CHAVE: Resiliência. Educação.

RESILIENCE AND EDUCATION: A OVERVIEW OF BRAZILIAN STUDIES

ABSTRACT: In times like the ones we live in today, when it is necessary to develop resilience to face crises and recognizing that school is a space for building resilience, this study aimed to identify Brazilian scientific publications that study the construct of resilience in the educational context, through a bibliographic survey, from 2014 to 2019. Keywords used to identify the productions on the subject: resilience and education; resilience and school; resilience and pupil; resilience and student; resilience and teacher; resilience and child; resilience and teenager; and resilience and education of young people and adults, from three databases: the Portal of journals of the Coordination for the Improvement of College Education Personnel (CAPES), the Scientific Electronic Library Online databases (SciELO) and BIREME. The analysis of the material revealed the quantitative evolution of the researches, showing a promising movement in the Education area; the developments in the themes adjacent to resilience, diversifying the ways of looking at the issue in the school environment; the different possibilities for understanding the phenomenon arising from different theoretical fields; and the vision of the school as a space that produces resilience.

KEYWORDS: Resilience. Education. Scientific Publication.

1 | INTRODUÇÃO

A literatura sobre o estudo da resiliência humana é unânime ao mencionar a familiaridade desse termo com as áreas da Física e da Engenharia, que a definem como “a propriedade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original após serem submetidos a uma deformação elástica” (HOUAISS, 2020). Nessas áreas, a resiliência é relacionada à não deformação do material diante de diferentes pressões, temperatura, entre outras formas de interferência. Nas Ciências Humanas, são considerados múltiplos e complexos fatores e variáveis na conceituação de resiliência, uma vez que o ser humano, seu principal objeto de estudo, é complexo e dinâmico em sua constituição (YUNES, 2003). A versão atualizada do dicionário Houaiss (2020) traz, além do significado comumente utilizado para o termo resiliência, a “capacidade de se recobrar facilmente ou se adaptar à má sorte ou às mudanças”.

Barlach (2005), comentando essa definição, discute dois aspectos: por um lado, o conceito de resiliência, entendida como capacidade do indivíduo de superar ou transcender o sofrimento em distintos contextos, parece tornar-se paulatinamente mais familiar, deixando de circular apenas nos meios acadêmicos, como indica sua incorporação pelo dicionário. Por outro lado, a definição apresentada simplifica um fenômeno rico, complexo e dinâmico, praticamente desconhecendo seu intrincado processo de construção e a

constante busca para compreendê-lo.

Nas Ciências Humanas, e em especial na Psicologia e na Educação, a resiliência não é algo mensurável ou quantificável, mas indica a capacidade de enfrentamento diante de dificuldades encontradas. Está muito mais relacionada aos modos de lidar com as adversidades. Temática presente nas quatro últimas décadas de estudo, a resiliência tem sido tratada como uma conjunção de aspectos que favorecem o enfrentamento das adversidades próprias ao desenvolvimento humano e não como uma espécie de “blindagem” ou invencibilidade do sujeito diante dos riscos aos quais é submetido em suas distintas interações, ao longo do processo de desenvolvimento. Como afirma Cyrulnik (2015, p. 16): “a resiliência, o fato de se safar e de se tornar belo apesar de tudo, nada tem a ver com a invulnerabilidade, nem com o êxito social”.

Em tempos como os atuais, de desestabilização social e perdas em todos os setores, é premente a necessidade de construção coletiva e individual de estratégias de enfrentamento às vulnerabilidades produzidas pela Pandemia da Covid-19. A sociedade civil, comunidade universitária, os diversos contextos escolares e formativos e os ambientes domésticos nos quais ocorre o desenvolvimento humano, estão desafiados a encontrar maneiras efetivas de combate ao que está posto e, nesse sentido, é pertinente discutir resiliência. A reflexão apresentada neste capítulo intenciona promover reflexão sobre a temática da resiliência, por meio de um resgate de pesquisas e estudos que analisaram processos construtivos de resiliência, em contextos educacionais. Portanto, o objetivo deste capítulo é identificar nas publicações acadêmicas nacionais, no intervalo entre 2014 e 2019, estudos científicos referentes ao tema da “resiliência e educação”.

2 | RESILIÊNCIA E EDUCAÇÃO

O ambiente escolar além de promover conhecimento teórico, deve corroborar com interatividade entre pares, formação cidadã e socialização, como propõe a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2017). Torna-se, assim, um ambiente promotor de resiliência na medida em que são formadas redes de apoio (social, emocional e de informação) ao estudante (LIBÓRIO; KOLLER, 2009, DELL’AGLIO; KOLLER, 2011).

A resiliência se constitui na formação do indivíduo também na escola. Pode ser promovida através do desenvolvimento da autoeficácia, autoestima, socialização, autonomia, tomada de decisão, visão de mundo, protagonismo e relações de apego no estudante. Por isso, quando se prepara o aluno para enfrentar as adversidades da vida, se contribui para uma superação mais saudável em prováveis situações de risco, tornando-o resiliente. (DELL’AGLIO; KOLLER, 2011).

De acordo com Cabral e Cyrulnik (2015), a escola promove ao estudante proteção, contribuindo com a autoestima, visão de mundo, tomada de decisão, comunicação, etc. Tais atributos podem minimizar consequências da exposição ao risco, pois aumentam

a variabilidade comportamental desse aluno e auxiliam em seu crescimento pessoal e adaptação.

Portanto, a escola se torna um ambiente promotor de desenvolvimento humano quando propicia relações significativas com redes de apoio, noção de pertencimento, contribuindo, assim, no processo de resiliência do estudante (DELL'AGLIO; KOLLER; YUNES, 2011).

3 | METODOLOGIA DA PESQUISA

Para o desenvolvimento dessa investigação foi adotada pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. De acordo com Gil (1987), este tipo de pesquisa possibilita o agrupamento de informações dispersas no espaço, além de abarcar uma ampla gama de informações e dados que não seria possível em uma pesquisa direta ou de campo. Para tal, realizou-se um levantamento das publicações científicas nacionais adotando como locus de busca desses estudos, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e as bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME).

Tomou-se como referência inicial o trabalho de Sakotani (2016) do qual foi possível compilar doze artigos publicados no período compreendido entre 2010 e 2013, relativos à área de educação que trataram da temática resiliência. No referido estudo, as autoras utilizaram as bases de dados já citadas, (CAPES, BIREME e SciELO Br), priorizando artigos qualificados no Qualis Capes como A (A1 e A2), de acordo com a qualificação Qualis 2017-2020.

Após leitura e fichamento de todo material selecionado, foi feita uma categorização, que segundo Franco (2003, p. 51), consiste em uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

O tema “resiliência” é amplo. Além da área da educação, também foram identificados artigos relacionados ao tema na área da Saúde e Psicologia. Observou-se que diversos trabalhos tinham pontos de convergência entre estas distintas áreas de atuação, o que torna difícil definir com segurança se o artigo trata da área da saúde ou psicologia. Utilizou-se então como critério para enquadrá-lo, o tipo de periódico no qual fora publicado. Se o periódico é da área da saúde, o artigo foi classificado como da área da saúde, se o periódico é da área da psicologia, o artigo assim foi classificado.

Na área da saúde foram encontrados 42 artigos envolvendo as seguintes temáticas: resiliência e saúde; resiliência e câncer; resiliência e enfermagem; resiliência e pacientes; e resiliência e enfermo.

Na área da psicologia foram encontrados 58 artigos cujas temáticas abarcaram:

resiliência e psicologia; resiliência e violência; resiliência e fatores de risco; resiliência e família; resiliência e fatores protetivos; resiliência em vítimas de abuso sexual, resiliência e vulnerabilidade e resiliência e moradores de rua.

Intencionou-se apresentar as publicações posteriores ao estudo de Sakotani (2016), assim, o ano de 2014 foi tomado como ponto de partida para realizar buscas de publicações científicas sobre a mesma temática e nas mesmas bases consultadas naquele estudo, respeitando a continuidade das divulgações dos estudos. Foram identificados dezenove trabalhos sobre o tema resiliência e educação, publicados entre 2014 e 2019. Também optamos por utilizar os mesmos descritores que Sakotani (2016): resiliência e educação; resiliência e escola; resiliência e aluno; resiliência e estudante; resiliência e professor; resiliência e criança; resiliência e adolescente e ainda, resiliência e educação de jovens e adultos.

Após os procedimentos de leitura e análise de conteúdo, foi possível criar duas categorias analíticas referentes às relações entre resiliência e educação que serão apresentadas a seguir.

4 | ANÁLISE DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE EDUCAÇÃO E RESILIÊNCIA

Categoria 1- Escola como espaço promotor de resiliência

Nessa primeira categoria foram encontradas 16 pesquisas que enfatizam o papel da escola como promotora da resiliência, conforme indicadas no quadro abaixo e comentadas a seguir.

Escola como Espaço Promotor de Resiliência		
	Título	Referência
2014		
1	Atribuições de causalidade para o desempenho escolar e resiliência em estudantes	GARCIA, Natália Rodvalho; BORUCHOVITCH, Evely. Atribuições de causalidade para o desempenho escolar e resiliência em estudantes. Psico-usf , [s.l.], v. 19, n. 2, p. 277-286, ago. 2014. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712014019002003 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712014000200010&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 04 maio 2020.
2	Resiliência educacional e construção do conhecimento	SOUSA, Carolina Silva; GUERREIRO, António. Resiliência educacional e construção do conhecimento. Educação (UFSM) , Santa Maria, p. 567-576, nov. 2014. ISSN 1984-6444. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/14343 >. Acesso em: 04 maio 2020. doi: http://dx.doi.org/10.5902/1984644414343 .
3	Resiliência e Educação: Aportes Teórico-Práticos para a Docência	DA CONCEIÇÃO LETTNIN, Carla <i>et al.</i> Resiliência e Educação: aportes teórico-práticos para a docência. Revista Contrapontos , Itajaí, SC., v. 14, n. 2, p. 322-338, jul. 2014. ISSN 1984-7114. Disponível em: < https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4756 >. Acesso em: 04 maio 2020. doi: http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v14n2.p322-338 .

4	Indicadores de resiliência na sala de apoio à aprendizagem: aspectos socioafetivos no jogo Set Game	CARVALHO, Luciana Ramos Rodrigues de; OLIVEIRA, Francismara Neves de. Indicadores de resiliência na sala de apoio à aprendizagem. Ciências & Cognição : aspectos socioafetivos no jogo Set Game, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 511-530, 01 dez. 2014. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/903/pdf_39 . Acesso em: 04 maio 2020.
2015		
5	Prevenção da violência através da resiliência dos alunos	MATOS, F. <i>et al.</i> Prevenção da Violência Através da Resiliência dos Alunos. Psicologia, Saúde & Doença , [s.l.], v. 16, n. 1, p. 35-43, mar. 2015. Sociedad Portuguesa de Psicologia da Saúde. http://dx.doi.org/10.15309/15psd160105 . Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862015000100005 . Acesso em: 04 maio 2020.
6	Resiliência e Processos Protetivos de Adolescentes com Deficiência Física e Surdez Incluídos em Escolas Regulares	LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra <i>et al.</i> Resiliência e Processos Protetivos de Adolescentes com Deficiência Física e Surdez Incluídos em Escolas Regulares. Revista Brasileira de Educação Especial , [s.l.], v. 21, n. 2, p. 185-198, jun. 2015. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382115000200002 . Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382015000200185&script=sci_abstract&lng=pt . Acesso em: 04 maio 2020.
7	Imagem corporal, trauma e resiliência: reflexões sobre o papel do professor de Educação Física	NEVES, Angela Nogueira; HIRATA, Karina Mayumi; TAVARES, Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes. Imagem corporal, trauma e resiliência: reflexões sobre o papel do professor de educação física: reflexões sobre o papel do professor de Educação Física. Psicologia Escolar e Educacional , [S.l.], v. 19, n. 1, p. 97-104, abr. 2015. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191805 . Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000100097&lang=pt . Acesso em: 04 maio 2020.
2018		
8	Educação Ambiental Escolar: resiliência das crianças frente à reprovação nos anos iniciais	SILVA, Marcia Soares da. Educação Ambiental Escolar: resiliência das crianças frente à reprovação nos anos iniciais: resiliência das crianças frente à reprovação nos anos iniciais. Relacult - Revista Latino-americana de Estudos em Cultura e Sociedade , [s.l.], v. 4, p. 1-15, 26 nov. 2018. Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura - CLAEAC. http://dx.doi.org/10.23899/relacult.v4i0.966 . Disponível em: http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/966 . Acesso em: 04 maio 2020
9	A escola promotora de processos-chave de resiliência em famílias organizadas em modelos não convencionais	OLIVEIRA JUNIOR, Isaias Batista de. A escola promotora de processos-chave de resiliência em famílias organizadas em modelos não convencionais. Psicol. educ. , São Paulo, n. 46, p. 93-101, Junho 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000100010&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 04 maio 2020
10	Intervenções psicoeducacionais positivas para promoção de resiliência: o profissional da educação como tutor do desenvolvimento	YUNES, Maria Angela Mattar; FERNANDES, Grazielli; WESCHENFELDER, Gelson Vanderlei. Intervenções psicoeducacionais positivas para promoção de resiliência: o profissional da educação como tutor de desenvolvimento: o profissional da educação como tutor de desenvolvimento. Educação , [s.l.], v. 41, n. 1, p. 83-92, 29 maio 2018. EDIPUCRS. http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29766 . Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29766/16850 . Acesso em: 04 maio 2020.
11	A importância da resiliência na educação inclusiva	FARIAS, Mônica Lilian de; ARAÚJO, Karolina Lima dos Santos; CHAVES, Ana Lúcia Galvão Leal. A importância da resiliência na educação inclusiva. Horizontes - Revista de Educação , [s.l.], v. 6, n. 12, p. 33-45, 30 dez. 2018. Universidade Federal de Grande Dourados. http://dx.doi.org/10.30612/hre.v6i12.8470 . Disponível em: http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/8470/5106 . Acesso em: 04 maio 2020

12	Mecanismos Promotores e Dificultadores da Resiliência Acadêmica: concepção de profissionais da educação: Concepção de Profissionais da Educação	BENETTI, Idonézia Collodel <i>et al.</i> Mecanismos Promotores e Dificultadores da Resiliência Acadêmica: concepção de profissionais da educação: Concepção de Profissionais da Educação. Revista Subjetividades , [s.l.], v. 18, n. 3, p. 115-128, 26 fev. 2018. Fundação Edson Queiroz. http://dx.doi.org/10.5020/23590777.rs.v18i3.7142 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692018000300010 . Acesso em: 04 maio 2020
2019		
13	Bullying escolar e os processos de resiliência em-si sob a ótica da teoria histórico-cultural	FRANCISCO, Marcos Vinicius; COIMBRA, Renata Maria. Bullying escolar e os processos de resiliência em-si sob a ótica da teoria histórico-cultural. Etd - Educação Temática Digital , [s.l.], v. 21, n. 1, p. 145-163, 8 jan. 2019. Universidade Estadual de Campinas. http://dx.doi.org/10.20396/etd.v21i1.8651418 . Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8651418 . Acesso em: 04 maio 2020.
14	Enfrentamentos e silenciamentos dos professores iniciantes na carreira universitária: um estudo com duas instituições públicas do rio grande do sul: um estudo com duas instituições públicas do Rio Grande do Sul	WIEBUSCH, Andressa; COFFERRI, Fernanda Fátima; TAUCHEN, Gionara. Enfrentamentos e silenciamentos dos professores iniciantes na carreira universitária: um estudo com duas instituições públicas do rio grande do sul: um estudo com duas instituições públicas do Rio Grande do Sul. Educação , [s.l.], v. 42, n. 3, p. 514-534, 31 dez. 2019. EDIPUCRS. http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.30124 . Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/30124/19295 . Acesso em: 04 maio 2020.
15	Significações do professor e indicadores de resiliência em estudantes com dificuldades de aprendizagem em matemática	OLIVEIRA, Francismara Neves de; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; REIS, Leandro Augusto dos. Significações do professor e indicadores de resiliência em estudantes com dificuldades de aprendizagem em matemática. Etd - Educação Temática Digital , [s.l.], v. 21, n. 2, p. 416-434, 30 abr. 2019. Universidade Estadual de Campinas. http://dx.doi.org/10.20396/etd.v21i2.8648127 . Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648127 . Acesso em: 04 maio 2020
16	A influência das ações de inclusão nos processos de resiliência de alunos da Educação Especial	YANAGA, Thais Watakabe; COIMBRA, Renata Maria. A influência das ações de inclusão nos processos de resiliência de alunos da Educação Especial. <i>Revista Educação Especial</i> , [s.l.], v. 32, p. 1-34, 5 jun. 2019. Universidade Federal de Santa Maria. http://dx.doi.org/10.5902/1984686x33589 . Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33589 . Acesso em: 04 maio 2020.

Quadro 1 – Ano de publicação, Título do artigo e Referência

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No ano de 2014 houve quatro publicações. Garcia e Boruchovitch (2014), a primeira pesquisa que destacamos, analisaram as atribuições de causalidade para o sucesso e para o fracasso escolar e a resiliência em estudantes do ensino fundamental, bem como verificaram se existem relações entre esses construtos. Participaram do estudo 275 alunos do 5º ao 9º ano. Os estudantes relataram atribuir causas internas e controláveis ao desempenho escolar, para ambas as situações de sucesso e fracasso, e reportaram as características principais da resiliência.

Souza e Guerreiro (2014) por sua vez, debruçaram-se sobre a resiliência acadêmica, com ênfase na construção progressiva da comunicação matemática, em aulas dos primeiros anos de escolaridade. Os pesquisadores partiram dos relacionamentos interpessoais, da

empatia, das competências sociais e do senso de pertença a um grupo na interface com a resiliência social e a emocional, destacaram a importância das experiências positivas ao gerarem sentimentos de autoeficácia, de autoestima e de sucesso acadêmico, por parte de alunos e de professores.

Para Da Conceição Lettnin *et al.* (2014), o terceiro estudo que apresentamos, a resiliência vem sendo entendida como a capacidade do sujeito de superação das adversidades de forma positiva. Portanto, ela se faz necessária no meio educacional, pois favorece a promoção da saúde mental e emocional do professor, possibilitando a este experienciar bem-estar na profissão, e criar um ambiente de ensino favorável à aprendizagem de seus alunos.

A pesquisa de Carvalho e Oliveira (2014), quarto estudo trata dos aspectos socioafetivos, indicadores de resiliência, em alunos frequentadores da Sala de Apoio à Aprendizagem (contraturno escolar). O estudo destaca que a promoção da resiliência pode resultar no estabelecimento de redes protetivas entre a família e a escola.

O quinto estudo, de Matos *et al.* (2015) o artigo teve como objetivo analisar a influência da resiliência no que diz respeito a violência entre pares, em alunos do 2º e 3º ciclo de escolaridade. A partir dos instrumentos aplicados, verificou-se que a resiliência inibe a violência entre pares. Maior resiliência corresponde a menos violência, de modo que a utilização de estratégias que promovam a resiliência deve ser uma prioridade da educação.

A sexta pesquisa apresentada foi realizada por Libório *et al.* (2015). Ao trabalharem com sujeitos portadores de deficiência física e surdez, identificaram diversos aspectos relativos aos processos de resiliência dos participantes. Os autores indicaram a necessidade de trabalhar em prol do fortalecimento dos adolescentes com deficiência e de auxiliá-los na promoção de seu caminho em direção à inclusão escolar e social, por meio de reflexões sobre o lugar ocupado pela escola em sua vida, o que pode favorecer os processos de resiliência.

Neves *et al.* (2015), sétima pesquisa enquadrada nesta categoria, aponta o professor de Educação Física como um tutor de resiliência por excelência. Os autores apontaram argumentos que preconizam o exercício físico e as experiências corporais como fontes de compensação longitudinal para lacunas na identidade corporal e a vinculação positiva com o professor atuando nessa construção.

Os anos de 2016 e 2017 não foram contemplados com estudos e, em 2018 aparecem cinco artigos. Segundo Silva (2018), o oitavo estudo que destacamos, a resiliência é um processo desenvolvido no e com o ambiente/escola e os seres humanos, ao suportar e superar as situações de risco, de tensão, de dificuldades, de pressões. Ressaltou em seu estudo as crianças como protagonistas e destacou o olhar ecológico delas frente à reprovação escolar, mostrando que a realidade não está presente nas avaliações já que consideram a aptidão das habilidades e não o real conhecimento. Os resultados

evidenciaram que os participantes tinham sensibilidade aos saberes ambientais, um olhar mais compreensivo diante das distintas situações que ocorreram em suas vidas e ao seu redor, o que favorecia mais resiliência.

Oliveira Junior (2018) nono estudo em destaque, considera que a relação estabelecida entre família e escola deva ser de continuidade e constituída na intersecção entre os distintos contextos, com os quais o sujeito estabelece relações, para que seja capaz de se sobressair ao advento estressor, mediante uma rede de apoio, do qual a escola é elo indispensável. O autor concluiu que a escola necessita adotar estratégias que promovam os processos-chave da resiliência.

Yunes, Fernandes e Weschenfelder (2018), décimo artigo encontrado, proporciona reflexões sobre o papel dos educadores em iniciativas de intervenções positivas nas situações caracterizadas por riscos psicossociais. Argumenta-se que o olhar apreciativo e otimista do profissional educador em contextos de vulnerabilidade requer práticas de bons tratos e de tutoria de resiliência que configuram padrões de relações profissionais respeitadas e solidárias. Estas podem ser preventivas de ambientes socialmente tóxicos e auxiliar na proteção e prevenção das inúmeras ameaças ao desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e de suas famílias. São apresentados dois exemplos de práticas de intervenção positiva no contexto escolar e seus respectivos resultados.

Farias *et al.* (2018), o décimo primeiro destaque que fazemos nesta relação entre resiliência e educação, discutiu a compreensão do conceito de resiliência para 6 professores que atuam com alunos com necessidades educativas específicas. Foi identificado que esses docentes desconhecem as palavras que estão mais ligadas à resiliência e que apenas um dos participantes revelou ser de importância o exercício da resiliência para a educação inclusiva, o que confirma a necessidade de realizar formações específicas sobre o assunto. Elas consideraram indispensável que os professores que atuam na educação de alunos com necessidades educativas específicas tenham um conhecimento sobre resiliência.

O décimo segundo estudo, de Beneti *et al.* (2018), trouxe uma reflexão à reversa, sobre resiliência. Enfatizou que a escola pode ser fonte de risco e impedir processos de resiliência. Investigou a percepção de profissionais da educação sobre mecanismos promotores e fatores que dificultam a resiliência acadêmica. Os autores constataram que o enriquecimento dos vínculos entre os professores e alunos pode proporcionar o ensino de habilidades para a vida e oferecer oportunidade de ações significativas.

Existem quatro artigos apresentados no ano de 2019. A décima terceira pesquisa destacada, de Francisco e Coimbra (2019), realizada em contextos nos quais jovens eram expostos ao bullying, concluiu que as medidas conduzidas por sua instituição de ensino, conduziu os sujeitos ao enfrentamento do bullying por meio da resiliência em si, desenvolvida na relação dialética entre mecanismos mediadores de risco e proteção.

A décima quarta pesquisa trouxe um alerta sobre a importância da formação de

professores. Wiebusch *et al.* (2019) evidenciaram que os professores se sentem inseguros no desenvolvimento das atividades de ensino, pressionados pelas demandas da produção científica e inaptos para atuarem na gestão universitária. Para lidar com os cenários desafiadores, os professores precisam desenvolver estratégias resilientes, como o desenvolvimento da autoestima, o diálogo com colegas e a reflexão sobre a prática docente, e assim também levar a escola a promover a resiliência dos alunos.

O estudo de Oliveira, Bianchini e Reis (2019), décima quinta pesquisa em destaque, ressaltam a importância dos espaços de apoio à aprendizagem como possibilidade de construção da resiliência em escolares, de interações dinâmicas e recíprocas, por meio das quais os processos de proteção podem ser produzidos mesmo diante de fatores de risco.

O décimo sexto estudo que essa categoria apresenta é o de Yanaga e Coimbra (2019) que afirmam que a inclusão é um processo que valoriza as diferenças. Buscaram analisar como as ações de inclusão se articulam com processos de resiliência em adolescentes e jovens da Educação Especial. Ao entrevistar jovens em processos de resiliência, observaram que poucas ações de inclusão eram desenvolvidas institucionalmente, pois a maioria das ações era realizada por iniciativa própria dos professores e da equipe pedagógica. Porém, por meio dessas ações, a maioria dos alunos da Educação Especial se sentiam incluídos, indicando que tais ações estavam favorecendo processos de resiliência, atuando como ações protetivas.

Categoria 2 – Resiliência e Família

Resiliência e Família		
	Título	Referência
2015		
1	Envelhecimento e Educação para Resiliência no Idoso	SOUSA, Carolina Silva; RODRÍGUEZ-MIRANDA, Francisco P. Envelhecimento e Educação para Resiliência no Idoso. Educação & Realidade , [s.l.], v. 40, n. 1, p. 33-51, mar. 2015. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645562 . Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362015000100033&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 04 maio 2020.
2016		
2	Resiliência e Fracasso Escolar: Uma Análise dos Fatores de Risco e Proteção Presentes nas Famílias e Escolas Capazes de Interferir no Processo de Aprendizagem	DO CARMO, Paula Knychala; SILVA DE BARROS FIGUEIREDO, Verônica Cristina de Almeida e. Resiliência e Fracasso Escolar: Uma Análise dos Fatores de Risco e Proteção Presentes Nas Famílias e Escolas Capazes de Interferir no Processo de Aprendizagem. e-hum , [S.l.], v. 8, n. 2, p. 27-36, abr. 2016. ISSN 1984-767X. Disponível em: < https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/1625 >. Acesso em: 04 maio 2020.

2018		
3	Resiliência Familiar: o olhar de professores sobre famílias pobres	MATOS, Larissa Araújo <i>et al.</i> Resiliência Familiar: o olhar de professores sobre famílias pobres: o olhar de professores sobre famílias pobres. Psicologia Escolar e Educacional , [s.l.], v. 22, n. 3, p. 493-501, dez. 2018. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018038602 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000300493&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 04 maio 2020.

Quadro 2 – Ano de publicação, Título do artigo e Referência

Fonte: As próprias autoras (2020).

Enquadram-se nesta categoria 3 artigos que mostraram fatores de risco e proteção presentes na relação entre família e escola e são apresentados no quadro a seguir e posteriormente comentados.

Para Souza e Miranda (2015) existe interface entre a velhice e a educação para a resiliência do adulto como preparação para a terceira idade. É necessário consolidar a relação familiar e escolar visando a superação de dificuldades inerentes ao ato educativo e ao relacionamento entre os idosos e seus familiares.

Carmo e Silva de Barros Figueiredo (2016) afirmam que um ambiente de proteção pode ser favorável, não apenas para um bom desempenho escolar, como também para o desenvolvimento de características de resiliência. Desse modo, verificou-se que para o aluno desenvolver características de resiliência é imprescindível a criação de redes de apoio e proteção, sendo justamente a família e a escola as principais instituições a que o aluno pode recorrer. Não restam dúvidas de que o trabalho em concordância entre essas duas instâncias educativas torna-se primordial, sendo que família e escola podem funcionar uma como a extensão da outra, não só no processo educativo como também no protetivo.

Matos *et al.* (2018) em sua pesquisa, descrevem a resiliência familiar do ponto de vista de onze professores do 1º ao 5º ano da rede pública de Belém -Pará, sobre alunos cujas famílias são de baixa renda. Eles apontam que os professores tendem a ter uma percepção negativa e pessimista sobre as possibilidades de sucesso acadêmico e resiliência dessas crianças. Possuem uma visão estereotipada de família, uma perspectiva estigmatizada sobre pobreza e dos benefícios sociais aos quais estas famílias têm acesso.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento bibliográfico realizado apresentou importantes possibilidades de reflexão: a evolução quantitativa das pesquisas, revelando um movimento promissor na área de Educação, quanto na produção científica acerca da resiliência; os desdobramentos nos temas adjacentes à resiliência, diversificando os modos de olhar a questão no ambiente escolar; as distintas possibilidades de compreensão do fenômeno advindas de

distintos campos teóricos; e a defesa da escola como um espaço produtor da resiliência.

Realizar essa busca e encontrar o lugar da escola nas discussões acerca da resiliência solidificou nossa intenção de estudo, pois, no recorte que realizamos, a escola é compreendida como lugar que pode tanto oferecer risco quanto proteção aos envolvidos, bem como pode desencadear processos de prevenção e de intervenção que venham a resultar em formas mais resilientes de enfrentamento das demandas relativas à aprendizagem escolar.

Observamos que a maioria dos trabalhos revelou a escola e as práticas pedagógicas como possibilidades de promover os fatores protetivos, pelo fato de reunir diversas crianças de diferentes idades, convivência, e por passarem muito tempo e muitos anos nas escolas. Demonstrou ainda que os aspectos cognitivos, afetivos e sociais envolvidos nas situações de aprendizagem escolar são relacionados a tais fatores, tanto no que concerne ao risco quanto à proteção.

Destaca-se também nas pesquisas a importância do relacionamento que os professores estabelecem com seus alunos, que pode ser permeado por respeito, apoio, escuta, incentivo e afeto, que podem promover resiliência.

Na leitura atenta destes artigos, é possível encontrar muitas informações sobre como a escola e a família podem ser promotoras de resiliência, bem como quanto é importante que os professores tenham eles mesmos, espaço para construção de resiliência e então se torne possível auxiliar na promoção de resiliência no contexto educacional. Há importantes sugestões sobre como os professores podem promover resiliência dos alunos e familiares e como deve ser a relação entre as pessoas e do ambiente escolar.

Nesse sentido, as práticas educativas devem ser analisadas e sugerem pesquisas que revelem possibilidades de construção da resiliência no espaço escolar. A escola, como ambiente construtivo, de interações dinâmicas e recíprocas, pode se constituir produtora de risco e de proteção. A clareza, quanto ao papel social da escola, pode permitir a intencionalidade da prática educativa, visando à promoção da resiliência e enfrentamento aos riscos.

REFERÊNCIAS

BARLACH, Lisete. **O que é resiliência humana?** Uma contribuição para a construção do conceito. 2005. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005

BIANCHINI, Daniela Cristina Silva; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Processos de resiliência no contexto de hospitalização: um estudo de caso. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 427-436, dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000300013>.

BRASIL. Senado Federal. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 25 mai. 18.

CYLRUNIK, Boris. Resiliência. Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 2001. CABRAL, Sandra Santos; CYRULNIK, Boris (org.). **Resiliência: Como tirar leite de pedra**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Sílvia Helena (org.). **Adolescência e Juventude: Vulnerabilidade e contextos de proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Sílvia Helena; YUNES, Maria Angela Mattar (org.). **Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

HOUAISS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Versão online. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br>>. Acesso em: 12 jun. 2020

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; KOLLER, Sílvia Helena (org.). **Adolescência e Juventude: Risco e proteção na realidade brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SAKOTANI, Vanessa Hanayo. **Resiliência, educação e escola: um balanço das produções científicas de 2000 a 2013**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, campus de Presidente Prudente, 2016.

YUNES, Maria Angela Mattar. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 8, n. spe, p. 75-84, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 jun 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000300010>.

PERCEPÇÕES DE ESCOLARES ACERCA DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR

Data de aceite: 03/08/2020

Maria Albaneide Fortaleza

<http://lattes.cnpq.br/2917918790151220>

RESUMO: Objetivou-se conhecer as percepções de escolares acerca da violência doméstica e familiar. Pesquisa qualitativa, realizada de março a junho de 2019, com participação de 18 escolares de escola pública de ensino médio. Dados coletados através de questionário semiestruturado, os quais foram submetidos à interpretação e análise de conteúdo. Determinaram-se como categorias: Caracterização dos sujeitos, compreensão acerca da violência doméstica, tipificação da violência e conhecimento sobre a Lei Maria da Penha. A violência e a desigualdade de gênero foram percebidas pelos escolares, cujos agressores faziam parte do convívio familiar. A maioria dos escolares demonstrou conhecimento sobre a Lei Maria da Penha e sabiam onde poderiam ajuda. Estudos semelhantes contribuíram com a discussão sobre a violência contra a mulher no espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Violência Doméstica. Adolescente. Escola.

PERCEPTIONS OF SCHOOLS ABOUT DOMESTIC AND FAMILY VIOLENCE

ABSTRACT: The objective was to know the perceptions of schoolchildren about domestic and family violence. Qualitative research, carried out from March to June 2019, with the participation of 18 students from public high school. Data collected through semi-structured questionnaire, which were submitted to interpretation and content analysis. The following categories were determined: Characterization of the subjects, understanding of domestic violence, typification of violence and knowledge about the Maria da Penha Law. Violence and gender inequality were perceived by the students, whose aggressors were part of the family life. Most students demonstrated knowledge of the Maria da Penha Law and know where to ask for help. Similar studies contributed to the discussion about violence against women in the school environment.

KEYWORDS: Domestic Violence. Adolescent. School.

PERCEPCIONES DE ESCOLARES SOBRE LA VIOLENCIA DOMÉSTICA Y FAMILIAR

RESUMEN: El objetivo fue conocer las

percepciones de escolares sobre la violencia doméstica y familiar. Investigación cualitativa, llevada a cabo de marzo a junio de 2019, con la participación de 18 estudiantes de secundaria pública. Datos recopilados a través de cuestionarios semiestructurados, que fueron sometidos a interpretación y análisis de contenido. Se determinaron las siguientes categorías: caracterización de los temas, comprensión de la violencia doméstica, tipificación de la violencia y conocimiento de la Ley Maria da Penha. La violencia y la desigualdad de género fueron percibidas por los estudiantes, cuyos agresores eran parte de la vida familiar. La mayoría de los estudiantes demostraron conocimiento de la Ley Maria da Penha y sabían dónde pedir ayuda. Estudios similares contribuyeron a la discusión sobre la violencia contra las mujeres en el entorno escolar.

PALABRAS CLAVE: Violencia Doméstica. Adolescente. Escuela.

INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher é um fenômeno histórico, social e multinacional. No cenário nacional, o noticiário domina e demonstra violência doméstica e familiar sob as quais as mulheres estão submetidas cotidianamente na sociedade. Essas formas de violência existem em diversas formas e atingem diferentes classes sociais.

Apesar das conquistas e avanços após a Lei Maria da Penha, o fenômeno ainda está longe de ser controlado. Considera-se a violência contra a mulher é um grave problema de saúde pública e é identificada como a ação ou a omissão baseada no gênero que cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial¹.

Em 2017, registrou-se crescimento dos homicídios femininos, chegando a 13 por dia, totalizando 4.936 mortes de mulheres. Entre 2007 e 2017, houve aumento de 30,7% nos homicídios de mulheres no Brasil, sendo este fato recorrente no Estado do Ceará, o qual notificou elevação de 176,9%².

A cada 17 minutos uma mulher é agredida fisicamente. De meia em meia hora, alguém sofre violência psicológica ou moral. A cada 3 horas, alguém relata um caso de cárcere privado. Em um dia, oito casos de violência sexual são descobertos no país, e, toda semana, 33 mulheres são assassinadas por parceiros antigos ou atuais³.

O conjunto desses atos sofridos pelas mulheres revela a mais dura expressão da desigualdade entre homens e mulheres. Isso demonstra o poder de superioridade por parte dos homens, justificada por argumentos atrasados, morais e culturais, pelo sentimento de propriedade exercidos sobre a mulher, tendo como alegação a condição feminina ou imposição baseada na desigualdade de gênero.

Nesse sentido, a violência contra a mulher é entendida sob a perspectiva de gênero e ocorre contra uma pessoa que não é considerada igual ou que não tenha as mesmas condições de existência e valor. Assim, a violência é motivada quando as relações de desigualdade, de acordo com as condições de sexo, são percebidas, sobretudo no

ambiente familiar, no qual as relações se constituem por hierarquias⁴.

Dessa forma, a violência atinge a esfera privada, que resulta da complexa interação de fatores individuais, de relacionamento, sociais, culturais e ambientais. Dentre todos os tipos de violência contra a mulher, aquela praticada no ambiente familiar é uma das mais cruéis, perversas e invisíveis pela sociedade.

Compreende-se que a família e a escola são responsáveis pela ação de educar. Deste modo, a escola é um espaço potencial para o diálogo acerca da violência contra mulher, possibilitando a construção do pensamento crítico, reflexivo e humanizado acerca dessa temática. Diante disso, formularam-se as questões: quais as percepções dos escolares do ensino médio sobre a violência contra a mulher? Estes já presenciaram algum tipo de violência em suas famílias?

Diante o exposto, objetivou-se conhecer as percepções de escolares acerca da violência doméstica e familiar.

METODOLOGIA

Pesquisa do tipo descritiva e exploratória, de abordagem qualitativa, realizada de março a junho de 2019, mediante aplicação de questionário sociodemográfico, com 18 estudantes entre 14 e 18 anos de idade, do 1º ano do ensino médio, do período da tarde, de escola pública localizada em Campos Sales, Ceará, Brasil.

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem artefatos e a si, sentem e pensam. As abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos participantes, de relações e para as análises dos discursos e documentos⁵.

A organização dos dados aconteceu por meio de categorias temáticas⁶, cuja análise foi subsidiada pela literatura concernente e lei de proteção à mulher, a Lei nº Maria da Penha, 2006¹.

O estudo obedeceu aos aspectos éticos e legais da pesquisa envolvendo seres humanos⁷, sendo apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição proponente, conforme Certificado de Apresentação para Apreciação Ética 23920619.6.0000.5055⁸.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para sistematização das informações, apresentam-se dados referentes aos dezoito sujeitos incluídos no estudo, considerando as variáveis: idade, sexo, escolaridade, etnia/raça, religião, situação ocupacional e renda familiar.

Identificação	Idade (Anos)	Sexo	Etnia/Raça	Religião	Escolaridade	Situação ocupacional	Renda Familiar
Q1	15	F	N/S	C	1º Ano	O	≤ 2
Q2	18	M	N/S	N	1º Ano	N/T	≤ 2
Q3	15	F	N	C	1º Ano	N/T	≤ 2
Q4	15	M	P	C	1º Ano	T	≤ 2
Q5	15	F	P	C	1º Ano	N/T	≤ 2
Q6	15	M	B	N	1º Ano	N/T	≤ 2
Q7	15	F	P	C	1º Ano	N/T	≤ 2
Q8	16	F	B	E	1º Ano	N/T	≤ 2
Q9	15	F	P	C	1º Ano	N/T	≤ 2
Q10	15	F	P	N	1º Ano	N/T	≤ 2
Q11	16	F	B	C	1º Ano	N/T	≤ 2
Q12	14	F	P	C	1º Ano	N/T	≤ 2
Q13	15	M	N	C	1º Ano	T	≤ 2
Q14	17	M	N	N/S/I	1º Ano	N/T	≤ 2
Q15	14	F	B	E	1º Ano	N/T	≤ 2
Q16	15	F	B	C	1º Ano	N/T	≤ 2
Q17	15	F	P	C	1º Ano	N/T	≤ 2
Q18	15	F	A	C	1º Ano	N/T	≤ 2

Fonte: Elaborado pelos autores.

*Legenda: Q=Questionário; F=Feminino; M=Masculino; C=Católica; E=Evangélica; O=Outros; NS= Não sabe; S=Salário; N= Nenhuma religião; NS= Não sabe; A=Amarela; B= Branca; N=Negra; P=Parda; NT= Não trabalha; e T=trabalha.

Em maioria, os sujeitos eram jovens entre 14 e 18 anos de idade, com predominância do sexo feminino e, em totalidade, estudantes do 1º ano do ensino médio.

Com relação à etnia/raça, constatou-se predominância da cor parda, seguida em igual número negro e branco e apenas uma amarela. Relativo à religião, a maioria era católica e, na sequência, nenhuma religião. Ademais, a maioria dos participantes do estudo morava com os pais e irmãos, com renda familiar mensal inferior a dois salários mínimos e a grande maioria não trabalhava.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

A violência sofrida pelas mulheres também pode ser denominada violência doméstica ou violência de gênero e consiste em um fenômeno extremamente complexo, que atinge mulheres em todas as partes do mundo⁹ e tem suas raízes na inter-relação de fatores biológicos, econômicos, culturais, políticos e sociais^{10 11}.

Essa questão social permeia todos espaços da sociedade. Dentre os tipos de violência contra a mulher, existentes no mundo, aquela praticada no ambiente familiar é uma das mais cruéis e perversas. O lar, identificado como local acolhedor e de conforto,

passa a ser, nesses casos, ambiente de perigo contínuo que resulta em estado de medo e ansiedade permanentes.

Violência doméstica consiste em todo tipo de agressão praticada entre os membros que habitam um ambiente familiar em comum. Pode acontecer entre pessoas com laços de sangue, ou unidas de forma civil. Caracteriza-se como violência cíclica, tramada conjuntamente, ainda que não igualmente, entre os sujeitos da relação.

Contudo, a violência praticada pelo parceiro íntimo - dentro do ambiente doméstico – constitui a forma mais prevalente e endêmica de violência, o direito do homem de dispor da companheira é muitas vezes aceito culturalmente¹².

Assim, a violência pode ser compreendida dentro das interações sociais, no decorrer dos anos vem se apresentando de diferentes formas, é de natureza, conforme a cultura, o tempo e espaço.

O autor aponta que a violência contra a mulher se manifesta de diferentes maneiras e em diversas ocasiões. Dentre essas, destacam-se aquelas cometidas no ambiente socialmente estabelecido para as mulheres, que é a esfera privada, a família e o domicílio¹³.

A literatura descreve diversos fatores associados à violência doméstica, que perpetuam esta condição para as mulheres, tais como: os antecedentes familiares de atos violentos, o uso de álcool pelo parceiro ¹³, o desemprego, a pobreza ¹⁵, o baixo nível socioeconômico da vítima, o baixo suporte social ofertado à mulher¹⁶ e a dependência emocional em relação ao agressor ¹⁷.

Assim, a violência doméstica refere-se a todas as formas de violência e aos comportamentos dominantes praticados na esfera privada. Neste sentido, os participantes da pesquisa foram questionados sobre o fato de presenciarem de algum tipo de violência na família, conforme Gráfico 1.

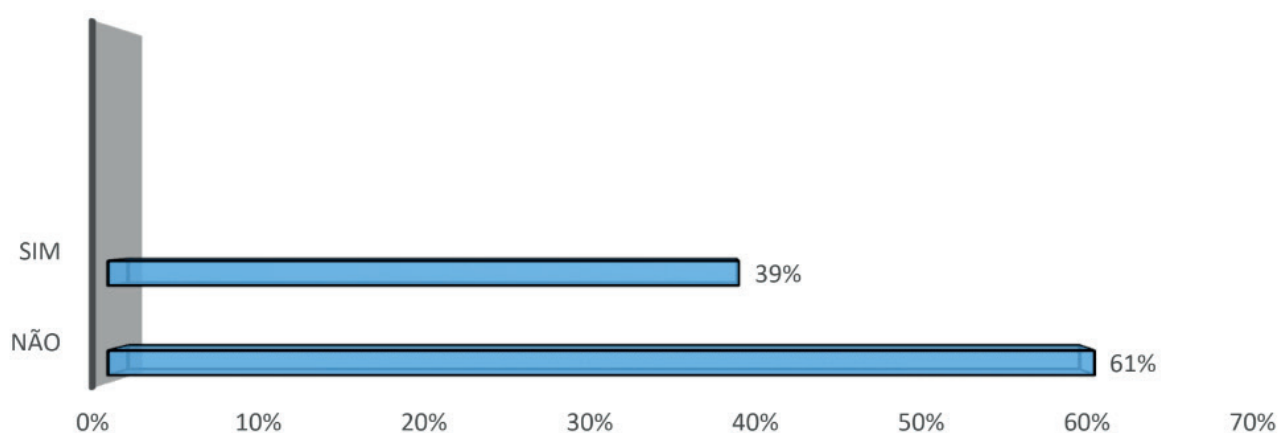


Gráfico 1. Violência familiar percebida pelos participantes.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Identificou-se que 61% dos participantes da pesquisa afirmaram que não

presenciaram nenhum tipo de violência no ambiente familiar, enquanto que 39% a perceberam. Observou-se porcentagem significativa da violência dentro dos lares dos alunos do 1º ano do ensino médio. Isso reforça os comportamentos dominantes praticados no âmbito doméstico e familiar que se caracteriza por relações sociais de opressões do sistema masculino sobre a mulher.

Desse modo, a violência contra a mulher é entendida sob a perspectiva de gênero, que consiste em forma específica de violência cultural que se constitui em dominação, opressão e crueldade construídas e reproduzidas no dia a dia das relações de poder desigual entre os gêneros. É exercida, principalmente, contra as mulheres na forma de machismo.

Esse tipo de violência é motivado quando as relações de desigualdade, de acordo com as condições de sexo, são percebidas, sobretudo, no âmbito familiar, no qual as relações se constituem por hierarquias¹⁸.

Nessa linha de entendimento, a subjetividade das questões de gênero, associadas ao fato de o masculino ter mais poder sobre o feminino no Brasil, revela-se como dificuldade para identificação da violência, sobretudo, das tipificações de violência, as quais não são claramente reconhecidas na legislação vigente¹⁹.

TIPIFICAÇÃO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

A violência contra a mulher se expressa, principalmente, por meio de agressões de natureza física, sexual, psicológica, patrimonial e moral, afetando a integridade biopsicossocial. Em maioria, os atos sofridos pelas mulheres são realizados dentro da própria família, por pessoas íntimas, particularmente no âmbito doméstico.

Dentre os ambientes propícios à identificação de casos de violência doméstica, tem-se a instituição de ensino, local potencial para identificar diversos tipos de violências, como também propor ações educativas que colaborem com o rompimento de paradigmas segmentados na história da sociedade acerca da violência contra a mulher.

Dessa forma, identificaram-se violência no lares dos participantes da pesquisa, 41% afirmaram que presenciaram a violência física e igual porcentagem, casos de violência psicológica, seguida de violências mais sutis e que não deixam marca aparente, como é caso da violência moral, com 18%, demonstrando que a prática da violência doméstica não é um fenômeno, necessariamente, escondido ou camuflado.

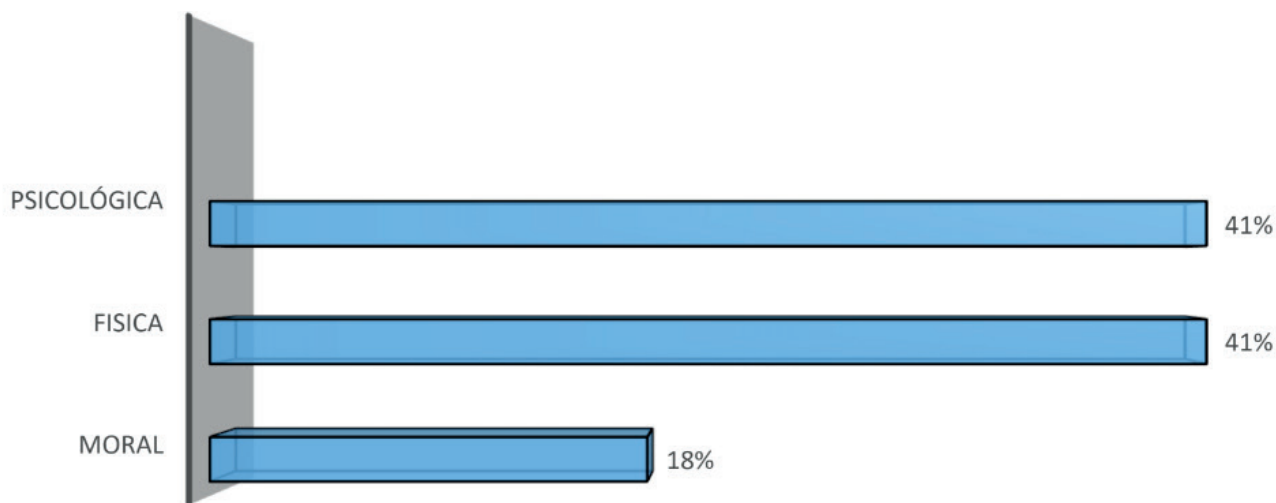


Gráfico 2. Tipificação da violência doméstica, conforme os participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nesta pesquisa, a violência física ocupou igual porcentagem (41%) da violência psicológica, essa última constitui o tipo mais prevalente de violência contra a mulher. Os estudos sobre esse tipo de violência, onde figura como o mais prevalente²⁰⁻²¹.

Em relação aos agressores, enfatiza-se que as mulheres possuem maior risco de violência em relações a familiares e pessoas próximas que com estranhos e, na maior parte, o agressor tem sido o próprio cônjuge ou parceiro²².

Nesse sentido, o fato de a maioria dos agressores ser do sexo masculino remete à dominação masculina, não podendo esquecer de que, nas sociedades ocidentais, a concepção de gênero se encontra atrelada a regras que configuraram o status social que o sujeito ocupa no sistema produtivo e reprodutivo atuante²³.

Dialogando com os autores as imagens mais associadas à violência doméstica e familiar contra as mulheres é a do homem – namorado, marido ou ex - que agride a parceira, motivado por um sentimento de posse sobre a vida e as escolhas da mulher²⁴.

Resultados semelhantes foram observados na pesquisa, em que se identificou que maioria dos agressores das mulheres no ambiente doméstico apontaram o pai, ou seja, o marido, existindo laço familiar ou de responsabilidade entre a vítima e o agressor, conforme 33% das respostas. Em seguida, enteado e amigo passaram a ser os potenciais agressores, ambos com 6% (Gráfico 3).

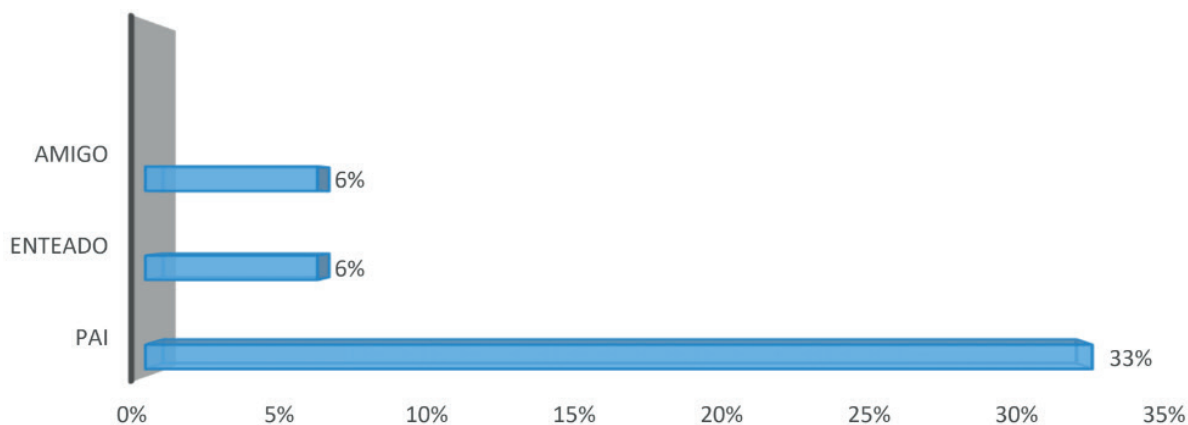


Gráfico 3. Agressores, conforme os participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pelos autores.

Isso demonstra que, na maioria dos casos, existe vínculo entre agressor e vítima, reforçando a ideia de que a maioria dos agressores se encontra dentro do ciclo de convivência das vítimas.

Nessa perspectiva, a violência praticada contra a mulher assume enfoque diferenciado, quando ocasionada por um agressor que compartilha relações íntimas com a vítima, que ainda se resvala nas questões históricas e culturais, legitimadas e cultivadas do domínio masculino, nas relações sociais entre o sexo²⁴.

Observou-se, em alguns casos, que as mulheres não tinham condições reais de se livrarem dessa situação de violência, por falta de acesso aos meios e recursos necessários para se desvencilharem da dependência com o agressor. Tais mulheres necessitam de assistência psicossocial, orientação jurídica e rede de proteção, além de legislação de enfrentamento da violência contra a mulher.

LEI MARIA DA PENHA

A Lei Maria da Penha, sancionada em 7 de agosto de 2006, como Lei Federal n.º 11.340, criada para proteger a mulher da violência doméstica e familiar¹. Recebeu este nome em homenagem a biofarmacêutica cearense Maria da Penha Maia Fernandes, que ficou paraplégica após levar um tiro de espingarda do marido, enquanto dormia, em 29 de maio de 1983.

Após ter lutado 20 anos para ver o agressor condenado pelo Estado brasileiro, tornou-se o símbolo da luta para que o Brasil tivesse uma lei que contribuísse para redução da violência doméstica, familiar e de gênero no Brasil. Apesar da barbárie desse e de outros abusos, o caso tramitou lentamente na Justiça, o que repercutiu negativamente na imprensa mundial.

Em 2001, o Brasil foi condenado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos

da Organização dos Estados Americanos, devido à negligência com que tratava a violência contra a mulher. A partir de então, o Brasil criou mecanismos para atuar na formulação de políticas para mulheres, campanhas educativas, acompanhamento da implementação da legislação interna, para o cumprimento de acordos e convenções que o Brasil é signatário, com objetivo de promover a igualdade entre homens e mulheres e combater todas as formas de preconceito e discriminação herdadas de uma sociedade patriarcal e excludente.

No Brasil, os últimos anos foram marcados por importantes iniciativas governamentais, especialmente no campo legislativo, para enfrentar o problema da violência contra as mulheres. Contudo, em 2016, ano em que a Lei Maria da Penha completou dez anos de vigência, ainda persistia a violência contra a mulher.

Para aprofundar a discussão, quando se questionaram os participantes sobre a criação de políticas públicas e ou leis que ajudariam a combater a violência contra a mulher, a grande maioria, 78%, considerou importante ou muito importante a criação de legislação específica para proteção da mulher no Brasil. As leis existentes constituem avanço, mas, ainda, é preciso alavancar no arcabouço jurídico e consolidar um conjunto de normas que visem proteção da mulher contra abusos e violências domésticas.

Dessa forma, os participantes reconheceram a relevância da implantação de marcos normativos acerca desta temática, os quais representaram avanço no contexto social, instrumentos de medida repressiva para coibir a violência física, sexual, patrimonial ou moral, punindo e reeducando o agressor e buscando proteger e diminuir a incidência dessa violência, no âmbito familiar e doméstico.

Nessa mesma linha, a institucionalização das políticas públicas de enfrentamento à violência contra as mulheres no Brasil apresenta relação com o movimento global de reconhecimento dos direitos humanos das mulheres²⁵.

Foi consenso entre os participantes de sobre como pedir ajuda, caso presenciem casos de violência contra a mulher, em que 83,3% dos participantes sabiam para onde ligar. Em relação à Lei Maria da Penha, identificou-se que a grande maioria, 75%, tinham ouvido falar, enquanto que 19% não e 6% não sabiam nada a respeito, conforme Gráfico 4).

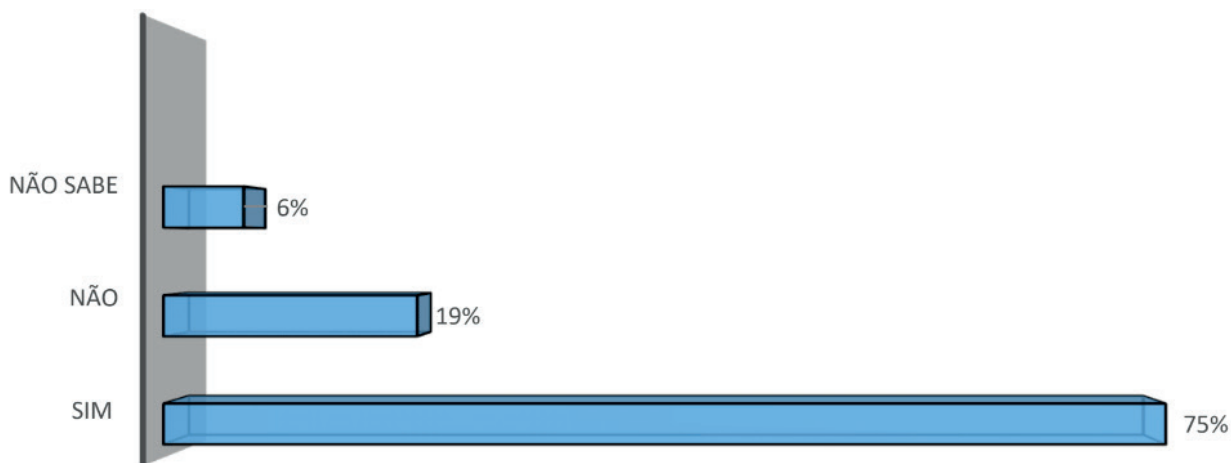


Gráfico 4. Conhecimento sobre a Lei Maria da Penha

Fonte: Elaborado pelos autores.

Corroborando com a discussão, estudo mostra que 2% da população nunca ouviu falar da Lei Maria da Penha, e que para 86% dos entrevistados, as mulheres começaram a denunciar mais os casos de violência após a Lei²⁶.

Apreendeu-se que população tem conhecimento sobre a Lei Maria da Penha. Entretanto, as mulheres ainda sofrem as consequências de uma sociedade machista, muitas vezes, ocupam posição de submissão nas relações conjugais, em decorrência da cultura de gênero, impedindo o direito humano fundamental do indivíduo de viver sem violência.

Observa-se que muito já se modificou no ordenamento jurídico brasileiro, e no que tange à violência contra as mulheres, a Lei Maria da Penha teve papel preponderante nessa mudança, porém, cumpre mencionar que essa transformação ocorreu aos poucos, com avanços legislativos e sensibilização da sociedade de maneira geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou que os participantes do estudo apresentaram compreensão acerca da violência doméstica e familiar. Presenciaram situações de violência no ambiente familiar. Na percepção dos escolares, a violência doméstica e familiar acontecia no cotidiano dos sujeitos e, na maioria dos casos, existia vínculo afetivo entre agressor e vítima, reforçando a ideia de que a maioria dos agressores está dentro do ciclo de convivência das vítimas.

Aprende-se que as agressões ocorreram na residência dos escolares, com maior incidência a violência física, psicológica e, na sequência, a moral, cujos autores foram companheiros, enteados e amigos.

Foi consenso entre os participantes o conhecimento acerca da Lei Maria da Penha e das formas de violência que mais ocorrem na família, com maior incidência a violência física, psicológica e moral.

Os participantes apontaram a importância das leis brasileiras existentes, as quais protegem as mulheres, mesmo que seja de forma parcial, a grande maioria dos escolares considerou imprescindível a criação de legislação específica para proteção da mulher na sociedade brasileira.

Como limitação do estudo, teve-se a primeira aproximação dos escolares com a temática no espaço escolar e a ausência de continuidade das atividades educativas acerca dessa temática, com a finalidade de propor mudanças de comportamento dos jovens, tornando-os mais ativos e conscientes.

Diante desse contexto, é preciso possibilitar espaços de diálogo, formação e integração com outros profissionais e setores, no contexto escolar, com intuito de visualizar estratégia de intervenções a serem delineadas, com foco no fortalecimento do diálogo, educação, respeito, afeto na vida desses sujeitos, corroborando a comunicação entre os profissionais da educação, saúde, assistência social, escolares e família/comunidade.

Por fim, destaca-se que a divulgação de estudos dessa natureza pode contribuir com a reflexão de escolares, professores e familiares sobre a importância do diálogo permanente acerca do tema em tela, nos espaços acadêmicos.

REFERÊNCIAS

1. Brasil. Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006 (BR). Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. 2006 [citado 21 Jun 2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm
2. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Assessoria de Imprensa e Comunicação. Atlas da Violência 2019. Rio de Janeiro: IPEA; 2019 [citado 2020 Jan 20]. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34779&catid=9&Itemid=8
3. Brasil. Mapa da Violência contra a Mulher 2018. Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher da Câmara dos Deputados, agradece à Linear Clipping e à Associação de Educação do Homem de Amanhã de Brasília (HABRA). Brasília: Câmara dos Deputados; 2018 [citado 2020 Jan 20]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/comissao-de-defesa-dos-direitos-da-mulher-cmulher/arquivos-de-audio-e-video/MapadaViolenciaatualizado200219.pdf>
4. Bandeira LM. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. Soc Estado. 2014 [citado 2020 Jan 20]; 29(2):449-69. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000200008.
5. Minayo MCS. Técnicas socioclínicas para a análise institucional das práticas sociais. Psicol Rev. 2015; 21(1):197-217. doi: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9523.2015V21N1P197>
6. Minayo MCS. Introdução. In: Minayo MCS, Assis SG, Souza ER, organizadores. Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2010.
7. Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, 2012. Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília: Ministério da Saúde; 2012.
8. Comitê de Ética da Universidade Regional do Cariri-CE, CEP URCA, 2019.

9. Amaral NA, Amaral CA, Amaral TLM. Mortalidade feminina e anos de vida perdidos por homicídio/agressão em capital brasileira após promulgação da Lei Maria da Penha. *Texto contexto - enferm.* 2013; 22(4):980-988.
10. Gontijo DT, Alves HC, Paiva MHP, Guerra RMR, Kappel VB. Violência e saúde: uma análise da produção científica publicada em periódicos nacionais entre 2003 e 2007. *Physis* 2010; 20(3):1017-1054.
11. Blitchtein-Winicki D, Reyes-Solari E. Factores asociados a violencia física reciente de pareja hacia la mujeres en el Perú, 2004-2007. *Rev. perú. med. exp. salud publica* 2012; 29(1):35-43
12. Diniz NMF, Gesteira SMA, Lopes RLM, Mota RS, Pérez BAG, Gomes NP. Aborto provocado e violência doméstica entre mulheres atendidas em uma maternidade pública de Salvador-BA. *Rev. bras. enferm.* 2011; 64(6):1010-1015.
13. Santi LN, Nakano AMS, Lettiere A. Percepção de mulheres em situação de violência sobre o suporte e apoio recebido em seu contexto social. *Texto Contexto - Enferm.* 2010; 19(3):417-24. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072010000300002>.
14. Vieira EM, Perdona GSC, Santos MA. Fatores associados à violência física por parceiro íntimo em usuárias de serviços de saúde. *Rev Saude Publica* 2011; 45(4):730-737.
15. Silva MA, Falbo NGH, Figueiroa JN, Cabral FJE. Violence against women: prevalence and associated factors in patients attending a public healthcare service in the Northeast of Brazil. *Cad Saude Colet* 2010; 26(2):264-272.
16. Audi CAF, Segall-Corrêa AM, Santiago SM, Andrade MGG, Pèrez-Escamila R. Violência doméstica na gravidez: prevalência e fatores associados. *Rev Saude Publica* 2008; 42(5):877-885.
17. Porto M, Bucher-Maluschke JSNF. Violência, mulheres e atendimento psicológico na Amazônia e no Distrito Federal. *Psicol. estud.* 2012; 17(2):297-306
18. Bandeira LM. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. *Soc Estado.* 2014; 29(2):449-69. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000200008>.
19. Guimarães MC, Pedroza RLS. Violência contra a mulher: problematizando definições teóricas, filosóficas e jurídicas. *Psicol Soc.* 2015; 27(2):256–66. doi: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p256>
20. Brasil. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Enfrentando a Violência contra a Mulher*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres; 2005.
21. Albuquerque Netto LA, Moura MAV, Queiroz ABA, Leite FMC, Silva GF. Isolation of women in situation of violence by intimate partner: a social network condition. *Esc Anna Nery.* 2017; 21(1):e2007007. doi: [10.5935/1414-8145.20170007](https://doi.org/10.5935/1414-8145.20170007)
22. Signorelli MC, Auad D, Pereira PPG. Domestic violence against women and professional intervention in primary healthcare: an ethnographic study in Matinhos, Paraná State, Brazil. *Cad Saúde Pública.* 2013; 29(6):1230-40. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2013000600019>
23. Brasil. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.958, de 13 de março de 2013. Estabelece diretrizes para o atendimento às vítimas de violência sexual pelos profissionais de segurança pública e da rede de atendimento do Sistema Único de Saúde. Brasília: Presidência da República; 2013.
24. Lucena KDT, Silva ATMC, Moraes RM, Silva CC, Bezerra IMP. Análise espacial da violência doméstica contra a mulher entre os anos de 2002 e 2005 em João Pessoa, Paraíba, Brasil. *Cad Saúde Pública.* 2012; 28(6):1111-21. doi: [10.1590/S0102-311X2012000600010](https://doi.org/10.1590/S0102-311X2012000600010).

24. Lettiere A, Nakano AMS, Bittar DB. Violência contra a mulher e suas implicações na saúde materno-infantil. *Acta Paul Enferm.* 2012; 25(4):524-29. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002012000400007&script=sci_arttext.
25. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Nota Técnica. A institucionalização das políticas públicas de enfrentamento à violência contra as mulheres no Brasil (versão preliminar). Brasília: IPEA; 2015.
26. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Pesquisa avalia a efetividade da Lei Maria da Penha. Brasília: IPEA; 2015 [citado 2020 Jan 20]. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=24610

A PEDAGOGIA EMPRESARIAL COMO POSSÍVEL INSTRUMENTO DE INCLUSÃO DO OUTRO NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL

Data de aceite: 03/08/2020

Data de Submissão: 06/07/2020

Luiz Alberto Borcsik

USF – Universidade São Francisco
Itatiba/SP

<http://lattes.cnpq.br/8269687638093856>

Carlos Roberto da Silveira

USF – Universidade São Francisco
Itatiba/SP

<http://lattes.cnpq.br/7117115293731161>

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de provocar uma reflexão sobre como a pedagogia empresarial pode se tornar um instrumento de inclusão do Outro no contexto organizacional, através da disponibilização e aprimoramento de conhecimentos que venham atender as necessidades, tanto da empresa quanto ao dos seus funcionários. Esta pesquisa de caráter bibliográfico, recorre a autores da área de educação, da pedagógica, da administrativa e psicológica e, busca analisar a importância do pedagogo no uso de seus conhecimentos, habilidades e a aplicabilidade destes no ambiente organizacional. Buscamos mostrar que as empresas, através de suas regras e

seus princípios, somadas a uma falta de oferta de oportunidades, acabam por estruturar a vida dos indivíduos que fazem parte de seu quadro de funcionários. Para tanto, utilizam como intérpretes da autoridade, aqueles que acabam por ocupar posições que favoreçam essa prática, os pedagogos empresariais, que através de exemplos de situações ocorridas, as mais variadas, demonstram aos funcionários o uso de técnicas adequadas a cada situação, bem como, as vantagens em atender as necessidades que lhes são apresentadas pela empresa. Podemos dizer que o controle do trabalho e, por conseguinte, do indivíduo na empresa, está sob o domínio da autoridade política responsável pelo controle dos resultados, sendo essa a forma como a população organizacional exerce seu trabalho – é a cultura organizacional dominante que se propaga. Tendo essa cultura como base, a aprendizagem, esta se torna uma ferramenta fundamental para que os funcionários venham a adquirir os conhecimentos necessários impostos pelo mercado de trabalho. Neste cenário, discutimos sobre o *éthos* organizacional enquanto conjunto de costumes e hábitos, pertencentes ao domínio da cultura das empresas e que molda o comportamento dos indivíduos e pode promover a inclusão do

Outro.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Empresarial, Inclusão, Práxis, *Éthos* Organizacional.

BUSINESS PEDAGOGY AS A POSSIBLE INSTRUMENT FOR THE INCLUSION OF OTHERS IN THE ORGANIZATIONAL CONTEXT

ABSTRACT: This article aims to provoke a reflection on how business pedagogy can become an instrument for inclusion of the Other in the organizational context, through the provision and improvement of knowledge that will meet the needs of both the company and its employees. This bibliographic research uses authors from the educational, pedagogical, administrative and psychological fields and seeks to analyze the importance of the pedagogue in the use of this knowledge, skills and their applicability in the organizational environment. We seek to show that companies, through their rules and principles, added to a lack of opportunities, end up structuring the lives of individuals who are part of their staff. Therefore, those who end up occupying positions that favor this practice are used as interpreters of authority, business educators, who through the most varied examples of situations, demonstrate to employees the use of techniques appropriate to each situation, as well as, the advantages of meeting the needs presented to them by the company. We can say that the control of work and, consequently, of the individual in the company, is under the domain of the political authority responsible for the control of results, this being the way the organizational population exercises its work – it is the dominant organizational culture that spreads. Based on this culture, learning becomes a fundamental tool for employees to acquire the necessary knowledge imposed by the labor Market. In this scenario, we discuss the organizational *éthos* as a set of customs and habits, belonging to the domain of the corporate culture and that shapes the behavior of individuals and can promote the inclusion of the Other.

KEYWORDS: Business Pedagogy, Inclusion, Praxis, Organizational *Éthos*.

1 | INTRODUÇÃO

Entendemos que uma das grandes preocupações, senão a maior dos concidadãos da *Paidéia Grega* era o de ensinar a pensar, a refletir e a agir de forma que os indivíduos pudessem contemplar e alcançar o conhecimento, a verdade, a virtude e, assim atendessem as necessidades exigidas pela vida política e cultural da Pólis.

Numa outra dimensão, os daqueles distantes da “contemplação”, ou seja, os da vida prática, das artes manuais e das técnicas, o aprender se volta para a produção de alimentos, armas, artefatos, dentro outros objetos e utensílios necessários a Pólis. Em tal produção, o aprendizado se realizava pelo método da observação e da prática, feita pelos aprendizes diante do exemplo, do trabalho de seus mestres-artesãos. Era um dos recursos, um meio desses trabalhadores também contribuírem para a Pólis, isso de acordo com o serviço braçal de qualidade, um aprendizado contínuo na busca de aprimoramentos

no processo de confecção e produção. Assim diante do contexto histórico da época, todos de alguma forma, participação para o desenvolvimento da cidade.

A preocupação com uma aprendizagem de qualidade, para que o agir fosse uma busca pela perfeição, também pode ser notado no Código de Hamurabi (1772 a.C.). Neste, vê-se que podia condenar à morte qualquer arquiteto ou construtor que edificasse uma obra que porventura viesse a desmoronar por não ser suficientemente sólida, causar ferimentos ou mesmo a morte de seus ocupantes (BOUZON, 1976).

Distante desse passado histórico, nos dias atuais a aprendizagem dentro das organizações se traduz em processos específicos de treinamento e de desenvolvimento, uma vez que a competitividade e o livre mercado avançou fronteiras, se globalizou e exige um nível altíssimo de qualidade de produtos e serviços no mundo dos negócios, o que resulta uma questão de sobrevivência para as empresas. Dessa forma a missão da empresa passou a ter sua atenção focada em seus funcionários, na qualidade com que atuam nos processos operacionais e administrativos, assim, o pensar, o agir, a criatividade, a interação entre toda equipe são fatores presentes nas grandes empresas.

As necessidades impostas pelo mercado acabam por exigir uma alta qualificação dos profissionais, para que possam atuar na prática, apoiados por uma consistente base de conhecimentos científicos e tecnológicos. Mais que isso, também precisam lidar com suas emoções, demonstrar empatia, proatividade, flexibilidade junto aos processos, bem como enfrentar o estresse gerado pela pressão do dia a dia.

Para que se consiga um nível de efetivo atendimento a essas exigências de alta qualificação e comportamento, torna-se necessária a inclusão do indivíduo ao meio social e cultural da empresa, de modo que ele participe com a missão, a visão, os valores, os objetivos e as metas estabelecidas pela empresa.

Para que essa inclusão se faça presente é necessária uma aprendizagem que tenha como característica, a confiança, uma vez que a obtenção de resultados e confiança, caminham juntas em uma união geradora de ganhos.

Outra característica necessária a essa aprendizagem é a sagacidade e a delicadeza que deve haver no relacionamento mestre e aprendiz, docente e discente, treinador e treinando, uma vez que, a identificação das características do grupo de treinandos, fornecerá subsídios e rumos ao treinador de como deve agir, incentivar, monitorar e tais sutilezas são captadas implicitamente nesse processo de relacionamento.

Assim, a confiança se funde com a aprendizagem e se tornam elementos fundamentais que irão propiciar e facilitar com que novos conhecimentos e comportamentos se compatibilizem através dessa ligação mestre e aprendiz.

Para instrumentalizar essa aprendizagem, existe a necessidade de uma ciência que pode dar perenidade ao processo de aprendizagem, de educação, de metodologias de forma científica e adequada: a pedagogia.

A Pedagogia é a ciência por meio da qual um profissional especializado – o

pedagogo(a), estuda, elabora e aplica, através de ferramentas didáticas, metodologias, técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem, conteúdos relacionados às necessidades dos indivíduos em um determinado contexto.

Isto se dá por meio de um planejamento adequado, visa princípios formadores fundamentados e aplicáveis aos indivíduos, para que possam aperfeiçoar e estimular as suas faculdades, de acordo com os ideais e objetivos definidos pela empresa.

2 | PARA ALÉM DO FOCO PEDAGÓGICO E O *ÉTHOS* ORGANIZACIONAL

O sistema pedagógico tem sua preocupação voltada para a educação e para os princípios formadores, sendo canalizado também para um direcionamento ideológico e cultural da empresa. Assim que o indivíduo é contratado, os chamados programas de integração e socialização atuam com informações sobre a missão, a visão, os valores, os direitos e deveres, dentre outros assuntos.

Para Gontijo (2003, p.29), nos programas de integração, o indivíduo “aprende valores, normas de comportamentos esperados, que permitem a ele participar como membro de uma empresa, tendo como objetivo controlar o comportamento individual”.

Dessa forma, as empresas se utilizam dos sistemas pedagógicos como ferramentas para a transmissão de uma cultura acumulada, focada no conhecimento e no uso de comportamentos considerados adequados à sua realidade e necessidades.

A utilização de um direcionamento ideológico cultural se reafirma, quando grupos específicos de profissionais dentro da empresa são escolhidos para participarem de processos direcionados de aprendizagem (programas de treinamento e desenvolvimento), que além de conteúdos técnicos e ou tecnológicos, também contemplam conteúdos comportamentais. Isso vem demonstrar que esse sistema pedagógico, utilizado pelas empresas é um sistema pedagógico doméstico, criado pela própria empresa e, que pode ser entendido como aquele sistema que busca educar dentro do *éthos* da organizacional.

Gontijo (2003) trabalha com alguns autores como Fleury, Schein e declara que os chamados rituais de socialização, e os programas de integração, dentre outros programas de treinamento, atuam para incluir os indivíduos na cultura e nos processos organizacionais, ou seja, é através do processo de integração e socialização, que irão internalizar o acervo de valores, normas e práticas que foram definidas e tidas como verdade pela empresa.

Para Daft (2014, p.12), “as organizações são entidades sociais dirigidas por metas e desenhadas como sistemas de atividades formalmente estruturadas, dessa forma, como todo sistema pedagógico visa o social - as organizações se colocam e se identificam como sendo um sistema social”.

Portanto, empresa é um sistema que se divide em diversos componentes interligados e interdependentes, funcionando para atingir um ou mais objetivos previamente definidos. Dentro de sua estrutura, destacam-se os recursos necessários para o seu funcionamento,

como os: Recursos Humanos, Recursos Financeiros, Recursos Materiais ou Recursos Físicos e Recursos Informativos. Assim, as empresas são parte social integrante e ativa, para e de acordo com seu entorno e com sua abrangência.

Mas, as empresas também necessitam do pedagógico social, uma vez que ensinam, treinam, educam dentro do grupo e focam em seus Recursos Humanos, para que assim, possam absorver o seu todo, composto pelas suas particularidades, pela totalidade dos seus recursos – humanos, financeiros, materiais ou físicos e informativos - que a compõem e que definem e estabelecem, por consequência da sua cultura, ao que pode-se definir para as empresas como sendo o seu *éthos* organizacional. Teixeira e Alves (2011), ao aludir Philip Selznick, apontam que as instituições se apropriam de valores, de gratificações, de formação de um grupo e com isso, adquire uma identidade que se torna um *éthos organizacional*. Assim, uma instituição tem em si, toda uma história particular cujos interesses vão se adaptando aos ambientes e às necessidades.

Portanto, o *éthos* organizacional, este representa o conjunto de costumes e hábitos, pertencentes ao domínio da cultura da empresa, que irá moldar o comportamento dos indivíduos através da capacitação, da moral e da ética, para desenvolver e se consolidar como um conjunto de conhecimentos a serem seguidos para a formação do funcionário.

Nesta fase, acreditamos ser importante para uma pedagógica empresarial, fazermos um aporte da filosofia de Enrique Dussel (1980), para além da pedagógica, ou seja, para uma relação de proximidade, de face a face. Ele reforça que a proximidade, o aproximar-se do Outro, acontece no encontro fraterno, ou seja, na harmonia, na amizade, na confiança, com sutileza e brandura, na simpatia, de forma tal que o Outro, seja recebido dentro de sua complexidade, como sujeito.

Influenciado por Levinas, Dussel acredita na solução pela categoria da *proximidade*. A proximidade é a valorização da relação do homem com o homem; logo, a relação que a ele interessa é a relação que estabelecemos quando eliminamos as distâncias que nos separam [...].

A *proxemia*, por outro lado, é o oposto da relação de proximidade: é decorrente da totalidade que estabelece uma dualidade de existência em relação ao sujeito e o próximo, de modo que o outro não é considerado sujeito, mas objeto. Nesse sentido, *proxemia* é estar próximo a um objeto que não é humano: comprar, usar, dominar, entre outras (COUTO; CARRIERI, 2017, p.7).

Assim, no domínio das organizações é possível inferir que a relação de *proxemia* é aquela estabelecida com o “outro”, no sentido de não ser visto como sujeito, mas como objeto, mero instrumento, mera peça dentro de uma empresa. O ato proxêmico fere a dignidade humana, torna o sujeito mera ferramenta, objeto de uso e propriedade de alguém. É o trabalhador muitas vezes diminuído em sua pessoa e dignidade humana.

Dentro das relações capitalistas, a contratação de novos funcionários comumente é interpretada como aquisição de novos serviços ou do trabalho em si; dessa forma, pouco interessa às organizações questões relacionadas à vida pessoal dos trabalhadores. [...] podemos pensar que as relações de consumo (poderia comprar de uma máquina?), de

chefia (poderia comandar uma máquina?), ou mesmo as regras de convivência de uma organização (posso não envolver a minha esfera “pessoal” com a “profissional”?) são relações de *proxemia*, e dizem respeito à totalidade de uma economia ocidental que preconiza a exploração do outro sem considerá-lo enquanto ser humano (CARRIERI, 2017, p.7).

A proximidade, por sua vez, trata de reconhecer o sujeito como tal, implicando no reconhecimento de sua condição humana na mesma medida em que integra e interage com a sociedade organizacional. Reconhecer o Outro é buscar proximidade e deveria ser uma exigência das empresas na busca de respeito ao sujeito dentro de sua cultura, pois, na proximidade existe uma preocupação com o “Outro”, com a sua integridade e óbvio, com sua segurança e trabalho.

Organizações que são capazes de compreender as reais necessidades dos sujeitos que as constituem buscam, nesse sentido, tornar-se facilitadoras de um processo de desenvolvimento e de responsabilidade social. Muito mais do que se preocupar com o bem-estar do trabalhador ou com valores morais, diz respeito a um compromisso ético de mudança social e inclusão daqueles que ora estiveram excluídos dos processos produtivos (COUTO; CARRIERI, 2017, p. 8).

Essa proximidade acaba por se solidificar pela não-distância que se cria entre o mestre e o aprendiz, pois ambos caminham rumo a um conhecimento em que juntos, aprendem o compartilhamento de saberes, conhecimentos e cultura. Além disso, o aprendiz, o treinando, aquele discípulo saberá que será acompanhado em seu desempenho, em sua performance frente aos novos conhecimentos adquiridos, sendo, portanto, o início de sua formação como um sujeito organizacional. Cylmara Lacerta Gontijo (2003, p.13), concorde com o prof. Mozar José de Brito, afirma que

Conforme descreve Brito (1996), do ponto de vista organizacional, o processo de socialização gera uniformidade comportamental e aderência aos valores, desenvolvendo, assim, uma base para a cooperação e estabilidade do sistema. Do ponto de vista dos novos integrantes, o processo reduz a ambiguidade de papéis e aumenta a sensação de segurança (de fazer parte), visto que as expectativas da organização são atendidas e há uma redução do estado de ansiedade, à medida que os indivíduos aprendem as exigências organizacionais (normas e valores) e ultrapassam as fronteiras organizacionais.

Ainda para Gontijo (2003), o sujeito organizacional é aquele que participa da cultura da empresa, seguindo as normas, valores, conceitos e práticas, através de uma linguagem e uma aprendizagem, como um processo de formação de conhecimentos e de internalização do seu papel no cotidiano da empresa.

Esses mecanismos e procedimentos organizacionais envolvem mudanças de comportamentos que levam os indivíduos, transformados em sujeitos organizacionais, a agirem seguindo os valores, as normas e as práticas, quer no contexto interno, quer no externo à empresa e, com isso, assumem cargos e condutas como modelo organizacional que lhe foi transferido.

3 | A PEDAGOGIA EMPRESARIAL COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO DO “OUTRO”

Sabe-se que a Pedagogia é a ciência através da qual o pedagogo irá pesquisar, estudar, elaborar e aplicar, por meio de didáticas, metodologias, técnicas, estratégias de ensino-aprendizagem e conteúdos relacionados às necessidades da sociedade e dos indivíduos em um determinado contexto, ao utilizar programas e planejamentos adequados, os quais, visam princípios formadores adequados e aplicáveis.

A Pedagogia Empresarial é uma parte da Pedagogia que ao ser aplicada às relações existentes em uma empresa, independentemente de seu porte, tem por objetivos gerar mudanças no comportamento de seus integrantes, de modo a melhorar a atuação profissional e interpessoal. Abrantes (2012) define a Pedagogia Empresarial como sendo relacionada à aprendizagem das empresas e de seus funcionários ou, como é conhecida atualmente, capital intelectual. De acordo com Chiavenato (2016, p. 137), “o capital intelectual é basicamente formado pelo conhecimento cada um têm e que a organização utiliza. O conhecimento passa a ser o mais importante recurso das organizações”.

Dessa forma, o Pedagogo torna-se um instrumento para a educação e aprendizagem dentro das empresas, uma vez que traz uma capacidade e conhecimentos voltados a identificar, selecionar e desenvolver os indivíduos dentro do contexto da cultura empresarial.

De Aquino (2007, p. 03) afirma que “O mundo moderno de modo geral, e o mundo de negócios, de modo particular, exigem das pessoas constante aprendizado, para que elas obtenham cada vez mais sucesso ou, no mínimo, não se sintam marginalizadas e sem oportunidades”.

Assim, a Pedagogia Empresarial “se apresenta como uma ponte entre o desenvolvimento das pessoas e as estratégias organizacionais. [...] é também fundamental para resgatar o que foi sufocado na escola e para construir o que faltou”, como afirma Lopes (2011, p. 32, 53).

Dessa forma, o Pedagogo Empresarial desempenha suas funções com o objetivo de provocar mudanças comportamentais e de capacitação nos funcionários e conseqüentemente na empresa. Utiliza como recursos instrucionais, programas de treinamento e desenvolvimento, como palestras, cursos, educação continuada, testes de aptidão, avaliações, observações, atividades que envolvam os funcionários, inclusive aproximando os familiares para junto da empresa, entre outras ações.

É considerada alta a importância da presença do Pedagogo Empresarial no contexto organizacional, uma vez que atua de forma articulada com os demais

profissionais na formação continuada dos funcionários, para valorizar os saberes e formar referências, tendo em vista uma prática que caracterize estreita conexão com o mercado interno e externo.

O Pedagogo Empresarial tem o papel de facilitador nas relações empregador-empregado, ao oferecer suporte no domínio em ministrar conhecimentos por meio de

treinamentos, capacitação contínua, minimizar inclusive custos operacionais. Dessa forma, evita-se a troca desnecessária e constante de funcionários, motiva-os para estarem em um estado constante de capacitação e qualificação, dentro e fora do âmbito da empresa.

É de responsabilidade do pedagogo empresarial promover a reconstrução de conceitos básicos, como criatividade, espírito de equipe e autonomia emocional e cognitiva. [...] deve estudar e conhecer bem é a cultura organizacional da empresa em que trabalha [...], porque isso é fundamental para entender as relações internas verticais e horizontais, as condutas pessoais isentas e a título do cargo (LOPES, 2011, p. 57-58).

Tal profissional é um articulador que gerencia os conhecimentos, para que possam estar de acordo com os interesses da empresa e que venham a favorecer e conciliar seus interesses, enquanto ato pedagógico. Diante disso, o funcionário com maior capacitação e qualificação tenderá à uma maior produtividade, o que trará à empresa, maiores e melhores resultados nos negócios.

O Pedagogo Empresarial com conhecimentos, habilidades e atitudes, constantemente atualizadas, estará apto a exercer sua função para além do setor de Recursos Humanos, mesmo que ligado a este, podendo com isso, inovar e atuar de forma mais efetiva.

As empresas alinhadas com o éthos organizacional, têm como sua práxis, que apenas com treinamento e desenvolvimento técnicos, tecnológicos e comportamentais estendido aos seus funcionários, haverá transformações e mudanças significativas, de forma que os resultados e progressos serão observáveis e estarão em conformidade com a realidade da empresa.

Na atuação do Pedagogo Empresarial é de fundamental importância que ele conheça os funcionários em relação à sua formação, cultura, anseios e objetivos. Isso possibilitará que ele venha a elaborar projetos educacionais, também em consonância com os objetivos organizacionais, ou equipá-los para que na compreensão desses objetivos, possam colaborar cada vez mais e melhor com o éthos organizacional. Para Lopes (2011, p. 60),

Os espaços de atuação do pedagogo empresarial são todos aqueles onde haja pessoas exercendo funções variadas e que podem melhorar cada vez mais como indivíduos inseridos em um processo mais humanizado.

Uma das facetas da educação corporativa, chamada nas empresas de educação continuada, mantém preservados os conhecimentos acumulados em seu contexto, os quais irão possibilitar uma atuação constante do pedagogo empresarial, cuja gestão de sua competência e conhecimento deverá se articular com outros valores individuais e profissionais dos funcionários. Todos com objetivos de obter mudanças no comportamento e no comprometimento do indivíduo com a empresa.

É sabido que, o maior desafio que o mercado de trabalho está passando atualmente, não está na ausência de mão de obra, mas na ausência de profissionais qualificados, comprometidos e mais envolvidos com a empresa, para que atendam ao pensar e agir organizacional. Para que seja possível comparar o pensar como sendo a criatividade, a inovação como a tomada de decisão, o comprometimento, o pregar os valores

organizacionais como foco na perspicácia ao negócio e o agir como o atendimento das metas, da produtividade e dos resultados.

A aprendizagem na empresa toma como base os fenômenos do dia a dia, simula situações através de recursos instrucionais como as dinâmicas de grupo, utiliza *cases* de forma a amplificar a compreensão, análise, síntese e tomada de decisões, com base em um conjunto de normas e regras aglutinadas nas crenças e práticas organizacionais.

Podemos dizer que muitas empresas buscam qualificar a vida dos seus funcionários, isso para que possam viver bem, mesmo de forma simples, mas com uma qualidade oferecida através dos resultados que podem conquistar, bem como, estarem preparados para o mercado, devido à qualificação recebida nos programas e processos de treinamento e desenvolvimento.

Mas, não são todos os que podem chegar a posições diferenciadas e, mesmo com uma qualificação obtida através de programas de treinamento e desenvolvimento, cada indivíduo ao se tornar um “sujeito organizacional”, ocupará uma posição a ele designada pela empresa e, certamente, buscará dar o melhor de si para o cumprimento com anuência as normas e as regras estabelecidas até que, em algum momento, possa lograr alcançar níveis diferenciados.

A contratação de novos funcionários é frequentemente feita como se fosse uma aquisição de novos serviços, ou ainda, para resolver uma demanda de trabalho por si só. Dessa forma, interessa às organizações fazer com que esses serviços e ou essa demanda possa ser atendida com o mais alto nível de qualidade e produtividade. Por conseguinte, esse novo funcionário irá ocupar as posições a ele designadas, tal e qual seus novos pares de trabalho.

Também interessa a empresa, adaptar os novos funcionários para que se sintam parte integrante de seus processos e da sua cultura composta, segundo Tamayo (2004) por princípios fundamentais que são os seus valores organizacionais, um conjunto de características passam a orientar a vida da empresa que passa a guiar o comportamento e as atitudes de seus funcionários. Já o poder organizacional, entendido como sendo uma força que impulsiona e estimula os funcionários para um comportamento na busca de melhores resultados, os jogos políticos, que são comportamentos que influenciadores visam o controle de decisões e de ações da empresa, na procura em atender seus objetivos, formam os valores organizacionais, que são fatos tradutores das percepções e dos sentimentos de ações e práticas da empresa. Tudo isso, são apresentadas em forma de histórias, os ritos organizacionais, que são eventos, ações e práticas de cunho social, concebidas e realizadas pelos funcionários como representações dos valores organizacionais. Assim, têm-se uma dramatizando desses valores que incorporam valores, justiça distributiva que é uma forma dos funcionários fazerem comparações entre si em relação aos esforços dispendidos e as recompensas que são recebidas. Por fim, Tamayo

(2004) aponta que os estilos de funcionamento, que são modelos de comportamentos e atitudes, tem uma tendência a se repetir e são organizados com base nas relações simbólicas que se instaura entre funcionário e a empresa.

Dessa forma, o adaptar, o ensinar, dentro da práxis organizacional, passa a ser de responsabilidade da Pedagogia Empresarial que deve buscar harmonizar os funcionários para que passem a pensar, refletir e agir a sua cultura. A aprendizagem, mesmo dentro da empresa é um encadear de reflexões, que para Abrantes (2012, p. 93), “recebe-se uma informação e, após uma análise reflexiva, adquire-se (ou não) um conhecimento”. Dessa forma, o processo de aprendizagem fica na dependência, tanto de quem transmite a informação, nesse caso o pedagogo empresarial, quanto daqueles que irão processar as informações e transformá-las em conhecimento.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada um tem responsabilidade pela segurança, pelas forças e bem-estar do outro à medida em que também se coloque como responsável pelas suas fragilidades e suas fraquezas.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer, como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam” (BOFF, 1998, p. 2).

Vivemos numa sociedade em constante transformação e o conhecimento se mostra cada vez mais valorizado, fazendo do aprendizado contínuo, a garantia de sobrevivência. Diante disso, as empresas se comprometem cada vez mais com o desenvolvimento de seus colaboradores, porém ao direcionar a aprendizagem, ao definir o que os outros precisam, sem consultá-los, acabam ultrapassando os seus limites e, por vezes, desrespeitam a dignidade humana, tornando-os objetos, daí a proximidade.

As relações de poder, surgem de forma organizada e permeiam o espaço institucional compartilhado e hierarquicamente sociável, em que cada um dos sujeitos organizacionais tem seu lugar, cumprem seu papel e acabam por se tornarem reforçadores das relações de inclusão ao *éthos* organizacional. O comportamento da empresa em si, se torna um jogo de poder em que os diversos jogadores, os sujeitos organizacionais, são influenciados e influenciam as ações organizacionais.

Por outro lado, a práxis organizacional ensina o pensar a partir de onde “os pés pisam”, ou seja, do controle dos recursos, das habilidades técnicas e da influência das relações de trabalho, através de normas de conduta consideradas adequadas àquela cultura.

A padronização do comportamento, através da pedagogia empresarial, é um dos valores mais fortes das empresas porque é através dessa padronização que se obtém a

formação e a manutenção para a inclusão do indivíduo no contexto da empresa, tornando-o um sujeito organizacional. Com isso, os comportamentos passam a se repetir, da mesma forma e no mesmo ritmo, numa produção incessante em que a regularidade das ações e o nível de satisfação se repetem.

O pensar diferente, vem apenas nas diferentes exigências focadas nas mudanças de comportamento para a obtenção de melhores resultados, o que certifica a inclusão do sujeito nos processos organizacionais através dos programas de formação profissional, treinamento e desenvolvimento, entre outros.

Com esse comportamento organizacional, a pedagogia empresarial pode promover a inclusão do Outro, ao respeitar a dignidade humana, não permitindo desvios, isso porque trata-se de uma ciência, um ramo da grande área da Educação que tem por missão promover o conhecimento, a cidadania, o *éthos* não somente o empresarial, mas da comunidade, da cidade e país. Além disso, deve promover o respeito à diversidade, às leis, comprometer-se com a responsabilidade social e ambiental, de forma tal que, o trabalho dos envolvidos promovam sempre um bem maior para todos.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, José. **Pedagogia empresarial nas organizações que aprendem**. 2. ed., Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

BOUZON, Emanuel. Hammurabi, Rei da Babilônia. **O código de Hamurabi** – 3.ed. - introdução, tradução e comentários de E. Bouzon. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1976.

CHIAVENATO, Idalberto. **Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos: como incrementar talentos na empresa**. 8.ed.rev. e atual. Barueri, SP: Manole, 2016 (Série recursos humanos).

COUTO, Felipe Fróes; CARRIERI, Alexandre de Pádua. **Enrique Dussel e a ética da libertação nos estudos organizacionais**. VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração. Florianópolis, SC. 26 a 28 abril de 2017.

DAFT, Richard L. **Organizações: teoria e projetos**. Trad. Verônica Favato Brugugnoli. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2014.

DE AQUINO, Carlos Tasso Eira. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem**. - 1.ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DUSSEL Enrique. **Filosofia na América Latina. Filosofia da Libertação**. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola e Ed. UNIMEP, 1980.

GONTIJO, Cylmara Lacerda. **Socialização, cultura e constituição do sujeito organizacional: um estudo de caso**. Lavras: UFLA, 2003. 89p. (Dissertação - Mestrado em Administração).

TEIXEIRA, Marco Antonio Carvalho; ALVES, Mário Aquino. **Ethos organizacional e controle da corrupção: o TCU sob uma ótica organizacional**. Cadernos Adenauer XII, 2011 nº 3 - KA Cad 2011.3 25.11.11 17:33 Page 75-97.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Data de aceite: 03/08/2020

Luan Chagas Furlan

Universidade do Oeste Paulista, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente Presidente Prudente-SP
<http://lattes.cnpq.br/9944362099568280>

Gemeniane Maria Sales

Universidade do Oeste Paulista, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente Presidente Prudente-SP
<http://lattes.cnpq.br/4424167773575389>

Elisa Gomes Magalhães

Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR Presidente Prudente - SP
<http://lattes.cnpq.br/4576173144586634>

RESUMO: A presente pesquisa fundamenta-se em um estudo acerca da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico que contribui para a gestão escolar democrática. O PPP estabelece as diretrizes na instituição e a gestão democrática atinge a realidade socioeducativa da comunidade escolar. É relevante o tema proposto, visto que todas as instituições de ensino necessitam de uma proposta pedagógica que a norteie, mas para que essas propostas sejam significativas a todos os envolvidos com a escola, se faz necessário a construção

democrática do PPP. Essa pesquisa teve como objetivo geral investigar a relevância da construção do PPP como contribuição para uma gestão democrática na escola pública e como objetivos específicos verificar a luz do referencial teórico constituído na pesquisa bibliográfica, o papel dos atores responsáveis pela construção do PPP na escola, tais como: equipe escolar, envolvendo gestão, professores, funcionários; os estudantes; a família; a comunidade, discutir como se dá a construção do PPP de forma democrática no espaço escolar e discutir as ações que colaboram para a participação efetiva de todos envolvidos. O estudo configura-se na perspectiva da pesquisa qualitativa, com enfoque na pesquisa bibliográfica e baseou-se em análises de livros e documentos. Considerou-se, ao longo dessa pesquisa, que todos os envolvidos com a instituição de ensino são responsáveis pelas propostas estabelecidas na escola, sendo assim, a equipe gestora e os demais funcionários, juntamente com a comunidade escolar, precisam construir o PPP. Por fim, evidenciou-se as ações necessárias e o papel de cada ator nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto político pedagógico. Gestão democrática. Participação. Qualidade de ensino.

PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT: CONTRIBUTIONS TO A DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT

ABSTRACT: The present research was based on a study about the collective construction of the Political Pedagogical Project that contributes to democratic school management. The PPP establishes the guidelines in the institution and democratic management impacts the socio-educational reality of the school community. The proposed theme is relevant, since all educational institutions need a pedagogical proposal that guides it, but for these proposals to be meaningful to all those involved with the school, it is necessary to build the democratic PPP. This research had as general objective to investigate the relevance of the construction of the PPP as a contribution to a democratic management in the public school and as specific objectives to verify the light of the theoretical reference constituted in the bibliographic research, the role of the actors responsible for the construction of PPP in the school, such as: school staff, involving management, teachers, staff; the students; the family; the community, discuss how the construction of the PPP in a democratic way in the school space and discuss the actions that collaborate for the effective participation of all involved. The study was based on the perspective of a qualitative research, whose focus was on bibliographic research on the subject, so it was based on the analysis and investigation of books and documents. Throughout this research, it was considered that all those involved with the educational institution are responsible for the proposals established in the school, so the management team and other employees, together with the school community, must establish the PPP. Finally, the necessary actions and the role of each actor in this process were evidenced.

KEYWORDS: Political Pedagogical Project. Democratic Management. Participation. Teaching quality.

INTRODUÇÃO

O trabalho a seguir apresenta os aspectos de uma gestão democrática influenciada por meio da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) dentro das instituições de ensino, visto que as instituições necessitam de uma proposta pedagógica elaborada por todos que a compõem.

O PPP é um importante instrumento que viabiliza a organização institucional dentro dos princípios de uma gestão democrática nas escolas públicas, pois segundo Paro (2007) “[...] a gestão democrática em uma escola é utilizar de todos na gestão escolar, sendo eles: grêmios estudantis, conselho de escola, pais, mestres e alunos”. A construção do PPP na perspectiva da gestão democrática, busca maior participação dos agentes escolares e reflete o papel da escola, mostrando o modo como ela é constituída e toda sua proposta pedagógica no que se refere às suas práticas.

Considerando sua relevância, o PPP não pode ser apenas um documento construído e encaminhado para os departamentos superiores de Educação simplesmente

para que as normatizações oficiais sejam cumpridas e depois arquivadas em uma gaveta, o mesmo deve ser um documento contínuo e reestruturado quando necessário, indo além do cumprimento burocrático. Nesse sentido, o movimento da dinâmica vivida nas escolas estarem constantemente mudando e novas ideias pedagógicas surgirem, o PPP precisa ser discutido por todos os envolvidos com a instituição para que essas novas práticas inseridas aprimorem a gestão democrática.

Segundo Veiga (2011), o PPP precisa ser construído e vivenciado por todos que estão envolvidos com a escola, cada indivíduo tem um papel fundamental no processo de construção, pois cabem a todos decidirem os tipos de cidadãos que queremos formar e garantir a permanência da qualidade de ensino para todos.

Toda unidade escolar necessita de um instrumento norteador para que a realização de suas ações se efetive, e a construção democrática do PPP é esse instrumento motivador. Dessa forma, este estudo se justifica inicialmente pela necessidade de provocarmos novas discussões e reflexões sobre essa temática no âmbito das discussões educacionais.

Uma gestão escolar democrática é indispensável e é prerrogativa da Educação escolar conforme se observa na legislação vigente, bem como o artigo 14, inciso I e II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), número 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 que cita como deve ser a elaboração do PPP e a participação de todos nesse processo. Considerando todos os desafios vivenciados pelas escolas no contexto das mudanças históricas, culturais e sociais, o PPP tem a função de detectar, propor metas e objetivos para que a escola seja um espaço de pleno desenvolvimento e emancipação dos sujeitos.

Entender que o PPP está sempre em construção tem sido uma prática que vezes parece ser esquecida, tornando-se necessário que seus agentes escolares compreendam esse processo, e que haja uma preocupação em desenvolvê-lo conforme as especificidades do contexto educativo de cada instituição. A gestão escolar tem um papel muito importante para a formação e divulgação do PPP para que os objetivos estabelecidos sejam alcançados e que seu papel como tarefa socioeducativa seja cumprido.

De acordo com Maia e Costa (2013), refletir a função social da escola considerando todo o contexto social da mesma, visando a melhoria do ensino-aprendizagem, é uma das funções do PPP. Todas as escolas devem estabelecer o ensino com base em objetivos educacionais, em consequência disso, estabelecem também suas funções sociais. O PPP é o documento vívido que norteará o alcance das propostas pedagógicas e sociais, promovendo a cidadania nas instituições e participação coletiva da comunidade.

Diante disso, consideramos que a concretização do PPP no cotidiano escolar é uma forma de evidenciar o cumprimento da função social da escola, bem como de suas reflexões pedagógicas. Além disso, promover essa discussão no âmbito da formação inicial dos futuros pedagogos pode promover, em nosso entendimento, em uma reflexão antecipada sobre as possibilidades de atuação deste profissional no âmbito escolar,

justificando-se assim, o tema deste artigo.

No percurso de construção da temática desta pesquisa, algumas questões nos ajudaram a conduzir esse estudo, tais como: Por que em muitas instituições de ensino o PPP não é construído de forma democrática? Quais são as maiores dificuldades encontradas em construir o PPP com a participação de todos os envolvidos? Quem são esses envolvidos? Por conseguinte, a partir da constituição desse tema, os objetivos foram construídos no intuito de delimitarmos a proposta de pesquisa que estamos lançando.

Essa pesquisa teve como objetivo geral investigar a relevância da construção do PPP como contribuição para uma gestão democrática na escola pública, e por objetivos específicos: verificar à luz do referencial teórico constituído na pesquisa bibliográfica, o papel dos atores responsáveis pela construção do PPP na escola. Entendemos como atores/agentes escolares todos que se integram à escola, como: equipe escolar, envolvendo gestão, professores, funcionários; os estudantes; a família; a comunidade, discutir como se dá a construção do PPP de forma democrática no espaço escolar e refletir as ações que colaboram para a participação efetiva de todos envolvidos.

METODOLOGIA

Toda pesquisa começa com um motivo, um tema ou uma busca por uma resposta de um problema que atinge uma área do conhecimento. Sendo assim, para que pudéssemos abordar a temática levantada, considerando sua problemática e os objetivos desse estudo, este trabalho assentou-se em uma abordagem metodológica qualitativa que encontra na pesquisa bibliográfica possibilidades para fazer o aprofundamento da compreensão de uma organização social. O método utilizado foi o lógico-dedutivo em que se discute a temática do conteúdo geral para o específico, abordando-o de forma dialética. Trata-se de uma forma de investigar por meio do confronto das ideias. Muito usada pela filosofia e pela metafísica, este método permite uma reflexão estritamente racional, em que uma forma de diálogo leva a um consenso em prol da verdade. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria (GIL, 2007).

A pesquisa não se preocupou com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Segundo Gil (2007), esse tipo de pesquisa passa por um processo de várias fases, desde a problematização até a resolução e discussão sobre os resultados.

Esse trabalho teve como principais referências teóricas Ilma Veiga (2011), Heloísa Lück (2006), Vitor Paro (2007) e Legislações Nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 e Constituição Federal de 1988. Esses

autores e documentos colaboraram para que os objetivos pudessem ser estudados e analisados.

A DEMOCRATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Libâneo (2008) ressalta que a democratização do ensino deve ser pautada nos princípios de igualdade e da diversidade, em que todos têm o direito do acesso à escola, frequentando uma instituição que promova o desenvolvimento das capacidades socioculturais dos alunos. Deste modo, é necessário que toda a gestão escolar de uma instituição seja compatível com a realidade social da comunidade local a qual a escola está inserida. Infelizmente, durante um longo processo histórico, o Brasil enfrentou muitos desafios para que a democracia se tornasse um direito de todos.

O contexto histórico da Educação brasileira revela que mesmo antes do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, uma luta vinha sendo travada em prol de uma educação pública, laica, gratuita e para todos. Esse grupo formado por educadores brasileiros reivindicaram uma nova política nacional de Educação, cobrando do Estado que o ensino formal fosse inteiramente de responsabilidade do Poder Público, ensino esse que até então era dominado pelo catolicismo (SAVIANI, 2007).

No processo de análise documental das Constituições Federais que já foram promulgadas em nosso país, é possível perceber que somente a partir da Constituição de 1934, a Educação começa a ser enxergada em forma de lei, porém, a democratização do sistema de ensino ainda não era prevista, ou seja, a ideia de uma gestão escolar participativa ainda não era empregada (BRASIL, 1934).

Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61, contudo, o ensino tradicional ainda era mantido de maneira descontextualizada e a Educação continuava sem considerar a realidade sociocultural dos estudantes. Embora o ensino já fosse um direito de todos e de responsabilidade do Poder Público, a concepção tradicional ainda se fazia muito presente, limitando o ensino devido às crenças e práticas que mantinham seus princípios acima do que a legislação previa, deixando de lado a democratização de um ensino crítico e com qualidade, que nem mesmo a LDBEN da década de 60 era capaz de determinar com clareza (BRASIL, 1961).

Saviani (2007), discute que antes mesmo da década de 1980, o modelo de gestão que se tinha era aquele em que as obrigações eram de cumprir ordens de departamentos superiores, supervisionando e controlando o trabalho dos profissionais para que não sofressem punições. Os dirigentes escolares precisavam cobrar os professores para que os alunos tivessem notas boas e o papel dos educandos era de cumprir com as regras da escola, respeitando e obedecendo os professores e cumprindo com a obrigatoriedade de

decorar o conteúdo estudado, se adequando a um sistema de ensino para que tivessem bons resultados.

Mas, a partir da década de 1980, Lück (2006) aponta que ocorreram muitas mudanças na Educação brasileira com a busca pela descentralização e democratização da gestão escolar. Essa busca também vinha sendo acompanhada junto da população trabalhadora que necessitava do direito ao acesso dos filhos na escola pública e pelos grandes problemas dos sistemas de ensino que estava em falta: grande demanda por vagas, altas taxas de abandono e reprovação escolar. Esse cenário também retratava a luta dos professores junto aos sindicatos para a reivindicação da valorização profissional, dos planos de carreira e salários.

Somente com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que o termo “gestão democrática do ensino público” aparece claramente em seu artigo 206, garantindo inclusive o direito à igualdade, liberdade e pluralismo:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988)

Sendo confirmado pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o modo em como o ensino deverá ser ministrado, com princípios democráticos e participativos, no artigo 3º:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1996)

Observamos nessa leitura, ainda que a atual LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) não especifique com precisão os aspectos da gestão escolar democrática, são evidentes os princípios norteadores para a gestão da escola pública, sinalizando a forma como a democracia se fará presente nas instituições de ensino, mediante inclusive ao Projeto Político Pedagógico:

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

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

A participação e a democratização do ensino estão intimamente ligadas, considerando que toda a Educação Básica necessita de um norteamento de acordo com as particularidades de cada instituição escolar. O Projeto Político Pedagógico das escolas necessita dessa organização democrática, visto que todos os seus integrantes precisam se enxergar dentro das propostas estabelecidas na instituição de ensino.

Finalmente, consideramos, diante do panorama levantado que foram muitas as discussões e debates até conquistarmos a ampliação do acesso ao Ensino Público e de uma busca pela Gestão Democrática. Compreendemos que construir uma relação democrática é um processo que demanda cooperação e parceria entre a instituição escolar, comunidade e famílias.

Assim, como um direito garantido mediante as leis, a democracia dentro das escolas precisa ser autônoma, cuja a finalidade da instituição seja criar seus próprios caminhos e metas dentro da comunidade de forma participativa (LÜCK, 2006). Portanto, a gestão

democrática deve ser tratada com devida importância e construída de forma crítica para que ao longo desse processo, as questões de necessidades das instituições de ensino públicas sejam sanadas e interligadas com todo o núcleo do ambiente escolar, propiciando uma democracia de direito a todos.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: PARTICIPAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO

Tomando bases que norteiam o trabalho dos gestores, é importante entender o que é gestão escolar democrática. Lück (2006) conceitua gestão como um processo de mobilização em que os integrantes atuam de maneira mais plena possível, atingindo a realidade educacional na qual consiste em seu trabalho.

Para a autora, o trabalho da gestão deve acontecer de forma coletiva, envolvendo todos membros. Além da participação de todos, a gestão é responsável por promover situações que modificam a realidade em que a rede de ensino se encontra, divulgando os processos que precisam ocorrer para que se possa acontecer uma democracia (LÜCK, 2006).

Lück (2006, p. 16) discute que: “[...] para que professores se familiarizem com concepções e processos de gestão, como membros da escola, é necessário que participem de forma efetiva do processo de planejamento do projeto pedagógico da escola”. Isso contribui para que o ensino e aprendizagem ocorra de maneira significativa, sendo assim, a gestão que vai elaborar o direcionamento e divulgação da participação coletiva para que esse movimento ocorra, no qual o processo de ensino e de aprendizagem se desenvolvam com qualidade, atendendo às necessidades específicas dos alunos na educação escolar.

Frente a isso, compreendemos que no ambiente escolar, quando há participação de todos, geram-se discussões, ou seja, há um diálogo no qual se pode traçar objetivos, metas, ações e responsabilidades que levam a instituição a desenvolver uma gestão escolar democrática. Essa proximidade gera uma melhor relação entre ambos os lados, havendo uma interação melhor, em que todos são livres para questionar e indagar ações a serem feitas, sem uma gestão autoritária e unilateral. É muito comum envolver os participantes naquilo que é de interesse próprio, porém, temos que quebrar esse paradigma, pois só haverá gestão escolar democrática quando todos estiverem com seus papéis ativos e esclarecidos, como aponta (LÜCK, 2006).

O artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) destaca a Gestão Democrática como forma de lei, destacando ainda que em nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) garante que os estabelecimentos de ensino público da Educação Básica estabelecerão um sistema de ensino democrático com base na participação dos profissionais da Educação e comunidade na elaboração da proposta pedagógica da escola. Isso demonstra que é necessário haver um espaço para que aconteça a democratização dentro das escolas.

Contudo, Paro (1992) alerta aos gestores que as dificuldades materiais que as escolas vivenciam não podem ser vistas como impeditivas da construção da participação e da democracia nas discussões no contexto escolar. Além disso, elas não podem impedir que o processo de ensino seja realizado da melhor forma possível, as dificuldades devem ser constantemente refletidas e o coletivo escolar precisa buscar formas de saná-las, especialmente, reivindicando as melhorias junto aos órgãos superiores.

O autor analisa também que infelizmente muitas instituições públicas não deixam a comunidade participar do processo de decisões, porém “[...] uma escola perpassada pelo autoritarismo em suas relações cotidianas, muito dificilmente permitirá que a comunidade aí se faça presente para participar autonomamente de relações democráticas”, sendo assim, a escola pública acaba não cumprindo um dos papéis mais importantes, que é a democratização do sistema de ensino (PARO, 1992, p. 265).

Nessa vertente, Araújo (2000) afirma que para ocorrer uma gestão democrática é preciso haver quatro elementos indispensáveis: participação, pluralismo, autonomia e transparência, ou seja, não basta apenas apresentar uma proposta e afirmar que é a melhor, mas sim, deve haver uma discussão, envolvimento de todos, não delimitando a discussão.

Os quatro elementos discutido pelo autor são de grande relevância, levando em conta como ocorre a gestão democrática. O pensar diferente, o inovar, pode parecer assustador, mas por meio deles, é possível observar e enxergar que dentro das escolas há diferentes realidades sociais, culturais, socioeconômicas, que podem gerar conflitos, por isso a importância da autonomia, mas só é possível a partir do momento em que a rede de ensino possibilitar essa ação.

A transparência está relacionada ao que a escola com uma gestão democrática pode oferecer, ou seja, um espaço público, de todos:

[...] transparência afirma a dimensão política da escola. Sua existência pressupõe a construção de um espaço público vigoroso e aberto às diversidades de opiniões e concepções de mundo, contemplando a participação de todos que estão envolvidos com a escola (ARAÚJO, 2000 p. 155).

A autonomia é outro aspecto relevante, pois está relacionada às ações dos profissionais em adequar as práticas de acordo com a realidade social da comunidade escolar e isso influencia não somente nas questões pedagógicas, mas também nos aspectos administrativos e financeiros da escola (LÜCK, 2006). Sendo assim, todos têm o direito de participar das decisões e acompanhar todo o processo que envolve as questões de recursos administrativos e financeiros da instituição de ensino. No artigo 15 da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) traz um apontamento sobre a autonomia do sistema de ensino, autonomia que não diz respeito somente a equipe gestora, mas a família e a comunidade:

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

O processo da democratização deve ser educacional, ou seja, que todos os envolvidos com o processo tenham a consciência de sua participação, desenvolvam habilidades e competências, para que possam atuar de forma significativa, exercitando a cidadania (LÜCK, 2006).

Segundo Bordignon e Gracindo (2004) a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas, ou seja, a gestão entendida como política nos leva a pensar o que é, e no que consiste a gestão escolar, que em sua categoria educacional representa a coletividade na tomada de decisões. As práticas ou ações que competem a um gestor/diretor deve estar ligado com a equipe pedagógica e tem por função a aprendizagem de todos os educandos, como afirma Paro (2012).

Cabe ao gestor envolver a todos, bem como os pais, professores, alunos e membros da comunidade para que ocorra a gestão democrática. Claro que só haverá interesse dos membros escolares, se houver mudanças educacionais que eles possam enxergar, é preciso enxergar mudanças e melhorias na educação para que todos participem de forma consciente. Assim, os gestores devem despertar nos “atores” a prática do diálogo e refletir democraticamente sobre as melhorias necessárias no âmbito escolar (PARO, 2012).

É de extrema importância que os gestores estejam atentos ao nível de qualidade de ensino, o que reflete em sua gestão do ensino e do processo escolar como um todo. Tratando-se de Educação Pública, é necessário destacar que a gestão não deve buscar interesse próprio, mais sim, visar a participação e desenvolvimento de cada membro e a melhoria do ensino, primando pela responsabilidade social que está diretamente relacionada à qualidade da Educação Pública brasileira. A função social da escola é justamente garantir essa qualidade de ensino, nesse sentido, a qualidade na Educação se faz com aprendizagem significativa, que por sua vez, é o resultado da democratização do ambiente escolar.

Fica claro, a partir de nossa análise, que gestão democrática está diretamente ligada à participação coletiva, e para que isso ocorra, é de dever de a equipe gestora promover situações que favoreçam essa participação. A construção da gestão pode ocorrer de forma negativa se todos os envolvidos não a “construírem” com responsabilidade educacional, já que esses “atores” traçarão a proposta pedagógica da escola.

É preciso haver uma superação das dificuldades de construção coletiva da gestão escolar, assim como Lück (2006) destaca as cinco diferentes formas de participação.

a) a participação como presença, b) a participação como expressão verbal e discussão de ideias, c) a participação como representação, d) a participação como tomada de decisão, e) a participação como engajamento. (LÜCK, 2006, p.35)

Considerando os cinco tipos de participações listados pela autora, vemos que: a “participação como presença” entende-se que o participante pertence a um grupo

social, mas isso não significa que a participação dele é obrigatória ou que a participação é provida de vontade própria, mas muitas vezes essa participação pode ocorrer como uma obrigatoriedade. Essas situações podem ser exemplificadas se analisarmos os professores e funcionários que trabalham em escola como se não houvesse outra alternativa de emprego ou então se observarmos os pais em Associação de Pais e Mestres ou Conselhos Escolares que se limitam a participação ativa, quando deveriam solicitar o que é necessário para a equipe gestora (LÜCK, 2006).

Tomando o item “participação como expressão verbal e discussão de ideias”, observa-se que ele consiste no uso da liberdade de expressão, ou seja, é exercido em um espaço democrático, embora muitas escolas não avancem as ideias discutidas por todos nas reuniões. O item “participação como representação” considera a participação que as ideias, os valores e as sugestões de maneira significativa, pois tem o caráter representativo, buscando sempre a melhoria da qualidade de ensino com o envolvimento da comunidade.

Para a autora (LÜCK, 2006) a “participação como tomada de decisão” implica nas decisões tomadas com todos, como por exemplo os eventos que são promovidos, quem serão os responsáveis por eles, ou até mesmo outras questões, como a as mudanças físicas dos espaços na escola. Quanto à “participação como engajamento” envolve o empenho que o indivíduo tem sobre as decisões, como o oferecimento de ideias, sugestão de ações para determinados problemas, se envolvendo de maneira dinâmica e comprometida. A autora cita também sobre os valores que orientam a ação participativa, envolvendo ética, solidariedade, equidade e compromisso.

Ainda em relação a gestão escolar participativa, Lück (2006) destaca também sobre a participação como prática social:

A ação participativa, como prática social segundo o espírito de equipe, depende de que seja realizada mediante a orientação por certos valores substanciais, como ética, solidariedade, equidade e compromisso [...], sem os quais a participação no contexto da educação perde seu caráter social e pedagógico. (LÜCK, 2006, p. 50)

Com isso, percebe-se que há diferentes formas de se construir a gestão democrática durante a participação. Quando os objetivos da gestão são para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, as tomadas de decisões devem ser coerentes, já que são previstas para um bem comum.

A democracia no ensino público é um dos princípios constitucionais, por isso é indispensável enxergar como uma gestão democrática favorece a qualidade do ensino. Segundo Paro (2007) para que haja qualidade no ensino, é preciso ter Educação para a democracia, pois assim, seremos também educados para um sistema pertencente a todos.

Considerar o educando como o centro do processo de escolarização e adequar os conteúdos de acordo com as particularidades de cada um, envolve promover a democracia

no ensino, além de enriquecer e contribuir para a formação integral do cidadão. Nas palavras de Paro:

Certamente, não se trata de voltar-se contra os conteúdos das disciplinas que usualmente compõem os currículos, e sim de valorizar esses conteúdos, mas fazê-lo de acordo com sua contribuição para a formação integral, superando a função meramente “credencialista”, na qual se tem pautado o ensino básico. (PARO, 2007, p. 34)

Nesse sentido, cada instituição escolar pública tem o papel de estabelecer uma Educação que tenha como ponto de partida o contexto social de todos, ou seja, que seja significativo e pertencente aquela determinada realidade e comunidade escolar, visando a democratização do ensino de qualidade. Ao tratarmos de qualidade de Educação, nos referimos a formação cidadã e não apenas na aprendizagem de conteúdo, pois assim se estabelece uma forma democrática na construção do conhecimento. Paro (2007) ressalta ainda que as pessoas relacionam qualidade de ensino com quantidade de conteúdo, quando na verdade, qualidade na Educação está diretamente atrelada ao processo de formar alunos que sejam cidadãos críticos, capazes de refletir e opinar.

Nos sistemas de ensino, a gestão escolar vai além de uma simples organização do trabalho pedagógico, pois a busca pela melhoria da qualidade de ensino precisa ser um objetivo contínuo, progressivo e baseado na situação sociocultural da instituição de ensino, para que assim sejam formados cidadãos participativos na sociedade contemporânea.

Hora (1994) afirma que o poder público entende como democracia no ensino, acesso e permanência do aluno na escola, por esse motivo, os órgãos oficiais criam programas cujo objetivo é ampliar número de vagas e construir salas de aula e escolas para atenderem a demanda da população. No entanto, outras condições que também são necessárias, acabam sendo deixadas de lado, pois o investimento em recursos pedagógicos e espaço físico para o desenvolvimento e qualidade do ensino são descartadas. Portanto, democratização não é apenas possibilitar o acesso e aumentar o número de vagas para os alunos, mas é também oferecer qualidade no processo educacional para que essa permanência seja satisfatória.

Para Lück (2013), uma escola que não obtém bons resultados, não pode ser considerada democrática, pois a participação influencia para que o empenho dos alunos seja satisfatório, sendo assim, uma escola que não é democrática não é para todos, portanto, a comunidade escolar como um todo e especialmente o professor precisa organizar formas de desenvolver o potencial do aluno, envolvendo o mesmo em participações ativas, assim “com essa prática, do ponto de vista do aluno, ocorre a democratização da escola, tanto em relação a seu processo como em relação aos seus resultados, pois o aluno é levado ao sucesso escolar.” (LÜCK, 2013, p. 59).

A qualidade de ensino é algo que deve ser universal, mas deve estar pautada no objetivo de cada organização, seja ela pública ou privada. Mezomo (1994) afirma que a qualidade de ensino está relacionada a plena realização e missão da organização. Os

sistemas de ensino devem, portanto, ser os grandes financiadores das condições reais para que o processo de ensino seja o melhor possível.

Nesse sentido a qualidade tem grande participação da comunidade, principalmente dos pais, que indagam sobre a aprendizagem de seus filhos. É importante que os docentes despertem nos alunos a busca por maiores conhecimentos.

Gomes (1992) afirma que a Educação pública deve ser gratuita a todos, o que não significa que haverá uma qualidade de ensino democrático, em que todos terão um mesmo ensino, pois embora as legislações e os documentos nacionais assegurem o direito ao acesso e a permanência dos alunos nas escolas, isso não significa que o estudante frequentará uma escola democrática com profissionais empenhados em oferecer uma educação de qualidade.

É importante entender que as instituições de ensino devem socializar, divulgar o processo de ensino de qualidade, conscientizando, promovendo o acompanhamento do processo de ensino. Neste sentido, nos dias atuais uma das formas possíveis para acompanhar esse processo ocorre por meio de índices promovidos pelas avaliações externas que ocorrem junto aos sistemas de ensino, especialmente aqueles trazidos pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

Para Demo (1994) Educação é o indicador de qualidade, mas não tem a ver somente com normas, regras, ou instruções, mas sim com formação humana. Isto significa que o ensino de qualidade está relacionado a aprender saber/pensar. Tudo isto demonstra que a qualidade de ensino não está relacionada à quantidade de alunos, ao nível de aprovação, mas sim com a qualidade do que foi ensinado.

Mais uma vez o papel da escola é muito importante, assim como os gestores, que por sua vez devem impulsionar a comunidade a participar do processo. Por isso é de extrema importância uma gestão democrática, que inova, direciona, em que há uma liderança positiva. A gestão deve dar autonomia aos estudantes, tornando-os autores principais da sua aprendizagem.

Nesse sentido, Oliveira (1995) afirma que a qualidade de ensino se assegura pela democratização, a participação e permanência dos discentes, a qualidade de docentes, a participação da comunidade e por ações do Projeto Político Pedagógico.

Finalmente, em razão de todo o exposto, percebe-se que a participação e a democratização corroboram para que um ensino de qualidade seja oferecido nas escolas. Essa participação se constitui a partir de contribuições coletivas que envolvem tanto a escola, como a comunidade local. Para o desenvolvimento de uma gestão democrática e para que essa união seja efetivada, é preciso que a comunidade se envolva também na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO

Devemos destacar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) é conhecido também como Plano Diretor, Proposta Pedagógica, Projeto Pedagógico, Projeto Pedagógico Curricular, entre outras nomenclaturas relacionadas as propostas ou projetos estabelecidos no currículo da escola.

O PPP busca uma construção de identidade, necessitando que todos os cidadãos participem criticamente da elaboração das propostas pedagógicas, pois assim, todos poderão contribuir para o bem maior da comunidade escolar. Então podemos afirmar que o PPP é a construção democrática das metas a serem atingidas na escola. Para Veiga (2011):

Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamos para diante, com base no que temos, buscamos o possível. Nessa perspectiva, o projeto-político-pedagógico vai além de um simples argumento de planos de ensino e de atividades diversas (VEIGA, 2011, p. 12).

O PPP tem grandes implicações quando se trata da qualidade de ensino, pois está relacionado aos interesses dos profissionais e da comunidade escolar, reflete os interesses da escola, traz em seu interior, muito mais que apenas planos de ensino ou caracterização da escola, mas objetivos que se quer atingir e os desafios a serem superados diante a realidade social e pedagógica.

A construção do PPP possibilita a descentralização nas tomadas de decisões, o que permite a participação da equipe escolar e da comunidade, estabelecendo a democracia na instituição. Esse documento atribui aos envolvidos o empoderamento do direito à participação e autonomia, dando voz a todos os colaboradores dessa construção.

O currículo escolar e o Projeto Político Pedagógico são ferramentas interligadas devido suas articulações, pois organizam as propostas socioeducacionais. É importante que o currículo escolar esteja inserido dentro do PPP, pois ambos representam a realidade da escola. O currículo organiza os conteúdos pedagógicos do sistema de ensino, trazendo as características, a diversidade e a realidade da comunidade escolar, buscando representar os diferentes interesses dentro da escola, por isso é importante a articulação do currículo com o PPP, pois buscam organizar todo trabalho pedagógico, o que resulta em uma boa qualidade de ensino. O currículo também busca respeitar os alunos integralmente, trazendo consigo a consideração social, cultural e individual do educando.

(...) o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades racionais, sexuais (...) O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (SILVA, 1999, p. 7).

O PPP em sua totalidade, deve priorizar o estudante como sujeito histórico, real, pois ele faz parte do processo educacional, sendo um cidadão importante, que está desenvolvendo seu pensamento crítico em relação a essa prática. O PPP deve ser um

conjunto de ações que pensa na função social da escola, nas palavras de Vale (1999, p. 71), [...] “é preciso entender que o projeto, ao questionar o presente, torna-se referencial crítico da atual realidade” [...]. Assim, a função do Projeto Político Pedagógico é organizar e orientar o futuro da escola, projetando um ensino de qualidade, que garanta aos estudantes a sua participação efetiva como um cidadão de direitos e deveres na sociedade.

Diante disso, podemos destacar que os conteúdos presentes na proposta pedagógica, por si só não provocam o senso crítico de sua realidade, não há influência sobre economia e sociedade. Visto isso, a seleção dos conteúdos não deve ser desinteressada, devem pertencer à um currículo cultural, que se preocupa com a formação cidadã em sua totalidade. Sacristán e Pérez Gomes (1998), dizem que os estudos devem obedecer a um objetivo, o estudo é mais que meras reproduções, antes, é preciso entender as relações, o que isso provoca na sociedade, deve ser um conteúdo organizado no PPP de forma intencional.

Os conteúdos refletem a influência dos professores, o professor é visto como agente histórico desse processo, cabendo a eles também a responsabilidade de transformar a realidade social e por isso a importância dos estudos sistematizados, interligados, assimilados a inovações. Dessa forma, enxergar o aluno também como agente histórico é importante, pois essa ligação entre ambos traz valores significativos para a Educação.

Apesar da escola obedecer a um sistema de ensino, ela deve refletir seu próprio PPP, ou seja, tem o dever de defender os interesses da comunidade, interesses sociais, culturais, afetivos, estéticos, interesses esses que fazem com que aquela escola seja única, então a sua proposta pedagógica também é única, o que torna a escola um espaço exclusivo, onde os objetivos são pensados e repensados em prol da melhoria da qualidade da instituição em todos os aspectos.

A qualidade de ensino na Educação, como já visto, é uma garantia constitucional e o PPP reforça essa garantia na escola, preservando o conteúdo pedagógico e as questões sociais. O PPP e suas contribuições para o ensino de qualidade começa pelo diagnóstico da realidade de cada instituição de ensino, pois é preciso conhecê-la para que os diagnósticos e as metas sejam propostos. Isso pode ser um desafio para muitas escolas, mas conhecer a comunidade escolar é muito importante, pois os desafios a serem superados levam a indagar possíveis soluções.

Pode-se dizer que o PPP é a expressão dos direitos humanos, neste caso, representa os interesses de todos os envolvidos, pois todas as propostas refletem na Educação a ser oferecida. Mas ainda há uma fragilidade nesse contexto, principalmente em relação a construção do PPP, pois muitos colaboradores têm apresentado desinteresse pela participação, que por sua vez, deveriam também expor seus interesses para o melhor funcionamento da instituição.

O PPP tem a intenção de fazer o ideal se tornar real, e construí-lo, significa dar sentido as propostas estabelecidas que modificarão a realidade educativa para melhor.

Trazer ideias e projetos que transformarão esse contexto, pode causar desafios entre os envolvidos com a escola, pois compartilhar ideias no coletivo pode ocorrer divergências, por isso é necessário que a equipe gestora faça mediações no processo de construção democrática do PPP.

Construir o PPP no presente é planejar o futuro, enxergando os erros do passado e projetando melhorias para a escola. Dessa forma, o PPP nunca está acabado, sempre passará pelas mudanças necessárias de maneira constante. Antes de tudo, o PPP representa o coletivo escolar e suas ações educativas, apresentando a forma como está organizada.

A Educação é vista como mudança social e a construção do PPP contribui para que isso ocorra de fato. Ter a Educação como fator revolucionário, desperta o senso crítico e faz com que haja a busca pelos direitos. Assim, o PPP garante a comunidade que todos deverão ter acesso à Educação e a construção dela. Mas para que todas as propostas estabelecidas dentro da escola aconteçam de forma efetiva ao longo do tempo, é necessário também compreender o papel de cada um nesse processo.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: COMO FAZER E O QUE FAZER?

O Projeto Político Pedagógico é o documento que traz as utopias, os desejos de realização de uma educação de qualidade dentro do âmbito educacional, mas como essas propostas precisam ser significativas para todos os envolvidos com a escola, é necessário que a construção desse documento seja de forma democrática, respeitando a realidade social da comunidade a qual a escola está inserida, para que todos possam enxergar-se dentro das propostas pedagógicas e sociais estabelecidas (VEIGA, 2011).

Assim como previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 e Constituição Federal de 1988, as propostas pedagógicas precisam ser estabelecidas dentro das instituições de ensino, com base nos princípios democráticos. Esses princípios precisam respeitar a pluralidade de ideias e a diversidade social, para que assim, todos possam estar conscientes e de acordo conforme os objetivos das propostas de ensino (BRASIL, 1988).

Toda escola necessita de uma proposta pedagógica que a norteie, pois, nenhuma instituição de ensino inicia suas atividades sem conhecer seu público alvo, nem tampouco os tipos de projetos que serão desenvolvidos naquele contexto educacional. As instituições de ensino precisam traçar suas propostas para que os objetivos estabelecidos sejam alcançados, mas para que essas metas sejam concretizadas, é necessário que os “atores” envolvidos estejam engajados ao construir juntos a proposta pedagógica da escola, pois um bom PPP é aquele que propõe metas significativas, que atingirão de maneira positiva a comunidade escolar, buscando sempre as novas possibilidades de melhoria

social, física e pedagógica.

Segundo Veiga (2011), esses “atores” que participam da construção democrática do PPP são todos os envolvidos com a instituição de ensino, tais como: os alunos, funcionários, comunidade, equipe gestora e demais colegiados existentes na unidade escolar. Todos precisam participar, mesmo aqueles que não executam diretamente parte dos serviços pedagógicos ou burocráticos da escola.

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que tentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político-pedagógico (VEIGA, 2011, p. 17).

Nesse sentido, o PPP visa contribuir para que a democracia seja estabelecida dentro das unidades escolares, além de propiciar uma autonomia própria, que fará da instituição uma unidade que busca suas próprias características, como sua identidade, seus desafios, sua realidade, seus diagnósticos e suas metas almejadas. Mas para que o PPP seja construído com base nesses valores sociais, não há nada melhor que a participação efetiva de todos os envolvidos.

Segundo Veiga (2011), a organização do trabalho pedagógico na escola está relacionado à sociedade, ou seja, a instituição de ensino é considerada também como uma instituição social, que tem como função propor metas e ações para atender as demandas da comunidade escolar, sendo assim, essas propostas devem ser construídas com base nos princípios que norteiam a construção do PPP na escola. Esses princípios são baseados na igualdade, qualidade, liberdade, democracia e valorização dos professores.

É evidente que cada instituição escolar possui suas especificidades próprias, sendo assim, cada escola deverá traçar a construção de seu próprio PPP, levando em consideração toda a estrutura organizacional e necessidades locais. Para que o PPP seja construído de acordo com a realidade social, é preciso tempo para que os professores possam conhecer a realidade de seus alunos e o que estão aprendendo, ou seja, vemos que essa construção demanda um processo contínuo para ser concretizado (VEIGA, 2011).

As instituições de ensino não podem simplesmente “criar” um PPP para que o cumprimento de normas burocráticas dos departamentos superiores de educação seja concluído e depois engavetado, mas a proposta pedagógica deve ser construída e reconstruída quando necessário, conforme as necessidades pedagógicas e sociais da escola, respeitando a pluralidade e trazendo sempre novas possibilidades para a educação, visando a implantação e implementação de objetivos a serem alcançados.

Diante a implementação do PPP, mesmo sendo um desafio, não pode ser um documento engessado e sem transformações decorrentes, tudo o que for proposto para

a escola, precisa ser avaliado e reavaliado constantemente, pois as metas estabelecidas em uma determinada época, poderão não ser mais necessárias futuramente, visto que um diagnóstico feito no passado, poderá já ter sido solucionado no futuro. Nas palavras de Veiga (2011):

Não restam dúvidas de que articular, elaborar e construir um projeto pedagógico próprio, implementando-o e aperfeiçoando-o constantemente – ao envolver de forma criativa e prazerosa os vários segmentos da comunidade escolar, com suas respectivas competências, num processo coletivo -, é um grande desafio. E o é em razão da necessidade e das expectativas pela melhoria da qualidade dos serviços educacionais e dos resultados desses serviços (VEIGA, 2011, p. 48).

Diante da afirmação de Veiga (2011) sobre os desafios encontrados, podemos dizer que quando falamos das famílias e comunidades envolvidas com a construção do PPP nas instituições da rede de ensino pública, cabe à escola proporcionar um ambiente convidativo para que seus integrantes possam contribuir nas tomadas de decisões, configurando, dessa forma, uma gestão democrática que valoriza a liberdade do diálogo, o que também influenciará na qualidade de ensino proposta pela escola.

O princípio da construção do PPP deve ocorrer através de ações propostas pela própria instituição de ensino, ações essas que podem ser realizadas dentro ou fora da escola, tendo como objetivo envolvê-los em uma participação significativa nas diferentes práticas ocorridas dentro da instituição (VEIGA, 2011). Os momentos de reuniões e eventos podem ser mais propícios para que haja essa integração dos familiares, levando-os a conscientização de que as propostas pedagógicas existem e que eles são acolhidos e respeitados em sua realidade.

Os familiares dos estudantes precisam ser críticos e atuantes, enxergando que o papel deles também é fundamental para as propostas pedagógicas da instituição. Cabe aos familiares entender que a escola compreende a realidade social da comunidade de maneira geral, por isso precisam aperfeiçoar cada vez mais sobre as especificidades da comunidade local, visto isso, a unidade escolar precisa trazer mais para si as necessidades dos familiares e estudantes.

É importante estabelecer a parceria entre a escola e comunidade, já que o modo como ela se organiza determinará onde pretende-se chegar. Segundo Lück (2006) para obter essa parceria é importante ter a participação de todos, assim fortalecendo as relações não apenas entre aluno e professor, mas também pais e alunos, famílias e professores, comunidade e gestão, em que todos os envolvidos buscam construir o melhor para Educação.

É comum presenciarmos as mais diversas dificuldades na construção do PPP no contexto escolar, inclusive os professores, mas, nesse caso, a equipe gestora tem o papel fundamental de promover condições significativas para que o andamento do processo de construção da proposta pedagógica ocorra de maneira participativa e democrática. Essas dificuldades necessitam ser sanadas, visto que as metas e propostas precisam ser

levantadas para que a escola possa dar seguimento às suas práticas.

Todos precisam ter acesso a proposta pedagógica quando necessário, sendo assim, a comunidade escolar também tem um papel fundamental nesse processo, que é o de contribuir para a formação dos estudantes em todos os aspectos. Mas, o que ocorre, infelizmente, é que muitas comunidades escolares não se interessam por participar da construção coletiva do PPP, portanto, cabe a equipe gestora contribuir para que as famílias se articulem à escola.

O coordenador pedagógico (CP) é o profissional que se responsabiliza pela coordenação pedagógica, articulando a democratização no ensino, tendo o papel fundamental na articulação entre as questões pedagógicas e os demais setores da escola. Desta forma, o CP supervisiona, orienta e acompanha os professores e a aprendizagem dos alunos. Para isso, o CP deve organizar e inserir todas essas informações dentro do PPP, reavaliando junto com os professores os resultados obtidos (LÜCK, 2009).

O coordenador cria possibilidades para que o corpo docente da escola possa refletir sobre suas próprias práticas, incentivando o trabalho coletivo e contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino. Os professores precisam ser ouvidos pelo CP, bem como suas angústias e anseios das propostas estabelecidas para que a organização do trabalho pedagógico seja inserida claramente no PPP. A construção do PPP se insere como uma das importantes funções do coordenador pedagógico, pois ele não deve apenas incentivar que todos participem da elaboração, mas também possibilitar espaços para que as discussões acerca das propostas aconteçam de fato.

A gestão pedagógica é uma das dimensões da gestão escolar que deve ser orientada não só pelo diretor, mas também pelo CP que articula diretamente o trabalho pedagógico com os professores. Segundo Lück (2009) a gestão pedagógica norteia as ações que contribuem para a aprendizagem e formação dos estudantes, estabelecendo as propostas educacionais. Sendo assim, o coordenador pedagógico precisa propiciar a reflexão do trabalho desenvolvido pelos professores, para que possam também construir o PPP da escola a partir dessas ações.

Segundo Lück (2009), em uma gestão escolar, o diretor é um líder que organiza e orienta o trabalho de todos, o que precisa refletir na aprendizagem e na formação dos educandos da maneira mais qualitativa possível. Frente a isso, a autora faz vários questionamentos acerca da função do diretor escolar em relação a organização das propostas pedagógicas e também ressalta que essas questões precisam ser refletidas por todos os educadores e comunidade, não somente pelo diretor, pois todos contribuem para o norteamento do trabalho escolar sob a liderança e participação da equipe gestora.

Segundo Maia e Costa (2013), a direção juntamente com a equipe pedagógica, tem a função de promover situações para a reflexão coletiva do PPP, criando estratégias para a participação coletiva, organizando o trabalho pedagógico para que a comunidade escolar compreenda os desafios educacionais enfrentados pelos profissionais, pois assim, todos

estarão envolvidos de fato com a proposta da escola.

A comunidade deve estar preparada criticamente para ter asseguradas as condições de sua participação, de modo a possibilitar a análise e a reflexão da prática educativa no cotidiano de ações e a avaliação contínua do projeto educacional. Esse exercício exige uma visão democratizadora dos dirigentes escolares (MAIA e COSTA, p. 94).

O diretor precisa ter a capacidade para lidar com a complicação humana e institucional frente ao trabalho. Sendo assim, desenvolve um repertório de ideias para as ações na educação, principalmente para a construção democrática do PPP. A competência básica do diretor escolar é aproximar a comunidade da escola, deixando claro que o papel das famílias é também significativo na educação e na função social da escola.

Lück (2009), ainda ressalta que além de toda essa prática, o diretor escolar deve conhecer os princípios normativos para que o desenvolvimento do conhecimento se aprofunde com o objetivo de influenciar de maneira positiva a atuação de todos no ambiente escolar, além disso, o diretor sendo um líder, precisa garantir que a instituição esteja de acordo com as legislações nacionais. O PPP deve ser o documento que confirma o cumprimento das normatizações de maneira em que sua construção seja consolidada, assim como prevê as legislações vigentes.

Vimos que a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico não é uma tarefa nada fácil, visto que esse processo demanda tempo e dedicação por parte de todos na comunidade e na escola. O diretor e a equipe gestora precisa articular a comunidade e os profissionais para que todos possam chegar a um consenso, trazendo as angústias e necessidades que precisam ser resolvidas para o bem maior da instituição de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os documentos analisados, vimos que a gestão democrática da Educação brasileira passou por vários processos históricos, que se modificou ao decorrer dos anos em virtude das legislações que nortearam e contribuíram para a democratização do sistema de ensino público. A gestão escolar democrática demorou a ser solidificada na forma da lei, mas com as reivindicações de educadores no passado, as conquistas de uma Educação para todos se tornaram possível.

A gestão democrática visa mobilizar todos os integrantes de sua equipe para que possam atuar de forma ativa, contribuindo para que a instituição de ensino atenda a realidade social dos estudantes e da comunidade de maneira significativa. A escola precisa fazer a diferença para a comunidade escolar, promovendo o empoderamento das famílias e dos alunos na participação coletiva.

Observamos que a participação de toda a equipe no processo educacional é fundamental para a descentralização do ensino, visto que uma gestão democrática não se faz apenas com a participação de um segmento da escola. Pudemos verificar que a

participação coletiva resulta na qualidade de ensino na escola, pois quando os familiares e os estudantes participam das tomadas de decisões, o rendimento escolar se torna significativo e conseqüentemente, produtivo.

Foi possível verificar que qualidade de ensino na escola está relacionada a democracia estabelecida dentro dela, pois os conteúdos estudados precisam estar atrelados a realidade sociocultural dos estudantes. A democracia coloca o estudante como o centro do processo de escolarização, além disso, contribui para o enriquecimento da formação integral de um cidadão crítico. Sendo assim, se torna evidente que a qualidade de ensino não é apenas garantir o acesso e a permanência do estudante na escola, mas sim oferecer possibilidades para que os educandos tenham acesso a um currículo significativo.

Verificamos também que o PPP não pode ser construído apenas com a intenção de uma aprovação dos departamentos superiores de Educação, em vez disso, precisam criar suas propostas para que a escola possa chegar a um patamar elevado em qualidade, o que será evidente mediante os resultados educacionais. O PPP sendo um documento que necessita de constantes transformações pelo coletivo escolar, estabelece por sua vez a democracia na instituição de ensino. Também foi possível verificar nos referenciais teóricos presentes, o papel dos envolvidos no processo de construção democrática do PPP. Todos são responsáveis, desde a gestão até a comunidade escolar.

À comunidade cabe o papel de participar de reuniões, acompanhar o processo educacional dos estudantes, ter voz e vez no processo educativo e articular suas especificidades no PPP da escola. As famílias devem entender que a escola e a comunidade precisam trabalhar em parceria. Os estudantes precisam compreender que eles são protagonistas na escola em que estudam, portanto, podem participar de conselhos escolares ou equivalentes, para que então a equipe gestora possa ouvi-los constantemente. Sendo assim, a comunidade e os estudantes precisam enxergar-se dentro do PPP da escola.

Os professores devem conhecer a realidade social na qual a escola se encontra, tendo como ponto de partida a harmonização do ensino com a realidade próxima dos estudantes, construindo projetos, executando trabalhos colaborativos e discutindo nas reuniões pedagógicas as ações que podem melhorar o trabalho docente. Em relação a todos os integrantes da equipe escolar, mesmo os que não estão diretamente ligados as questões pedagógicas ou administrativas também devem participar, opinando e debatendo ações que contribuem para a melhoria e organização dos espaços.

A equipe gestora precisa promover ações para que as famílias se adentrem a instituição de ensino, sendo assim, o diretor de escola lidera o trabalho de toda a equipe, organizando e orientando todos os profissionais e pessoas envolvidas com a escola. O diretor também desenvolve ações para a Educação e para construção do PPP, garantindo que a instituição de ensino esteja dentro das normas administrativas e pedagógicas.

Ao coordenador pedagógico cabe a função de promover reflexões acerca do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. O CP tem como uma de suas principais funções a elaboração do PPP, pois ele é quem deve possibilitar situações para que as ações pedagógicas sejam debatidas e organizadas na escola.

Por fim, entende-se que o PPP e a gestão escolar democrática são conceitos indissociáveis, visto que o PPP precisa ser construído coletivamente, respeitando a todos, a liberdade de expressão, pautando-se na democracia. Esse documento norteador, por sua vez, contribui para que a democracia seja estabelecida dentro das instituições de ensino, visto que os projetos e as propostas pedagógicas estabelecidas na escola precisam estar em comum acordo com todos os envolvidos no processo de construção do PPP.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. PPGE/UnB. Brasília. Dissertação de Mestrado, 2000.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1934.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 4.024/1961.

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

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/1996.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. Campinas: Papyrus, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, C. A.; SOBRINHO, J. A. **Qualidade, eficiência e equidade na educação básica**. Brasília: IPEA, 1992.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola**. São Paulo: Papyrus, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2008.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. - Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

MAIA, B. P. e COSTA, M. T. A. **Os desafios e as superações na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico**. - Curitiba: InterSaberes, 2013.

MEZOMO, J. C. **Gestão da qualidade na escola: princípios básicos**. São Paulo: Terra, 1994.

OLIVEIRA, L. M. (Org.) **Qualidade em educação: um debate necessário**. Passo Fundo: Universidade. Educação Básica. Série Interinstitucional, 1995.

PARO, V. H. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 73, n. 174, p. 255-290, maio/ago. 1992.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VALE, J. M. F. "Projeto político-pedagógico como instrumento de transformação do contexto escolar". In: BICUDO, M.A.V. e SILVA JÚNIOR, C.A. da (orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: Conferências, mesas-redondas**, vol. 1. São Paulo: Edunesp, 1999.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

DIFICULDADES PARA O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR: A REALIDADE DE ALUNOS DO INTERIOR DE ALAGOAS

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 30/06/2020

Ana Kelly da Silva Fernandes Duarte

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Arapiraca - Alagoas

<http://lattes.cnpq.br/4556096479873889>

Ana Karoline da Silva Fernandes Duarte

Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)

Palmeira dos Índios- Alagoas

<http://lattes.cnpq.br/8806797929933350>

Osman Cavalcante Júnior

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Arapiraca - Alagoas

<http://lattes.cnpq.br/9865154203162576>

Ana Cláudia da Silva Fernandes Duarte

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de

Alagoas (UNCISAL)

Maceió- Alagoas

<http://lattes.cnpq.br/7043943147884031>

RESUMO: Este estudo tem como objetivo avaliar as principais dificuldades e motivações de discentes residentes em uma cidade do interior alagoano para o ingresso no ensino superior. O objeto analisado por essa pesquisa é constituído por 276 estudantes provenientes da rede pública estadual de ensino. A aporte

teórico utilizado foi pautado nos postulados propostos por: Inep (2019); Manzato e Santos (2012); Rummert (2013); Motta-Roth(2016); Silva Filho (2007); Kosik (1976); Bandeira (2014); IBGE (2019), e entre outros. Como procedimento metodológico foi adotado o modelo de questionário proposto por Chagas (2000). Mediante a análise dos dados obtidos, observou-se que a maior problemática de impedimento para os discentes seria o fator financeiro, mesmo com a existência de universidades públicas, políticas afirmativas e auxílios financeiros. Além disso, verificou-se a persistência de fatores secundários que variavam de acordo com o gênero, tais como a falta de apoio familiar, no caso das garotas, e a ausência de interesse pelos cursos da graduação demonstrada pelos garotos. Dessa forma, através desse estudo, constatou-se a persistência das barreiras socioeconômicas e de gênero que impactam de maneira decisiva no acesso à educação de nível superior, presentes principalmente nas regiões mais pobres do estado de Alagoas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; Estudantes da rede pública; Ingresso; Impedimentos.

DIFFICULTIES IN ENTERING HIGHER EDUCATION: A REALITY FOR STUDENTS FROM THE INTERIOR OF ALAGOAS

ABSTRACT: This study aims to evaluate the main difficulties and motivations of students residing in a city in the interior of Alagoas for entering higher education. The object analyzed by this research consists of 276 students from the state public school system. The theoretical contribution used was based on the postulates proposed by: Inep (2019); Manzato and Santos (2012); Rummert (2013); Motta-Roth (2016); Silva Filho (2007); Kosik (1976); Flag (2014); IBGE (2019), and among others. As a methodological procedure, the questionnaire model proposed by Chagas (2000) was adopted. Through the analysis of the data obtained, it was observed that the biggest problem of impediment for students would be the financial factor, even with the existence of public universities, affirmative policies and financial aid. In addition, there was a persistence of secondary factors that varied according to gender, such as the lack of family support, in the case of girls, and the lack of interest in the undergraduate courses shown by boys. Thus, through this study, the persistence of socioeconomic and gender barriers that have a decisive impact on access to higher education, present mainly in the poorest regions of the state of Alagoas.

KEYWORDS: Higher Education; Public school; Students; Impediments.

1 | INTRODUÇÃO

Partindo do contexto histórico, o ensino superior brasileiro surgiu com o objetivo de preparar os jovens pertencentes às classes privilegiadas, para exercer papéis de destaque na sociedade. Enquanto que cabia aos filhos dos trabalhadores às atividades braçais ou o ensino técnico de nível médio, visando sua profissionalização (RUMMERT et al. 2013). Assim, os menos abastados tornaram-se privados da efetivação do conhecimento em escalas mais amplas, seja de caráter filosófico ou científico.

O estado de Alagoas se firmou como uma região caracterizada principalmente pela existência de senhores de engenho e monocultura de cana-de-açúcar, base da sua economia, na qual é marcada pela exploração da mão de obra trabalhadora, com pouco ou quase nenhum assalariamento (INEP, 2019). Alagoas comportou por muito tempo uma sociedade praticamente sem mercado interno e, portanto, pouca circulação de riquezas, tais marcos históricos aprofundaram ainda mais o abismo existente entre os conhecimentos da classe trabalhadora e da elite.

O sistema de cotas surgiu com o objetivo de superar a realidade em que o ensino superior brasileiro seria destinado apenas para indivíduos das camadas mais altas da sociedade. Assim, este destina cerca de 50% das vagas em Instituições de Ensino Superior (IES) para alunos que apresentem vulnerabilidade socioeconômica, entretanto, por mais que a universalização do ensino superior tenha atingido um dos seus maiores

índices, segundo os dados mais recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), Alagoas apresenta o menor número de matrículas, no interior do estado, em cursos presenciais de graduação da região Nordeste, com apenas 20.377 matrículas. Somando o total de alunos da graduação do interior com os da capital, Maceió, o estado alagoano ocupa o segundo lugar como o estado com o menor número de matrículas do Nordeste.

Dentro de todos os cursos de licenciatura das universidades, a disciplina de estágio supervisionado é obrigatória para que os universitários vivenciem a realidade existente na sala de aula. Durante as atividades executadas no período de estágio, os pesquisadores que atuavam como professores regentes em uma turma do terceiro ano do nível médio, notaram que no decorrer de uma dinâmica com os alunos havia um desinteresse pelo ingresso na academia.

Esse desinteresse motivou a realização de um estudo em tela, visto que apesar da implementação de ações afirmativas e informações acerca da importância da efetivação do conhecimento, os estados do Nordeste, principalmente das universidades do interior, ainda sofrem com a evasão de alunos (SILVA et al, 2007). Tendo em vista esse panorama histórico-social, os dados recentes acerca das matrículas em IES da população de Alagoas, e os relatos dos próprios alunos dessa localidade, o presente estudo objetivou avaliar as principais dificuldades e motivações, de alunos pertencentes a uma escola de esfera pública do nível médio localizada no interior de Alagoas para o ingresso no ensino superior.

2 | METODOLOGIA

O presente relato de experiência foi realizado em uma escola do agreste alagoano da cidade de Arapiraca, emancipada em 30 de outubro de 1924, que está localizada a aproximadamente 128 km da capital do estado, Maceió. Essa cidade possui cerca de 232.000 habitantes, sendo o segundo maior município de Alagoas (IBGE, 2019). Conhecida desde a década de 1970 como a “Capital Brasileira do Fumo”, devido a sua extensa área destinada ao cultivo agrícola do tabaco, principal atividade econômica, apresenta com o passar dos anos um rápido crescimento populacional, recebendo pessoas advindas do sertão alagoano e de municípios circunvizinhos, o que resulta em um crescimento desordenado com pouca ou nenhuma qualidade de infraestrutura.

Assim, a escola escolhida para o estudo, recebe uma grande quantidade de alunos filhos de trabalhadores rurais, com baixa escolaridade e sem comprovação de renda fixa. A instituição se localiza em um ponto da cidade que a permite receber estudantes das mais variadas regiões, inclusive da zona rural. A pesquisa foi realizada durante o período de estágio supervisionado, no mês de novembro do ano de 2019 em uma turma do terceiro ano do nível médio. Após momentos de debates e rodas de conversas com

esta turma, na qual os discentes explicitaram suas expectativas em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), observou-se que a maioria dos alunos não possuíam interesse em ingressar no nível superior. Desse modo, os estagiários se questionaram se o posicionamento era compartilhado pela maioria daquela comunidade escolar.

Para alcançar tal resposta, a pesquisa-ação foi adotada como norteamento necessário para a estruturação do estudo tendo em vista que “Esta possibilita a participação dos membros da comunidade estudada no levantamento dos dados” (MOTTA-ROTH, 2016, p.113).

Por essa razão, foi utilizada a pesquisa-ação somada ao método de coleta de dados quantitativo através de um questionário para compor a metodologia de análise da pesquisa.

A elaboração do questionário utilizado foi baseada no modelo proposto por Chagas (2000) que possibilita uma estruturação e direcionamento adequado para a composição científica. Manzato e Santos (2012, p. 1) alertam que o levantamento de dados para a pesquisa quantitativa através de questionários necessita de um cuidado especial. Ainda sob a óptica dos autores, não basta apenas coletar as respostas sobre as questões das quais se tem interesse, é preciso analisar todos os dados estatisticamente para validar os resultados. Pensando nisso, as questões contidas no questionário elaborado versavam entre opções de múltipla escolha e dissertativas, visando identificar e analisar as dificuldades dos estudantes em ingressar nas IES e a motivação para ingressar, além do que foi explorado o viés sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca do ensino superior.

A aplicação do questionário foi realizada com a permissão da direção da escola, mantendo em sigilo a identificação da instituição e dos participantes da pesquisa. O questionário foi aplicado nas salas ao final da primeira aula com a permissão do responsável em um tempo estimado entre 15 a 20 minutos. Os alunos avaliados cursavam do primeiro ao terceiro do nível médio. O total da amostra analisada corresponde a 276 alunos ($n=276$) participantes de ambos os sexos. Posteriormente, todos os resultados obtidos foram tabulados no *Software Excel for Windows*.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a aplicação do questionário e obtenção dos resultados observou-se que a amostra total era composta de 276 alunos. Além disso, verificou-se que os indivíduos analisados pertenciam à faixa etária entre 15 e 16 anos. Desse total de integrantes, 142 pertenciam ao sexo feminino e 130 ao masculino. A pergunta norteadora e inicial do questionário remetia ao interesse em ingressar em algum curso de nível superior. Do universo de análise notou-se que 29% das respostas apuradas indicaram falta de interesse em cursos de graduação, enquanto 81% declarou interesse.

Em seguida, questionou-se sobre os dados socioeconômicos dos familiares, dos

quais 62% das respostas indicaram que a renda familiar é gerada diretamente pelo trabalho rural e 38% responderam que suas famílias realizam atividades de trabalho no perímetro urbano. Atualmente, apesar dos avanços socioeconômicos, o estado de Alagoas ainda apresenta um contexto de vulnerabilidade social, com índice de desenvolvimento humano igual a 0,631, renda mensal domiciliar per capita em torno de R\$ 714,00 (valor inferior ao salário mínimo brasileiro) e taxa de analfabetismo que supera o índice regional (16,9%) e o nacional (8,5%) (IBGE, 2019).

Quando questionados sobre os impedimentos/possíveis impedimentos para o ingresso em uma IES, as respostas mostraram que em primeiro lugar encontram-se problemas financeiros. Esse dado é explicitado na fala de Silva (2014,p.5), na qual o autor infere que a maior causa de evasão escolar na educação básica está centrada na ausência de apoio financeiro, o que aponta a questão monetária como problema que se estende para o acesso ao ensino superior.

Ainda sobre os impedimentos, a segunda maior causa enfrentada por esses alunos, diverge de acordo com o sexo. As respostas obtidas pelo gênero feminino demonstraram que a falta de apoio familiar para uma educação continuada é um grande empecilho, visto que auxiliar financeiramente e domesticamente é o propósito imposto à estas estudantes. Já para o sexo masculino, além da questão financeira, o segundo maior empecilho se configura no desinteresse nos cursos ofertados pelas universidades próximas, já que o objetivo destes é o rápido ingresso no mercado de trabalho, ao qual o nível médio torna-se suficiente para isso. A terceira causa para ambos os sexos é a busca rápida pelo mercado de trabalho ou o interesse em algum curso técnico profissionalizante.

Em uma das questões dissertativas foi proposta a seguinte situação: “Mesmo sem pretensões você acaba ingressando em uma Universidade. Você continuaria? Se sim, porquê?”. De acordo com os resultados obtidos, 85% das respostas demonstraram que a maior motivação para a permanência na universidade seria, novamente, o viés financeiro, haja vista que o ensino superior é uma opção viável para uma futura estabilidade profissional e econômica. Outros 10% declaram que desistiram do curso e 5% não souberam responder.

Além disso, foi questionado se os alunos tinham alguma afinidade com as disciplinas ministradas na escola, na qual 77,6% afirmou possuir uma afinidade ou vocação com uma disciplina específica do ensino médio e, caso fossem cursar o ensino superior, esta poderia ser a disciplina que utilizariam como base para a escolha do curso. A afinidade com alguma área do conhecimento se torna um ponto positivo para o ingresso no ensino superior, pois, ter uma visão introdutória sobre uma área possui importância fundamental na escolha da futura profissão, na matrícula e permanência na universidade (CALDAS; CRISPINO, 2018). Já os outros 22,4% indicaram não ter afinidade com nenhuma disciplina em específico.

Outro fator analisado na pesquisa, diz respeito ao conhecimento prévio dos

estudantes acerca das instituições de ensino superior e seus métodos de ingresso. 55% dos alunos não conseguiram responder o que seria uma universidade e os demais 45% que responderam esse quesito divergiram em suas explicações. Alguns afirmaram que o ensino superior seria um curso específico, no qual se aprende uma profissão previamente escolhida. Outros inferiram que uma IES seria a única forma de estabilidade financeira. Dentre todas as respostas verificadas, nenhuma citou a universidade como local de desenvolvimento de pesquisas científicas e/ou tecnológicas.

Quando questionados sobre os métodos utilizados para a admissão em um curso superior público ou privado, 69% dos alunos responderam não estar cientes das etapas de seleção de uma IES. Além disso, observou-se que os estudantes também não conheciam os programas de bolsas integrais de universidades particulares.

Apartir da análise desses dados, sugerem que a hipótese levantada para a realização deste estudo acerca das condições sociais econômicas dos estudantes como principal fator limitante para o não ingresso destes jovens no âmbito superior de educação, se confirma. Ao verificar o contexto sócio-histórico dessa localidade é possível compreender os dados apontados.

Os resultados obtidos é um reflexo de décadas de exploração dos trabalhadores rurais por parte de um sistema majoritariamente constituído por oligarquias, que se estabeleceram nessa região, explorando a mão de obra de pequenos agricultores e de seus familiares estimulando, assim, o trabalho como máxima concepção de desenvolvimento.

Esse estado, segundo Karel Kosik, se configura em um estado de pseudoconcreticidade, na qual o sujeito age de forma objetiva com o interesse de realizar seus desejos imediatos sem confrontar o mundo ao seu redor através de fatos. Assim, o indivíduo gera suas próprias representações daquilo que está ao seu redor e elabora um sistema que correlaciona noções que captam e fixam o aspecto fenomênico da realidade (KOSIK, 1976, p.10) distanciando-se da essência, da compreensão dos eventos que fazem parte de sua vida.

4 | CONCLUSÕES

Dessa forma, fica evidenciado que o principal fator limitante dos jovens que participaram deste estudo ingressarem no ensino superior, são as condições financeiras. Entretanto, isso não significou que estes estudantes teriam uma aversão pela academia, haja vista a alegação de que se tivessem a oportunidade de entrar em uma IES dificilmente iriam desistir do curso. Para os alunos analisados, com base em suas respostas, o nível superior é um meio de conseguir melhores condições de sobrevivência.

Ademais, é importante frisar que os estudantes que participaram da pesquisa não conseguiram associar as universidades com o desenvolvimento tecnológico ou a cientificidade. De acordo com suas respostas, a IES é apenas forma de ingressar no

mercado de trabalho e obter estabilidade econômica, encontrando-se assim em um estado de práxis reiterativa, na qual suas ações repetem gestos mecanicamente consolidados, guardando para si as possibilidades de criar e pensar criticamente acerca da realidade (BANDEIRA, 2014).

Mesmo implantando a política pública do ensino médio integral no estado, a ânsia do jovem alagoano em participar ativamente do mundo do trabalho é, cada vez mais, urgente por ser incentivada pela família ao longo das gerações. Por meio da pesquisa, foi possível verificar que outro fator que desestimula o ingresso ao nível superior é o ciclo familiar que desencoraja, principalmente as meninas, na carreira acadêmica. Este estudo contribui com a difusão da visão dos alunos sobre o nível superior voltada especialmente para os administradores escolares, uma vez que cabe aos professores e gestores promover debates que incentivem os estudantes a participarem da academia. A universidade não foi desenvolvida para atender somente às classes média e alta, mas a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, HILDA MARIA MARTINS. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades**. 2016. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí. 2014. 248 fl. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged2/arquivos/files>. Acesso em: 10 mar de

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. **O questionário na pesquisa científica**. Mestre em administração pela USP e professor da Universidade Católica de Campinas.

INSTRUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educação Superior Brasileira** 2006. Brasília: INEP, Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinope>> Acesso em: 03/03/2020.

INSTRUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior** 2018. Brasília: INEP, 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492263> Acesso em: 03/03/2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), **Pesquisa Nacional por Estado de Alagoas**. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/panorama>> acessado em 28 de novembro de 2019.

KOSIK, Karel; NEVES Célia; TORIBIO, Alderico. **Dialética do concreto**. Bompiani, 1965.

MOTTA-ROTH, Désirée. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola editoria, 2010.

MANZATO, Antonio José. SANTOS, Adriana Barbosa. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**. Departamento de Ciência de Computação e Estatística – IBILCE – UNESP. Disponível em http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino_2012_1/elaboracao_qu_estionarios_pesquisa_quantitativa.pdf. Acesso em 19 dezembro de 2019.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILÉ, Eveline; VENTURA, Jaqueline. **Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 717-738, Sept. 2013.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo, et al. **A evasão no ensino superior brasileiro**. *Cadernos de pesquisa*, 2007, 37.132: 641-659.

MAPEAMENTO DO CLIMA ORGANIZACIONAL EM INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Data de aceite: 03/08/2020

Adelcio Machado dos Santos

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento (UFSC). Docente e pesquisador nos Programas de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Desenvolvimento e Sociedade e em Educação da Uniarp.

Donizete Dala Santa

Especialista. Docente da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp).

Genéia Lucas dos Santos

Doutoranda em Administração. Mestre em Administração. Docente da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp).

Scheine Neis da Cruz

Mestranda em Administração. Docente da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp).

Joel Haroldo Baade

Doutor pela Faculdades EST. Especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação. Docente e Pesquisador da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp).

Dado a lume, originalmente, no periódico Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL, em 2016.

RESUMO: O paradigma constitui o fundamento sobre o qual a comunidade científica desenvolve

suas pesquisas, as quais servem de base para o desenvolvimento subsequente da cientificidade. A visão sistêmica possui duas características sistêmicas: a totalidade e o propósito. A primeira estabelece uma visão do conjunto, ou seja, uma organização precisa ser visualizada como um sistema e não separadamente e, o propósito, mostra que é a função que faz a organização, visto que todo sistema possui um objetivo e um propósito para alcançar. O clima organizacional abrange diversos aspectos da conjuntura, que se adiciona reciprocamente em graus diversos, com a modalidade da organização, tecnologia envolvida, as políticas, as metas formais, os regulamentos internos; em suma, fatores estruturais e conjunturais. O artigo em tela projeta luz sobre o mapeamento do clima organizacional em uma instituição de educação superior. A metodologia empregada combina análise quantitativa e qualitativa através de aplicação de questionários. Conclui-se que o mapeamento do clima organizacional é de fundamental relevância para a tomada de decisão na gestão universitária.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade. Clima organizacional. Gestão Universitária.

MAPPING IN AN ORGANIZATIONAL ENVIRONMENT AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: The paradigm constitutes the foundation of which the scientific community develop their research, of which work as basis for the subsequent development of scientificity. The systemic view comprises two systemic characteristics: totality and purpose. The first one establishes an overview, that is, an organization needs to be seen as a system, not separately, and the purpose, shows that it is the role that makes the company, considering that every system has a goal and a purpose to reach. The organizational environment comprises several aspects of the conjecture, in which it is added reciprocally in different degrees, according to the organization modality, technology involved, politics, the formal goals, internal regulations; to sum up, structural and conjectural factor. The article itself enlightens the mapping of the organizational environment in an institution of higher education. The methodology combines quantitative and qualitative analysis through questionnaires. We conclude that mapping the organizational climate is of fundamental relevance for decision making in university management.

KEYWORDS: University. Organizational environment. University management.

1 | INTRODUÇÃO

Pádua (1996) define o paradigma como um exemplar, um modelo padrão, sobre o qual é efetuada a construção idealizada que serve para análise ou avaliação de uma realidade concreta. Destarte, um paradigma é uma forma predominante e específica de explicação da realidade em um determinado momento, orientando a prática dos pesquisadores, suas relações com o trabalho, a cultura e organização social. À medida que tem início o aparecimento de anomalias em um paradigma, que comprometem a objetividade e exatidão da pesquisa científica e cuja solução torna-se inviável em termos teóricos, produz-se uma “quebra” de paradigma e sua conseqüente sucessão por outro.

Assim, em consonância com o magistério de Kuhn (2001), verificam-se revoluções científicas emanadas da crise de fundamentos em um paradigma, produzindo o deslocamento de uma visão predominante até aquele momento e a necessidade de elaboração de novos paradigmas para guiar a pesquisa da comunidade científica. Nesses termos, o desenvolvimento constante das Ciências deve-se às anomalias que conduzem ao falseamento de teorias científicas e às mutações de paradigmas.

Da mesma forma, o clima organizacional dentro das organizações pode ser a afirmação dos paradigmas vigentes ou então o embrião da mudança, que produzirá a quebra paradigmática. Nesses termos, o presente estudo analisou o clima organizacional em uma instituição de ensino superior com o propósito de compreender a sua classificação como afirmação das políticas institucionais ou, antes, a negação destas.

Nas últimas décadas, estabeleceu-se uma realidade atrelada a grandes modificações

que, de maneira contínua, vem influenciando os ambientes organizacionais, representação das constantes transformações. Uma delas refere-se aos recursos humanos, constituindo-se em um dos precípuos ativos da organização. Isso significa que entre os diversos recursos que uma organização possui – tecnológicos, financeiros, materiais -, o humano representa, em muitas situações, o diferencial competitivo, porquanto as organizações tornam-se cada vez mais semelhantes, considerando os demais recursos. Em outras palavras, igualam-se dimensão tecnológica, recursos financeiros para investimento, entre outros aspectos, situando-se a vantagem competitiva em seus recursos humanos.

Cumprir salientar dificuldades inerentes ao nascimento da organização cujo mapeamento do clima organizacional se efetua neste artigo. De fato, a Uniarp, gerada em cenário turbulento e instável, visto que se desvinculou de outro projeto estrutural, ainda hospeda suspicácias entre os envolvidos no turbulento processo. Destarte, emerge a relevância da avaliação do clima organizacional, visando à formulação e implementação de medidas que melhorem as relações interpessoais, vertical e horizontalmente.

Assim, na medida em que analisa e possibilita compreender a organização com maior profundidade, especialmente no que se refere à percepção das pessoas que nela atuam, sob diferentes óticas, o estudo pretendeu oferecer subsídios para tomadas de decisão mais eficientes e eficazes.

Para a concretização do objetivo proposto, a análise subsequente foi dividida em cinco partes. Inicialmente se aborda a noção de clima organizacional do ponto de vista teórico. Cabe, na continuidade, informar o leitor a respeito dos procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa aqui relatada. No terceiro ponto da abordagem, intitulado Perfil dos profissionais respondentes, descreve o perfil das pessoas que atuam na instituição em foco. Então, faz-se a análise do clima organizacional na organização a partir dos resultados da pesquisa. O texto é finalizado com breves considerações finais, que destacam alguns aspectos da pesquisa e projeta possibilidades a partir dos resultados da pesquisa.

2 | CLIMA ORGANIZACIONAL

O clima organizacional converteu-se em construto cada vez mais essencial para apresentar as percepções das pessoas em relação às organizações em que trabalham. O clima é um conceito abrangente por ser uma maneira de sintetizar diversas percepções em um pequeno número de dimensões. Posto que o conceito de clima tenda a ser empregado para descrever organizações, o termo também pode ser empregado para distinguir as percepções das pessoas em relação aos grupos ou equipes em que trabalham.

Campos (2002), ainda, lembra que todas as organizações são constituídas de recursos humanos e de recursos materiais. Nelas são produzidos bens e serviços. As organizações são extremamente heterogêneas e diversificadas, de tamanhos, estruturas

e objetivos diferentes, não existindo em hipóteses alguma, assim como os indivíduos, duas organizações semelhantes. E uma organização nunca é igual ao longo do tempo. Existem organizações lucrativas ou utilitárias e organizações não-lucrativas ou normativas.

Estudar e identificar o clima organizacional e os mecanismos que afetam os sentimentos dos membros de uma organização é a base para entender como a organização e suas práticas administrativas influenciam o interesse e o comportamento das pessoas. Payne e Pugh (1971) consideram o clima organizacional como o elo conceitual que liga o nível individual ao organizacional no sentido de expressar a compatibilidade ou congruência das expectativas, valores e diretrizes formais. Destarte, a importante atenção que tem sido despendida sobre o conceito de clima organizacional foi uma tentativa para entendimento dos processos pelos quais a estrutura organizacional e estratégias administrativas afetam a motivação e atitudes não somente individuais dos colaboradores, como também do trabalho em equipe. Daí, o nome de clima organizacional dado ao ambiente interno existente entre os membros da organização. O clima organizacional está intensamente relacionado com o grau de motivação de seus participantes.

Quando existe elevada motivação entre os membros, o clima motivacional aumenta e se exprime em relações de satisfação, de animação, interesse, colaboração, entre outros. Entretanto, quando existe baixa motivação entre os membros, seja por frustração ou barreiras à satisfação das necessidades, o clima organizacional tende a arruinar-se, sendo caracterizado por estados de depressão, desinteresse, apatia e insatisfação, podendo, em casos extremos, chegar a estados de agressividade, tumulto e inconformidade, típicos de situações em que os membros se enfrentam claramente com a organização como nos casos de greves e protestos.

O clima organizacional consiste em percepção compartilhada entre os vários protagonistas de uma organização do ambiente interno e do ambiente externo que de algum modo estabelecem os vários comportamentos que são encontrados nas organizações. Estas mesmas pessoas inventam configurações globais do seu ambiente a partir de suas percepções e determinam o clima organizacional.

De acordo com Litwin (1971), o conceito de clima organizacional envolve um quadro mais extenso e maleável da influência ambiental sobre a motivação dos membros da organização. O clima organizacional é a qualidade da propriedade do ambiente organizacional que é compreendida ou experimentada pelos membros da organização e influencia o seu comportamento.

Dessa maneira, o clima organizacional procede da percepção e de sentimento em relação à clareza dos objetivos da organização; clareza da definição das prioridades de trabalho; equilíbrio na dedicação ao trabalho; integração com pessoal de outras áreas; eficiência nos serviços prestados pelos fornecedores internos; atitudes do gerente; qualidade na comunicação; ambiente de amizade; bom relacionamento; conhecimento da empresa, entre outros.

O termo clima organizacional relaciona-se às propriedades motivacionais do ambiente organizacional, isto é, aqueles aspectos do ambiente que levam à provocação de diferentes espécies de motivação. Para Atkinson (1964), ele consiste na soma do padrão total de experiências e valores de incentivos que existem em dado conjunto organizacional. É importante lembrar que o fator tempo é acentuado na verificação do clima organizacional uma vez que o clima está diretamente ligado ao ambiente da organização que em determinadas ocasiões apresenta-se estável e, em outros, instável, o que influencia o comportamento das pessoas e suas percepções sobre o ambiente de trabalho.

Ademais disso, o clima organizacional pode ser afetado entre outros, pelos seguintes fatores: segurança no trabalho; normas internas; sistemas de benefícios; relações interpessoais; processo decisório; ambiente físico; objetivos organizacionais; estilo de liderança; cultura; comunicação; seriedade dos dirigentes; recompensas; mudanças; estratégias motivacionais; relações sindicais; governo; tecnologia; legislação.

Conforme Segredo Pérez (2011), merece destaque a valorização do estudo do clima organizacional por se tratar de uma valiosa ferramenta diagnóstica para a gestão, com vistas ao desenvolvimento de instituições mais eficientes e eficazes. Segundo esta autora, o estudo do clima organizacional nas organizações pode ser realizado a partir de cinco dimensões básicas: motivação, liderança, reciprocidade, participação e comunicação.

3 | MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia de pesquisa adotada consistiu na aplicação de questionário estruturado, com possibilidade de comentários adicionais ao final do preenchimento. Tanto as alternativas assinaladas nas diferentes questões como os comentários foram considerados na análise dos dados. O questionário possuía quarenta e três questões, sendo que as primeiras cinco questões serviram para a caracterização do perfil do profissional e as demais abordaram aspectos referentes ao clima organizacional propriamente dito.

O questionário foi remetido à totalidade da população pesquisa, ou seja, 366 (trezentos e sessenta e seis) sujeitos, por meio de correio eletrônico – Email. Todos os colaboradores da instituição foram solicitados a participarem da pesquisa, seja das áreas administrativas como das áreas acadêmicas. Deste total, foram devolvidos 133 (cento e trinta e três) questionários preenchidos, o que equivale a 36,34% do total de sujeitos.

Os dados foram analisados no seu conjunto, mas fez-se a distinção entre áreas administrativa e acadêmica quando pertinente. Os comentários feitos nas questões abertas do questionário foram contemplados ao longo da discussão e não em bloco especial, sendo que a referência do questionário é feita pela letra “Q” e o respectivo número identificador (Ex.: Q103).

4 | PERFIL DOS PROFISSIONAIS RESPONDENTES

Em relação ao perfil dos profissionais que responderam ao questionário, aspecto contemplado nas cinco primeiras questões do instrumento utilizado para a coleta de dados, obteve-se os seguintes resultados. A maioria dos questionários foi respondido por mulheres (61,83%). Atuam na instituição preponderantemente pessoas entre vinte e um (21) e cinquenta (50) anos de idade. Segundos dados coletados, 31,3% têm entre trinta e um (31) e quarenta (40) anos. Há ainda 27,48% de pessoas entre vinte e um (21) e trinta (30) anos e o mesmo percentual de pessoas entre quarenta e um (41) e cinquenta (50) anos. Apenas 10,69% tem mais de cinquenta (50) e 3,05% menos de vinte (20) anos de idade.

O nível de escolaridade dos respondentes da pesquisa está representado no gráfico 1. Os dados evidenciam que o questionário foi majoritariamente respondido por profissionais com pós-graduação.

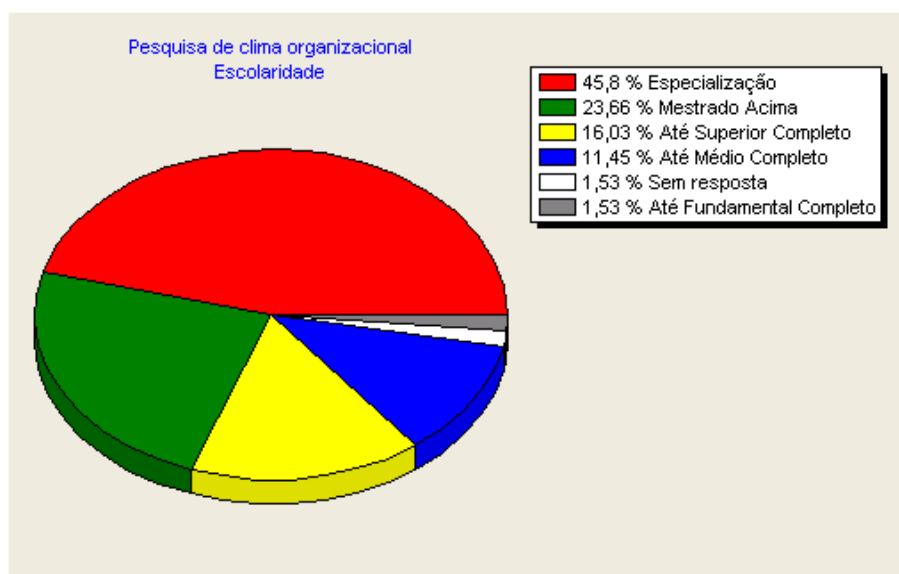


Gráfico 1 – Nível de escolaridade.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os respondentes se caracterizam por atuarem mais do que cinco anos na instituição (52,67%), sendo que 32,06% possuem tempo de atuação profissional superior a dez (10) anos. Além disso, 9,92% dos profissionais estão na organização entre três (3) e cinco (5) anos; 25,95% ainda estão entre um (1) e três (3) anos e apenas 11,45% estão na instituição há menos de um (1) ano. Por outro lado, pode-se inferir que pessoas que estão entre um (1) e três (3) e há mais de dez (10) anos na organização estão mais predispostas a atenderem a solicitações além das suas rotinas profissionais corriqueiras (58,01% dos respondentes), pois foi de quem mais se obteve resposta ao questionário.

A pesquisa foi respondida por 64,12% de profissionais que atuam na área acadêmica,

ou seja, por docentes e por 6,87% de pessoas que atuam simultaneamente nas áreas acadêmica e administrativa. Apenas 27,48% dos respondentes atuam apenas na área administrativa da universidade. Em dois questionários não foi informada a área de atuação do respondente.

A partir disso, passa-se a analisar o clima organizacional da instituição no próximo ponto.

5 | MAPEAMENTO DO CLIMA ORGANIZACIONAL DA UNIARP EM 2012

A caracterização do clima organizacional da Uniarp exposta a seguir teve por base as trinta e oito (38) questões do questionário respondidas por 133 (cento e trinta e três) profissionais da instituição conforme perfil descrito no item anterior. Ao longo da análise, como já referido, se faz a inserção dos comentários das questões abertas. Chamou a atenção que 61,07% dos respondentes fez comentários no questionário.

A primeira questão desse bloco de perguntas indagou sobre a valorização pelo esforço empreendido em favor da instituição. 66,41% dos profissionais consideram a valorização pelo esforço Boa (32,82%), Muito boa (19,85%) e Ótima (13,74%). Já 37,07% consideram a valorização Ruim (6,11%), Regular (24,43%) e Inexistente (1,53%). Em dois (2) questionários esta pergunta não foi respondida. Essa tendência também apareceu nos comentários feitos no questionário 033: “Está no caminho certo, tem que continuar valorizando os colaboradores e seguir em frente.” Contudo, treze comentários enfatizaram a necessidade de maior valorização das pessoas que atuam na instituição, seja através da remuneração (Q060, Q071), de elogios (Q054, Q100, Q121, Q109), formação continuada (Q055, Q060) e/ou através da concessão de mais benefícios como plano de saúde em que haja a coparticipação da instituição (Q109).

A seguir, indagou-se pelas possibilidades de crescimento na organização, sendo que 58,78% dos profissionais as consideram Boa (33,59%), Muito boa (16,79%) e Ótima (8,4%). 39,69% das pessoas, por outro lado, consideram que as possibilidades de crescimento são Ruins (6,11%), Regulares (25,95%) ou Inexistentes (7,63%). Também nesta questão houve dois questionários sem resposta. A esse respeito, Q060 enfatizou que, caso exercesse um cargo de liderança, se “Preocuparia com as necessidades de cada setor, disponibilizaria treinamentos, cursos de aperfeiçoamento, oportunizaria o crescimento do funcionário no setor valorizando-o financeiramente e profissionalmente.”

Ou seja, reconhece-se que há possibilidades de crescimento, mas ao mesmo tempo almeja-se maior comprometimento da instituição no sentido de viabilizar a formação necessário para que isso ocorra. Nos comentários essa questão foi recorrente (Q004, Q007, Q009, Q029, Q043, Q055, Q061, Q062, Q065 – “Investimento em capacitação”, Q093 – auxílio capacitação”, Q094, Q102 – “Incentivo aos professores fazer mestrado e doutorado”). Por essa razão, quanto aos incentivos oferecidos pela instituição para a

qualificação profissional, 54,96% dos respondentes os consideram Bons (25,19%) Muito bons (19,85%) e Ótimos (9,92%).

Em contrapartida, 45,04% consideram os incentivos Ruins (17,56%) e Regulares (27,48%). Nesta questão não houve omissões ou afirmação de inexistência de incentivos para a qualificação profissional.

Também se perguntou pelos treinamentos e capacitações oferecidos pela instituição. Segundo os respondentes, as iniciativas da instituição nesse tocante são insuficientes (40,46%) ou inexistentes (38,17%), totalizando 78,63%. Apenas 21,37% dos profissionais considerou os treinamentos e capacitações suficientes. Contudo, quando perguntados pela qualidade dos treinamentos e capacitações oferecidos, 63,35% considerou que eles eram Bons (37,4%), Muito bons (16,79%) e Ótimos (9,16%). Apenas 15,27% dos respondentes considerou que os treinamentos e capacitações eram Ruins (4,58%) e Regulares (10,69%). Outrossim, 21,37% das pessoas deixam de responder a esta questão. Isso pode ser indício de que a instituição tem potencial para o oferecimento de bons treinamentos e capacitações, mas ainda o faz em número aquém das expectativas dos profissionais que nela atuam.

Outro tema abordado disse respeito à remuneração. O gráfico 2 apresenta os resultados sobre a questão que indagou pela relação entre o salário recebido e a função exercida.



Gráfico 2 – Salário em relação à função.

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme demonstrado, 48,85% dos respondentes consideraram o seu salário Bom, Muito bom e Ótimo. Por outro lado, 50,28% das pessoas consideraram a sua remuneração em relação à função exercida Ruim ou Regular. Uma pessoa não respondeu a esta questão.

Contudo, a questão foi percebida de forma diversa pelos setores administrativo e acadêmico, conforme apresentado na tabela 1 a seguir.

Setor	Ótimo	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	Sem resposta
Acadêmico	3,57%	7,14%	40,48%	27,38%	20,24%	1,19%
Técnico-administrativo	-	5,56%	33,33%	44,44%	16,67%	-

Tabela 1 – Percepção da remuneração pelos setores administrativo e acadêmico.

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme os dados da tabela 1, há uma insatisfação maior com a remuneração nos setores técnico-administrativos, em que 61,11% dos respondentes manifestou a percepção quanto ao próprio salário como Regular ou Ruim. Na área acadêmica, por sua vez, este percentual foi de 47,62%. Por outro lado, 85,25% (Bom, Muito bom e Ótimo) dos profissionais reconhecem a exatidão dos valores informados em suas folhas de pagamento. Nos comentários às questões abertas, a remuneração foi referida 31 (trinta e uma) vezes, mas especialmente vinculada ao debate sobre a necessidade de um plano detalhado de cargos e salários (Q002, Q006, Q010, Q042, Q043, Q048, Q096, Q109, Q112, Q118 e outros). A melhoria salarial especificamente, por sua vez, foi mencionada apenas 9 (nove) vezes (Q051, Q062, Q064, Q065, Q075, Q081, Q090, Q106, Q131).

Nos comentários, a relação entre a qualidade da remuneração e o nível de motivação dos profissionais da instituição também foi mencionado. Sendo a motivação uma das dimensões básicas no estudo do clima organizacional conforme Segredo Pérez (2011), ela merece atenção especial. Q006, por exemplo, comenta: “Plano de cargos e salários coerentes não uns ganhando muito sem muito trabalho e outros ganhando pouco e fazendo muito.”

O tratamento dispensado pelo gestor direto também foi avaliado pelo questionário aplicado. Ele foi considerado Bom (49,62%) e Excelente (38,93%) por 88,55% das pessoas que participaram da pesquisa. 9,16%, por seu turno, consideraram o tratamento recebido como Ruim e Regular. Esta questão não foi respondida por 2,29% dos participantes. Com relação ao tratamento dispensado por gestores de outras áreas da instituição, 78,63% dos participantes afirmou que ele é Bom (62,6%) e Excelente (16,03%). Enquanto 14,51% disse que o relacionamento é Ruim (1,53%) e Regular (12,98%). Uma pessoa não respondeu a questão e 6,11% afirmou não ter relacionamento com gestores de outras áreas. Por fim, quanto ao tratamento dispensado pela diretoria da instituição, 74,79% dos participantes consideram ele Bom (56,49%) e Excelente (18,32%). 14,51% das pessoas consideraram o tratamento dispensado pela diretoria como Ruim (3,82%) e Regular (10,69%). Uma pessoa não respondeu a esta questão e 9,92% dos participantes

afirmaram não ter relacionamento com a diretoria da instituição. Ressalta-se, assim, que a relação de liderança na instituição analisada, nos diferentes níveis, foi um dos aspectos mais positivamente avaliados pelos participantes. Também não foram feitos comentários adicionais ao tema.

O aspecto seguinte a ser abordado disse respeito aos relacionamentos com os colegas de trabalho. O relacionamento com os colegas de trabalho foi considerado Excelente (49,62%) e Bom (44,27%) por 93,89% dos participantes. Apenas 4,58% respondeu que este relacionamento é satisfatório e 1,53% não respondeu a questão. Quanto ao companheirismo e integração entre as pessoas da instituição a resposta foi menos unânime. 70,23% dos respondentes considerou o nível de companheirismo Bom (40,46%), Muito bom (17,56%) e Ótimo (12,21%). Ao passo que 29,78% das pessoas afirmaram que o nível de companheirismo é apenas Regular (26,72%), Ruim (1,53%) ou não responderam a questão (1,53%). Outro aspecto nesse quesito foi a classificação do grau de cooperação e espírito de equipe no ambiente de trabalho, que foi considerado Bom (33,59%), Muito bom (22,9%) ou Ótimo (16,03%) e Ruim (1,53%) ou Regular (25,19%) por 72,52% e 26,72% dos participantes, respectivamente. Uma pessoa não respondeu à pergunta. Também quanto ao respeito entre os colaboradores constatou-se que 80,15% deles consideram-se Satisfeitos (72,52%) ou Muito satisfeitos (7,63%) e apenas 8,4% consideram-se insatisfeitos a esse respeito. 11,45% dos participantes declararam-se indiferentes ou não responderam a questão. Os dados evidenciaram um ambiente propício para o desenvolvimento de trabalhos em equipe e grande grau de reciprocidade entre os colaboradores, o que também contribuiu para a manutenção do grau motivacional.

Com relação à realização do próprio trabalho, todos os respondentes consideram-no Bom (29,77%), Muito bom (52,67%) ou Ótimo (17,56%). Além disso, 92,37% deles consideram-se Satisfeitos (67,94%) ou Muito satisfeitos (24,43%) com a função que exercem. Apenas 7,64% dos participantes declararam-se Indiferentes (6,11%) ou Insatisfeitos (1,53%). Da mesma forma, com relação aos objetivos e metas inerentes a sua função, 88,55% dos participantes afirmara-se Satisfeitos (74,05%) ou Muito satisfeitos (14,5%). 11,44% disseram estar Insatisfeitos (5,34%), Indiferentes (5,34%) ou não responderam a questão (0,76%). Entendeu-se que estes itens contribuíram para a elevação do grau de motivação dos respondentes, bem como auxiliaram para o sentimento de participação no destino da organização.

No gráfico 3, a seguir, apresentam-se os dados em relação ao uso de benefícios concedidos pela instituição.

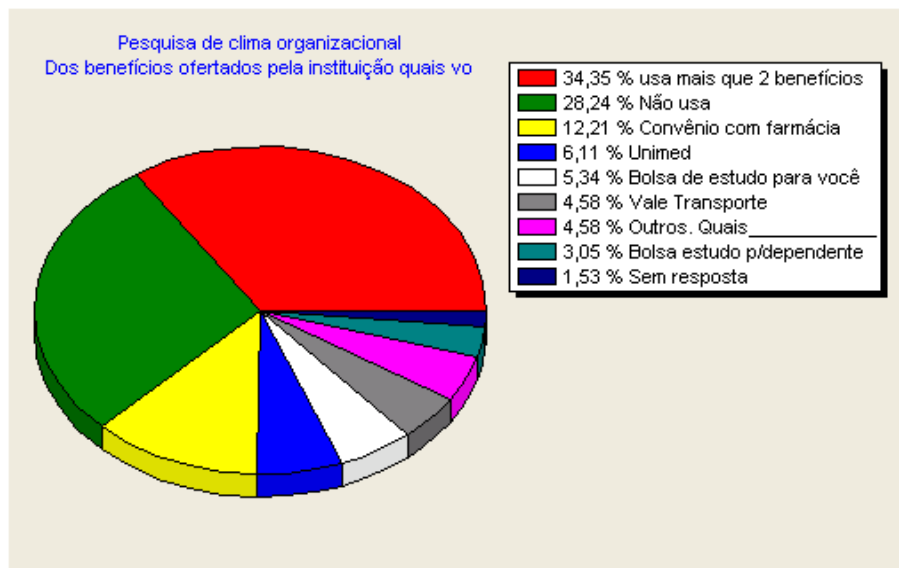


Gráfico 3 - Usados benefícios ofertados pela instituição.

Fonte: Dados da pesquisa.

A esse respeito ainda, 64,88% dos respondentes declararam-se Satisfeitos (46,56%) e Muito satisfeitos (18,32%) com os benefícios concedidos pela instituição. Contudo, 19,08% deles não responderam à questão ou disseram-se Insatisfeitos (5,34%) e Muito insatisfeitos (0,76%); 9,92% dos respondentes ainda foram indiferentes. Desse modo, entende-se que houve falta de unanimidade quanto aos benefícios concedidos pela instituição, sendo esta uma questão que carece de estudos mais detalhados, levando em conta também que quase um terço dos respondentes não utiliza-se dos benefícios (28,24%). Contraditoriamente, os comentários nas questões abertas referem recorrentemente a necessidade de a instituições oferecer mais benefícios aos seus colaboradores, seja para a capacitação profissional, participação em eventos promovidos pela instituição e na forma de bolsas de estudo para o próprio funcionário ou então para seus familiares. Houve, por exemplo, sete manifestações de solicitação de plano de saúde, sendo este um benefício já oferecido pela instituição. Considerando o fato de que um percentual expressivo manifestou deficiência na comunicação interna da instituição, o que se aborda mais abaixo, é preciso perguntar pelas reais causas de tais reivindicações.

A discrepância com relação aos benefícios contribui também para a diminuição do grau motivacional e para a percepção do nível de participação dos respondentes. Em Q108 fala-se o seguinte: “Estamos iniciando um novo tempo na Universidade com muitas ações em andamentos. Novos cursos, novo “olhar” na busca do crescimento da Instituição, mas temos que envolver as pessoas (funcionários), investir na qualificação, implantar programas de alguns benefícios que hoje não são contemplados cujo objetivo é melhorar a qualidade de vida.”

Da mesma forma, o grau de segurança e estabilidade na instituição é percebido de forma diversa pelos respondentes, conforme apresentado no gráfico 4.



Gráfico 4 – Segurança de permanência na instituição.

Fonte: Dados da pesquisa.

Chama a atenção que 29,77% dos respondentes sentem-se Inseguros ou Totalmente inseguros e ainda 2,29% não responderam à questão. Nesse aspecto, apenas estudos comparativos com outras instituições permitiriam avaliar esta questão mais precisamente. De qualquer forma, este pode ser um aspecto a ser trabalhado na instituição com vistas à ampliação do grau de estabilidade e segurança dos seus colaboradores. A segurança na função também é referida nos comentários às questões abertas. Uma questão recorrente disse respeito à necessidade de implantação de um plano mais detalhado de cargos e salários, com mérito para desempenho na função (total de 14 menções). Também foi pertinente o comentário em Q092, segundo o qual: “Deveria ter um sistema de classificação ou de meritocracia, [...] o professor só sai da disciplina caso tenha uma avaliação ruim, caso contrário não pode ser trocado professor, nem pela reitoria.”

A questão seguinte indagou pela satisfação em relação à comunicação na instituição. Do total de respostas obtidas, 53,43% foram manifestações de satisfação ou muita satisfação. Contudo, 35,88% manifestaram-se Insatisfeitos ou Muito insatisfeitos, indicando que este é um aspecto que merece atenção dos gestores e gestoras.

Além disso, 9,92% se manifestaram indiferentes e 0,76% não respondeu à questão. Nesse aspecto, se perguntou também pela relação de diálogo entre os gestores(as) e liderados(as), ao que 58,02% se manifestaram Satisfeitos e 6,11% Muito satisfeitos. Apenas 16,79% se disseram Insatisfeitos e 1,53% Muito insatisfeitos. Chamou a atenção que 16,03% expressaram indiferença quanto à relação de diálogo com os seus gestores. Comparativamente, percebeu-se que a comunicação e diálogo estão relacionadas com o nível hierárquico, quanto mais próxima a relação dentro da hierarquia, mais os colaboradores e colaboradoras tendem a perceber a efetividade da comunicação e do diálogo. Isso também ficou evidenciado na pergunta sobre o recebimento de informações do gestor e

da gestora para o desempenho da função. 94,66% disseram receber informações Sempre (34,35%), Frequentemente (31,3%) e Às vezes (29,01%).

A importância da relação com o superior imediato também ficou evidenciada na pergunta sobre o recebimento de *feedback*, sendo que 55,73% dos respondentes o recebem dele. Apenas 19,08% dos participantes recebem *feedback* dos seus colegas de trabalho e percentual igual afirmou nunca receber *feedback*. 4,58% ainda disseram receber *feedback* das pessoas do departamento de Recursos Humanos da instituição e 1,53% não responderam a questão.

A pesquisa mostrou que o Email é a forma predominante de comunicação, sendo que 32,06% dos respondentes afirmaram receber informações somente por este meio de comunicação. Além disso, 45,04% disseram receber as informações por mais de dois meios, o que inclui também o Email. Apenas 10,69% manifestaram receber as informações da chefia imediata, Intranet (7,63%) ou que raramente recebem informações (3,05%).

Um aspecto fundamental da pesquisa sobre o clima organizacional na instituição disse respeito aos problemas do dia a dia e as suas tratativas. 69,46% das pessoas afirmaram estar Satisfeitas (61,83%) ou Muito satisfeitas (7,63%) a esse respeito. 15,27%, por outro lado, se disseram Insatisfeitos e 0,76% Muito insatisfeitos. 14,5% forma Indiferentes (12,21%) ou não responderam (2,29%). A pesquisa também perguntou sobre a percepção em relação à expressão de opiniões a respeito da instituição. A isso, 38,17% dos respondentes disseram que às vezes são ouvidos, 25,19% que Geralmente são ouvidos e 16,79% que Raramente são ouvidos. Ainda 18,32% manifestaram não se sentirem a vontade para manifestarem as suas opiniões e 1,53% não responderam a questão. A questão dá indícios de um anseio por maior participação através da manifestação de opiniões. As duas questões contribuíram para a elevação do grau de reciprocidade.

Nos comentários feitos nas questões abertas, a necessidade de diálogo, cooperação e participação mais efetiva também foi referida. No Q001, por exemplo, mencionou-se: “Promoveria encontros (reuniões) de trabalho para ouvi-los, e encaminhar questões importantes. Apresentaria o objetivo da instituição e os convidaria para olhar para o mesmo objetivo.” De forma semelhante referiu o respondente do Q010: “Discussões abertas acerca de todos os temas importantes, permitindo, assim, construções de decisões ‘não impostas’” e Q041: “Ouvir mais, falar menos e agir de forma coerente. Administração participativa.”. A reivindicação de uma maior possibilidade de participação ainda é referida em mais comentários, quando se fala em diálogo (Q043), canal de comunicação (Q052), circulação da informação (Q060), comunicação clara e frequente (Q061), ouvir todos (Q071), contato (Q076), envolvimento (Q088), escuta (Q094), voto e opinião (Q110), reuniões de integração (Q115) etc. Assim, a partir dos dados, infere-se que há perda de motivação, reciprocidade, participação e comunicação, ou seja, quatro das cinco dimensões básicas do clima organizacional referidas por Segredo Pérez (2011).

A tabela 2 sintetiza os resultados de quatro questões sobre as condições gerais de

trabalho.

Questão/ Respostas	Muito satisfeito	Satisfeito	Indiferente	Insatisfeito	Muito insatisfeito	Sem resposta
Horário de trabalho	27,48%	47,33%	9,16%	14,5%	-	1,53%
Infraestrutura do local de trabalho	9,16%	53,44%	7,63%	25,95%	3,82%	-
Acessibilidade da infraestrutura	7,63%	28,24%	36,64%	23,66%	2,29%	1,53%
Recursos e materiais no local de trabalho	13,74%	31,3%	32,06%	22,14%	-	0,76%
Condições de segurança da instituição	7,63%	46,56%	31,3%	12,98%	1,53%	-
Média	13,13%	41,37%	23,36%	19,85%	2,55%	1,27%

Tabela 2 – Condições gerais de trabalho.

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme os dados da tabela 2, a percepção geral em relação ao horário de trabalho, infraestrutura do local de trabalho, acessibilidade da infraestrutura, recursos e materiais e condições de segurança do local de trabalho oscilam, preponderantemente, entre satisfação, indiferença e insatisfação. A média dos percentuais, contudo, indica que 54,5% dos respondentes estão Muito satisfeitos (13,13%) ou Satisfeitos (41,37%) em relação às questões analisadas. Nessas questões, não foi percebida uma diferença significativa entre os setores técnico-administrativo e acadêmico.

As três últimas questões do questionário indagaram pelo conhecimento da estrutura educacional da instituição no que diz respeito a salas de aula, laboratórios, clínicas, núcleos etc.; pela imagem geral da instituição; e pelo que diria se alguém indagasse por informações a respeito de trabalhar na instituição.

Quanto à primeira questão, 78,63% dos respondentes afirmaram ter conhecimento da estrutura educacional da instituição e 9,16% manifestaram a necessidade de atualizarem o seu conhecimento. 5,34%, contudo, disseram não conhecer a estrutura e 6,87% externaram interesse em conhecer. Conforme os dados levantados, há um percentual expressivo de pessoas (12,21%) que não tem conhecimento da estrutura educacional da instituição, indicando a necessidade de ações nesse sentido.

Em relação à imagem geral da instituição, sob o ponto de vista do respondente, 80,15% das respostas sinalizaram que esta é Ótima (11,45%), Muito boa (21,37%) e Boa (47,33%), ao passo que 18,32% consideram a imagem apenas regular e 1,53% a

consideram ruim.

Por fim, se indagou sobre o que diria a alguém que solicitasse informações sobre trabalhar na instituição. 64,89% dos participantes da pesquisa disseram Bom e 26,72% que é Ótimo trabalhar na instituição. 6,87% dos respondentes consideram que é Difícil trabalhar na instituição e 1,53% não responderam à pergunta. Ou seja, 91,61% das pessoas consideram Bom ou Ótimo trabalhar na instituição e a recomendariam a outrem.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, a partir da análise empreendida, que o clima organizacional na organização é bom, mas possui deficiências especialmente nas dimensões motivação, participação e comunicação.

Embora um percentual expressivo dos profissionais da instituição esteja satisfeito com a valorização que lhes é dada no desempenho de suas funções, há um número expressivo que anseia por maior valorização em relação aos esforços que empreendem em prol da organização. Aliado a isso, anseia-se por mais oportunidades de crescimento dentro da organização e por incentivo e auxílio para a qualificação profissional, que pode ser externa ou internamente através de programas de treinamento e qualificação. Como as ações empreendidas nesse quesito foram consideradas boas pelos respondentes, entende-se que a concretização de ações internas com vistas à qualificação profissional seria bem-vinda, satisfazendo inclusive anseios por maior valorização dentro da organização.

Os profissionais da instituição estudada também têm expectativas de uma melhor remuneração em relação à função que desempenham, embora reconheçam a exatidão dos valores informados em suas folhas de pagamento. Mesmo que não seja decisivo, este fator afeta a dimensão motivacional.

A relação com os gestores da instituição em todos os níveis foi avaliada positivamente, embora haja algumas pessoas que não estejam satisfeitas com o tratamento que lhe é dispensado pelos seus gestores diretos, pelos gestores de outros setores e/ou pelos membros da diretoria da instituição. A relação entre os colegas de trabalho, por seu lado, foi avaliada bem mais positivamente, revelando a existência de um ambiente com potencial de cooperação e coleguismo. Embora haja a necessidade de mais estudos a esse respeito, os dados evidenciaram que este é uma característica que ainda podem ser “explorada” e potencializada na instituição.

Outro ponto a ser analisado em mais detalhes diz respeito à concessão de benefícios e o elevado percentual de colaboradores que se sentem inseguros quanto à carreira profissional. Reconhece-se que na sociedade atual os níveis de estabilidade profissional não são equivalentes aos de outros momentos históricos, mas a insegurança afeta o nível motivacional e, conseqüentemente, o desempenho do profissional. A segurança também está, indubitavelmente, relacionada à qualificação, que é fator chave nas instituições de

educação superior.

Por fim, ficou evidenciado que há expressivo grau de reivindicação por maior participação na condução dos destinos da instituição. Não houve evidência quanto a isto, mas a deficiência nos processos de comunicação internos pode ter contribuído para a proliferação desse sentimento. Por outro lado, a democratização dos processos decisórios, especialmente no âmbito da educação superior de natureza pública e comunitárias, precisa ser destacada. Isso afetou especialmente as dimensões de motivação e participação, que devem tornar-se alvo de atenção especial dos gestores.

REFERÊNCIAS

ATKINSON, J. W. **An Introduction to Motivation**. New York: American Book-Van Nostrand-Reinhold, 1964.

CAMPOS, Celso. **A organização inconformista**: como identificar e transformar mentes revolucionárias em um diferencial competitivo. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LITWIN, George H. **Climate and Motivation**: an experience study. EUA: Prentice-Hall, 1971.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia de pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas: São Paulo, 1996.

PAYNE, R.; PUGH, D. S. Organizations as psychological environments. In: WARR, P. B. (Org.). **Psychology at work**. Harmondsworth: Penguin, 1971, p. 374-402.

SEGREDO PEREZ, Alina María. La gestión universitaria y el clima organizacional. **Educ Med Super** [online]. v.25, n.2, p. 164-177, jun. 2011. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000200013&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2014.

ESCOLA, SOCIEDADE E CULTURA – A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA MATRIZ CURRICULAR ESCOLA

Data de aceite: 03/08/2020

Adelcio Machado dos Santos

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento (UFSC). Docente, orientador e pesquisador nos Programas de Pós-Graduação “Stricto Sensu” em Desenvolvimento e Sociedade e em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp).

Dado a lume, originalmente, no periódico “Professare”, em 2012

RESUMO: O homem, ser ontologicamente social, exibe necessidade de conhecer e construir a compreensão acerca dos meios e dos processos fundamentais para a organização e a viabilidade do ato de viver. O conhecimento é um produto da atividade consciente do pensamento que determina a natureza social do ser humano e o condiciona a sua história e a sua cultura. Mas o homem não nasce pronto para a convivência em sociedade. É necessário que ele seja educado para aprender a conviver com a sua história e elaborações desta. Para tanto, foram criadas as diferentes instituições sociais dentro das sociedades, cuja função principal está em controlar certos setores do

comportamento dos indivíduos, através da transmissão de padrões de comportamento e da cultura. Uma das formações sociais mais importantes que interage diretamente com a sociedade, influenciando e se deixando influenciar, é a organização educacional. Através dela, o homem aprende a conviver socialmente, assimilando a cultura, os padrões de comportamento, o conhecimento produzido. A educação também exerce o controle social do comportamento humano. Evidencia-se, com isso, a profunda interatividade que há entre educação e sociedade. O processo educativo deve exercer o papel social, mediando a sociabilidade e preparando o homem para a aplicação do conhecimento por meio do exercício da atividade transformadora da natureza. Neste contexto, faz-se mister a escolar desempenhar o papel de guardião da elaboração histórica, por meio da “Educação Patrimonial”.

Palavras-Chave: Escola. Sociedade. Educação Patrimonial.

SCHOOL, SOCIETY AND CULTURE – THE RELEVANCE OF HERITAGE SCHOOL

ABSTRACT: Man, an ontologically social being, shows the necessity of knowing and building comprehension of the methods and processes

which are fundamental to the organization and the viability of the act of living. Knowledge is a product of conscious activity of thinking that determines the social nature of human beings and makes their history and culture. But man is not born to live together in society. He must be raised to learn how to live in society. It is necessary that he is raised to learn how to live with his history and the making of it. To do so, different institutions have been created inside societies, whose primary function is to control certain sectors of the behaviour of individuals through the transmission of patterns of behaviour and culture. One of the most social formations which interacts directly with society, influencing and allowing themselves to be influenced, is the educational organization. Through it, man learns how to live socially, assimilating the culture, the pattern of behaviour, the knowledge produced. Education also exerts social control over human behaviour. It is evident, thus, the deep interaction that exists between education and society. The educational process must engage the social role, mediating sociability and preparing the man for the application of knowledge through the exercise of the transforming activity of nature. In this context, it is necessary the school to act as guardian of the historical development, through the “Heritage Education”.

KEYWORDS: School. Society. Heritage Education.

1 | CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Defender o nosso Patrimônio Histórico e Artístico é a alfabetização, de acordo com o magistério da lavra de Mário de Andrade Os indivíduos estão a todo instante interagindo socialmente. Esse processo de interação tem, como uma de suas fases iniciais e fundamentais, a escola. É no ambiente educacional, que se estende para além do restrito ambiente familiar, que os seres humanos começam a conviver mais diretamente com outros seres humanos, aprendendo a conhecer regras e a estabelecer relacionamentos interativos. Todo o conhecimento transmitido na formação educacional tem por base a relação que há entre homem e sociedade. A educação foi instituída socialmente no intento de formar indivíduos preparados para o convívio social. Disso se infere a estreita relação que há entre educação e sociedade que permanecem em um constante processo de interatividade e troca. O ser humano possui uma natureza social e, embora se possam identificar diferentes correntes ou tendências epistêmicas, é de entendimento geral que a sociabilidade humana constitui um paradigma fundamental.

Neste contexto, aplicar-se-á a conceituação proposta por Oliveira e Wenceslau (2007, p. 45): Entendemos por patrimônio as particularidades e as especificidades de um local, região ou sociedade. Conforme a constituição de 1988, o patrimônio é constituído pelos bens materiais e imateriais que se referem à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. As pessoas possuem características em comum, ou seja, necessidades de que precisam ser satisfeitas constituem-se em “condicio sine quan non” de sobrevivência e de ajustamento à condição de ser social.

Como aponta Pessoa (2001), entre as inúmeras necessidades sociais, algumas são consideradas universais, sendo compartilhadas pelas pessoas de todas as sociedades. Essas necessidades, como por exemplo, a de alimentação, precisam ser satisfeitas para que as pessoas tenham uma existência normal no seu ambiente social.

No intento de satisfazer qualquer uma das necessidades universais, os indivíduos seguem certos comportamentos padronizados e compartilhados pelos membros da sociedade.

2 | SOCIABILIDADE

A constituição é caracterização de uma sociedade, de acordo com Morrish (1977), e deve levar em conta alguns pressupostos: (a) tomar as necessárias providências para manter relações adequadas com o meio; (b) proporcionar uma adequada diferenciação de papéis; (c) precisa proporcionar um meio de comunicação para os seus membros; (d) propiciar orientações e experiências cognitivas compartilhadas; (e) precisa estabelecer um conjunto compartilhado e articulado de metas; (f) prescrever a regulamentação normativa de meios para a realização das metas; (g) precisa regular a expressão afetiva; e, por fim, (h) uma sociedade deve socializar seus membros. Por conseguinte, a sociedade compreende um conjunto permanente de pessoas, conjunto esse caracterizado por determinados fins e determinadas relações que ligam seus componentes. Por toda parte, sustenta Saldanha (s/d), os humanos vivem em sociedade e formam diferentes culturas, devida à configuração peculiar de sua vida. A guisa de resultado da organização social, emerge a caracterização da sociedade humana por meio da cultura.

À luz do magistério da lavra de Ferreira (2001), todo o processo civilizatório somente poderia ocorrer em pugilo, em sociedade e seu produto recebe a denominação de cultura. Ao conhecer, registrar, compartilhar o produto de sua atividade pensante, o homem cria a cultura. Para o autor citado, existe um longo fio processual que foi tecido pela capacidade cognitiva humana ao longo da História, a unir, em uma totalidade cheia de sentido, as naves espaciais controladas por redes computacionais à primeira roda que girou sob as mãos de um homem das cavernas. O homem é, acima de tudo, um ser social que no exercício dessa sua característica, desenvolve sua cultura, os padrões e as formações sociais.

Destarte, a cultura está situada entre os elementos que o ser humano adquire na vida social, visto que não a recebe por meio da herança genética. A cultura é conceituada por Pessoa (2001), como o complexo que inclui os padrões de comportamento, as ideias e os objetos, tendo objetividade, ou seja, não existe em si mesma e não é um mero produto da imaginação humana. Ao transmitir o conhecimento do acervo cultural, a geração mais velha acaba por exercer um certo poder coercitivo, uma vez que existe uma pressão social sobre a geração mais jovem para que adquira a cultura.

Nas sociedades, o processo de interiorizar a cultura alcança alguns objetivos. Em primeiro lugar, mantém a unidade social, condição necessária para a sua sobrevivência, pois essa unidade se deve em grande parte à cultura comum peculiar a cada sociedade. Em segundo lugar, por meio da transmissão da experiência social se garante à sociedade a sua continuidade social, ou seja, a sua unidade social na perspectiva do tempo. Cada geração atua como elemento de ligação entre a geração anterior e a futura geração. Em terceiro lugar, ao se transmitir a cultura, contribui-se para a evolução social à medida que se adapta a pessoa social às mudanças socioculturais, tornando-a aberta a essas transformações.

Nesse sentido, Swift (1977) afirma que a cultura não é somente alguma coisa que o homem faz, mas também, algo que o faz. A cultura estabelece essencialmente modelos de conduta, ou seja, padrões de comportamento assimilados pelas formações sociais. Uma formação social compreende um conjunto de padrões de comportamento compartilhados pela sociedade e orientados para a satisfação das necessidades do grupo. Destarte, é possível inferir-se, em consonância com o magistério da lavra de Pessoa (2001), que as informações sociais principais se referem aos padrões de comportamento, orientando as pessoas na satisfação das suas necessidades sociais básicas. As precípuas formações sociais são: (a) familiar, a educativa; (b) econômica; (c) política; (d) religiosa; e, por fim (e) a recreativa.

Dentro do âmbito social, essas instituições citadas, entre outras secundárias, não podem ser entendidas como atuando de modo isolado, mas, ao contrário, elas são interinfluentes. A instituição não se reduz aos indivíduos: ultrapassa a simples reunião de pessoas, possibilitando uma interação. Por conseguinte, colimando a formação escolar, é possível observar que a mesma exerce influência sobre as demais e, ao mesmo tempo, recebe delas muita influência. Para Pessoa (2001), a escola representa uma instituição social de importância fundamental na convivência do homem em sociedade, por conta da sua crescente influência na socialização das novas gerações.

O processo de integração entre as diversas instituições dentro de um determinado sistema social é denominado de rede institucional da sociedade. Outro aspecto que pode ser ressaltado, em relação às instituições sociais, refere-se ao fato de que essas instituições não possuem o mesmo ritmo de mudança social. A título de exemplo, pode-se tomar as instituições religiosas, as quais se modificam através de um processo muito lento, já as formações econômicas, em virtude das inovações tecnológicas, possuem um ritmo da modificação social muito rápido. Isso acaba por provocar uma defasagem sociocultural que equivale à diferença do avanço nesse nível entre duas formações.

3 | TAXIONOMIA SOCIAL

Ainda em relação às formações sociais, Neto (1977), as classifica em regulativas e operativas. As regulativas (primárias) são aquelas cujas funções têm grande importância para a sociedade, controlando certos setores do comportamento dos indivíduos. As operativas (secundárias) são as instituições às quais se atribuem funções restritas, que interessam a certos grupos, em um determinado tempo, dentro de uma sociedade. Essa abordagem institucionalista permite chegar-se a uma tipologia das sociedades, através da distinção das formas diferentes de uma ou várias das suas instituições principais. A condição humana é caracterizada pela capacidade de conhecer, de construir a compreensão sobre os meios e os processos essenciais para a organização e a facilitação do ato de viver. O conhecimento constitui um produto da atividade consciente do pensamento que determina a natureza social do ser humano e o condiciona a sua história e a sua cultura. É uma necessidade humana das mais importantes, compreender a forma como se dá o conhecimento, pois, é através dessa compreensão que a sociedade humana tem a possibilidade de avançar em seu processo de civilização.

Para que essa compreensão seja viável, de acordo com Ferreira (2001), faz-se necessário o questionamento permanente acerca da natureza das forças cognitivas humanas, sobre o próprio conhecimento e o processo através do qual o ser humano constrói o pensar. À medida que desvenda o processo mediante o qual obtém o conhecimento do mundo, o homem percebe a si mesmo como ente integrado na realidade. A consciência humana não é somente um campo meramente subjetivo e apartado do mundo real; ela é o palco no qual a percepção e o conceito, como dois aspectos complementares, se confrontam constituindo a realidade. O ato do conhecimento se revela como sendo participação autoconsciente da realidade, a partir do momento em que este ato se torna consciente de si mesmo (GREUEL apud FERREIRA, 2001). Essa consciência só é adquirida por meio da integração social, onde o homem passa a adquirir e, posteriormente, produzir o conhecimento. Nesse sentido, Vasconcellos (2002), sustenta que, pelo conhecimento, o sujeito capta a estrutura objetiva do real e a representa subjetivamente. Essa representação pode se transformar em um instrumento de liberdade, em um meio para criar uma nova forma ético-política em fonte de novas iniciativas.

Um conhecimento para conduzir a ação deve ser carregado de significado (compreensão) e de afetividade (envolvimento emocional). Para Vasconcellos (2002), igualmente, é necessário que o trabalho com o conhecimento esteja articulado com a realidade no sentido de buscar obter sua transformação. É certo que nem todo conhecimento possibilita uma articulação prática imediata, mas é importante que, mesmo por intermédio de mediações, seja assegurado seu vínculo com a transformação da realidade, papel este a ser exercido pela educação, mormente quanto à preservação cultural.

4 EDUCAÇÃO - PROCESSO SOCIAL

A educação, em derradeira instância, compreende uma ação

exercida, ou seja, uma atividade desenvolvida no meio social, através da qual a geração adulta pretende transmitir o seu patrimônio cultural, a sua herança social às gerações mais jovens. Ela se deve ao fato de que em cada organismo são considerados dois seres: um individual e outro social. O ser individual é aquele dado por meio da herança biológica fornecida pelos próprios pais, por meio do processo de hereditariedade. O ser social, por sua vez, é formado de um sistema de ideias, sentimentos, hábitos dos grupos sociais de que cada organismo faz parte e ao qual se integra, especialmente, através do processo educacional.

Os seres humanos não nascem sociabilizados, mas ao longo de suas vidas, principalmente, por meio do processo de educação, vai aprendendo a interagir socialmente (OLIVEIRA, 1990). À medida que o tempo passa, em decorrência do progresso tecnológico, muitos traços culturais são acrescentados à cultura e alguns podem cair em desuso, por se tornarem ultrapassados. A cultura de um povo não permanece sempre igual.

Ela é modificada com o tempo, através das transformações que as novas gerações vão efetuando. A educação exerce função socializadora, ao formar em cada um, um ser social. Exerce, também, a função de controle social ao ajustar os educandos aos padrões culturais vigentes, aos modelos de comportamento social, tornando-os capazes de se integrar na sociedade de uma forma adequada ao desenvolvimento da cultura, podendo ser conservadora ou inovadora. A educação é, assim, ainda uma técnica social, podendo ser utilizada como fator conservador, mantendo, pois, a ordem social, como fator construtivo de transformação consciente e intencional da ordem social vigente, ou seja, como fator de mudança social. Em outras palavras, a educação é utilizada como técnica social, isto é, como método de influenciar o comportamento humano, de forma que esse se enquadre nos padrões vigentes de interação e organização sociais. De acordo com Vasconcellos (2002), a educação formal deve transformar o simples conhecimento em um saber social, visto que a teoria em si não transforma o mundo.

O ponto de chegada da educação é a própria práxis social, entendida não em termos sincréticos pelos alunos. O conhecimento teórico em si não pode transformar o mundo, pode até contribuir para sua modificação, mas, para tanto, 17 Revista Professare, ISSN 2238-9172, Caçador, v.2, n.2, p. 9-26, 2013. deve sair de si mesmo e, em primeiro lugar, necessita ser assimilado por aqueles que serão responsáveis por ocasionar os atos reais, efetivos, ou seja, a própria transformação. Entre o conhecimento epistêmico e a atividade operacional transformadora, está incutido um trabalho de educação das consciências, de organização dos instrumentos materiais e planos concretos de ação. Conforme Vasconcellos (2002), a educação se coloca justamente nessa tarefa de assimilação, de educação das consciências, constituindo-se como uma maneira de mediar o processo de transformação objetiva da realidade.

Por conseguinte, sob essa perspectiva, o processo educacional não transforma de forma direta e imediata a realidade social, mas de modo indireto, ou seja, agindo sobre

os sujeitos da futura práxis, tal como sustenta Saviani (1983 apud VASCONCELLOS, 2002). Em suma, a educação exerce um papel mediador que tem reflexos profundos no meio social, é importante ater-se à forma como se desenvolve a educação e quais os conteúdos nela são repassados. Por ser um processo social, o que deve determinar a organização da educação e a construção do seu currículo é o objetivo de interferência na prática, com a finalidade de atuar na sua transformação, o que significa dizer que, de modo geral, todos os conteúdos devem estar voltados para a apropriação crítica da realidade, possibilitando a superação da dicotomia entre sala de aula e mundo social. Em última análise, a educação é um processo social que tem a finalidade de suscitar e desenvolver as potencialidades do indivíduo. A educação não se limita a desenvolver a natureza biológica e psíquica, o “eu” individual do homem, afirma Oliveira (1990).

A educação cria um ser novo – o ser social -, permitindo-lhe o desenvolvimento das qualidades físicas, intelectuais e morais, formando um ser humano completo, apto ao convívio social. No entanto, clarificam Dias e Soares (2007, p. 65): O que se faz necessário perceber é que isso ocorre na Educação Popular assim como na Educação Patrimonial e trata-se de um processo. Da mesma forma que um educador não pode pressionar o educando a libertar-se, não lhe cabe, ou ao Estado, ditar o que é patrimônio. Antes de qualquer coisa é preciso possibilitar ao educando que perceba sua condição na sociedade e que escolha o que deve ser eleito como patrimônio.

4 | MATRIZ CURRICULAR

A temática curricular esteve sempre presente ao longo do século XX nos debates referentes a questões educacionais. Como resultado desses debates, o currículo deixou, atualmente, de ser entendido, simplesmente, como sendo a relação e distribuição das disciplinas com a sua respectiva carga horária, ou correspondendo simplesmente ao número de horas-aula e dos dias letivos. Já nas primeiras décadas do referido século, começaram a surgir produções referentes à racionalização no processo de construção, de desenvolvimento e teste de currículos; no final dos anos 40, emerge a ideia de organização e desenvolvimento curricular e a partir da década de 70, o questionamento provocado pelas teorizações pedagógicas críticas; sem esquecer de destacar, mais intensamente nas últimas décadas, as abordagens pós modernas.

No Brasil, de acordo com Oliveira (2001), a questão também esteve presente a partir das propostas curriculares centralizadas para o ensino secundário. Contudo, somente a partir dos anos 70, passou-se a trabalhar cada vez mais com a ideia de núcleo comum, para o ensino de 1º e 2º graus, e de currículos mínimos, para o ensino superior. Mais recentemente, a partir da segunda metade da década de 90, surgiram no país as propostas de Diretrizes, Referenciais e Parâmetros Curriculares para o ensino básico e uma maior liberdade em relação aos currículos do ensino superior. Embora se desconheça a época

em que a acepção pedagógica do vocábulo currículo começou a ser utilizada, é certo que isso já acontecia, embora muito limitadamente, nos primeiros anos do século XX.

Naquela época, o termo curriculum era tomado no sentido do conjunto das matérias ou disciplinas ministradas, mas se distinguindo dos conteúdos específicos de cada uma delas. De fato, nos países de língua derivada do latim, denominar de currículo os planos de estudo, os programas ou, de um modo geral, os documentos nos quais se define a estrutura e o funcionamento dos cursos, é um hábito que só foi adquirido nas últimas dezenas de anos, assegura Bianchi (2001). O currículo, segundo Menegolla (1998), não se constitui apenas em seriação de estudos que são denominados de base curricular para um determinado curso, ou uma listagem de conhecimentos e conteúdo das mais diversas disciplinas para serem ensinados de modo sistemático na sala de aula.

O currículo não deve ser compreendido somente como uma relação de conteúdo ou conhecimentos delimitados e isolados, estabelecendo tópicos estagnados, numa relação “fechada”, sem uma integração envolvente e ampla com todas as dimensões do conhecimento. Currículo, conforme Menegolla (1998), não é simplesmente um plano padronizado, no qual estão relacionados alguns princípios e normas para o funcionamento da escola, como se constituísse um manual de instruções para se poder acionar uma máquina. Não obstante, o currículo também não se delimita em relacionar matérias, cargas horárias ou outras normas condizentes com a vida escolar que um educando necessita cumprir no contexto escolar. Neste sentido, o currículo não é algo restrito ao âmbito da escola ou à sala de aula.

Em realidade, de acordo com Menegolla (1998), o currículo é algo muito abrangente, dinâmico e existencial. Ele é entendido numa dimensão profunda e real que envolve todas as situações circunstanciais da vida escolar e social do aluno. Pode-se afirmar que é a escola em ação, ou seja, a vida do aluno e de todos os que sobre ele possam ter determinada influência. É o interagir de tudo o que participa e, por conseguinte, interfere no processo educacional da pessoa do aluno. Em outras palavras, o currículo diz respeito a todas as situações educacionais que o aluno vive, dentro e fora do contexto escolar, sendo que, por isso, a dimensão do currículo não se restringe a questões ou aos problemas que são vivenciados diretamente dentro do âmbito da escola. Ainda o entendimento de Menegolla (1998), o currículo nasce para além das paredes da escola e seu passo inicial é dado fora da escola para poder entrar nela. Esse procedimento é justificável, uma vez que o currículo é constituído por todos os atos da vida de uma pessoa, tanto do passado quanto do presente e, tendo ainda, uma perspectiva de futuro. O currículo também não se restringe ao ambiente escolar, porquanto o aluno não está enclausurado dentro de uma escola ou de uma sala de aula.

Nas palavras de Menegolla (1998) a vida do aluno não corresponde somente àquilo que o educador pretende transmitir dentro da sala de aula. Grande parte das experiências são adquiridas e assimiladas fora da escola, sendo que estes conhecimentos não escolares

acabam por integrar o seu “Curriculum Vitae”. Pode-se também afirmar, conforme Menegolla (1998), que o currículo deve ser a organização da vida que o aluno vive fora e dentro da escola; sendo com isso, a estruturação de toda a ação desencadeada na escola, para organizar e desenvolver o “Curriculum Vitae” do aluno. Em suma, o currículo não deve se limitar a simples estruturação das matérias de ensino como algo delimitado, sendo que se deve ir bem mais além, aproveitar as experiências, as atividades, toda a ação do educando, da escola e da sociedade, exercidas sobre o educando, com a finalidade de obter os objetivos educacionais. Tudo o que promover e ativar o processo educativo deve constituir o currículo escolar.

Nesta definição abrangente do autor acima referido, todas as atividades realizadas e vivenciadas pelo educando e por todo o pessoal envolvido com o educando, necessariamente, constituem o currículo escolar. Em decorrência disto, pode-se dizer que o currículo é a vida do aluno e da escola em ação, dinâmica e constante. No entanto, por matriz curricular não se deve apenas entender apenas a justaposição de disciplinas, mas todos os seus elementos constitutivos. Neste contexto, várias disciplinas podem abrigar a Educação Patrimonial, conceituada nos termos do magistério de Soares (2007, p. 7). “A Educação Patrimonial é uma metodologia que busca a valorização dos bens culturais a partir das manifestações materiais (objetos)”.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reina o consenso de que o homem se constitui um ser social. Ao longo do desenvolvimento das civilizações, o homem sempre procurou organizar-se cada vez mais em sociedade, para garantir sua sobrevivência. Entretanto, o homem não nasce um ser social pronto. Ao contrário, é através da transmissão de padrões de comportamento, da assimilação da cultura, das características da organização humana e da interação com a sociedade que o indivíduo se torna um ser social. O patrimônio cultural envolve os bens naturais e culturais, mas também podemos incluir os bens de ordem intelectual e emocional (ATAÍDES; MACHADO; SOUZA, 1997).

A sociedade atual em sua complexidade é caracterizada pela presença de diferentes formações sociais cuja função é a de socializar o homem. Essas instituições, embora possuam características peculiares, não existem de forma isolada, mas estabelecem uma relação de troca de influências. Nesse sentido, a instituição educacional que é uma das mais importantes instituições sociais, interage diretamente com a sociedade e suas demais instituições, influenciando e se deixando influenciar por elas.

Destarte, evidencia-se a profunda interatividade entre educação e sociedade. A educação só existe para ensinar o homem a conviver socialmente, transmitindo a cultura, os padrões de comportamento, o conhecimento produzido; enfim, ela se constitui em mecanismo de socialização. No entanto, a matéria não comporta apenas a abordagem

universal. Vale trazer à colação o magistério da Soares e Klant (2007, p. 181): O objetivo é a valorização da memória e da identidade regional, através de um processo de identificação, reconhecimento e valorização do patrimônio local.

Entretanto, em que a educação socializa o homem, ela exerce o controle social do comportamento humano. A educação, por meio da transmissão do conhecimento, deve exercer o papel social transformador. O processo educativo deve exercer o papel de mediador no âmbito das transformações sociais, possibilitando a assimilação do conhecimento da Educação Patrimonial, preparando o alunado para valorização das elaborações históricas, materiais ou imateriais.

Por fim, vale aludir à preleção dada a lume por Soares e Klant (2007, p. 181) Neste sentido o papel da Educação Patrimonial é o de promover as manifestações culturais de todos os segmentos da sociedade, em todos os períodos históricos, ao mesmo tempo em que sedimentar um processo de inclusão, ao invés da exclusão. É importante salientar que este processo visa, em primeiro lugar, ao respeito à diferença, seja ela ética, de manifestação religiosa, cultural ou outra qualquer. Com resultados da pesquisa em curso, estudos posteriores poderão elaborar critérios para o provimento dos cargos docentes para a disciplina Educação Patrimonial, que não é o foco atual, constituindo-se em fator limitante.

No entanto, para a realização de estudos posteriores, apresentam-se as seguintes sugestões: (a) elaboração de matriz curricular escolar com enfoque especial na Educação Patrimonial; (b) proposta de curso de formação para licenciados no intento de habilitados a lecionar Educação Patrimonial; (c) desenvolvimento de material didático para o corpo docente da Educação Patrimonial.

REFERÊNCIAS

- BARRIO, Angel B. Espina. Manual de antropologia cultural. Recife: Massangana, 2005. DURHAM, Eunice Ribeiro. A dinâmica da cultura: ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- FERREIRA, Delson. Manual de Sociologia: dos clássicos à sociedade da informação. São Paulo: Atlas, 2001.
- LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 11 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- LEMONS, Carlos. O que é patrimônio histórico. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zélia Maria Neves. Antropologia: uma introdução. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANA, Ilza Martins. Por Que Planejar? Como planejar. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- MORRISH, Ivor. Sociologia da Educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- NETO, A. Delorenzo. Sociologia Aplicada à Educação. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

OLIVEIRA, Pésio Santos de. *Introdução à Sociologia da Educação*. São Paulo: Ática, 1990.

OLIVEIRA, Cleiton de. *A questão curricular: um convite à leitura*. In: BIANCHI, José João Pinhanços. *A Educação e o Tempo: três ensaios sobre a história do currículo escolar*. Piracicaba: Unimep, 2001.

PESSOA, Xavier Carneiro. *Sociologia da Educação*. Campinas: Alínea, 2001.

SALDANHA, Nelson Nogueira. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: Aurora, [s/d].

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais / Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOARES, André Luiz Ramos Soares (org.) *Educação Patrimonial: teoria e prática*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

SWIFT, Donald Francis. *A Sociologia da Educação*. São Paulo: Atlas, 1977. VASCONCELLOS, Celso dos S. *Construção do Conhecimento em Sala de Aula*. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

MAPEAMENTO, CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA A RESPEITO DA EDUCAÇÃO 4.0 NO PERÍODO DE 2015-2019

Data de aceite: 03/08/2020

**Cristina de Fátima de Oliveira Brum
Augusto de Souza**

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro – UENF

Lucas Capita Quarto

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro – UENF

Fábio Luiz Fully Teixeira

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro – UENF

Fernanda Castro Manhães

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro – EUNF

Sebastião Duarte Dias

Pontifícia Universidade Católica – PUC/MG

RESUMO: A Educação 4.0 é um tema atual que se encontra em ascensão no âmbito acadêmico. O impacto desse novo contexto educacional exige mudanças nas práticas educativas. Com isso, nasce a necessidade de desenvolver estudos cujo objetivo é compreender as potencialidades e desafios da Educação 4.0, visando analisar suas implicações no campo educacional e na formação dos profissionais atuantes na Indústria 4.0. O objetivo do presente trabalho é mapear e caracterizar as publicações sobre a Educação 4.0 advindas da

base Scopus nos últimos cinco anos completos, ou seja, de 2015 a 2019. Para a análise dos resultados foi realizado um levantamento dos dados mundiais e nacionais na base de dados da *scopus*, por intermédio da bibliometria. Os resultados foram apresentados por meio de gráficos e figuras discutidos no corpo do trabalho. De acordo com os resultados obtidos na pesquisa os Estados Unidos da América é o país que mais financiou estudos sobre o tema, a medicina é área com maior concentração de estudos e o Ministério da Educação da China é a instituição que possui maior índice de produção científica sobre o tema. Em todo o estudo a bibliometria demonstrou ser um método eficaz para mapeamento, caracterização e análise da produção científica acerca da Educação 4.0, podendo ser facilmente replicada para a análise de outros assuntos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação 4.0. Bibliometria. Indústria 4.0.

ABSTRACT: Education 4.0 is a current topic that is on the rise in the academic field. The impact of this new educational context requires changes in educational practices. Thus, the need to develop studies whose objective is to understand the potential and challenges of Education 4.0, to analyze its implications in the educational field and in the training of professionals working in

Industry 4.0. The objective of the present work is to map and characterize as publications on Education 4.0, approved by the Scope Base in the last five full years, that is, from 2015 to 2019. For an analysis of the results, a search of world and national data was carried out in the scope database, through bibliometrics. The results were presented through graphs and figures discussed in the body of the work. According to the results obtained in the research in the United States of America, it is the country that most finances studies on the subject, medicine is the area with the highest concentration of studies and the Ministry of Education of China is an institution that has a higher rate of scientific production on the topic. Throughout the study of bibliometrics demonstrated an effective method for mapping, characterizing and analyzing scientific production on Education 4.0, it is possible to easily replicate it for analysis of other subjects.

KEYWORDS: Education 4.0. Bibliometry. Industry 4.0.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ser humano se encontra imerso em um universo em que a tecnologia da informação e comunicação modifica a sua maneira de pensar, agir e se relacionar (FUHR, 2018). Ainda segundo a autora, esse novo cenário faz emergir um novo modelo de educação para o século XXI. A palavra educação é originária do verbo latim “*educare*” que significa fazer crescer e nutrir (ROMANELI, 1960). As mudanças na indústria e sociedade afetam o contexto educacional. E a educação do século XXI está inserida no contexto da Indústria 4.0, sendo caracterizada como Educação 4.0.

A “Educação 4.0” é incipiente no contexto acadêmico. A interferência das tecnologias da Indústria 4.0 no processo de ensino aprendizagem caracteriza a Educação 4.0. A Educação 4.0 se encontra imersa em um mundo conectado, e a teoria do conectivismo de Siemens (2005) nos apresenta uma integração de princípios explorados pelas teorias das redes, da complexidade, do caos e da auto-organização. De acordo com Fuhr (2018), a Educação 4.0 reforça a premissa que a educação do século XXI deve contemplar ambientes que estimulem a criatividade, a autonomia, a inovação e a interação.

Desse modo, a Educação 4.0 se apresenta como um assunto de grande interesse acadêmico. Destarte, conhecer a produção científica referente à Educação 4.0, por intermédio da bibliometria, pode fornecer subsídios para a construção de novos saberes; haja vista que os estudos bibliométricos contribuem com o processo de reconhecimento de diversos aspectos relacionados às pesquisas (COSTA, 2017).

O objetivo do presente trabalho é mapear e caracterizar as publicações sobre a Educação 4.0 advindas da base Scopus nos últimos cinco anos completos, ou seja, de 2015 a 2019. Seguido dos objetivos específicos que são respectivamente: apresentar a Educação 4.0; realizar a análise bibliométrica; discutir os resultados encontrados. A Indústria 4.0 abre caminhos para um novo campo de estudo, com múltiplas possibilidades,

que está sendo abordado de modo interdisciplinar por diversas áreas da ciência. Com isso, nasce a necessidade de desenvolver estudos cujo objetivo é compreender as potencialidades e desafios da Educação 4.0, visando analisar suas implicações no campo educacional e na formação dos profissionais atuantes na Indústria 4.0.

2 | METODOLOGIA

Foi realizado um levantamento de dados na base Scopus, no mês de maio de 2020, com os seguintes termos de busca: “*Education 4.0*”. Em sequência, foi realizado um refinamento da busca, com um recorte temporal entre o período de 2015-2019, selecionando os países, anos e fontes relacionados aos termos. O resultado foi tratado e os artigos analisados. A ferramenta utilizada para coleta e tratamentos dos dados foi a bibliometria. De acordo com Costas (2017), a bibliometria surgiu com a necessidade de avaliar e compreender as atividades de produção científica de determinadas áreas do conhecimento. Além de atender essa necessidade, a bibliometria proporciona o reconhecimento de diversos aspectos relacionados as pesquisas, contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de produção de conhecimento (GIL, 2010).

Atualmente, as pesquisas bibliométricas fundamentam-se em métodos estatísticos e quantitativos. Os princípios da bibliometria foram aperfeiçoados no decorrer do século XXI. A evolução da bibliometria acompanhou o surgimento da internet e de programas computacionais designados as técnicas bibliométricas. A bibliometria auxilia na identificação de tendências de crescimento do conhecimento em determinada disciplina, dispersão e obsolescências de campos científicos, também os autores e instituições mais produtivos, bem como os periódicos mais utilizados para publicação e divulgação de pesquisas nas mais diversas áreas científicas (QUARTO et al., 2018). A presente pesquisa teve como limitação ter sido realizada apenas na base de dados da Scopus.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Mapeamento da produção científica

Totalizaram 16.372 publicações em todo o período estudado. O maior número de estudos é proveniente dos Estados Unidos (3.647 documentos; 22%), seguido da China (3.205 documentos; 19%), Reino Unido (1346 documentos; 8%), Alemanha (1222 documentos; 7%) e Austrália (913 documentos; 6%), Figura 1.

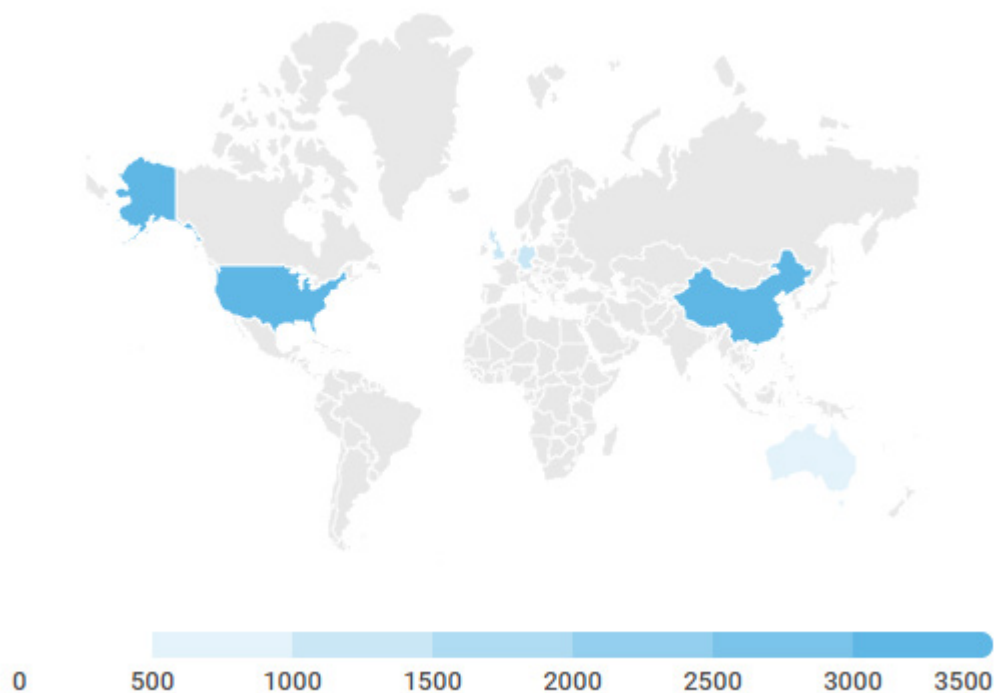


Figura 1 – Distribuição das publicações sobre a Educação 4.0 indexadas à Scopus, entre 2015 e 2019, conforme país de origem.

Fonte: Adaptado Scopus (2020)

Os Estados Unidos da América é o país que mais desenvolveu estudos sobre a Educação 4.0 no período determinado. A divulgação científica está evoluindo cada vez mais, acompanhando o desenvolvimento da ciência e tecnologia (ANANDAKRISHNAN, 1985). O apoio à pesquisa está diretamente relacionado ao desenvolvimento científico e econômico de um país. Nota-se que o Brasil não se encontra entre os dez países que mais financiaram estudos sobre o tema. Esses indicadores afirmam a defasagem existente no Brasil no que diz respeito à baixa quantidade de pesquisas científicas no país (BARROS; LEHFELD, 2000). Diante do contexto contemporâneo, em que o conhecimento se tornou um eixo para os poderes econômicos, político e social, o estudo do tema “excelência científica” assumiu suma importância no desenvolvimento de políticas em diversos países. Se um país almeja crescer em ciência, inovação e tecnologia, este necessita investir cada vez mais nas engenharias, estimulando o estudante a pesquisa.

O quantitativo de países que reforçam os seus investimentos em atividades científicas e de inovação tem aumentado em conformidade. Diversos países participam intensivamente na corrida da pesquisa e desenvolvimento (P & D). De acordo com Huang et al. (2012) essa competição pode alterar a busca no mundo da ciência e conduzir mudanças na concentração geográfica de tecnologias e pesquisas. Cabe mencionar que os Estados Unidos da América é a maior potência mundial em ciência (SANFELICE;

GALINA, 2011).

A Educação 4.0 se caracteriza pela interferência da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem (MOURTZIS *et al.*, 2018). Destarte a educação do século XXI, segue em paralelo aos avanços da Indústria 4.0, a quarta revolução industrial, que contribuiu fortemente com os avanços tecnológicos para educação. De acordo com Balsan, Franz e Souza (2019) o processo de ensino-aprendizagem passou a ter por base os conceitos de criação, colaboração, pesquisa e o compartilhar. O autor aponta a necessidade da escola despertar nos alunos desde as séries iniciais a capacidade de se tornarem capazes de aprenderem por si mesmos, com autonomia.

Andrade (2018) destaca que as salas de aula deverão gradativamente se tornarem um espaço de desenvolver nos alunos suas competências, onde a base do saber não será mais a simples replicação de conteúdos e através das pesquisas, os alunos se tornarão responsáveis na contribuição da própria aprendizagem, não sendo mais um simples receptor. Ademais torna-se evidente que o professor se tornou um grande mediador nesse processo, e o aluno um agente ativo na aprendizagem de seus pares e da sua própria aprendizagem.

Atualmente quando se discute sobre escola, educação e aprendizagem, deve interligar ao panorama da indústria, tecnologia e mudanças sociais, pelo fato de vivermos numa sociedade em rede (CASTELLS, 2010). Segundo Rios e César (2019) a revolução industrial muda por completo a forma de viver, de trabalharmos e como nos relacionamos. Partindo dessas afirmativas, torna-se evidente que os avanços tecnológicos mudaram o comportamento humano, surgindo uma nova forma de socializar, pois a tecnologia unificou as pessoas virtualmente, uma nova interação social. Consequentemente o conhecimento se expandiu, tornou-se instantâneo. Através de um clique as dúvidas são sanadas.

3.2 Descrição das publicações quanto à área de conhecimento

No que concerne aos campos das ciências, há mais trabalhos da Medicina (4.319 documentos; 15%), seguida das Ciências Sociais (3.170 documentos; 11%), Ciência da computação (3.009 documentos; 11%), Engenharia (2.957 documentos; 10%) e Bioquímica, Genética e Biologia Molecular (1.502 documentos; 5%), Gráfico 1.

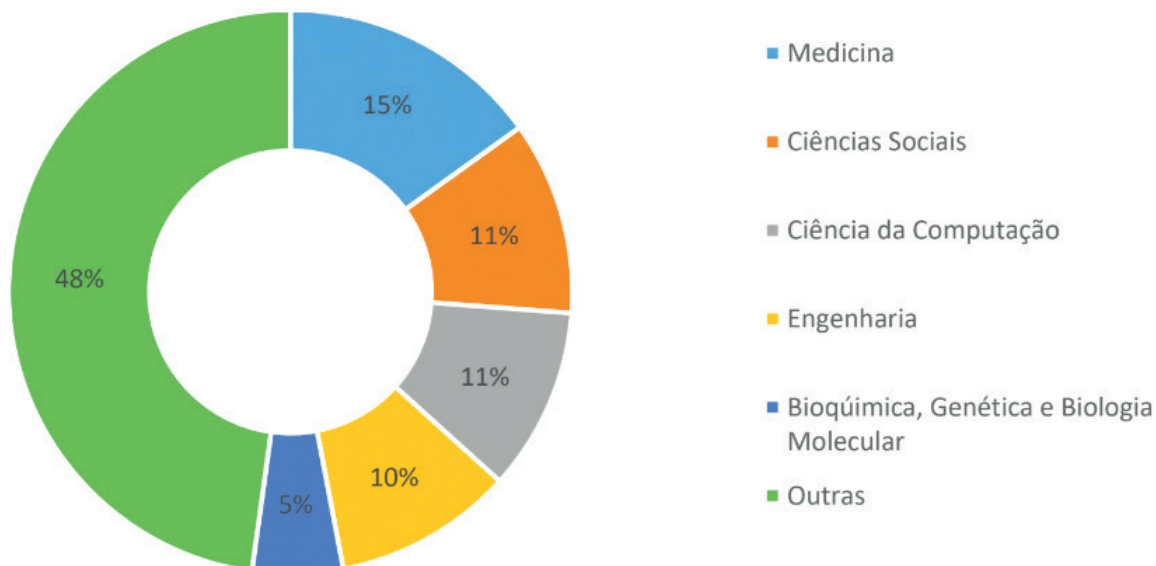


Gráfico 1 -Publicações conforme a área de publicação

Fonte: Adaptado Scopus (2020)

A integração entre a pesquisa e o ensino é a base para um processo de aprendizagem que viabiliza a troca de experiências e a construção de um conhecimento com qualidade científica. Essa nova fase de desenvolvimento é definida por como a “sociedade do conhecimento”. A ciência é de extrema importância para sociedade moderna e os povos que não fizerem parte do desenvolvimento científico serão subalternos em relação aqueles que lideram os avanços do conhecimento.

As produções científicas permitem o esclarecimento sobre diversas áreas de estudo e pesquisa. De acordo com Lourenço (1997) produção científica é todo documento sobre uma determinada área que contribui com o desenvolvimento da ciência. Para Menezes (1993, p. 40) “o conjunto de estudos realizados por pesquisadores de diversas áreas, gerando conhecimento, sendo este aceito pela comunidade científica, e os resultados dos estudos divulgados em veículos de comunicação formal, informal e não convencional”.

3.3 Instituição que financiaram mais pesquisas acerca do assunto

No que diz respeito as instituições que mais financiaram estudos sobre o tema abordado nessa pesquisa, destacam-se o Ministério da Educação da China (1.967 documentos; 12%), seguido da Academia Chinesa de Ciências (336 documentos; 2%), UCL (204 documentos; 1%), Universidade de Tsinghua (199 documentos; 1,2%) e a Universidade de Melbourne (189 documentos; 1,1%), Gráfico 2.

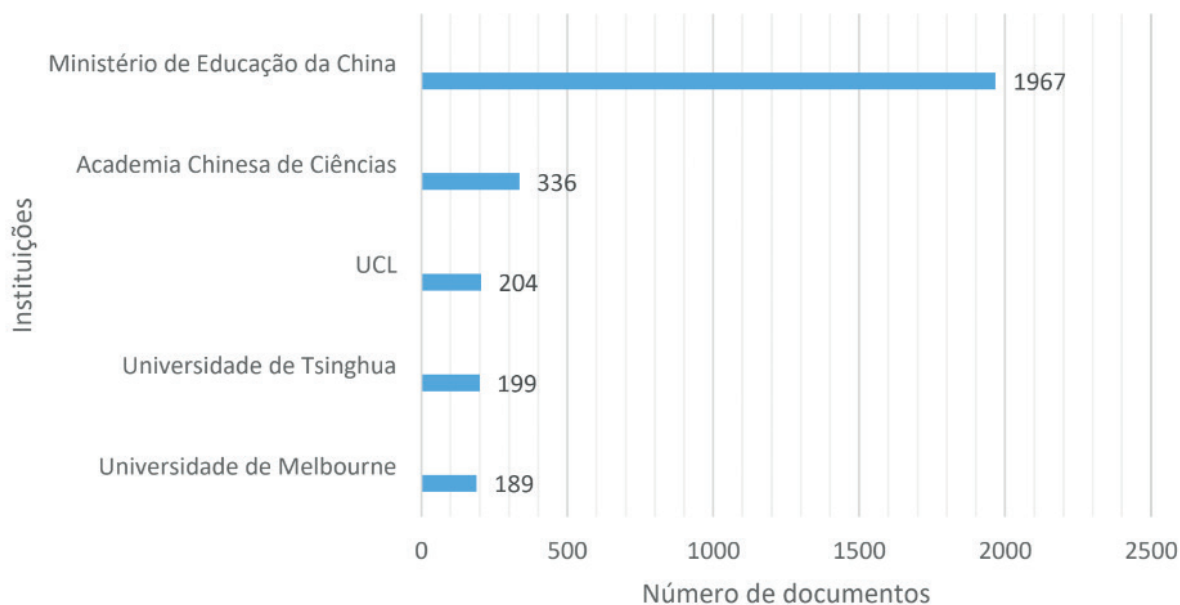


Gráfico 2 -Instituições que mais financiaram pesquisas sobre o tema

Fonte: Adaptado Scopus (2020)

Segundo Santos (2015), os *rankings* estão transformando a forma como as instituições de ensino superior colaboram entre si. Os *rankings* de universidades com maior número de publicações destacam os pontos fortes e fracos das instituições, ajudando a aperfeiçoar os sistemas do ensino superior. O conhecimento gerado por estas instituições desempenha um papel fundamental no avanço econômico e científico do país.

4 | CONCLUSÃO

Como já foi discutido na pesquisa, a educação encontra-se no embalo de grandes transformações que englobam as instituições de ensino, os estudantes e os docentes. O contexto da cibercultura apresenta novos cenários de aprendizagem que exigem novas práticas pedagógicas. O mapeamento, caracterização e análise da produção científica sobre a Educação 4.0 nos últimos cinco anos completos, permitiu identificar que o assunto está ganhando cada vez mais ênfase no âmbito acadêmico. Novos conhecimentos são disseminados a todo momento, assim, o presente estudo pode ser atualizado, assim como a bibliometria pode ser aplicada na busca de outros termos em inúmeras áreas do conhecimento. Espera-se que esse estudo possa subsidiar futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ANANDAKRISHNAN, M. **Planning and popularizing science and technology for development**. United Nations. Tycooly Publishing, Oxford, 1985.

ANDRADE, K. **O desafio da Educação 4.0 nas escolas**. Disponível em: <https://canaltech.com.br/mercado/o-desafio-da-educacao-40-nas-escolas-109734/> 12 de março de 2018. Acesso em: 29 maio 2020.

BALSAN, L. L.; FRANZ, A.; SOUSA, C. J. Método de avaliação utilizando a Educação 4.0. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 21, n. 1, 2019.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia: Um Guia para a Iniciação Científica**. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede: A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

COSTAS, R. Discussões gerais sobre as características mais relevantes de infraestruturas de pesquisa para a cientometria. **Bibliometria e Cientometria no Brasil: infraestrutura para avaliação da pesquisa científica na Era do Big Data**, p. 19-42, 2017.

FURH, R. C. Educação e seus impactos no Século XXI. V Congresso Nacional de Educação. 2018. Olinda. **Anais do V Congresso Nacional de Educação**. Olinda: V CONEDU, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HUANG, M. H.; CHANG, H. W.; CHEN, D.Z. The trend of concentration in scientific research and technological innovation: A reduction of the predominant role of the U.S. in world research & technology. **Journal of Informetrics**. v. 6, p. 457–468, 2012.

LOURENÇO, C. A. Automação em bibliotecas: análise da produção via Biblioinfo (1986/1994). In: WITTER, Geraldina Porto (Org.). **Produção científica**. Campinas: Átomo, 1997.

MENEZES, E. M. **Produção científica dos docentes da Universidade Federal de Santa Catarina: análise quantitativa dos anos de 1989 e 1990**. 1993, 122 p. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Departamento de Pós-Graduação em Biblioteconomia. Campinas, 1993

MOURTZIS, D.; VLACHOU, E.; DIMITRAKOPOULOS, G.; ZOGOPOULOS, V. Cyber- Physical Systems and Education 4.0 –The Teaching Factory 4.0 Concept. **Procedia Manufacturing**, v. 23, p. 129–134, 2018.

QUARTO, L. C.; SOUZA, S. M. F.; TEIXEIRA, F. L. F.; LUQUETTI, E. C. F.; FERNANDES, A. S. Ergonomia cognitiva: uma análise das publicações por intermédio da bibliometria. **Linkscienceplace**, v.5, n. 4, p. 54-73, 2018.

RIOS, J.; CÉSAR, F. I. G. Educação 4.0 – Educação em tempos da 4ª Revolução Industrial, necessidade de um novo olhar para a educação: um estudo de caso. II Simpósio de Engenharia, Gestão e Inovação. 2019. Águas de Lindoia, **Anais do Simpósio de Engenharia, Gestão e Inovação**, Águas de Lindoia: II SEGI, 2019.

ROMANELLI, R. C. **O vocabulário indo-europeu e o seu desenvolvimento semântico**. Kriterion. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, 1959.

SANFELICE, V.; GALINA, S. V. R. A atividade científica de empresas transnacionais instaladas no Brasil, medida por meio de indicadores bibliométricos. **Revista Gestão & Tecnologia**, Pedro Leopoldo, v. 11, n. 1, p.123-143, jan./jun, 2011.

SANTOS, G. C. Análise Bibliométrica dos Artigos Publicados como Estudos Bibliométricos na História do Congresso Brasileiro de Custos. **Pensar Contábil**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 4 - 13, 2015.

SIEMENS, G. Connectivism: a learning theory for the age. **International Journal of Intruccion Technology and Distance Learning**, v.2, n.1, p. 3-4, 2005.

PROPOSTA INTERDISCIPLINAR DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: A NEUROCIÊNCIAS E O ENVELHECIMENTO HUMANO

Data de aceite: 03/08/2020

**Cristina de Fátima de Oliveira Brum
Augusto de Souza**

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro

Lucas Capita Quarto

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro

Fábio Luiz Fully Teixeira

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro

Fernanda Castro Manhães

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro

Sebastião Duarte Dias

Pontifícia Universidade Católica - MG

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo apresentar um projeto de práticas/atividades extensionista denominado “Neurociências Cognitiva e Desenvolvimento Humano II”. O objetivo do projeto é apresentar a contribuição da neurociências cognitiva para o envelhecimento saudável, visando conscientizar os discentes e prepará-los para lidar com o assunto, fortalecendo assim a formação crítica social dos mesmos e a interação universidade/sociedade. Para tanto, foi realizada uma pesquisa etnográfica e qualitativa, com momentos

de pesquisa-ação. A proposta se baseia na sua relevância social e acadêmica, a fim de contemplar uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar para a construção de saberes em sala de aula, com vistas às contribuições que os resultados desta pesquisa podem transpor para os discentes e a sociedade local. As oficinas realizadas com os idosos evidenciaram a importância de valorizar os saberes dos participantes. O desenvolvimento de ações de educação e saúde com idosos auxilia na melhor qualidade de vida deste público.

PALAVRAS-CHAVE: Envelhecimento; neurociências; extensão

ABSTRACT: This study aims to present a project of practices / activities called “Cognitive Neurosciences and Human Development II”. The objective of the project is to present a contribution from cognitive neurosciences to healthy nursing, raise students’ awareness and prepare them to deal with the subject, thus strengthening their critical training and university / society interaction. For this, an ethnographic and qualitative research was carried out, with moments of action research. One proposal is based on its social and academic relevance, in order to contemplate an interdisciplinary and transdisciplinary approach to building sabers

in the classroom, with a view to the contributions that the results of this research can be transmitted to students and local society. The workshops carried out with the elderly show the importance of valuing the participants' flavors. The development of education and health actions with the elderly helps to improve the quality of life of this public.

KEYWORDS: Aging; Neurosciences; extension

1 | INTRODUÇÃO

A integração entre o ato educativo e a práxis coletiva compõe os fundamentos de uma instituição de ensino superior. A universidade não possui apenas objetivos pedagógicos em sua existência na sociedade, ela também assume compromissos sociais, políticos e culturais. O artigo 207 da Constituição Brasileira dispõe que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Frente a essa realidade, as universidades são convocadas a se inserir na problemática social, assumindo atividades de extensão, além de suas funções de ensino e pesquisa.

As instituições de ensino superior confrontam-se com uma situação complexa, de acordo com Santos (2005, p. 187) “são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade”, no que diz respeito a inserção do estudante como profissional e pessoa no meio onde este vai viver ou atuar. Com isso, nota-se uma grande necessidade na docência do ensino superior em desenvolver competências profissionais que preparem os estudantes para uma melhor atuação profissional frente as necessidades da sociedade a qual eles estão inseridos. E a extensão universitária permite que o aluno efetive o seu aprendizado ao mesmo tempo que complementa a sua formação crítica coletiva, apresentando propostas que contribuem com a transformação social.

Frente ao exposto, o presente capítulo tem como objetivo apresentar o projeto de extensão universitária “Neurociências Cognitiva e Desenvolvimento Humano II” da Universidade Iguazu, Campus V. O projeto de extensão “Neurociências Cognitiva e Desenvolvimento Humano II” foi realizado docentes da instituição e alunos dos cursos de medicina, engenharia de produção e odontologia. O objetivo do projeto era apresentar a contribuição da neurociências cognitiva para o envelhecimento saudável, tendo em vista a conscientização por parte dos discentes e o fortalecendo da formação crítica social dos mesmos, bem como a interação universidade/sociedade. Durante a prática extensionista, os alunos tiveram aulas com disciplinas envolvendo a neurociências e oficinas com idosos do Centro de Convivência de Pirapitinga.

Segundo Freire (2011, p. 24), “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”. Tendo isto em vista, esse projeto justifica-se por sua relevância social e acadêmica, a partir uma proposta de extensão universitária, a fim de contemplar uma abordagem interdisciplinar para a construção de

saberes em sala de aula, com vistas às contribuições que os resultados desta pesquisa podem transpor para os discentes e a sociedade local. A qualificação de pensar e agir faz parte do perfil da universidade, proporcionando aos estudantes, através do processo educativo, a formação de um sujeito situado no tempo e no espaço, logo, um indivíduo capaz de se envolver socialmente. Garantir à universidade acesso a informações e serviços que possibilitem a busca por novos conhecimentos, permitirá uma melhor participação dos estudantes na sociedade.

2 | REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A extensão universitária

O ensino e a pesquisa, por si só, não possibilitaram que a universidade cumprisse o seu papel de socialização. Com isso, as universidades sentiram a necessidade de buscar uma prática que as permitissem efetivar as suas relações sociais, desenvolvendo assim as práticas extensionistas. A extensão, palco de nosso estudo, surgiu na Inglaterra por volta do século XIX, no intuito de conduzir novos caminhos para a sociedade e impulsionar a educação continuada (AZEVEDO *et al.*, 2018), tornando-se um tema relevante no meio acadêmico a partir da década de 1980. Por meio das práticas extensionistas, o conhecimento instituído nas instituições de ensino superior excede o espaço eminente acadêmico, viabilizando uma interação entre a sociedade e as instituições.

De acordo com Gurgel (1986), o contexto histórico da extensão universitária está relacionado com a origem das universidades europeias, sob a compreensão de que as instituições de ensino precisavam compartilhar o seu conhecimento com o setor social popular, prática que só seria permitida por meio da extensão da universidade até os setores sociais. As extensões universitárias são atividades acadêmicas, culturais ou técnicas, de caráter multidisciplinar, que visam atender a demanda da sociedade e as necessidades educacionais. Elas criam a possibilidade de troca de conhecimentos entre a universidade e a comunidade em que se encontra, fortalecendo o conhecimento cultural, ou seja, permitindo uma transfiguração de valores entre as mesmas (ALMEIDA, 2015).

A Extensão Universitária tem o potencial de sensibilizar a comunidade acadêmica com os problemas sociais, incentivando a emancipação da universidade e da sociedade como um todo. Freire (2011) diz que as atividades extensionistas constituem aportes decisivos à formação do aluno, seja pela ampliação do universo de referências destes ou pelo contato direto com diversas realidades. De acordo com o conceito de extensão universitária do I Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas, em Brasília:

Processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará, a sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será associado aquele conhecimento. Este fluxo que estabelece a troca de saberes sistematizado, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizada deste processo dialético de teoria/prática, extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integradora social (BRASIL/MEC, 1987, p. 1).

As práticas extensionistas permitem a socialização e democratização do conhecimento, portanto, ao comunicar-se com a sociedade, as universidades renovam suas estruturas, aprimoram seus conhecimentos, seus currículos e ações. Diante deste cenário, Gomez (2018, p, 37) diz que “as extensões universitárias desempenham a função de socialização do conhecimento junto à comunidade externa, num processo de ação comunitária visando sua autonomia”.

2.2 O envelhecimento humano no Brasil

Desde o século XX, as transformações no cenário mundial foram marcadas pelo aumento progressivo da população idosa em decorrência do acréscimo na expectativa de vida. Dados da Organização Mundial da Saúde (2017) supõem que em 2050 a população idosa será igual ou maior que a população de crianças e jovens. No Brasil, a população idosa vem crescendo aceleradamente com tendências de aumento nas próximas décadas. Com isso, o país ocupará a sexta posição em número de idosos no mundo e a primeira na América Latina (ABREU, 2017). A Organização Mundial da Saúde (OMS) considera como pessoa idosa um indivíduo com a faixa etária de no mínimo 60 anos de idade. E, apesar das pessoas estarem vivendo um maior número de anos de forma mais saudável, o envelhecimento populacional ainda representa um grande desafio para a sociedade.

O envelhecimento ou senescência é um processo genético, universal e heterogêneo que envolve fatores biopsicossociais, com uma realidade biológica, psicológica e socioculturalmente construída (RALHA; BARBOSA, 2013). O processo de envelhecimento tem início após a fase de maturação e se acelera após os 50 anos de idade, sendo demarcado pela diminuição ou cessação da capacidade reprodutiva e por mudanças morfológicas e fisiológicas. A literatura internacional aponta três principais fatores como responsáveis pelo envelhecimento humano: o declínio da taxa de fecundidade, o aumento da expectativa de vida e as variações nas taxas de natalidade e mortalidade (GOMES; PAMPLONA, 2015).

No que diz respeito ao declínio da taxa de fecundidade, Diniz *et al.* (2013) destacam a participação da população feminina no mercado de trabalho ao longo da história, considerando esse fator uma causa e consequência das quedas de fecundidade dos

países. O segundo motor é o aumento da expectativa de vida. O número de idosos ao redor do mundo está crescendo consideravelmente, em um curto espaço de tempo, apresentando uma vida substancialmente mais saudável. De acordo com especialistas da área da saúde, o fenômeno chamado “*compression of morbidity*” atribui o aumento da duração de vida aos períodos de doenças mais curtos e em idades mais avançadas. O terceiro motor determinante no processo de envelhecimento está relacionado às variações nas taxas de natalidade e mortalidade (NETTO, 2013). Por exemplo, após a Segunda Guerra Mundial, houve um grande aumento demográfico, chamado “*baby boom*”, com grande crescimento na taxa de fecundidade. O crescimento da fecundidade vivenciado nos anos 60 associado ao declínio nas taxas de mortalidade infantil acabou refletindo na estrutura etária da população com 60 anos ou mais nos dias atuais.

Lopes *et al.* (2014) caracterizam o envelhecimento humano como um fenômeno mundial que se iniciou nos países desenvolvidos devida a queda de mortalidades, as conquistas do conhecimento médico, a urbanização, a elevação dos níveis de higiene pessoal e ambiental, assim como os avanços tecnológicos. Ainda segundo os autores, os primeiros indícios desses fatores começaram a ocorrer no final da década de 40 e início dos anos 50.

No Brasil, o aumento da expectativa de vida é evidenciado pelos avanços tecnológicos na área da saúde, como vacinas, medicações, tratamentos quimioterápicos e a explosão demográfica. Segundo o Guia da saúde do idoso, nestas primeiras décadas, o envelhecimento populacional no Brasil e na maior parte do mundo estabelece uma conquista e um desafio de dimensões jamais enfrentadas pela humanidade, que se desdobra em implicações sociais, econômicas, culturais e políticas, assim como os fatores relacionados à preservação e melhoria da saúde e qualidade de vida (PARANÁ, 2018).

De acordo com dados das Nações Unidas (2015), a população idosa do Brasil, em 2010, representava 11,7% da população geral, e projeta-se um aumento desse percentual para 18,8% em 2030 e 29,3% em 2050. O Brasil sofreu uma grande transformação no seu perfil demográfico a partir de 1970, onde de uma sociedade majoritariamente rural e tradicional (família numerosas e alto risco de morte infantil), passou-se a uma sociedade urbana (menos filhos e nova estrutura nas famílias brasileiras). A população brasileira era predominantemente jovem, nos dias atuais, nota-se um contingente de pessoas com 60 anos ou mais de idade (PARANÁ, 2018). Com a crescente presença de pessoas idosas na sociedade, Miranda *et al.* (2016) dizem que o país enfrenta um grande desafio em inserir o tema do envelhecimento populacional na formulação de políticas públicas. Conforme a população envelhece suas escolhas e prioridades também se alteram, não sendo possível definir um comportamento padrão.

Até a década de 1950, segundo dados do IBGE (2015), o Brasil apresentava uma estrutura etária efetivamente semelhante a uma pirâmide (base larga, com muitas crianças e jovens, e cume estreite, com poucos idosos). Nesse período o país era marcado pela

necessidade demográfica de políticas sociais para a população jovem (VERAS; OLIVEIRA, 2016). A taxa de fecundidade no país se encontra abaixo de dois filhos por mulher e o envelhecimento populacional aumenta continuamente. Frente a este cenário, ainda segundo as autores, há uma maior pressão demográfica para que as políticas sociais se redirecionem para os adultos e idosos, assim o formato triangular da pirâmide populacional passa a ter uma redução da participação relativa de jovens e crianças, aumentando a prevalência de adultos e idosos.

2.3 Neurociências e o Envelhecimento Humano

Apesar do alto índice de estudos acerca do cérebro, este ainda é um grande mistério para a humanidade. As pesquisas a respeito do cérebro humano e suas complexidades não são uma tarefa apenas de um campo restrito do conhecimento. A neurociências, em especial, é uma ciência que se integra com outras ciências em prol da construção de conhecimentos acerca do sistema nervoso central e suas ações (CARDOSO; QUEIROZ, 2019). Considerada por Quarto *et al.* (2018) uma ciência multidisciplinar que está ampliando cada vez mais o seu campo de atuação, a neurociências possui diversas formas de abordagens que implicam em discussões sobre a integração entre o corpo e mente.

O período de 1990 a 1999 foi considerado a “Década do Cérebro”. Nesse intervalo de tempo, a neurociências chamou a atenção de leigos e pesquisadores. A iniciativa gerou um maior crescimento do interesse dos poderes científicos nas questões envolvendo o funcionamento do cérebro como um todo. Souza *et al.* (2018) consideram a neurociências uma das áreas do conhecimento de maior prestígio na atualidade. A neurociências surgiu nos Estados Unidos, aproximadamente nos anos 70, quando foi fundada a Sociedade para as Neurociências (MACHADO; HAERTEL, 2014). No entanto, o estudo do cérebro é tão antigo quanto a própria ciência. Em 430 a.C. Hipócrates já propunha o cérebro como o órgão responsável pela tristeza, alegria e aprendizagem.

O sistema nervoso central sobre o qual se baseia a Neurociências, segundo Souza *et al.* (2018), é onde está localizada a inteligência que controla as funções físicas e psíquicas do corpo humano. A neurociências estuda todas as alterações ocorridas no sistema nervoso central, buscando conhecer a dimensão da inteligência. Para Sousa e Alves (2017), a neurociência é um novo ramo da ciência que estuda o sistema nervoso central e a sua complexidade por meio de bases científicas. A neurociência é um termo guarda-chuva que aborda as áreas da ciência que se interessam pela estrutura, função, desenvolvimento, evolução e disfunções do sistema nervoso (KANDEL *et al.*, 2014).

Estudos em neurociência, especificamente no campo da habilitação e reabilitação cognitiva, estabelecem relações estreitas entre as funções cognitivas e melhor qualidade de vida. A neurociências é um campo interdisciplinar com um forte potencial de apoio a um envelhecimento saudável. Muitas pesquisas evidenciam a importância da neurociências

na compreensão dos mecanismos de funcionamento do cérebro e suas possíveis aplicações no campo da saúde. A neurociências evoluiu muito nos últimos tempos e seus estudos auxiliam nas pesquisas a respeito da degeneração do cérebro (VELASQUES; RIBEIRO, 2018). Com isso, ainda segundo os autores, essa perda não ocorre com tamanha grandeza do quanto se imaginava. A massa cefálica é o órgão humano do corpo que menos envelhece, possuindo menor grau de envelhecimento, devido ao seu processo de regeneração.

3 | METODOLOGIA

O projeto de extensão “Neurociências Cognitiva e Desenvolvimento Humano II” conta com a participação de docentes e acadêmicos dos cursos de engenharia de produção, medicina e odontologia da Universidade Iguazu – Campus V. Com início das ações em 2018, o objetivo do projeto é apresentar a contribuição da neurociências cognitiva para o envelhecimento saudável.

A primeira etapa do projeto teve suas ações direcionadas a construção de saberes em sala de aula, com disciplinas ministradas por profissionais da medicina, odontologia e engenharia de produção. Em segunda etapa, o projeto teve o apoio do Centro de Convivência de Pirapitinga para a realização de oficinas com os idosos matriculados no centro de convivência. Nas oficinas os discentes realizaram aferição de pressão arterial, testes clínicos, jogos e debates sobre o envelhecimento saudável.

Assim, a presente pesquisa pode ser considerada bibliográfica, etnográfica e qualitativa, com momentos de pesquisa-ação. A etnografia consiste em uma pesquisa utilizada para compressão da cultura de um grupo social, ou seja, suas práticas, hábitos, linguagens, significados; sendo a preocupação central, por parte dos estudiosos da educação, o processo educativo. A pesquisa-ação, segundo Gil (2010), se caracteriza pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa. Em pesquisas-ação, a participação dos atores e pesquisadores é analisada em diferentes formas e graus de intensidade, sendo destinada à democratização das práticas educativas e sociais nos campos onde ocorrem a pesquisa (THIOLLENT, 2000). Ainda segundo o autor, a pesquisa é qualitativa pelo fato de estimular o comportamento e a expressão espontâneos dos pesquisados sobre o tema em foco e assim poder melhor entendê-los.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As oficinas desenvolvidas com os idosos foram diversificadas. O envolvimento dos idosos com a extensão universitária fortalece o suporte social, oportunizando que os idosos se sintam ativos, produtivos e socialmente envolvidos. A partir do momento que

os idosos vivenciam as práticas desenvolvidas no projeto de extensão a frequência e intensidade de afetos negativos pertinentes ao envelhecimento tendem a declinar.

As atividades de extensão permitem que os discentes desenvolvam novas estratégias e atitudes frente as problemáticas sociais. Assim, por meio do aprendizado adquirido pela prática extensionista, o aluno desenvolve conhecimento a respeito de si mesmo e do mundo, o que oportuniza novas relações pessoais com os participantes do grupo. O ingresso do grupo de idosos no projeto de extensão “Neurociências Cognitiva e Desenvolvimento Humano II” permite que os mesmos interajam com pessoas de gerações diferentes, substituindo o período de solidão e/ou abandono a partir da construção de novas amizades e encontros, tornando esse período de convívio um marco na vida dessas pessoas. A Figura 1 apresenta os discentes realizando uma atividade com os idosos.



Figura 1 – Os extensionistas e o grupo de idosos

Fonte: Arquivo pessoal

A participação dos idosos no projeto de extensão favorece que os mesmos acreditem mais em si próprios, possibilitando novos interesses e oportunidades, bem como o desejo de continuar aprendendo e experimentando novas experiências. Os idosos desejam estar cada vez mais inseridos na sociedade, almejando um espaço para compartilhar conhecimentos, construir laços e se sentirem ativos. A sociabilidade e as práticas de lazer são considerados indicadores de qualidade de vida e podem influenciar o estado de saúde dos idosos (OLIVEIRA *et al.*, 2016).

Por meio das evidências e da boa percepção de qualidade de vida dos idosos, as

oficinas realizadas durante o projeto de extensão apontaram que os participantes estão cientes da importância de um envelhecimento saudável. Os idosos apresentaram estar satisfeitos com as atividades de lazer proporcionadas pelo projeto de extensão, alegando sentirem-se valorizados por estarem próximos da universidade.

Os idosos carecem de esclarecimentos sobre o processo de envelhecer e os cuidados necessários para uma qualidade de vida durante o envelhecimento. Assim, os discentes esclareceram dúvidas relativas à velhice, oportunizando novas aprendizagens relativas a melhores hábitos de vida. Instrumentalizar os idosos com conhecimentos e vivências é fundamental para um envelhecimento com mais autonomia.

5 | CONCLUSÃO

A extensão universitária presume uma ação junto à sociedade, proporcionando aos idosos o conhecimento assimilado com o ensino e a pesquisa desenvolvidos pela instituição, visando atender às necessidades sociais e biológicas desse público ao mesmo tempo que contribui com a formação crítica social dos discentes. A integração entre o ensino, pesquisa e extensão conduz transformações significativas nos processos de ensino e aprendizagem. As atividades realizadas com os idosos evidenciaram a importância de valorizar os saberes dos participantes. Ademais, compreende-se que as atividades de extensão universitária são um espaço relevante para a construções de redes de apoio, ensino aprendizagem, reflexão, estabelecimento de vínculos afetivos e conscientização, orientação e intervenção. Frente a esta realidade, salienta-se que o desenvolvimento de ações de educação e saúde com idosos auxilia na melhor qualidade de vida deste público.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C. de. **Velhice**: uma nova paisagem. São Paulo: Ágora, 2017.

ALMEIDA, D. S. **Extensão universitária na UFBA: ACC e a formação do estudante**. 2015. 82 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2015.

AZEVEDO, M. L. N. de; BRAGGIO, A. K.; CATANI, A. M. A Reforma Universitária de Córdoba de 1918 e sua influência no Brasil: um foco no movimento estudantil antes do golpe de 1964. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, ano 9, n. 13, p. 37-51. Junio 2018 - Octubre 2018.

BRASIL/MEC. I Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas. Brasília, 1987. (mimeo).

BRASIL. **Constituição Federal** (1988). Capítulo III, seção 1, artigo 207. Senado Federal, Brasília, DF, 1988.

CARDOSO, M. A.; QUEIROZ, S. L. As contribuições da neurociência para a educação e a formação de professores: um diálogo necessário. **Cadernos da Pedagogia**, v. 12, n. 24, p. 30-47, Jan/Jun 2019.

DINIZ, M. L.; FUENTES, D.; COSENZA, R. M. **Neuropsicologia do desenvolvimento uma abordagem multidimensional**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOMES, P. S.; PAMPLONA, J. B. Envelhecimento populacional, mercado de trabalho e política pública de emprego no Brasil. **E&G Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 15, n. 41, Out./Dez. 2015.

GOMEZ, S. R. M. **Gestão universitária e qualidade na extensão**: Institucionalização de cursos de línguas estrangeiras na UFSM. Orientador: Elisiane Machado Lunardi. 2018. Dissertação. (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional). Santa Maria, 2018.

GURGEL, R. M. **Extensão Universitária Comunicação ou Domesticação**. Universidade Federal do Ceará. São Paulo: Cortez, 1986.

IBGE, Instituto de Geografia Estatística. **Mudanças Demográficas no Brasil. Subsídios para as Projeções da População**. Rio de Janeiro. 2015.

KANDEL, E. R.; et al. **Princípios de neurociências**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

LOPES, M. J.; MENDES, F. R. P.; SILVA, A. O. **Envelhecimento estudos e perspectivas**. São Paulo: Martinari, 2014.

MACHADO, A. B. M.; HAERTEL, L. M. **Neuroanatomia funcional**. 3. ed. São Paulo: Atheneu, p. 263, 2014.

MIRANDA, G. M. D.; MENDES, A. C. G.; SILVA, A. L. A. O envelhecimento populacional brasileiro: desafios e consequências sociais atuais e futuras. **Rev. Bras. Geriatr. Gerontol**, Rio de Janeiro, 19(3), 2016.

NETTO, M. P. O Estudo da Velhice: Histórico, Definição do Campo e Termos Básicos. In: **Tratado de Geriatria e Gerontologia** / Elizabete Viana de Freitas ... [et al.]. Editora Guanabara Koogan, 3. ed. Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, M. R.; VERAS, R. P.; CORDEIRO, H. A.; PASINATO, M. T. A mudança de modelo assistencial de cuidado ao idoso na Saúde Suplementar: identificação de seus pontos-chave e obstáculos para implementação. **Physis**; 26(4):1383-1394, 2016.

Organização Mundial de Saúde (OMS). **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado e Saúde do Paraná. Superintendência de Atenção à Saúde. **Linha guia da saúde do idoso/SAS-SESA**. Adriane Miró Vianna Benke Pereira, Amélia Cristina Dalazuana Souza Rosa. Curitiba: SESA, 2018.

RALHA, S.; BARBOSA, R. Envelhecer: caminhos pensados, caminhos traçados. **Livro de Atas do VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia**, 2013.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUZA, L. F. C. et al. A neurociências e suas interfaces com a educação: a neurobiologia das emoções e sua importância no processo de ensino-aprendizagem. **Ciências Humanas e Sociais**, Alagoas, v. 5, n. 2, p. 29-40, Maio 2019.

SOUSA, A. M. O. P.; ALVES, R. R. N. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, v. 34, n. 105, São Paulo, 2017.

VELASQUES, B. R.; RIBEIRO, P. **Neurociências e longevidade: sobre o envelhecimento saudável e patológico**. 1. Ed. São Paulo: Rubio, 2018.

VERAS, R. P.; OLIVEIRA, M. R. Linha de cuidado para o idoso: detalhando o modelo. **Rev. bras. geriatr. gerontol**, 19(6):887-905, 2016.

QUARTO, L. C. et al. Análise da contribuição da neurociência nas engenharias por intermédio da bibliometria. **Interdisciplinary Scientific Journal**, n. 6, v. 5, 2018.

EDUCAÇÃO PARA A PAZ E A PEDAGOGIA SOCIAL: UMA INTERFACE

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 29/05/2020

Zilpa Helena Lovisi de Abreu

Pedagoga

Braga - Portugal

CV <http://lattes.cnpq.br/4658289084543309>

Annaelise Fritz Machado

Polytechnic Institute of Cávado and Ave, Portugal

Braga – Portugal

CV: <http://lattes.cnpq.br/2077350040311281>

Bruno Barbosa Sousa

PhD

Polytechnic Institute of Cávado and Ave, Portugal

CiTUR and UNIAG research member

Braga - Portugal

<http://orcid.org/0000-0002-8588-2422>

RESUMO: A Educação para a Paz é um fenômeno social. Ela constitui um campo de conhecimento destinado a percorrer a relação entre as violências, os conflitos e a paz, numa inter-relação com os direitos humanos, a democracia, a cidadania e a cultura de paz. Por conseguinte, a Pedagogia Social é uma área das Ciências da Educação que se preocupa com o bem-estar dos indivíduos na sociedade e sua relação com a comunidade a qual pertence.

Surge, fundamentalmente, como contributo para redimir as pessoas da exclusão social, afirmando sua cidadania e a predominância de seus direitos em todos os âmbitos de sua vida em sociedade. Entende-se que tanto a Educação para a Paz como a Pedagogia Social promovem aprendizagens, a partilha de experiências, os direitos básicos dos indivíduos, criando condições para gerir o crescimento e o desenvolvimento social e humano. O presente manuscrito intenta investigar os temas Educação para a Paz e a Pedagogia Social em suas possíveis interfaces presentes nas duas áreas de conhecimentos. Indaga-se quais as possíveis interfaces entre a Educação para a Paz e a Pedagogia Social. Neste sentido, foi realizada uma pesquisa de natureza descritiva, com um levantamento do estado da arte. Numa perspectiva interdisciplinar, esta investigação acrescenta *inputs* para a educação e para os estudos da paz e da pedagogia social. No final, serão evidenciados os principais contributos do estudo e, seguidamente, apresentadas linhas de investigação para futuros trabalhos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação para a Paz; Pedagogia Social; Interface

ABSTRACT: Education for Peace is a social phenomenon. It constitutes a field of knowledge designed to cover the relationship between violence, conflicts and peace, in an interrelation with human rights, democracy, citizenship and a culture of peace. Therefore, Social Pedagogy is an area of Educational Sciences that is concerned with the well-being of individuals in society and their relationship with the community to which it belongs. It appears, fundamentally, as a contribution to redeem people from social exclusion, affirming their citizenship and the predominance of their rights in all areas of their life in society. It is understood that both Education for Peace and Social Pedagogy promote learning, the sharing of experiences, the basic rights of individuals, creating conditions to manage social and human growth and development. This manuscript attempts to investigate the themes Education for Peace and Social Pedagogy in their possible interfaces present in the two areas of knowledge. It is asked what are the possible interfaces between Education for Peace and Social Pedagogy. In this sense, a descriptive research was carried out, with a survey of the state of the art. In an interdisciplinary perspective, this research adds inputs for education and for the studies of peace and social pedagogy. In the end, the main contributions of the study will be highlighted and, next, lines of investigation for future works will be presented.

KEYWORDS: Education for Peace; Social Pedagogy; Interface

1 | INTRODUÇÃO

Numa sociedade fortemente marcada pelo desenvolvimento humano e tecnológico, a humanidade busca caminhos para solucionar problemas que se perduram há séculos, como conseguir uma melhor distribuição de renda, uma paz entre os povos mais duradoura e uma vida digna para todos. A cultura global favoreceu a percepção das necessidades mundiais e estudos sobre a Educação para a Paz e a Pedagogia Social, assumem-se, cada vez mais, como determinantes para uma ação concreta no mundo. A Educação para a Paz emerge, exatamente, no momento em que a humanidade se vê em situações críticas de convivência e de sobrevivência. No presente manuscrito, os autores tratam da Educação para a Paz em diferentes contextos e perspectivas, porém nesse trabalho serão analisados os elementos integradores entre os estudiosos.

A paz como fenômeno social estudada pelo âmbito das Ciências Sociais e Humanas, emerge de processos de investigação pedagógica como uma verdadeira disciplina a ser estudada com bases teóricas e função metodológica próprias (GUIMARÃES, 2004). A Pedagogia Social importante área de conhecimento fora do sistema escolar, mas com ele articulada, pertence ao rol das Ciências da Educação, uma ciência sensível à dimensão da sociabilidade humana que se ocupa particularmente da educação social de indivíduos historicamente situados e com ela interligada. Veja-se o exemplo do marketing social e estratégico que procura desenvolver conceitos sistemáticos de marketing com várias

abordagens para influenciar comportamentos que beneficiam indivíduos e sociedade para o bem social maior (SOUSA & MAGALHÃES, 2020). A prática de marketing social é guiada por questões éticas. Ele procura integrar a abordagem, as melhores práticas, a teoria, o público e os insights de parceria para informar o fornecimento de programas de mudança social segmentados e sensíveis que sejam eficazes, eficientes, equitativos e sustentáveis (SOUSA & MAGALHÃES, 2019).

A Pedagogia Social tem sua origem na Europa e articula-se a proteger as camadas da população menos favorecidas e em constantes lutas pelos seus direitos na busca de melhores condições de vida. Ela se propõe a fazer a ponte entre os processos de ensino-aprendizagem e a dimensão sociopedagógica para além da escola, com o intuito de atender uma camada população que vive em condições socialmente desfavoráveis (CALIMAN, 2010). Tem-se como objetivo deste artigo investigar os temas Educação para a Paz e a Pedagogia Social em suas possíveis inter-relações presentes nas duas áreas de conhecimentos.

O problema da pesquisa indaga-se, quais as possíveis interfaces entre a Educação para a Paz e a Pedagogia Social? Justifica-se a escolha do tema por serem esses estudos importantes ao processo de organização social, estabelecendo uma ordem entre as pessoas, entre as nações, fomentando culturas e fortalecendo o desenvolvimento dos processos pedagógicos e humanos.

O enquadramento teórico estará, assim, dividido em 4 seções, sendo que na primeira a abordagem foi sobre a Educação: alguns pressupostos, Educação para a Paz: processos e desafios, Conceitos de Paz e Construir Culturas de Paz. No terceiro abordou-se sobre a Pedagogia Social e no último a Interface entre a Educação para a Paz e a Pedagogia Social.

2 | EDUCAÇÃO: ALGUNS PRESSUPOSTOS

A educação é a base para o desenvolvimento de um indivíduo, de uma sociedade, um direito que deve ser estendido a todos. Ela representa um dos instrumentos do processo de humanização que maior garantia oferece ao indivíduo (FREIRE & CARNEIRO, 2016; NOZU, ICASATTI & BRUNO 2017). Dado seu *status* de essencialidade na constituição do ser humano, a educação integra, por meio do Art. 26, o rol de prerrogativas atinentes à defesa e promoção da dignidade expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948. Neste documento internacional, a educação é aclamada como um direito universal. Desde então, os países vinculados à Organização das Nações Unidas têm mobilizado na disseminação da educação enquanto direito humano para todos (SCHILING, 2008 e NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017).

Esses direitos devem ser a base para construir uma educação que tenha preocupação fundamental com as necessidades humanas, refletindo sobre as contradições da

organização do indivíduo em sociedade e como esse processo deverá ser realizado de forma a gerar uma equidade social (FREITAS & FREITAS, 2020). Essa prática de coesão aproxima-se das relações educativas propostas por Paulo Freire e Enrique Dussel, autores esses que partem do princípio de que a educação é um caminho para que os seres humanos formem uma consciência crítica diante dos problemas da realidade e possam agir no sentido de transformá-la a partir de sua ação concreta no mundo (FREITAS & FREITAS, 2020). Nesse processo, é importante que os envolvidos na relação educativa, nos contextos diversos da sociedade, consigam identificar e discernir as semelhanças e diferenças presentes no processo educacional, agir sobre ele para contribuir na disseminação de relações mais justas por meio dos caminhos educacionais sendo um deles a Educação para a Paz.

2.1 Educação para a paz: processos e desafios

A ideia de uma Educação para a Paz tem suas raízes ao longo e após as duas grandes guerras mundiais do século XX. Diante de tantas atrocidades e destruições à humanidade viu-se diante de ações severas para tratar do assunto paz. Depois da Segunda Guerra Mundial a paz começou a ser considerada objeto de estudos científicos, buscando em várias disciplinas, o começo dos estudos específicos sobre a conduta humana e a paz que a envolve, pois não haverá paz sem a Educação para a Paz (GUIMARÃES, 2004). Com cerca de 80 anos, a Educação para a Paz apresenta um desenvolvimento considerável, constituindo-se em uma investigação pedagógica internacional e numa verdadeira disciplina científica, com um conjunto de práticas definidas, um referencial bibliográfico próprio e um arcabouço teórico e metodológico definidos (GUIMARÃES, 2009). A base para os estudos da paz alicerçam, normalmente, nas teorias de conflitos, se há um conflito, busquemos paz para o mesmo. As pesquisas por teorias autônomas de paz devem ser objeto de estudos e propostas educacionais que não estejam dependentes diretamente da violência, porque a base epistemológica das teorias de paz, até então, está na violência (MUÑOZ, 2001).

Nessa vertente, seus estudos são importantes para propor alternativas que visem o rompimento do paradigma da cultura de violência, construindo maneiras inovadoras de transformar os conflitos entre os seres, numa interdependência com os direitos humanos, a democracia e a cultura de paz (FRASSON & SALLES 2019).

Suas pesquisas referem-se na ausência de todo tipo de violência e pela presença de justiça, igualdade, respeito e liberdade em suas bases de estudos e para a delimitação do seu campo teórico. Por isso, segundo (JARES, 2007), a paz se refere a três conceitos intimamente ligados entre si: o desenvolvimento, os direitos humanos e a democracia, inter-relacionando com os temas da solidariedade, cooperação, valores humanos e mediação de conflitos.

Esses conceitos, para GUIMARÃES (2004), são fundamentais porque ela é uma

construção coletiva fruto do estabelecimento de um consenso discutido, conversado e negociado entre as partes. Ela não é natural e nem depende da boa vontade ou da moral dos cidadãos e governantes, necessita ser instaurada e instituída, mediante a substituição da violência pelo direito. Para ele a paz somente surgirá se a humanidade concordar em viver em paz.

A humanidade não nasceu com a noção de paz ela é um ato construído, dialogado, processado, desenvolvido, comunicado, através de um intenso e árduo processo social em busca de um consenso (GUIMARÃES, 2004). A partir desta ação comunicativa, como aborda HABERMAS (2002), o diálogo entre as partes deve ser construído, elaborado e seus resultados proclamados e promulgados para a gerir a paz como acordo. Ao se estabelecer o diálogo como uma das referências para o processo da Educação para a Paz, nota-se ser ela um acontecimento coletivo, comunitário e intersubjetivo (GUIMARÃES, 2004). Não há Educação para a Paz sem um campo de estudos para suas análises e para suas pesquisas, observados através dos conhecimentos atuais, tornando-se fundamental conhecer, também, sobre os conceitos de paz.

2.2 Conceitos de paz

A paz não é um fenômeno natural ela é um fenômeno cultural passível de construção, uma ação humana, um bem universal procurado pelo homem enquanto ser social (MUÑOZ,2001). GALTUNG (1993) menciona que, em sentido amplo, os estudos sobre a paz podem versar sobre o passado, o presente e o futuro. Aborda que Educação para Paz constitui uma ciência social aplicada e explicitamente orientada em valores e que estes podem contribuir para formalizar os conceitos de paz em um campo teórico definido.

Em termos históricos os conceitos de paz apresentam-se de três maneiras particulares, como: paz negativa; paz positiva; paz neutra e a paz imperfeita (BAUTISTA & AGUILAR 2014). A paz negativa, como ausência de guerra ou como situação de não guerra, conceito esse desenvolvido durante os anos 50 até 70, diz sobre uma paz sem conflitos armados, sem uma violência expressa, sem guerra, pois essa aparece como o desequilíbrio de um ou mais fatores dentro das sociedades. A partir do século XX aparecem as primeiras investigações para a paz (*Peace Research*) constitui a fase primária onde origina-se o núcleo disciplinar inicial ancorando-a dentro das Ciências Sociais e Humanas (BAUTISTA & AGUILAR 2014).

No fim da década de 60 estudos para conseguir uma identidade própria para a paz, começam a dar seus contornos e o conceito de paz positiva aparece. A paz positiva seria a verdadeira paz que constitui não apenas na ausência de guerra, mas também na ausência da própria violência em todas as suas manifestações pela busca por meios pacíficos (GALTUNG 1993).

Em 1959 Johan Galtung fundou o Instituto Internacional de Investigação para a Paz,

em Oslo, Noruega (*Peace Research Institute* de Oslo, PRIO) ele levanta a definição dos conceitos da paz positiva e da violência estrutural.

A paz positiva surge como antítese da violência estrutural, entendida aqui como um tipo de violência presente na injustiça social, representado pela pobreza, repressão, alienação, destruição ambiental, entre outros (BAUTISTA & AGUILAR 2014). GALTUNG (1993) afirma que enquanto existirem injustiças e insatisfações das necessidades humanas básicas por parte de alguns seres humanos, não existe a paz ainda que a adicionamos diretamente.

A paz positiva é o resultado de uma construção consciente de uma paz baseada na justiça, geradora de valores positivos e perduráveis, capaz de integrar política e sociedade para gerar a satisfação das necessidades humanas (BAUTISTA & AGUILAR 2014). Uma cooperação para a transformação de conflitos e a ausência de todas as formas de violência. Essa aspiração, segundo MUÑOZ (2001), confere a investigação da paz a possibilidade de trabalhar no campo imenso das ciências humanas, indagando sobre as melhores propostas para evitar os conflitos ou resguardá-lo de maneira mais adequada.

A paz neutra tem um marco diferente de ação, caracterizado pela implicação ativa das pessoas na tarefa de reduzir a violência cultural (simbólica) que muitas vezes se legitima através do silêncio e da apatia social, quando resume que a paz se define como a capacidade de manejar os conflitos com empatia, a criatividade e não a violência (BAUTISTA & AGUILAR, 2014). Trabalhar pela paz neutra supõe empregar como método o diálogo. De igual forma, os meios devem se acordar e serem coerentes com a meta e com os fins. Tudo isso levará a uma cultura neutra, uma mescla, um hibridismo como elementos que estruturam nossas relações pessoais num futuro onde se apresentam novas formas de violência (BAUTISTA & AGUILAR 2014).

Uma cultura neutra que deve nascer, em primeiro lugar, de uma atitude de empatia, de compreender a cultura do outro para adquirir uma posição de compreensão (SOUSA, SILVA & MALHEIRO, 2020) e respeito frente a outras culturas e chegar a valorar assim as diferenças como algo positivo e enriquecedor (BAUTISTA & AGUILAR 2014). De MUÑOZ (2001), surge o conceito de paz imperfeita. Traz o sentido de incorporar o termo imperfeito não como algo que falta ou está errado, mas no sentido de algo inacabado, a desenvolver. Reconhecer uma paz imperfeita, inacabada, que apoia uma paz maior, mais ampla que irá auxiliar no planejamento de futuros conflitivos entre os seres humanos. Paz imperfeita é uma forma de atuar para realizar, dentro de um sentido de transformação positiva, a regulação de conflitos. A alguns objetivos devem ser seguidos para alcançar esse intento: ter uma compreensão global e não fracionária da paz; abrir maiores e melhores possibilidades de investigação; possibilitar uma melhor promoção de ideias e condutas de paz; servir de guia para a prática de paz; construir novos paradigmas capaz de compreender mundos mais pacíficos, justos e perduráveis que são continuamente incertos e em processos de auto-organização (MUÑOZ, 2001).

Porque a paz não se faz apenas através da cultura, nem apenas pela política e economia. A paz é formada pela combinação sinérgica das três. A fórmula para a paz é sempre igualdade, equidade e respeito mútuo. Buscar soluções simples na construção de uma cultura de paz que permita a este mundo ter uma vida mais significativa e feliz (BAUTISTA & AGUILAR 2014).

2.3 Construir culturas de paz

A paz constitui-se em uma interação entre os sujeitos, uma relação que parte do eu para o outro, e para construir relação de paz é preciso mudar atitudes, crenças e comportamentos, até se tornar natural resolver os conflitos de modo não-violento, por meio de acordos e não de modo hostil (LÉVINAS, 1990). Cultura entendida como a arte de dar sentido às coisas, soma-se às possibilidades com que o homem transforma a própria vida, rearticulando sua existência no mundo (CUCHE, 2012).

Uma cultura de paz é um conjunto de valores e atitudes, tradições, comportamentos e modos de vida baseados em construções permanentes, diálogos e acordos constantes. As culturas de paz se desenvolvem e se alimentam na visão do diferente, ela é uma possibilidade decisiva para a mudança social (BOULDING, 2000). No ano de 2000 a Unesco proclamou o “Ano Internacional para a Cultura de Paz” e o período de 2001 a 2010 a “Década Internacional para uma Cultura de Paz e Não Violência para as crianças do mundo”. Governos, organizações internacionais e sociedade civil passaram a planejar atividades e tomar providências para promover e fortalecer uma cultura de paz para nosso tempo. A Unesco em 1948 enfatiza “assim como as guerras nascem nas mentes humanas, é nas mentes humanas que devem ser erguidas as defesas da paz”. Observa-se aqui um processo de racionalidade a basear os indicativos para os estudos sobre a paz, pois ao salientar que as situações de conflitos surgem na mente humana e por ela que deve reerguer estruturas para atingir a paz, orienta um caminho a ser perseguido para o desenvolvimento de uma educação para a paz e sua consequente cultura (GUIMARÃES, 2004). HABERMAS (1994) enfatiza que não temos escolhas se não quisermos cair em guerras tribais, agora do tipo atômico, teremos que nos por de acordo sobre as regras de uma convivência equitativa e justa, nas escolas, nas famílias e em todos os meios sociais construindo culturas de paz. Para ele cultura é o estoque de conhecimento do qual os atores suprem-se de interpretações quando buscam a compreensão sobre algo do mundo, renova o saber cultural e a interação social.

Observa-se que a cultura da paz se desenvolve e se estabelece precisamente na interação e no jogo entre os sujeitos. Trata-se, portanto, da busca de culturas da paz, de criar espaços que possibilitem experiências comunitárias argumentativas e públicas, com todos os seus enfretamentos e dificuldades (HABERMAS, 1994). FREIRE (2011) com sua dialética cultural deixa para todos que a paz para ser vivida, tem que ser construída, dia a dia, nos pequenos atos, de onde germinam as grandes transformações. A paz é para

ser realizada não só idealizada. A paz faz-se, não é dada. Uma cultura de paz se faz pela presença do outro dentro do campo social no processo global de uma educação para todos e numa pedagogia que possa perpassar por esses nos processos.

3 | PEDAGOGIA SOCIAL

A educação é um fenômeno social e o processo pedagógico, como objeto de estudos, deve-se valer dos conhecimentos das ciências sociais e humanas, onde a coletividade ultrapassa o individual. A Pedagogia Social surge como campo de conhecimento teórico com tendência reguladora aos processos educacionais sociais que não considera o sujeito individualmente, mas o sujeito e a sua sociedade (MACHADO, 2015). O conceito de Pedagogia como área que se relaciona com a educação fora da família e da escola foi referenciado, inicialmente, por Nohl. Ele interpretou essa função social da pedagogia como uma estrutura teórica para atender uma educação voltada às classes sociais menos favorecidas (PASSOS, 2018). Considerado como o fundador da Pedagogia Social Paul Natorp (1913), diz que ela se refere ao homem que vive em comunidade. Desejava que a Pedagogia Social convertesse em uma ciência social, condicionada pela comunidade, envolvida com o direito, a política e a economia, dando a ela um caráter global e comunitário (MACHADO, 2015). PETRUS (1997) diz que a Pedagogia Social tem como pressuposto uma ideia ampla da sociedade e do homem. CARIDE (2002) apresenta argumentos bem próximos aos de Petrus, quando esse autor complementa que ela deva atender aos processos pedagógicos que correspondem às constantes mudanças sociais e suas exigências cada vez mais complexas.

Salienta MACHADO (2008) que o período do nascimento da Pedagogia Social coincide com o crescimento e consolidação das ciências sociais e com a racionalização e análise da vida social, ao mesmo tempo que refletem as consequências da revolução francesa e industrial com o reconhecimento dos movimentos populares que reivindicavam a liberdade e os seus direitos.

A Pedagogia Social tende a ser concebida como uma ciência que pertence ao rol das Ciências da Educação, uma ciência sensível à dimensão da sociabilidade humana que se ocupa particularmente da educação social de indivíduos historicamente situados por sofrerem pela escassa atenção às suas necessidades fundamentais (MACHADO, 2015). Ela pauta seu desenvolvimento na intervenção social como forma de criar nas pessoas harmonia e coesão social. Seu objetivo é criar condições para que as pessoas, inseridas numa sociedade, reconheçam sua interação, seu lugar de pertença em prol de uma vida digna e cidadã. Ir além dos muros da escola, possibilitando a formação do indivíduo por outros territórios, por uma educação as vezes informal, porém não menos participativa e complementar na formação do indivíduo como ser social (MACHADO, 2015).

CALIMAN (2010) refere que o objetivo da Pedagogia Social é o de agir sobre a

prevenção e recuperação dos seus envolvidos na comunidade que se insere. Ela sempre esteve voltada em seus processos pedagógicos para contribuir na promoção e resolução de situações que dela possam prescindir. Atende situações contraditórias, tendo tanto o sentido de impulsionar a renovação social por intermédio da educação como de, também, poder gerir os conflitos políticos, econômicos e sociais (PIEIDADE, 2017). Ela pode ser compreendida como ciência pedagógica da inadaptação social, da educação cívica e política, sobre ação educativa nos serviços sociais e da marginalização social. Tem como interesse defender as pessoas de todas as ações que comprometem o processo de integração social e a promoção do bem-estar, tanto individual como coletivo (MACHADO, 2008).

De fato, esta preocupação pela harmonia e inserção social das pessoas é uma das particularidades da Pedagogia Social que se insere, também, no desenvolvimento social. Se em uma comunidade há deficiência de socialização e de modo especial onde as pessoas não alcançam a satisfação de suas necessidades fundamentais, a Pedagogia Social vela por estas situações que possam afetar o sentimento de bem-estar, procurando sempre que possível equilíbrio na convivência social onde o direito de autoafirmação pessoal e a satisfação dos indivíduos coabitam, na perspectiva de alcançar o bem comum (MACHADO, 2015).

Criar novos processos educativos fora e dentro da escola voltados a atender a população em suas diversas necessidades para trabalhar com pessoas em diferentes e complexas situações, como por exemplo, em vulnerabilidade social, constituem em um amplo laboratório da Pedagogia Social para o desenvolvimento de sua práxis socioeducativas com uma educação social voltada a alcançar direitos pertencentes a todos os cidadãos (CALIMAN, 2010).

Definir, delimitar quais são suas bases teóricas e metodológicas, é um exercício árduo que demanda grande aprofundamento teórico. Talvez seja essa a característica marcante desta pedagogia, sua vasta possibilidade de transformar-se e readequar-se frente às diferentes demandas sociais que se apresentam a todo o momento (MACHADO 2015). A Pedagogia Social e suas práticas, sejam elas educação social, popular ou comunitária, pressupõe o entendimento de que educação se faz ao longo de toda a vida, em todos os espaços, acontecendo no envolvimento entre os sujeitos (SILVA, 2016). A Pedagogia Social como ciência, como um caminho a percorrer no campo educacional, pode somar-se a outros estudos científicos e com ele dialogar, inter-relacionando seus fundamentos para que a prática vivencial entre ambos possam contribuir para uma convivência mais harmoniosa entre todos.

4 | INTERFACE

O caminho metodológico para responder a indagação da interface entre a Educação para a Paz e a Pedagogia Social, parte da proposta de ser esse artigo uma investigação qualitativa de natureza descritiva com embasamento bibliográfico sobre os temas. A presente análise foi construída pela autora para verificar a produção do que foi apresentado nos capítulos anteriores entre os seguintes estudiosos: Bautista & Aguilar, 2014; Caride, 2002; Caliman, 2010; Guimarães, 2004, 2006 e 2009; Frasson & Salles, 2019; Jares, 2007; Galtung, 1996; Habermas, 1994 e 2002; Machado, 2008; Macahado, 2015; Muñoz, 2001; Piedade, 2017; Petrus, 1997; Silva, 2016; de modo a promover a comunicação entre as duas ciências.

Educação para a paz e a Pedagogia Social, dialogam. Os estudos apresentam conceitos relevantes a fim de compreender suas áreas de intervenção e campo teórico com a perspectiva de conseguir avanços nas relações humanas.

A Educação para a Paz e a Pedagogia Social fazem parte do todo social, cada uma intervindo em seu campo de atuação para conseguir estabelecer uma ordem social pacífica entre os seres e uma melhor condição de vida para todos.

Ambas têm suas bases epistemológicas sustentadas nas Ciências Sociais que oferecem as bases para consolidar os processos pedagógicos e as ações para consolidar uma paz mais duradoura no mundo.

Apresentam em seus programas educativos objetivos para a construção de uma sociedade democrática de direito com uma direção pedagógica própria com o intuito de alcançar, no seio social, uma inter-relação harmônica entre os indivíduos bem como uma educação social para todos. A busca do atendimento das necessidades fundamentais de toda a população permeia os dois sistemas, demonstrando a importância de atender essas necessidades, para poder alcançar uma sociedade pacífica e cidadã.

A Pedagogia Social participa da solução dos conflitos, encaminhando ações para favorecer às práticas pedagógicas necessárias para a regulação da ordem social, sem violência, mediadas por uma comunicação que possa dar voz a todos os envolvidos.

A Educação para a Paz é um corpo de conhecimento destinado a percorrer a relação entre as violências, os conflitos e a paz, numa interação direta com os direitos humanos e a democracia com o objetivo de alcançar a paz entre os envolvidos. A Pedagogia Social, também, vislumbra essa ação quando não considera o sujeito individualmente, mas um sujeito ativo em sua sociedade capaz de agir sobre seus direitos a partir de sua realidade social com o intuito de promover o bem comum.

A Pedagogia Social atua na intervenção como forma de gerar no indivíduo e em sua comunidade, bem-estar e uma maior coesão social, de forma que todos reconheçam sua importância, sua interação, nas decisões do seu meio, no fortalecimento dos processos democráticos, na mediação e resolução de conflitos a partir de relações cooperativas

e cidadãs. Ela atende a situações contraditórias, tanto no sentido de impulsionar a renovação social por meio da educação como de, também, poder gerir os conflitos políticos, econômicos e sociais.

Numa linha próxima a Educação para a Paz atua nas relações sociais caracterizados pela ausência de todo o tipo de violência na solução de conflitos, agindo pela presença de justiça, igualdade de direitos, respeito, liberdade, solidariedade, cooperação, valores esses imprescindíveis para mediar ações que objetivam a paz social. O que dizer, então, da Pedagogia Social que acontece na esfera da relação entre os seres de forma a promover interações sociais positivas para defender as pessoas de todas as ações que comprometem o processo de integração e de promoção da equidade social.

A Educação para a Paz e a Pedagogia Social, dialogam sobre ações para alcançar o bem comum, a igualdade social, a promoção, a prevenção e a recuperação dos atores envolvidos, das nações envolvidas, para conseguir uma tarefa de ação mundial que possa consolidar uma paz processual e uma educação social que atendam de maneira profícua seus envolvidos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente manuscrito apresenta dois grandes conhecimentos que perpassam pela sociedade que é a Educação para a Paz e a Pedagogia Social. Estas duas linhas de saberes retratam a sociedade em que se insere; a primeira com seu campo teórico para consolidar a paz no mundo de modo a tê-la como um processo permanente entre as nações e entre as pessoas. A segunda com sua ciência socioeducativa com o propósito de dirimir exclusões sociais, mediar conflitos, exercer ações comunitárias a garantir a vinculação de uma educação provinda dos meios extramuros para produzir uma ação educacional de qualidade na formação dos cidadãos. O campo teórico dos dois temas e os pontos convergentes de suas interfaces, oferecem relevantes estudos e análises na possibilidade de dizer que essas duas ciências podem caminhar juntas para conseguir os objetivos que se propõem em cada área de conhecimento.

A Pedagogia Social mais relacionada com as situações sociais da comunidade, com suas propostas de intervenções sobre situações desfavoráveis à vida do cidadão, tenta corrigir alguns males que afloram as pessoas através da promoção de atividades educativas para desenvolver o sentido do bem comum, como valor a ser alcançado por todos os membros de uma comunidade.

A Educação para a Paz, também, relaciona ao social quando intervém em suas bases para tentar conseguir a paz entre as pessoas, que possam trazer o consenso entre as nações a nível macro, por acordos, pelo diálogo democrático, por uma comunicação racional à solução dos conflitos, por mediações restaurativas, por uma justiça distributiva igualitária na soma de conquistar uma paz processual, em bases firmes, mas aberta à

sua imperfeição, pois a paz não se fecha em si, não termina, ela caminha pelos contextos históricos, mediadas pelas circunstâncias do fenômeno social que em cada tempo se processa.

Que este presente artigo possa dar maior visibilidade à temática da Educação para a Paz e da Pedagogia Social, como objeto de estudo a ser somado para conseguir um mundo mais justo, igualitário, pacífico, pleno de possibilidades para tornar-se um lugar bom de se viver e que sempre estará em constante processo de mudança, reflexões e atuações sobre o devir humano.

No que concerne a linhas de investigação futura, espera-se que em próximos trabalhos se possa, numa lógica de natureza quantitativa, compreender o papel da pedagogia social e da paz junto da comunidade local, com recurso à administração de inquéritos por questionário. No mesmo sentido, pretender-se-á igualmente desenvolver um *focus group* junto de alguns *stakeholders* e gestores da tomada de decisão que diretamente trabalham em contextos de valorização da pedagogia social e seu contributo para a paz.

REFERÊNCIAS

BAUTISTA, F.J & AGUILAR, F.J. **Una historia de la investigación para la paz**. Universidad de Granada. Instituto de la Paz y los Conflictos. Historia Actual Online, 2014.

BOULDING, E. **Cultures of peace: the hidden side of history**. New York: Syracuse University, 2000.

CALIMAN, G. **Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador** Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP -AnoXII N° 23 - 2º Semestre/, 2010.

CARIDE, J.A. **La pedagogía social en España**. In: NUÑEZ, V. **La educación em tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social**. Barcelona: Gedisa, 2002.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2012.

DUSSEL, E. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1974.

FRASSON, A.C.; SALLES, V.O. **Educação para a paz na formação de professores: uma análise produção científica sob a ótica do Methodi Ordinatio**. Publ. UEPG Appl. Soc. Sci., Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/soci>

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, A.L.C; FREITAS, L.A.A. **Retomando a educação ambiental crítica a partir dos pressupostos de Paulo Freire e Enrique Dussel**. Periódico Horizontes – USF – Itatiba, SP – Brasil, 2020.

GALTUNG, J. **Los fundamentos de los estudios sobre la paz**, en Rubio, Ana (ed.), **Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz**. Granada, Editorial Universidad de Granada, 1993.

GUIMARÃES, M.R. **Um novo mundo é possível: Dez boas razões para educar para a paz, praticar a tolerância, promover o diálogo inter-religioso, ser solidário e promover os direitos humanos**. Ed. Sinodal, São Leopoldo/RS, 2004.

_____. **A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação.** Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2 (59), 2006.

_____, M.R. **Educação para a paz e novas tecnologias.** Conjectura, Dom Irineu Rezende Guimarães, v. 14, n. 3, set./dez, 2009.

HABERMAS, J. **Three normative models of democracy.** 1994. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8675.1994.tb00001>.

HABERMAS, J. **A inclusão do outro: estudos de teoria política.** São Paulo: Loyola, 2002.

HEMAN NOHL. https://de.wikipedia.org/wiki/Herman_Nohl, acessado em 26 de maio de 2020.

JARES, X.R. **Educar para a paz em tempos difíceis.** São Paulo: Palas Athenas, 2007.

LEVINAS, E. **Difficile liberté.** Paris: Le Livre du Poche, 1990.

MACHADO, E. M. **Pedagogia Social: diálogo e Fronteiras com a Educação Não Formal e Educação Comunitária.** Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação. Universidade de Santiago de Compostela, 2008.

MACHADO, E. R. **Fundamentos da Pedagogia Social.** Unicentro / Paraná. 2015.

MUÑOZ, F. **La paz imperfecta.** Manual de Paz y Conflictos. Granada, 2001.

NATORP, P. **Pedagogía Social: teoría de la educación de la voluntad.** Madri: La Lectura, 1913.

NOZU, W.C.S.; ICASATTI, A.V.; SOUZA, K.R. **Direito à Educação Inclusiva no Mercosul.** Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.8, n.23 p.127-137, 2018.

NOZU, W.C.S; ICASATTI, A.V.; BRUNO, M.M.G **Educação inclusiva enquanto um direito humano.** *Inclusão Social*, Brasília, DF, v.11, n.1, p.21-34, jul./dez. 2017.

PASSOS, J.M. **A pedagogia social: os precursores e suas influências.** Disponível em: www.revistapedagogiasocial.uff.br 2018.

PETRUS, A. (org.). **Pedagogia Social.** Espanha: Ariel, 1997.

PIEIDADE, B. **A pedagogia social e turismo social: interfaces.** REID | Vol.1 Nº. 8 | 2017.

SCHILLING, F. **O direito à educação: um longo caminho.** In: BITTAR, E. C. B. (Org.). Educação e metodologia para os direitos humanos. São Paulo: Quartier Latin, p. 273-284, 2008.

SILVA, R. **Os fundamentos freirianos da pedagogia social em construção no Brasil.** *Pedagogia Social.* Revista Interuniversitaria, 27, pp. 179-198. DOI: 10.7179/PSRI_2016.27.09, 2016.

SOUSA, B; Silva, A., MALHEIRO, A. **Differentiation and Market Loyalty: An Approach to Cultural Tourism in Northern Portugal.** In: Rocha Á., Abreu A., de Carvalho J., Liberato D., González E., Liberato P. (eds) *Advances in Tourism, Technology and Smart Systems. Smart Innovation, Systems and Technologies*, vol 171. pp. 681-690, Springer, Singapore https://doi.org/10.1007/978-981-15-2024-2_58, 2020

SOUSA, B. B., & MAGALHÃES, F. S. (2020). **Social and Strategic Partnership in Marketing Contexts: The Case Study of Help2kids.** In Thomas, U. (Ed.), *Cases on Strategic Partnerships for Resilient Communities and Schools* (pp. 122-145). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-3285-0.ch008>, 2020.

SOUSA, B. B. & MAGALHÃES, F. C. An Approach on Attachment in Public **Marketing and Higher Education Management Contexts**. In C. Machado, & J. Davim (Eds.), *Higher Education and the Evolution of Management, Applied Sciences, and Engineering Curricula* (pp. 151-171). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-7259-6.ch006, 2019.

A HISTÓRIA ORAL COMO FONTE HISTORIOGRAFICA NA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 03/08/2020

Helen Arantes Martins

Atualmente. Professora da Faculdade Santo André (FASA)- Pesquisadora doutoranda do Grupo Memórias, Cultura e Artes (GPEMAC) e Grupo de Estudos Pedagógicos (GEP) ambos ligados a Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Pesquisadora do Grupo História e História Cultural (MEMÓRIA) - Universidade do Estado de Campinas (UNICAMP)- bolsista da CAPES.

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo principal apresentar diálogos de um breve panorama dos avanços das pesquisas e como esse crescimento tem apresentado desafios e reflexões significativas no campo educacional. Nota-se que os desdobramentos das pesquisas que envolvem a história oral no campo das pesquisas em história da educação tem sido de extrema importância, pois a relação do pesquisador era, sobremaneira, o de um sujeito que se apresentava fora do contexto da pesquisa e nos últimos anos tem havido uma considerável valorização do olhar de dentro da pesquisa. A história oral nessa pesquisa é mencionada com essa valorização e como uma metodologia que ganha espaço e está caminhando e ocupando seu lugar, mostrando que também se trata de uma pesquisa séria e

de qualidade. Assim, trata-se de uma pesquisa vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação e Mestrado em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso, entrelaçado ao desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado que tem como título: “O som do assoalho da escola, as peraltices que não voltam mais”: memórias de uma escola no município de Vilhena/RO (1960-1980) os modos de lembrar e contar”. São, portanto, explanações e estudos como esses que nos faz, enquanto pesquisadores, compreender o desenvolvimento da pesquisa científica e suas interfaces. É possível concluir que a história oral prisma a apresentação da subjetividade possibilitando adentrar nas relações sociais e na dinâmica da vida cotidiana que se insere no âmbito da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisas. Avanços. Desafios. Campo Educacional. História Oral.

ORAL HISTORY AS A HISTORIOGRAPHIC SOURCE IN EDUCATION

ABSTRACT: This work has as main objective to present dialogues of a brief overview of the advances in research and how this growth has presented significant challenges and reflections in the educational field. It is noted that the

unfolding of research involving oral history in the field of research in the history of education has been extremely important, as the researcher's relationship was, above all, that of a subject who presented himself outside the context of the research and recent years there has been a considerable appreciation of the look from within the research. The oral history in this research is mentioned with this appreciation and as a methodology that gains space and is walking and taking its place, showing that it is also a serious and quality research. Thus, this is a research linked to the Graduate Program in Education and Master in Education (PPGEdu) of the State University of Mato Grosso, intertwined with the development of a master's research entitled: "The sound of the floor from school, the peraltices that never come back ": memories of a school in the municipality of Vilhena / RO (1960-1980) ways of remembering and telling". Therefore, it is explanations and studies like these that make us, as researchers, understand the development of scientific research and its interfaces. It is possible to conclude that oral history views the presentation of subjectivity, making it possible to enter social relations and the dynamics of everyday life that fall within the scope of the research.

KEYWORDS: Researches. Advances. Challenges. Educational Field. Oral History.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um breve panorama dos avanços das pesquisas e como esse crescimento tem apresentado desafios e reflexões significativas no campo educacional e tem como destaque apresentar, no âmbito desses avanços, uma sucinta discussão sobre a história oral como uma metodologia que ganha espaço e visibilidade na amplitude das perquirições. Esta pesquisa tem vínculo com o programa de pós-graduação em educação e mestrado em educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e entrelaçado a pesquisa que tem como título: "O som do assoalho da escola, as peraltices que não voltam mais": memórias de uma escola no município de Vilhena/RO (1960-1980) os modos de lembrar e contar".

Como parte inicial deste trabalho que se abriga em uma perspectiva qualitativa de gênero historiográfico. Essa revisão bibliográfica pretende-se discutir abordagens que rompem com pesquisas elaboradas em um campo positivista e dialoga com os avanços das pesquisas e como esses avanços tem sido de extrema importância para a elaboração de trabalhos como este que está sendo desenvolvido sobre a educação de Vilhena/RO (1960-1980). Sendo uma oportunidade de trabalhar a partir do cotidiano dos personagens de nossa história social.

Considerando que a pesquisa histórica educativa sempre foi alvo de constantes mudanças e desafios, Cambi (1999, p.57), descreve que as pesquisas sobre a história da educação passaram a ser mais nítidas no século XX com novos olhares e caminhos, rompendo com os modelos "teoreticista", "continuísta" e "unitário". Foi através de diversas ações em conjunto, que possibilitou um novo modo de entender a história e dar continuidade

às pesquisas. Para se aproximarem dessas transformações no modo de entender a história da educação, alguns princípios como: o marxismo, a pesquisa dos Annales, a história total, contribuições da psicanálise, estruturalismo, pesquisas quantitativas e qualitativas e diversas outras trouxeram à luz, reflexões. Apesar de profundíssimas diferenças, buscam alguns objetivos em comum. Assim, seguindo a trilha do pensamento do autor que nos apresenta esse avanço como um pluralismo, diz que:

Doravante, estamos longe da prática do historicismo à maneira de Croce e de Gramsci, que se desenvolvia em torno de *um* modelo; ao contrário, reconhecemo-nos num tipo de trabalho histórico que se desenvolve em muitas histórias e segundo muitos métodos, desde, a “história estrutural”, econômica, social, “das mentalidades”, até a dos eventos, a local, a oral-vivida, a psico-história, a etno-história, a história do cotidiano etc.: são todos âmbitos diferentes de pesquisas que reclamam métodos *ad hoc* e uma reflexão metodológica que exalte suas autonomias e suas variedades, além das intersecções e convergências na “história total”. A historiografia atual perdeu, portanto, a certeza *do* método, assumindo a *dos* métodos e dando vida a uma intensa dialética metodológica, que se remetem os historiadores mais atentos dos últimos decênios, de Braudel a Àries, de Stone a Le Goff, de Duby a Vilar, de Veyne a Koselleck. A história se fez pluralista e implicou uma transformação dos métodos que pusesse em relevo seu complexo jogo recíproco, feito de autonomia e de integração, e sua gestão reflexiva (metametodológica: reflexão em torno dos métodos, do seu estatuto, da sua função, da sua riqueza e variedade) (CAMBI, 1999, p.27, grifo do autor).

Embora todos esses avanços colocados sob óticas diversas e diferenciadas, cada uma carrega sua complexibilidade de investigação e ação no desenvolvimento das pesquisas e dos métodos. Luzuriaga (1987), descreve esse momento como uma necessidade e aspirações de cada povo e de cada época, que está sempre em constante mudança e continuo desenvolvimento.

2 | AS PESQUISAS E OS AVANÇOS: UM BREVE PANORAMA

Podemos dizer que a história da educação é formada por um repertório dialético apresentado e diferenciado na sua fenomenologia de maneira a dar sentido ou “vida” ao espaço pesquisado. Para se entender o que é pesquisa, cito Ferreira (2009, p.44), que apresenta a seguinte definição:

Entendo a pesquisa como uma ação intencional e metodologicamente estruturada na busca de uma resposta para uma pergunta previamente elaborada. Produzir pesquisa é ser criativo, reinventar a história e os fazeres humanos sob um olhar particular. Trata-se de uma atividade coletiva, cuja função primordial é atribuir sentidos ao cotidiano, revendo e significando identidades históricas.

As principais pesquisas desenvolvidas foram realizadas no âmbito das instituições, das políticas e das teorias, sendo essas as grandes influências no campo educacional.

Para compreender um pequeno espaço dessas transformações como uma forma de reflexão volto aos pensadores clássicos como, Descartes (1596-1650), que viveu no século VII um período marcado pela revolução científica. Partilhando também dos conhecimentos e pesquisas de Bacon tinham o desejo de livrar a ciência do ceticismo.

Com a dádiva de uma natureza racional destaca pontos primordiais como a relação entre o sujeito e o objeto, entre a mente e o real caracterizando assim a subjetividade. Para Kant (1724-1804), da área da metafísica considerava espantoso ninguém ser capaz de apresentar argumentos que provasse um mundo externo a nós. Com pensamentos contrários a Descartes, que reforçava o argumento de que devemos duvidar de todo conhecimento, principalmente o do mundo moderno. Contrariando o paradigma emergente do período, argumentava essa visão como cética e alegava provar a existência de Deus. Assim, o centro do conhecimento não era mais o real, mas sim o sujeito percorrendo os sistemas heliocêntricos copernicanos e mantendo uma relação onde o objeto agora deve conformar-se ao sujeito, gerando uma mudança de paradigma na epistemologia. Esta estrutura kantiana consiste na sensibilidade que é a capacidade de sentir as coisas no mundo e o entendimento que é a capacidade de pensar sobre as coisas. Assim no decorrer do século XVIII, que foi conhecido como o século das luzes, sendo tratado como o chamado iluminismo, torna-se a metáfora da luz, da transparência e da razão. Sendo seu grande instrumento a capacidade de conhecer o que é real, a autonomia sendo, seus grandes alvos, a educação, a ciência e o conhecimento. Por volta do século XIX, outra ruptura no paradigma acontece, trazendo uma visão mais romantizada versus a tradição racionalista. Hegel traz críticas à filosofia Kantiana que ressalta o sujeito como histórico atemporal e se mantém afirmando que o sujeito e a consciência são resultados de uma formação (LUZURIAGA, 1987).

Para Hegel, segundo esta interpretação, a consciência se constitui em um tríplice processo que envolve a *linguagem*, ou seja, a utilização de um sistema simbólico herdado da tradição; o *trabalho*, ou seja, a interação com o mundo natural através da produção dos meios de subsistência humana em suas várias formas históricas; e a *ação recíproca*, ou seja, a interação da consciência individual com as outras consciências. Portanto, é apenas através de um processo essencialmente interativo que a consciência subjetiva se constitui como tal (BRANDÃO, 1994, p.25 grifo do autor).

Portanto, essa relação se constrói de forma interativa, não de um ato de consciência subjetiva, mas da existência da cultura e inserida nela o indivíduo.

Diante desses pensamentos surge a crítica de Marx aos tradicionalismos dos racionalistas e dos iluministas, com as noções de alienistas e ideologistas. Um dos maiores pensadores do século XIX, Karl Marx, acreditava que toda mudança histórica acontece como resultado de um conflito constante entre as classes. Este acrescenta que a libertação do homem só acontece na medida em que a sociedade se transforma e isso não se dá apenas pela educação, ou pela ciência isso, só acontece quando se elimina os poderes absolutos das classes dominantes (LUZURIAGA, 1987).

É destacado pelo autor supracitado Luzuriaga (1987), que o termo paradigma entendido por Kuhn (1922-1996) aponta a crenças, valores, técnicas e diversos outros. E de outro lado aponta algumas soluções como regras explícitas ou soluções para a pesquisa.

Portanto, nos séculos XVII e XIX são períodos mais destacados e significativos da crise dos paradigmas e reflexos nas pesquisas. Outra abordagem significativa para nosso meio foi às contribuições de Maurice Merleau-Ponty, que trás a ideia interessante de investigar mais atentamente nossas experiências de mundo e em questionar nossas pressuposições cotidianas. Apoiado em uma abordagem de Husserl, aprimorou seus estudos na conclusão de que a mente e o corpo não são entes separados, pensamento esse que contradiz o de Descartes e diversos outros momentos que se delinearam nas pesquisas históricas. Portanto, podemos dizer que no espaço que envolve a teoria, são as filosofias, as visões de mundo que direcionam as pesquisas (CAMBI, 1999).

Há um pluralismo de pesquisas que hora discutem, hora divergem sobre os métodos. Temos a exemplo o que apresentamos logo a cima, a teorização e os instrumentos que são diversificados. O pluralismo de pesquisas já são bem reconhecidos, mas há aqueles que predominam o tradicionalismo que são fortemente agarrados as correntes filosóficas girando sempre em torno da necessidade dos avanços e aproximação do objeto a ser pesquisado.

Diante de todos esses caminhos teóricos apresentados ao pesquisador, corre-se o risco de algumas pesquisas serem fechadas, sem segurança e se de alguma forma o pesquisador não estiver preparado e tentar dar vida a algo que não tem, pode acarretar fortes prejuízos e debilitar tanto a pesquisa como o próprio avanço.

Para Valle (2013, p. 428), alguns países carregam marcas arcaicas por não conseguirem superar a posição de leigos que se mantem e se ocultam nos modelos de pesquisas.

Entre estes países, estão, por exemplo, no século XVII, a França e a Inglaterra, nos quais há os primeiros indícios de um trabalho de institucionalização da ciência, confirmados por Newton, mais tarde, que estabelece parâmetros para que se determinar o que é científico e o que não é científico. Estes movimentos, iniciados fora das universidades, pouco a pouco, vão se inserindo nos meios estudantis daqueles países, criando uma renovada cultura universitária. Como é possível imaginar, não acontece o mesmo processo em Portugal e, já que esta é a mais próxima fonte de relações sociais brasileiras, não acontecerá aqui tal movimento. No século XVIII, surgem os trabalhos dos naturalistas, influenciando até mesmo a Literatura. No Brasil, teremos os movimentos Realista Naturalista e o Impressionista, que, na esteira da ciência newtoniana, buscarão explicar a relação homem/animal a partir de aspectos sociais.

As pesquisas têm-se desenvolvido em grandes proporções no mundo, são diversas as correntes teóricas e metodologias apresentadas. Cambi (1999), descreve que neste processo de enriquecimento das teorias, os métodos também se desenvolveram, passando a ter uma ideia mais social do meio ao qual o indivíduo esta inserido. Portanto, podemos salientar que as pesquisas fechadas não se sustentam, hoje podemos estender as pesquisas para espaços cotidianos como botequins, fábricas, associações, organizações e diversos outros espaços. Contando sempre com a ética na organização dos dados empíricos.

3 | CAMINHOS DAS PESQUISAS: A HISTÓRIA ORAL UMA METODOLOGIA DE PESQUISA QUE GANHA ESPAÇO

Portanto, pensar em pesquisa é pensar nos caminhos a serem seguidos. Assim como destaca (PROUST, 1993, p.20), um pesquisador pode ser um conquistador das terras onde pisa, tendo um novo olhar sobre os descobrimentos. Os avanços nas pesquisas nos permitiram superar obstáculos e perceber que os métodos, as teorias estão cada vez mais próximas da relação objeto e sujeito. Assim,

Ganham força os estudos chamados de “qualitativos”, que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memórias, histórias de vida e histórias oral (ANDRÉ, 2001, p.54).

O desenvolvimento das pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação pode ser compreendido como um processo que ocorreu em vários países e trazem conceitos que ganham reconhecimentos e visibilidades, servindo como grandes referências no desenvolvimento do campo das pesquisas científicas.

A explicação que agora se apresenta é, portanto, sobre um desses avanços que discutimos no decorrer e uma abordagem que será utilizada e aplicada na pesquisa em andamento que fora citado no início desse artigo. Agarrado a compreensão não de uma verdade, mas da tão simples finalidade de destacar e apontar novos rumos e maneiras de olhar para o sujeito, para a empiria, enfim para os desafios das pesquisas educacionais.

Tratando se de investigar os avanços e os desafios elegemos para dialogar a história oral, por ser parte da pesquisa metodológica em andamento e para darmos ênfase a uma metodologia que busca na relação com o sujeito registrar os fatos significativos, tanto individuais como coletivo.

Como todo método de pesquisa oferece seus riscos, cabe destaque e cuidado com o uso da história oral, enquanto método e fonte de pesquisa, sendo que é através da oralidade que “percebemos a riqueza e a importância da memória dos sujeitos”. Diversas pesquisas de história oral, que utilizam entrevistas, sobretudo entrevistas de história de vida, recolhem memórias individuais, ou, se for o caso de entrevistas de grupo, memórias mais coletivas, e o problema aí é saber como interpretar esse material (DELGADO, 2010, p. 57).

Vamos assim, conceituar de onde falamos, dizendo que a priori a história oral parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Assim, a memória é uma habilidade contida dentro da história oral para destacar as memórias constituídas dos sujeitos. Para Halbwachs (2015, p.113), nas décadas de 20 e 30, já se havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, uma fonte de pesquisa “surpreendente”, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças

constantes. É como se, numa história de vida individual, mas isso acontece igualmente em memórias construídas coletivamente havendo elementos irreduzíveis, em que o trabalho de solidificação da memória foi tão importante que impossibilitou a ocorrência de mudanças.

Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva?

Para Halbwachs (2015, p. 120), em uma escala numérica, primeiramente os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, seriam aqueles “vividos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos que o sujeito nem sempre esteve presente ou que tenha participado, mas que no seu imaginário tomaram tamanho significado que, no fim das contas é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. É possível que no meio do fato, da socialização, política ou histórica ocorra fenômeno de saliência ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. Além desses acontecimentos, a memória é constituída por pessoas, personagens. Falar de personagens realmente encontradas no decorrer da vida, de personagens frequentadas por tabela, indiretamente, mas que, por assim dizer, se transformaram quase que em conhecidas. Para além dos acontecimentos e das personagens, podemos finalmente arrolar os lugares. Existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico. Esses três critérios, acontecimentos, personagens e lugares, conhecidos direta ou, indiretamente, podem obviamente dizer respeito a acontecimentos, personagens e lugares reais, empiricamente fundados em fatos concretos.

Um dos grandes desafios das pesquisas que envolvem a história oral é compreender que a memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado. A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. A memória está organizada em função das preocupações pessoais e políticas do momento, mostra que a memória é um fenômeno construído. Quando falamos em construção, em nível individual, queremos dizer que os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização (FREITAS, 2006).

Existem muitas críticas com relação aos avanços das pesquisas no campo educacional, questionamentos quanto à própria autenticidade. Podemos dizer que existem também algumas considerações sobre a crítica à história oral como método apoiado na memória, capaz de produzir representações e não reconstituições do real. Se a memória é socialmente construída, podemos, diante das leituras, argumentar que toda documentação

também o é. Para Freitas (2006), não há diferença fundamental entre fonte escrita e fonte oral. A crítica da fonte, tal como todo historiador aprende a fazer, deve haver, ser aplicada a fontes de todas as formas. Desse ponto de vista, a fonte oral é exatamente comparável à fonte escrita.

A coleta de representações por meio da história oral, que é também história de vida, tornou-se claramente um instrumento privilegiado para abrir novos campos de pesquisa. Por exemplo, hoje podemos abordar o problema da memória de modo muito diferente de como se fazia dez anos atrás. Temos novos instrumentos metodológicos, mas, sobretudo, temos novos campos. A rigor, sem assumir o ponto de vista do positivismo ingênuo, podemos considerar que a própria história das representações seria a história da reconstrução cronológica deste ou daquele período.

Vale mencionar que como metodologia de pesquisa, a história oral se ocupa em conhecer e aprofundar aspectos sobre determinada realidade, como os padrões culturais, as estruturas sociais, os processos históricos ou os laços do cotidiano. A narrativa constitui a matéria-prima para a História Oral. O narrador que conta sua história ou dá seu relato de vida não se constitui, ele próprio, no objeto de estudo, mas sim seus relatos de vida, sua realidade vivida. Os eventos vistos sob seu prisma e o crivo perceptivo apresentam-se subjetivamente, possibilitando conhecermos as relações sociais e as dinâmicas que se inserem no âmbito de estudo (MEIHY; HOLANDA, 2015).

Contudo para Freitas (2006), a peculiaridade da fonte oral reside na riqueza oferecida pela rede de signos, sentimentos, significados e emoções, expressa pelo narrador ao pesquisador, em forma de dados relacionados, expressando em si mesmos, tanto pela numerosa quantidade de material, ou seja, de experiências potencializadas. A história oral pode ser entendida como:

Um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica,...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc (DELGADO, 2010, p.30).

Há de se dizer que o procedimento metodológico oral, ou, a história oral tem ganhado destaque nas pesquisas qualitativas, pois, busca registrar, portanto, as impressões, vivências, lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e dessa forma permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos. Apresenta também, uma proximidade com fatos passados que jamais poderiam ter visibilidade sem tal método.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Foi capaz de interromper o voo de um pássaro, botando ponto final da frase (BARROS, 1996, p.49).

Embora os avanços sejam tocados aqui apenas de passagem, é possível perceber, fazendo uma analogia com o poema em epígrafe, nos permitindo pensar em quantos voos foram interrompidos por pontos finais? Quantas pesquisas não puderam continuar, enveredadas a “caixotes”, querendo dizer tudo, porém, não dizendo quase nada. Apesar desse olhar construtivo sobre as pesquisas, ainda temos muito caminho pela frente. Existem muitas “brechas”¹ que precisam ser preenchidas e pontos finais que não precisam ser colocados. Afinal, estamos caminhando ou não para a tão famosa ciência moderna?

Santos (2011), traz um discurso sobre as ciências da transição dizendo que ainda estamos em um cruzamento de sombras e que nos perdemos tentando nos achar. Boaventura de Souza Santos em um de seus textos *Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna*, que se encontra em sua obra: *Introdução a uma Ciência Pós-moderna* alerta-nos sobre voltar-se às coisas simples, a formular perguntas como Einstein costumava dizer, que perguntas são necessárias para a complexidade, perguntar como criança, “depois de feitas, são capazes” de trazer caminhos.

Muito de nossos questionamentos científicos estão carregados de utilidades, são complexidades e refinamentos que se perdem no meio do caminho e deixam de atender a real necessidade da pesquisa. Os avanços no campo das pesquisas, tem sido de extrema importância, pois, “o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito de “fora”, nos últimos dez anos tem havido uma grande valorização do olhar “de dentro”” (ANDRÉ, 2001, p.54).

Assim, podemos concluir que ainda se trata de uma pesquisa em andamento, mas que de acordo com os autores apresentados nos possibilita perceber sobre a significação e significado dos avanços em relação à pesquisa. E ainda como essas rupturas tem sido de modo transformador, fecundando novos modos de pensar e aplicar as pesquisas qualitativas. Os avanços mesmo que breves dialogam-se nos ampliando a visão com relação à pesquisa educacional, mas são significativos para pensar sobre os desafios das pesquisas no rumo da educação contemporânea. Podemos ainda concluir que deve haver uma qualidade nas pesquisas, ressaltando que a pesquisa deve ser precisamente bem planejada, com procedimentos rigorosos e análises bem elaboradas e fundamentadas. Que possamos ter um olhar não de banalização aos avanços da pesquisa, mas de assumir um caráter de seriedade e aproximação dos objetos a ser pesquisados. A história oral é mencionada como uma pesquisa que ganha espaço e está ocupando seu lugar e mostrando que também se trata de uma pesquisa séria e de qualidade. E assim, para concluir afirmamos que são explicações e estudos como esses que nos faz, enquanto

1. Analogia feita pela autora, que significa uma rachadura no campo da pesquisa que ainda merecem ser compreendidos/ percebido por outras lentes.

pesquisadores, compreender o desenvolvimento da pesquisa científica e suas interfaces. Podemos ainda dizer que a história oral tem contribuído sobre maneira com a ciência proporcionando experiências e reflexos vindos de dentro da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade. **Cadernos de Pesquisas**, PUC/SP, São Paulo, n.113, p. 51-64, 2001.

BURKE, Peter. **Variiedades de História Teoria Cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2013.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo, identidades**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica 2010.

FERREIRA, Liliana Soares. A Pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas. **Contrapontos**, Itajaí, volume 9 nº1, p.43-54, 2009.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 17-34.

FREITAS, Sônia Maria de, **História Oral: possibilidades e procedimentos**. 2ª ed. São Paulo: Associação Editorial Humanista, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2015.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 17 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Revista Scielo Brasil: Estudos avançados**. 1988, vol.2, n.2, p.46-71. ISSN 0103-4014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>>. Acesso em: 31/março/2016.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2015.

PROUST, Marcel. **O caminho de Guermantes: em busca do tempo perdido**. Tradução de Fernando Py. Rio de Janeiro: Ediouro S/A, 1993.

VALDEMARIN, Vera Teresa. A construção do objeto de pesquisa. **II Seminário de Dissertações e Teses**. São Paulo, p. 47-65, 2006.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociedade de Pierre Bourdieu. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 13, n.38, p.411-437, jan./abr. 2013.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado – História Oral**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

A SÉTIMA ARTE NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Data de aceite: 03/08/2020

Kárita Misaele Sousa Felipe

Universidade Federal de Goiás-Regional Jataí
Discente da Faculdade de Medicina, Jataí-Goiás
<http://lattes.cnpq.br/1453854754075518>

Mirelle Fernandes Ferreira

Universidade Federal de Goiás-Regional Jataí
Discente da Faculdade de Medicina, Jataí-Goiás
<http://lattes.cnpq.br/1502028151295397>

Gabriela dos Reis

Universidade Federal de Goiás-Regional Jataí
Discente da Faculdade de Medicina, Jataí-Goiás
<http://lattes.cnpq.br/9759309065143533>

Wanderson Sant 'Ana de Almeida

Universidade Federal de Goiás-Regional Jataí
Discente da Faculdade de Medicina, Jataí-Goiás
<http://lattes.cnpq.br/3224837539082493>

Kamila Kronit Bastos

Universidade Federal de Goiás-Regional Jataí
Discente da Faculdade de Medicina, Jataí-Goiás
<http://lattes.cnpq.br/4822802142543542>

Edlaine Faria de Moura Villela

Universidade Federal de Goiás-Regional Jataí
Docente da Faculdade de Medicina, Jataí-Goiás
<http://lattes.cnpq.br/8767578610764666>

RESUMO: O projeto de extensão, especialmente, a vertente que trabalha o

cinema oferece uma reflexão ao público-alvo, trabalhando temas relevantes de saúde com leveza e de forma lúdica. Assim, o Projeto de extensão considerou a sétima arte como ferramenta para educação em saúde proporcionando sensações cognitivas e psicológicas na construção de novos hábitos, prevenção e qualidade de vida. Os estudantes, participantes do Projeto, Leitura, Cinema, Rádio e Inclusão digital para a Comunidade: em busca de uma formação acadêmica interdisciplinar e humanizada, obtiveram êxito neste contato ativo com a comunidade de Jataí. E por fim, colocaram em prática o que aprenderam na sala de aula sobre atenção primária, conheceram a realidade da sociedade local, e aprenderam com cada situação, enquanto a sociedade teve acesso à informação de forma clara, segura e coerente.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão social, cinema, promoção da saúde, medicina na arte.

THE SEVENTH ART IN THE UNIVERSITY EXTENSION

ABSTRACT: The extension project, especially a strand that works or cinema offers a reflection to the target audience, working on relevant health topics with lightness and musical form. Thus,

the Extension Project considers art as a tool for health education, which allows cognitive and psychological sensations in the construction of new habits, prevention and quality of life. Students, participants in the Project, Reading, Cinema, Radio and Digital Inclusion for the Community: in search of an interdisciplinary and humanized academic formation, have recently obtained active contact with the community of Jataí. Finally, put into practice or learn about primary care in the classroom, get to know the reality of the local society and learn from each situation, while a society had access to information in a clear, safe and coherent way.

KEYWORDS: Social inclusion, cinema, health promotion, medicine in art.

1 | INTRODUÇÃO

As atividades de extensão constituem importantes ferramentas para a inclusão social e promoção da saúde. Diante disso, foi gerado o projeto de extensão denominado: “Leitura, Cinema, Rádio e Inclusão digital para a Comunidade: em busca de uma formação acadêmica interdisciplinar e humanizada”. Dentre as ações realizadas, a oferta de cinema visa ofertar uma reflexão ao público-alvo, de forma divertida e agradável, promovendo educação em saúde, divulgando conhecimento.

Canudo (1991), defendeu que o cinema seria a sétima arte. Sendo as outras seis artes: pintura, escultura, arquitetura, música, dança e poesia. De modo que o cinema seria uma fusão das outras seis artes. Logo, uma arte que deve ser utilizada com primazia no contexto de educação de crianças e adultos.

Villaça (2014), traz a importância do uso da arte na educação, haja visto que estimula o espectador em múltiplas esferas cognitivas e psicológicas. Esse texto remete ainda a força criadora e desconstruidora da arte, capaz de gerar entendimento sem palavras, ou com elas.

A arte, no caso o cinema, é capaz ainda de seduzir e mobilizar, facilita a abordagem dos temas que serão abordados, permite ver ilustradas situações cotidianas, permite também o questionamento de padrões e valores estabelecidos, atinge o indivíduo em todos os níveis. Além disso, exercita o trabalho coletivo, especialmente nas discussões feitas após a apreciação do filme. Além de ser uma atividade prazerosa e lúdica.

Em 2016, as artes visuais passaram a fazer parte do currículo de ensino básico brasileiro, através da atualização na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Revista Época, 2016). Contudo, isso ainda não é uma realidade consumada no dia a dia das escolas brasileiras, especialmente as públicas, seja por falta de estrutura ou de percepção da relevância desse tipo de ensino aos alunos.

Firmados nessa realidade, da importância do cinema para a formação cultural, psicológica e acadêmica dos alunos, somada a falta de oferta de artes visuais nesse contexto de aula é que o projeto surgiu. Diante da necessidade de expandir a qualidade de informação dos estudantes sejam eles crianças ou jovens adultos na alfabetização.

2 | OBJETIVO

O objetivo principal da vertente de cinema do projeto “Leitura, Cinema, Rádio e Inclusão digital para a Comunidade: em busca de uma formação acadêmica interdisciplinar e humanizada” é principalmente permitir aos acadêmicos da Universidade Federal de Goiás - unidade de Jataí, uma formação mais humanizada e especialmente uma capacitação de visão holística dos estudantes da área da saúde ao se comunicar com a população acerca de educação em saúde. É essencial, ainda, dentro desse projeto a difusão de informação e a retirada de dúvidas em relação a assuntos que concernem a vida do público alvo desse projeto, o qual consiste em estudantes sejam eles crianças ou jovens adultos em alfabetização.

3 | METODOLOGIA

O projeto de extensão tem propósito de assistir a população quanto a educação em saúde através de amostras de curtas e longas metragens. Desse modo, foram programadas visitas à ONGs, escolas e grupos de alfabetização de jovens adultos, com conteúdo adaptados a suas necessidades e voltados para suas dúvidas.

Partindo desse princípio, de modo geral, íamos até o local que tínhamos a intenção de realizar a extensão e discutíamos com diretores ou responsáveis pela instituição a fim de delimitar algum tema que fosse de maior relevância para o público alvo e combinávamos quando tempo duraria nossa atividade em qual dia ocorreria. Depois disso fazíamos uma reunião e discutíamos qual seria o melhor longa ou curta metragem para o tema que fora delimitado e qual seria a abordagem do assunto, sempre deixando com que as dúvidas do público direcionassem a discussão, mas sendo direcionada a fim de não sair do eixo original.

Dentre as visitas, determinado dia fomos visitar um grupo de jovens adultos em alfabetização, foi feita uma amostra de vídeos sobre tumores e feita uma roda de discussão acerca da fisiopatologia do câncer, sua história natural, fatores de risco, tratamento e aspectos psicológicos envolvidos. Foram retiradas dúvidas e compartilhadas experiências de familiares que passaram por quadros de câncer e foi abordado, também, os riscos do etilismo e tabagismo como fatores desencadeante de tumores malignos e nesse momento foi estimulada a cessação desses hábitos.

Em outro momento foi realizado um dia de cinema interativo com crianças, na faixa etária dos 7 aos 11 anos de idade, inseridas em uma ONG de Jataí-GO. Foram exibidos os filmes, Turma Da Mônica em Depois do banho” e „ Missão: Saúde Bucal”, com posterior discussão interativa entre as crianças e o grupo de extensão. Conforme cronograma organizado pela comissão atendendo demandas anteriormente identificadas pelos coordenadores da ONG, foram trabalhados os seguintes temas: Higiene da banho,

Saúde e higiene bucal, Higiene das mãos, alimentação saudável e qualidade da água para consumo humano.

Outras duas visitas foram feitas à escola no município de Jataí, com alunos na faixa etária entre 8 e 10 anos. Foram apresentados três episódios da série animada “Sid, o cientista”, os quais abordavam os temas lavar as mãos, alimentação saudável e exercícios físicos, e três videocliques da série “Castelo Rá-Tim-Bum”, que abordavam os temas tomar banho, escovar os dentes e lavar as mãos, este último com a música “lavar as mãos” de Arnaldo Antunes.

Além dos vídeos/Filmes educativos, foram preparadas perguntas orais para promover reflexão e direcionamento do bate-papo, uma sequência de alongamentos para as crianças e uma atividade para colorir sobre a pirâmide alimentar.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram desenvolvidos trabalhos socio educacionais nas instituições: Casa da Criança Amor & Arte; Escola Municipal Antônio Tosta de Carvalho; EJA. A primeira instituição possuía uma boa infraestrutura e recursos de mídia, o que favoreceu a aplicação do projeto, a exibição dos filmes educacionais apresentando os temas de Higiene do banho, Saúde e higiene bucal, Higiene das mãos, Alimentação saudável e Qualidade da água para consumo humano; as crianças que frequentam dessa ONG se mostraram bastante interessadas na dinâmica, até porque foram escolhidos esses temas baseados na necessidade de maiores informações sobre o assunto devido suas baixas condições socioeconômicas, o que gerou bastante discussão sobre o assunto por parte delas.

Houveram relatos pessoais de dificuldade para ter acesso a produtos de higiene e limpeza devido a pobreza da família, além de muitas crianças que não viam a real necessidade de sua higiene pessoal e a partir daqueles ensinamentos puderam entender o quão importante é cuidar da higiene pessoal.

Por outro lado, essas crianças mostraram ter conhecimento sobre como consumir água potável e filtrada, a ingestão equilibrada de verduras e frutas, a importância das atividades esportivas para saúde do corpo e da mente, o que surpreendeu os participantes do projeto que estavam aplicando a dinâmica.

Já na Escola Municipal Antônio Tosta de Carvalho foram abordados vídeos educativos abrangendo conteúdos relacionados à sua grade curricular e após a exposição dos curtas ocorreram debates nos quais as crianças participaram ativamente da discussão, a qual trouxe à tona temas que não eram o foco principal, como por exemplo a dengue, e essa amplificação dos temas foi de grande proveito, pois sanou outras dúvidas dos alunos e assim a discussão tomou dimensões que superaram a expectativa da comissão organizadora da palestra.

Após cada debate a comissão recapitulava as informações mais importantes, assim foi verificado que o aprendizado obteve vitória pois as crianças se lembraram de todos os temas e sabiam o significado e a importância de cada um. Foi obtida também uma resposta positiva dos professores que ao final das duas apresentações agradeceram à comissão e se mostram satisfeitos quanto ao projeto realizado.

Por fim, na instituição EJA foi realizada uma amostra de vídeos sobre tumores e feita uma roda de discussão com os alunos dessa instituição acerca do câncer e suas principais características, por conta de um aluno que possuía um familiar com essa patologia, o que havia deixado todos muito ansiosos e preocupados com o assunto. Assim, foram retiradas dúvidas por parte dos participantes do projeto e compartilhadas experiências entre os alunos da instituição de familiares que passaram por quadros de câncer, o que gerou uma ampla discussão com aprendizado de ambos os lados. Além disso, ocorreu uma breve abordagem sobre os riscos do etilismo e tabagismo que também obteve discussão, sendo essa inclusive direcionada para o risco de câncer ser ou não maior em pessoas com esses hábitos. Durante o debate os alunos se mostraram muito interessados pelo assunto e satisfeitos após terem suas principais dúvidas sanadas.

5 | CONCLUSÕES

A Comunicação em saúde é uma ferramenta poderosa para promover mudanças de hábito e qualidade de vida, pois a partir dela entende-se que atitudes simples e cotidianas podem influir diretamente no processo saúde-doença. E ao garantir que todas as faixas etárias tenham acesso à informação de forma clara, segura e coerente é permitido que exercitem o autocuidado e perpetuem práticas conscientes e eficazes de saúde. Portanto, após essa experiência das comissões com a vertente cinema do projeto, pode-se perceber que ambos puderam aprender muito nesta troca de conhecimento.

Os participantes do projeto, em sua maioria acadêmicos do curso de Medicina e futuros profissionais da saúde, puderam entender um pouco melhor a realidade de seus pacientes atendidos pelo SUS, que são, muitas vezes carentes em ensinamentos básicos sobre higiene pessoal, prevenção de doenças comuns. E também de atenção e respeito por parte dos profissionais de saúde, os quais devem entender que estão lidando com realidades muito diferentes e, portanto, devem possuir a paciência para desmistificar alguns conhecimentos populares e explicar situações muitas vezes encaradas como simples e óbvias pelos estudantes, que podem não o ser para o restante da população.

Além disso os estudantes se sentiram muito satisfeitos ao entrarem em contato direto com a população e sentirem que já estão sendo úteis para a sociedade, podendo inclusive fazer algo efetivo e ver o resultado no olhar agradecido das pessoas atingidas. E a população pode perceber que existem sim profissionais atenciosos que estão dispostos a entender-lhes e a fazer o que for possível para ajudá-los nos momentos que precisarem.

REFERÊNCIAS

Canudo, R. **The birth of sixth art**. Itália, 1991. Disponível em: <<https://www.scribd.com/document/331978250/The-Birth-of-Sixth-Art>>. Acesso em: Ago.2017.

Villaça, I.C. **Arte-educação: A arte como metodologia educativa**. Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/05_ARTE_EDUCACAO_METODOLOGIA_EDUCATIVA.pdf> Acesso em: Ago.2017

A FORMA ESCOLAR NAS SOCIEDADES DE CONTROLE

Data de aceite: 03/08/2020

José Eduardo Fonseca Oliveira

Doutorando do programa em Educação da UNESP/Marília. Bolsista CAPES.

RESUMO: O presente trabalho tenciona uma reflexão sobre a forma escolar, perspectivando-a nas sociedades disciplinares e, posteriormente nas sociedades de controle. Elencou-se como eixo norteador de suspeita, que a forma escolar é a dobradiça entre poder e saber nas sociedades disciplinares e, conseqüentemente nas sociedades de controle. O eixo de suspeita proposto tem como corolário que o campo do poder e do saber se entrecruzam na forma escolar, somente essa forma específica, e de certa forma dominante de socialização pedagógica, permite a junção desses dois polos, que transformam relações de poder em saber e vice versa. O trajeto conceitual proposto foi pensado em três domínios. Inicia-se, em um primeiro domínio, com a importante formulação teórica de Vincent, Lahire e Thin (2001) “*Sobre a história e a teoria da forma escolar*”. O segundo domínio, está alicerçado nas análises foucaultiana sobre espaço, tempo e saberes, feitas principalmente em *Vigiar e Punir*, desenvolveu-se como eixo de suspeita

secundário, que esses dispositivos (espaço/tempo/saberes) foram sendo delineados na relação com a multidão confusa. Por fim, no último domínio, propõe-se pensar as transformações que as sociedades de controle conferem à forma escolar. Interpenetração dos espaços, ausência de limites, subjetivação em campo aberto, novas formas de socialização, tempo fluido, saberes condensados, dentre outras características modelam a socialização pedagógica e, portanto, a forma escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Forma escolar; Socialização pedagógica; Sociedade de controle.

ABSTRACT: This work intends to reflect on the school form, looking at it in disciplinary societies and, later, in control societies. It was listed as a guiding axis of suspicion, that the school form is the hinge between power and knowledge in disciplinary societies and, consequently, in control societies. The proposed axis of suspicion has the corollary that the field of power and knowledge intertwine in the school form, only this specific form, and in a certain dominant form of pedagogical socialization, allows the junction of these two poles, which transform power relations in knowledge and vice versa. The proposed conceptual path was designed in three domains. It begins, in a first domain, with

the important theoretical formulation of Vincent, Lahire and Thin (2001) "On the history and theory of school form". The second domain, based on Foucauldian analyzes of space, time and knowledge, made mainly in *Vigiar e Punir*, developed as a secondary suspicion axis, that these devices (space / time / knowledge) were being delineated in the relationship with the crowd confused. Finally, in the last domain, it is proposed to think about the transformations that the control societies give to the school form. Interpenetration of spaces, absence of limits, subjectivation in the open field, new forms of socialization, fluid time, condensed knowledge, among other characteristics, shape pedagogical socialization and, therefore, the school form.

KEYWORDS: Forma escolar; Socialização pedagógica; Sociedade de controle.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho tenciona uma reflexão sobre a forma escolar, perspectivando-a nas sociedades disciplinares e, posteriormente nas sociedades de controle. Elencou-se como eixo norteador de suspeita, que a forma escolar é a dobradiça entre poder e saber nas sociedades disciplinares e, conseqüentemente nas sociedades de controle.

O eixo de suspeita proposto tem como corolário que o campo do poder e do saber se entrecruzam na forma escolar, somente essa forma específica, e de certa forma dominante de socialização pedagógica, permite a junção desses dois polos, que transformam relações de poder em saber e vice versa.

O trajeto conceitual proposto foi pensado em três domínios. Inicia-se, em um primeiro domínio, com a importante formulação teórica de Vincent, Lahire e Thin (2001) "*Sobre a história e a teoria da forma escolar*". Observou-se, a partir desse texto que problematizar a forma escolar é importante por pelo duas razões, primeiro pela maneira como surgem nas mais variadas formações sociais, retomando, e por vezes modificando certos elementos de formas que a precederam. Segundo, pela unidade que a forma escolar confere, é impossível pensá-la dissociadas de questões políticas e sociais.

O segundo domínio, está alicerçado nas análises foucaultiana sobre espaço, tempo e saberes, feitas principalmente em *Vigiar e Punir*, desenvolveu-se como eixo de suspeita secundário, que esses dispositivos (espaço/tempo/saberes) foram sendo delineados na relação com a multidão confusa. Esse conceito é a chave de compreensão de como os dispositivos citados acima, e, que compõe a forma escolar, foram pensados pelo poder soberano nas sociedades disciplinares.

Por fim, no último domínio, propõe-se pensar as transformações que as sociedades de controle conferem à forma escolar. Interpenetração dos espaços, ausência de limites, subjetivação em campo aberto, novas formas de socialização, tempo fluido, saberes condensados, dentre outras características modelam a socialização pedagógica e, portanto, a forma escolar.

2 | DIAGRAMAS DA FORMA ESCOLAR

O ponto inicial de inflexão é o artigo de Vincent, Lahire e Thin (2001). Os autores tencionam problematizar a crise contemporânea da instituição escolar, elencando como questão norteadora a possibilidade do fim de um modelo escolar, ou ainda o fim de uma primazia, que é a forma escolar. Desta feita, os autores objetivam ao longo do texto, a partir de uma analítica sócio-histórica da constituição da escola na França, conceituar essa forma escolar. Esse conceito é chave para a investigação a qual se propõe esse texto.

Recorrendo inicialmente a obra de Durkheim *“A evolução pedagógica na França”* os autores questionam as ambiguidades metodológicas que se aventam no referido trabalho, questionando na sociologia de Durkheim, tanto seu objetivismo, quanto a herança positivista da sua concepção de história. Os autores, de certa forma, trocam os fatos sociais pela formas sociais na análise da sociologia da educação. Na esteira dessas primeiras aproximações, os autores recorrem a Merleau-Ponty e à noção de forma que esse desenvolveu. Ressalta-se, que Merleau-Ponty ao trabalhar a noção de forma, a faz, afastando-se das explicações cerebrais da consciência elaborada pela Gestalt. Esses agenciamentos conceituais permitem aos autores a elaboração de uma teoria da socialização, e não mais da sociedade de forma mais abrangente.

Nesse registro, a noção de forma pensada por Merleau-Ponty supera a dicotomia sujeito/objeto, onde a forma passa a ser a associação entre o sensível e o ideal, não mais seguindo a formula de um pensamento pautado à ideia ou à coisa, que pautavam a noção de pensar a forma anteriormente. Assim, essa noção de forma reelaborada, torna a história inerente, que se perfaz no interior de uma totalidade, onde uma nova maneira de enxergar o ser é igualmente reelaborada.

Após esses agenciamentos teóricos, os autores se propõem a discorrer sobre a noção de forma escolar, considerando que “Falar de forma escolar é, portanto, pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em uma certa época” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 9). A forma escolar se remete, portanto, a uma configuração social e histórica que tem sua gênese nos séculos XVI-XVII. Dessa configuração, procede um modo escolar de socialização que se impõe a outros modos de socialização.

Esse modo específico de socialização é caracterizado pela presença dos elementos espaço, tempo e relação pedagógica, esses possuem como escopo uma pedagogização do social, dito de outra maneira, a forma escolar enquanto meio de socialização tencionam as relações sociais e a internalização das normas. Nesse cenário, a instituição escolar é o lócus dessa forma, que se conecta a toda uma estrutura política.

É importante registrar também, que a forma escolar possui uma configuração histórica muito própria, que como ressaltam os autores, surgiu em um contexto de formações

políticas e sociais. Essa forma escolar faz emergir uma relação pedagógica até então inédita, autárquica, embora altamente regulada e normatizada entre professor e aluno. Essa relação pedagógica está circunscrita em uma ocorrência educativa, dentro de um espaço fechado e ordenado, e de um tempo regulado, que materializa a forma escolar.

Com efeito, essa forma escolar se perfaz em dois domínios. Em um primeiro domínio ela precisa de uma organização estruturada a partir do espaço/tempo que traga como objetivo ensinar e aprender. Em um segundo domínio, se faz necessário consolidar igualmente de forma institucional a relação professor aluno, fazendo com essa seja uma prática social específica, diferente de outras práticas, religiosas, política, trabalhistas, essa prática social evidencia-se na relação pedagógica que tem como um dos seus componentes os saberes.

Faz-se necessário, portanto, para que possa haver a forma escolar no tangenciamento com os saberes, um conhecimento que seja ensinado e aprendido, e que esse seja fruto de uma transposição didática. Essa transposição tenciona uma codificação e simplificação, que assegure transmissão e assimilação dos conteúdos. Essa assimilação, por sua vez deve se estender por uma duração determinada com uma divisão do tempo essencialmente didático. Soma-se a essas questões as avaliações, que mensuram o progresso da aprendizagem.

Portanto, problematizar a forma escolar é importante por pelo três razões, primeiro pela maneira como surgem nas mais variadas formações sociais, retomando, e por vezes modificando certos elementos de formas que a precederam. Segundo, porque a forma escolar é muito mais que um componente da instituição escolar, ela pode ser pensada como o princípio de sua criação. Por fim, pela unidade que a forma escolar confere, é impossível pensá-la dissociadas de determinadas formas de poder.

Destarte, propõe-se problematizar de forma mais sistemática a primeira das três razões indicadas, o caráter de plasticidade que a forma escolar possui, como se atualiza a partir dos códigos das formas que as precederam, como, nas mais diversas formas sociais ela se ressignifica e persiste. Nesse sentido, o campo analítico serão as sociedades disciplinares e de controle, pensadas respectivamente pelos filósofos franceses Michel Foucault e Gilles Deleuze.

3 | FORMA ESCOLAR NA SOCIEDADE DISCIPLINAR

A chamada sociedade disciplinar pensada por Foucault tem sua gênese nos dispositivos de quarentenas, que foram criados no contexto de grandes e assoladoras epidemias na Europa. As cidades, assim, eram divididas em quarteirões diversos sob a jurisdição de um “síndico” com autoridade de fechar as portas por fora e entregar as chaves para o “intendente de quarteirão”. Nesse contexto, as pessoas eram proibidas de deixar esses espaços, sob o argumento de preservar a vida, somente o intendente de

quarteirão, síndicos e soldados podiam circular nas cidades com intuito de fazer a revisão dos vivos e dos mortos. Todos esses procedimentos, exemplificam o surgimento de novas e sofisticadas técnicas que visam o disciplinamento dos corpos.

Jeremy Bentham no século XVIII irá incorporar e sistematizar essas técnicas de disciplina inventando um sistema arquitetônico denominado de panóptico, que organiza em um ambiente a distribuição de corpos em variadas superfícies, como por exemplo: prisões, fábricas, escolas etc. A composição do panóptico consiste em um edifício construído em círculo, onde no centro havia um pátio com uma torre central, esse círculo se dividia em pequenas celas, a depender do seu uso, havia sempre corpos nesses espaços a serem disciplinados.

Além do panóptico, em *Vigiar e Punir* emerge um outro conceito importante para compreensão dos dispositivos de subjetivação na sociedade disciplinar que serão incorporados pela forma escolar (espaço/tempo/saberes). O conceito em questão é o de “multidão confusa”, conquanto, os registros que compõe sua formação, e, principalmente seu declínio em função de novas formas de subjetivações, são importantes na compreensão da socialização pedagógica.

Ao longo de toda obra *Vigiar e Punir* Foucault vai coadunando as transformações nessa multidão confusa, com as técnicas de disciplinamento pensada pelo soberano. Nesse contexto, o filósofo francês observou que no século XVI a principal característica das penalidades era o suplício. O ponto em relevo era que antes, o soberano mantinha todo o processo criminal em secreto, “o rei queria mostrar com isso que a “força soberana” de que se origina o direito de punir não pode em caso algum pertencer à “multidão” (FOUCAULT, 2013, p.37).

Contudo, o suplício é restabelecido, considerando principalmente suas características para o poder soberano. Esse é marcado pelo castigo corporal, que traz no seu bojo três resultados, segundo Foucault (2013): ele deve produzir uma quantidade de sofrimento, ou seja, ele tem elementos de quantificação, ele deve também se submeter as regras, logo, cada crime é julgado pela sua gravidade, tendo assim sua respectiva punição. Por fim, o suplício tem uma dimensão ritualística, onde o supliciado é marcado. Esse processo ritualístico, simbolicamente é o triunfo da justiça sobre o crime.

Dentro desse contexto existe um personagem central, pois “nas cerimônias do suplício, o personagem principal é o povo, cuja presença real e imediata é requerida para sua realização” (ibidem, p.15). Não fazia o menor sentido para o poder soberano um suplício que não tenha a participação do povo, essa exigência estava vinculada a dois fatores: a tomada de consciência que a violação de alguma lei traria o suplício público como punição, e ainda provocar um pânico nas pessoas pelo ritual de sofrimento designado ao supliciado.

Com efeito, ao longo do tempo, o papel do povo foi se tornando ambíguo. Se por um lado “o soberano, ao chamar a multidão para a manifestação de seu poder, tolerava um

instante as violências” (ibidem, p.58), ou seja, a multidão por vezes flamejava atos hostis contra o supliciado, por outro, a multidão passou, em alguns casos a recusar o poder punitivo, e até a se revoltar contra esse poder, observa Foucault (loc. cit.):

Impedir uma execução que se considera injusta, arrancar um condenado às mãos do carrasco, obter à força seu perdão, eventualmente perseguir e assaltar os executores, de qualquer maneira maldizer os juízes e fazer tumulto contra a sentença, isso tudo faz parte das práticas populares que contrariam, perturbam e desorganizam muitas vezes o ritual dos suplícios. Claro, isto sucede com frequência, quando as condenações sancionam revoltas; foi o que sucedeu aos sequestros de crianças quando a multidão queria impedir a execução de três supostos amotinados, condenados à força no cemitério Saint-Jean porque há menos saídas e desfiladeiros para guardar; o carrasco amedrontado soltou um dos condenados.

Essas pequenas sublevações, suscitaram um encorajamento da multidão, que passou a frequentar com mais rigor os rituais de suplícios, e, diferente do que o poder soberano podia supor, não tanto para acompanhar o sofrimento do supliciado, e sim para ouvir suas palavras finais, ou melhor ouvi-los “maldizer os juízes, as leis, o poder, a religião. O suplício permite ao condenado essas saturnais de um instante, em que nada mais é proibido nem punível” (ibidem, p.59).

Esses homens, sem dúvida, foram os primeiros infames, que se opuseram ao silêncio, mesmo em meio a dor do suplício, e ridicularizaram o poder, inverteram a lógica do ritual, o que era para ser a exaltação da força e do poder do soberano, em dado momento representava sua vil ridicularização. Não tendo nada mais a perder o supliciado irrompia críticas ao poder, denunciava suas ações, e, assim, por muitos, esses homens eram transformados em heróis, pois diferente do que o poder soberano almejava, não mostravam fraqueza, e sim, uma certa presunção que causava identificação com a multidão, pois viam nesses supliciados a coragem de se posicionar contra o poder soberano. Talvez seja preciso perspectivar com mais profundidade a relação entre esses homens infames e o caráter revolucionário da multidão, pois é possível identificar que esse povo, posteriormente multidão, e em seguida multidão confusa foi se delineando enquanto resistência ao soberano, em grande medida na relação com o supliciado.

De fato as intervenções da multidão em favor do supliciado, gerou ao poder soberano alguns problemas e graves consequências sociais, observa Foucault (ibidem, p.61):

O pavor dos suplícios na realidade acendia focos de ilegalismo: nos dias de execução, o trabalho era interrompido, as tabernas ficavam cheias, lançavam-se injúrias ou pedras ao carrasco, aos policiais e aos soldados; procurava-se apossar do condenado, para salvá-lo ou para melhor matá-lo; brigava-se, e os ladrões não tinham ocasião melhor que o aperto e a curiosidade em torno do cadafalso. Mas principalmente — e aí é que esses inconvenientes se tornavam um perigo político — em nenhuma outra ocasião do que nesses rituais, organizados para mostrar o crime abominável e o poder invencível, o povo se sentia mais próximo dos que sofriam a pena; em nenhuma outra ocasião ele se sentia mais ameaçado, como eles, por uma violência legal sem proporção nem medida.

Destarte, as intervenções provocadas pela multidão também trouxeram graves problemas políticos ao poder soberano, uma reviravolta no ritual de suplício, onde “o

executor perseguido pelo povo, o condenado salvo pelos revoltosos” (ibidem, p.61). Dessa forma, os rituais de suplício foram perdendo seu sentido para o poder soberano, o que nada tem a ver com questões humanitária, e sim com o caráter revolucionário que passava a emergir no seio da multidão confusa.

Ante esses acontecimentos, o poder soberano se organiza, reformula suas ações, mobiliza suas teias e capturas, redefine a economia das penas, e faz emergir um projeto reformador para toda sociedade, porém, fazendo acreditar que esse projeto era designado tão somente para as prisões. É possível identificar em *Vigiar e Punir* uma tese marginal, que a reforma no sistema penal se deu para controlar, deter o poder de resistência e ao mesmo tempo revolucionário da multidão confusa, pois a reforma no sistema das penalidades, opera uma disjunção entre o poder soberano e a multidão, considerando que “ a primeira das grandes operações da disciplina é então a instituição de “quadros vivos”, que transforma as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (ibidem, p.143), na esteira dessas capturas, Foucault (ibidem, p.190) observa ainda:

A multidão, massa compacta, local de múltiplas trocas, individualidades que se fundem, efeito coletivo, é abolida em proveito de uma coleção de individualidades separadas. Do ponto de vista do guardião, é substituída por uma multiplicidade enumerável e controlável; do ponto de vista dos detentos, por uma solidão sequestrada e olhada.

Coube ao poder soberano neutralizar os perigos advindos da multidão, evitar reuniões numerosas, descompactar as massas, e “coleccionar as individualidades separadas”. Seguindo as trilhas de Foucault, o poder soberano com sua economia das penas e tecnologia disciplinar transformou as multidões confusas, em classes ordenadas e altamente subservientes ao soberano, usando para esse fim o espaço, o tempo e os saberes, como dispositivos básicos de subjetivação e sujeição. Pode-se entender esse movimento como o princípio gestacional da forma escolar.

Optou-se por seguir essas trilhas abertas por Foucault sobre as multidões confusas, considerando principalmente o uso de dispositivos de capturas espaço/tempo/saberes para o disciplinamento dessas multidões, tonou-se imperativo ao poder soberano transformar essa multidão confusa, desorganizada e sem saberes utilizáveis, em uma classe organizada, e qualificada enquanto mão de obra útil.

Nesse cenário, a primeira operação do poder foi a criação de espaços para o disciplinamento dos corpos, era impossível naquela época o disciplinamento em campo aberto, era necessário criar as “instituições de sequestro” (prisões, escolas, hospitais etc.), que seriam responsáveis por “sequestrar”, por dados períodos, os indivíduos do espaço familiar ou social, com o intuito de disciplinar/docilizar seus comportamentos. Esses espaços, como observará Foucault eram flexíveis de acordo com a necessidade, dizendo com o filósofo francês (ibidem, p.138):

Estes trabalham o espaço de maneira muito mais flexível e mais fina. E em primeiro lugar segundo o princípio da localização imediata ou do *quadriculamento*. Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. [...] O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir.

Nesse diagrama de divisões do espaço disciplinar, a escola ganha um certo protagonismo, pois “fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (ibidem, p.142). E, considerando que a escola é a instituição logo depois da família que se passa relativo tempo da vida, entende-se o alcance dos dispositivos de subjetivação e disciplinamento pedagógico.

O dispositivo disciplinar do espaço vai sendo aperfeiçoado e “pouco a pouco — mas principalmente depois de 1762 - o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre” (ibidem, p.141), o espaço se torna assim serial, o controle sobre os alunos é formalizado, na medida em que são colocados em séries conforme níveis cada vez mais mensuráveis de aprendizagem.

O exame, nesse cenário, exerce papel primordial no registro desses níveis de aprendizagem, pois “a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino (ibidem, p.178), o exame articula técnicas de hierarquia, bem como sanções que objetivam a normalização, perfazendo-se numa sofisticada forma de controle e vigilância, possibilitando assim, a classificação e a punição.

Outro dispositivo disciplinar, que igualmente compõe a forma escolar, é o tempo. Para entender seu alcance é preciso seguir as inflexões que Foucault propõe. Primeiro ele observa que, “houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder” (ibidem, p.132). Nesse registro, e, principalmente pelo seu caráter universal o corpo torna-se o campo de batalha de todas técnicas de disciplinamento do poder soberano, pois “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (ibidem, p.146). Com efeito, o tempo quando diretivo a escola é planejado para todos, tempo de brincar, de ler, de comer, de fazer atividades, de chegar, de sair, etc., o tempo vai “penetrando” os corpos, produzindo efeitos e gerando disciplinamento e sujeição.

O dispositivo do tempo cria toda uma sanção repressora quando não cumprido de acordo com sua exigência, o que faz erigir todo um sistema de punições como observa Foucault (ibidem, p.171-172) “Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo)”. Na forma escolar esse sistema punitivo é importante tanto para a prática pedagógica quanto para a socialização pedagógica, observa Guimarães (2003, p. 32)

O tempo disciplinar impõe-se à prática pedagógica organizando séries separadas umas das outras por provas graduadas, especificando programas e exercícios de dificuldade crescente, 'qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries'

O tempo em termos disciplinares vai se impondo gradativamente à prática pedagógica, onde o tempo de formação vai sendo delineado e especializado em cada nível, programas são elaborados com duração temporal fixada, esses programas, na sua composição trazem os exames, exercícios e dificuldades progressivas, onde o tempo é a engrenagem principal de toda essa maquinaria pedagógica. O tempo delimitado para aplicação do exame exemplifica bem essa dinâmica disciplinar.

Os processos de subjetivação e sujeição encontram no agenciamento tempo/corpo seu terreno mais exitoso, pois está pautado na heterogeneidade do corpo, alicerçada em elementos imbricados em um duplo movimento que se faz e se desfaz no tempo. Contudo, o tempo essencialmente escolar é a forma mais sofisticada de disciplinamento, pois agencia uma série de tecnologias e dispositivos, dentre esses últimos, um que compõe a forma escolar que são os saberes. Observa Foucault (2013, p.153):

O tempo "iniciático" da formação tradicional (tempo global, controlado só pelo mestre, sancionado por uma única prova) foi substituído pelo tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressivas. Forma-se toda uma pedagogia analítica, muito minuciosa (decompõe até aos mais simples elementos a matéria de ensino, hierarquizada no maior número possível de graus cada fase do progresso) e também muito precoce em sua história (antecipa largamente as análises genéticas dos ideólogos dos quais aparece como o modelo técnico).

A referida decomposição dos elementos da matéria, a nosso entender, vincula-se a outro elemento da forma escolar, que são os saberes, e, a transposição didática as quais esses saberes estão atrelados. Essa transposição didática não é, conforme pensa Chevallard (1991) desinteressada, transpondo os conteúdos científicos normalmente. Ao contrário, e, pensando com Chervel (1990) essa transposição se dá em um campo de batalha, em um jogo de poder, onde há resistência, e a escola não é meramente passiva ante todo esse processo.

Os saberes enquanto componente da forma escolar são extremamente importantes no processo de socialização, pois não basta disciplinar a "multidão confusa", faz-se necessário ensinar-lhes saberes que permitam enquanto mão de obra qualificada o acesso ao mundo do trabalho, e, igualmente a permanência em instituições disciplinares, como as fábricas, por exemplo, que mantém a lógica disciplinar de espaço e tempo.

O sujeito moderno é formado nessa clivagem da forma escolar, onde os saberes produzem os sujeitos, mas do que são produzidos por ele, observa Veiga-Neto (2014, p.44) "Assim, para Foucault, o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é produtor de saberes, mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes".

Com efeito, o eixo de suspeita que aventou-se inicialmente vai se ratificando,

considerando que a escola define de maneira inequívoca o poder através do espaço/tempo e o saber através controle/exame, componentes da forma escolar. A relação poder-saber, portanto, é o código de reconhecimento da forma escolar na sociedade disciplinar. Questiona-se agora, como se perfaz essa forma escolar e essa codificação nas sociedades de controle, que pretende-se no tópico a seguir investigar.

4 | FORMA ESCOLAR NAS SOCIEDADES DE CONTROLE

No seu texto intitulado “Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle”, Gilles Deleuze (2010) indicou determinados registros que serviriam de parâmetros para diferenciar os dispositivos presentes em uma sociedade disciplinar, e em uma sociedade de controle. Esses dispositivos permitem rastrear a forma escolar. As sociedades disciplinares possuem um registro temporal que vai do século XVIII até a segunda guerra mundial, porém, os primeiros anos da segunda metade do século XX evidencia seu caráter obsoleto, em detrimento da ascensão das sociedades de controle.

Seguindo as trilhas deixadas por Foucault, Deleuze percebeu no enclausuramento o mecanismo principal da sociedade disciplinar, com a classificação dos espaços em meios fechados (indústrias, escolas, hospitais, prisão etc.), e sua relação com o tempo escolar, tempo de trabalho, tempo esse que é também modelado para outras instituições. Deleuze tituló esse processo de moldagem, considerando o uso de um mesmo molde em variados campos sociais.

Com efeito, as sociedades de controle seriam marcadas pela interpenetração dos espaços, pois as referidas sociedades tem como características a ausência de limites agenciados pela organização do tempo, que funciona de forma contínua, fazendo com que os sujeitos nunca consigam terminar algo, pois são capturados por códigos e enunciados de uma formação permanente, “passamos da escola à empresa, e da empresa retornaremos a escola” (LAZZARATO, 2006a, p. 75). Assim, o sujeito se torna prisioneiro em campo aberto, devedores de uma dívida impagável, que constitui uma sutil forma de governo, dizendo com Lazzarato (2017), é o governo do homem endividado.

Neste cenário de consolidação do controle é importante infletir que com a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, há uma internalização natural dos dispositivos de controle. Desta forma, condicionados e autolimitados, os sujeitos têm sua dinâmica de produção de sentido prejudicada, desta feita, emergem distintas formas de regulação pautadas em uma política do pensamento, a esse fenômeno, Lazzarato (2006b) conceituará de noo-política¹. Cabe a observação, que a essas novas formas de regulação emergem também da crise dos meios de confinamentos como observa Deleuze

1. Segundo Lazzarato noo-política é: [...] um conjunto de técnicas de controle exercida sobre o cérebro, envolvendo a atenção inicialmente, para controlar a memória e seu poder virtual. A modulação da memória seria então a função mais importante da noo-política. Se as disciplinas moldavam os corpos constituindo hábitos principalmente na memória corporal, as sociedades de controle modulam os cérebros e constituem hábitos principalmente na memória espiritual.

(2010, p. 224).

Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família [...]. Os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que estas instituições estão condenadas num prazo mais ou menos longo.

É importante o registro que a crise nos espaços de confinamento da sociedade disciplinar trouxe uma ressignificação desses espaços na sociedade de controle, pois reforma, nesse contexto, é colocar em outra forma, em uma nova perspectiva. Assim, quanto à crise do hospital, por exemplo, é possível observar outras formas assistenciais não restritas ao confinamento como os hospitais-dia, os atendimentos a domicílio, a setorização. Uma nova medicina, “sem médico nem doente, que resgata doentes potenciais e sujeitos à risco, que de modo algum demonstra um progresso em direção à individualização, como se diz, mas substitui o corpo individual ou numérico pela cifra de uma matéria ‘dividual’ a ser controlada” (DELEUZE, 2010, p.229)

A “nova medicina” que, da mesma forma, se exorciza a sua circunstancial razão de ser – médico e paciente – para fazer circular discursos sobre nutrição, longevidade, ideais de corpo e de saúde, verdadeiros discursos com força de lei moral que são lançados pelas redes midiáticas e que fazem com que cada um vigie a si mesmo continuamente (não importa onde nem quando) e se avalie de acordo com critérios alheios. Nas prisões, têm-se as chamadas penas “alternativas” ou “substitutivas” até a utilização de coleiras eletrônicas que obrigam o condenado a permanecer em determinados locais em certas horas e possibilitam localizá-lo em qualquer lugar quando necessário.

Já quanto à crise da escola, observa-se a circulação e a interação com outros veículos de conhecimento, como programas de educação à distância, a mediação do computador nas novas relações de ensino/aprendizagem, a mídia televisiva ocupando papel relevante na formação, como também a presença cada vez mais comum dos infundáveis cursos de formação permanente e a necessidade paranoica de nunca se chegar a lugar algum, de que há sempre mais para saber, para aprender, para explorar. Assim a educação se abre para formas alternativas e menos institucionais de formação, dizendo como Deleuze (2010, p. 220)

Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional, um outro meio fechado, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário

Nota-se, assim, o surgimento de um processo de subjetivação mais sofisticado, onde o referido processo sai dos meios fechados das instituições disciplinares, para o campo aberto. Assim, o indivíduo se torna um prisioneiro em campo aberto, refém de relações de poder, de novas tecnologias de sujeição, bem como novas formas de socialização que não eram reconhecidas na sociedade de disciplinar, porém, emergem na sociedade de

controle, expressando novas subjetividades.

O sociólogo francês Gabriel Tarde (2005) contribui de forma significativa na compreensão dos dispositivos que emergem nas sociedades de controle e permitem pensar a forma escolar. Para ele, a referida sociedade passa no final do século XIX, a elaborar suas próprias técnicas, construindo seus próprios dispositivos, nesse cenário os dispositivos que compõem a forma escolar são ressignificados.

Um dos exemplos dessa ressignificação são os espaços virtuais. Como bem analisou Deleuze, os processos de subjetivação nas sociedades de controle não se dão mais apenas em espaços fechados, esses processos se perfazem também em campo aberto. Um exemplo é o ensino a distância (EAD)², que evidencia uma nova formatação, sem sala de aula física, em detrimento dos ambientes (espaços) virtuais de aprendizagem (AVA), como o MOODLE, com fóruns e chats que modificam a relação ensino-aprendizagem.

Desta feita, a escola enquanto instituição disciplinar, moldada em sistema fechado, vai sendo progressivamente modificada por empreendimentos abertos de formação permanente nas sociedades de controle. Essa formação permanente afeta a forma escolar, no que concerne a relação pedagógica, considerando o alcance cada vez maior da formação contínua (ou continuada) dos professores por um lado, e por outro, a avaliação contínua diretiva ao aluno. Essa avaliação contínua faz parte de todo um mecanismo de controle, que, nas sociedades de controle substituem o exame, símbolo máximo das sociedades disciplinares.

A escola nesse contexto perde todo ideal de formação, entendendo essa formação como conjunção de transmissão de conhecimento e de cultura, assim, a escola se configura em apenas uma etapa para a qualificação para o mercado de trabalho. Outro ideal desconstruído na escola na esteira dessas transformações impostas pelas sociedades de controle é o ideal humanista, observa Costa (2018, p.18):

Se a escola abriu mão, pelo menos parcialmente, de seu ideal humanista, dando lugar à lógica de mercado, o que vale a aula informativa na era da informática? O que vale, aliás, qualquer aula que não faça pensar, dialogue com o próprio de cada aluno? Será possível que a estrutura escolar permita um discurso da diferença, se parece que o professor é sempre o detentor da verdade e do controle? Sem tal perspectiva, em que o pensamento próprio é levado a sério e não ridicularizado, suprimido, não há maior escola do que o Google.

O filósofo e sociólogo italiano residente na França Maurizio Lazzarato (2006a) nas suas pesquisas sobre as sociedades de controle observou a relação íntima entre o capitalismo e as referidas sociedades. A questão chave é que, a análise do capitalismo precisa sair dos binarismos de classe, por exemplo, para o campo da multiplicidade. A observação feita por Costa na citação acima, recai nessa questão. A lógica de mercado, a era da informática, google etc., como mecanismo de pesquisa são parte de uma multiplicidade de capturas do capital, que provocam mudanças significativas na forma

2. Utilizando números oficiais do MEC, Valente e Moran (2011), observam que a modalidade EAD, no ensino superior, cresce mais que o presencial, 12% x 3% respectivamente.

escolar. Dizendo com Skliar (2006, p.26) “ingressamos, assim, na era da mercadologia da mudança educativa”.

Com efeito, o sujeito nas “sociedades de controle não mais passarão por meios de confinamento” (DELEUZE, 2016, p.340). Como anteriormente dito, novos espaços são criados nessas mudanças, porém, não é apenas o espaço enquanto componente da forma escolar que é modificado, o tempo igualmente sofre mutações.

Se a socialização pedagógica na sociedade disciplinar se pautava muito na relação espaço/tempo, com inícios muito bem definidos, de entrada, saída, duração das aulas, das provas, do intervalo, etc. Na educação à distância, essa lógica é transgredida, o tempo é contínuo, não existe o fim do horário de escolarização, ele é constante. Nessa lógica, entra em cena o professor motivador, uma espécie de coaching da aprendizagem, seguindo, por vezes, a cartilha de um sistema de enunciados próprios do neoliberalismo, como empreendedores de si, capital cultural dentre outros.

Evidenciam-se novas formas de interação, e, portanto, de socialização. O tempo é fluido, e em tese, elaborado pelo aluno EAD, que passa a gerenciar a frequência de acesso, o tempo de acesso, claro, em consonância com a figura do tutor/professor ou coaching/tutor. Entretanto, a flexibilidade do tempo, esbarra no enrijecimento dos cronogramas que norteiam as orientações de estudo e de atividades na EAD, é a dinâmica do capital, liberar por um lado, e capturar por outro.

Nesse contexto, os saberes são condensados, e, por objetivarem um “interesse maior do aluno”, comprometem a transposição didática dos conteúdos. Ademais, os saberes se constituem, nessa dinâmica de controle, como bens de consumo, alijados em uma busca insaciável por consumir tal mercadoria, numa formação interminável.

Desta feita, nosso eixo de suspeita que a forma escolar é a dobradiça entre poder e saber, igualmente se confirma na sociedade de controle. Contudo, se faz necessário registrar que os saberes são organizados em um domínio distinto das sociedades disciplinares. Se os saberes se organizavam tencionando o disciplinamento do corpo na primeira sociedade, na segunda, os saberes se organizam a uma rede semiótica objetivando o controle mental, onde a noo-política tem seu campo de analítico.

Pensando a partir de Viñao (2012, p.115) quando esse observa que as disciplinas “podem e devem ser consideradas como organismos vivos, elas nascem, elas evoluem, elas se transformam, elas desaparecem, elas engolfam e engolem umas às outras, elas se separam, competem, trocam informações, se isolam”. Logo, a sociedade de controle ante todos os seus dispositivos neoliberais, poderá promover essa dinâmica viva do nascimento, transformação, desaparecimento e isolamento de determinadas disciplinas, alinhando-se a sistemas e novas formas de socialização pedagógica.

REFERÊNCIAS

COSTA, A. V. L. **Deleuze e o sentido da educação na sociedade de controle**. Mediação, Pires do Rio - GO, v. 13, n. 1, p. 10-21, jan.- jun. 2018.

CHERVEL, A. **A história das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, 1990.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposicion Didactica**: Del saber sabio al saber enseñado. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

DELEUZE, Giles. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle**. In: _____. Conversações. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

_____. **Dois regimes de loucos, Textos e entrevistas (1975-1995)**. São Paulo: Editora 34, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 41 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **Vigilância, Punição e Depredação Escolar**. Campinas: Papirus, 2003.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do Capitalismo**, Trad. Leonora Corsini, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2006a.

_____. **Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control**. Madrid: Traficante de Sueños, 2006b.

_____. **O governo do homem endividado**. São Paulo: n-1, 2017.

TARDE, Gabriel. **A Opinião e as Massas**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SKLIAR, C. **A inclusão que é “nossa” e a diferença de é do “outro”**. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação a Distância: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo J. **Foucault & a educação**. 3.ed Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VIÑAO, F. A. **Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación de profesores: el caso español**. *Pro-Posições* | v. 23, n. 3 (69) | p. 103-118 | set./dez. 2012.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n33, jun/2001.

EDUCAÇÃO E GESTÃO DO CONHECIMENTO: DESAFIOS PEDAGÓGICOS

Data de aceite: 03/08/2020

Adelcio Machado dos Santos

Docente nos Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade e Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Alexandre Carvalho Acosta

Mestre em Desenvolvimento e Sociedade. Egresso do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade da UNIARP.

Alisson Andre Escher

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da UNIARP.

Inês Maria Gugel Dummel

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade da UNIARP.

Joel Haroldo Baade

Docente nos Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade e Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Dado a lume, originalmente, no periódico "Education and Knowledge Management Pedagogical Challenges", em 2020.

RESUMO: O professor de Gestão do Conhecimento necessita de um processo sistemático de formação pedagógica, que

o permita desenvolver as competências de educador. O fato de lidar com estudantes adultos não dispensa o professor universitário de viabilizar aplicação prática do conhecimento adquirido em sala de aula. O pano de fundo do estudo é a prática pedagógica dos autores em uma universidade no interior de Santa Catarina, um dos três estados do sul brasileiro. Os estudantes são de classes média a baixa, que em sua maioria trabalham durante o dia para financiar seus estudos noturnos. Assim, no ensino da Gestão do Conhecimento, não é suficiente que o professor tenha domínio dos conhecimentos referentes à matéria que leciona. O professor precisa desenvolver a habilidade de criar material didático e estratégias de diferentes métodos de ensino, tais como: a aula expositiva; a discussão; as simulações e os recursos audiovisuais. Malgrado a todo preparo e planejamento do professor para ministrar os conteúdos com vistas à construção do conhecimento, a ferramenta pedagógica primordial é o diálogo. A comunicação entre professor e alunos prescinde todo o conteúdo de uma aula, porquanto dela depende que a aprendizagem se processe.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão do Conhecimento. Pedagogia. Educação Superior.

ABSTRACT: The Knowledge Management teacher needs a systematic process of pedagogical training, which allows him to develop the skills of an educator. The fact of dealing with adult students does not exempt the university professor from making practical application of the knowledge acquired in the classroom possible. The background of the study is the authors' pedagogical practice at a university in the interior of Santa Catarina, one of the three southern Brazilian states. The students are from middle to lower classes, who mostly work during the day to finance their evening studies. Thus, in the teaching of Knowledge Management, it is not enough that the teacher has mastery of the knowledge related to the subject he teaches. The teacher needs to develop the ability to create teaching materials and strategies for different teaching methods, such as: the lecture; the discussion; simulations and audiovisual resources. Despite all the preparation and planning of the teacher to teach the contents with a view to the construction of knowledge, the primary pedagogical tool is dialogue. Communication between teacher and students dispenses with the entire content of a class, as learning depends on it.

KEYWORDS: Knowledge management. Pedagogy. College education.

1 | INTRODUÇÃO

Na educação superior, uma das temáticas mais valorizadas pelos professores é a formação pedagógica e preparatória para docentes atuarem em sala de aula. As pesquisas e os resultados de avaliações dos processos pedagógicos realizados pelos alunos têm forçado professores a se especializarem nas disciplinas que ministram, nas multitarefas que são designados e nas novas técnicas de aprendizagem.

Paralelamente, a problemática da gestão do conhecimento cada vez mais é um tema a ser levado em consideração nos espaços de construção de conhecimento, pois mais do que produzir novos saberes, atualmente é necessário saber gerir o amplo leque de informação disponível. O desenvolvimento das tecnologias de comunicação foram fundamentais nesse processo.

Desse modo, o presente ensaio se ocupa com a problemática da gestão do conhecimento nos espaços de ensino e aprendizagem em nível superior, indagando pelas questões centrais que devem nortear a prática pedagógica dos profissionais que atuam neste nível de ensino.

Metodologicamente, o estudo é qualitativo e bibliográfico, podendo ser caracterizado como ensaio teórico sobre o tema exposto. O texto está estruturado em três pontos principais: no primeiro aborda-se as características essenciais da docência no ensino superior; no segundo, discorre-se sobre os desafios pedagógicos à docência no ensino superior com vistas à gestão do conhecimento; encerra-se a abordagem com algumas considerações finais sobre o tema abordado.

2 | CARACTERÍSTICAS ESSENCIAIS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Em primeiro lugar, faz-se mister que o professor da gestão do conhecimento disponha de diversas características, ainda que a lista seja incompleta, como as apontadas por Gil (1997): estabilidade emocional, versatilidade, iniciativa, autoconfiança, disciplina, paciência, cooperação, estabilidade de ritmo, atenção difusa, inteligência abstrata e verbal, memória, observação, raciocínio rápido e lógico, imaginação, associação, dentre outras.

Ademais dessas características específicas, o docente precisa cumprir alguns requisitos técnicos, conforme especificado por Gil (1997):

a) Estrutura e funcionamento da educação superior: o professor deve ser capaz de estabelecer relações entre o que ocorre em sala de aula com processos e estruturas mais amplas. Isso implica a análise dos objetivos a que se propõe a educação superior brasileira, assim como os problemas que interferem em sua concretização. E exigem conhecimentos relacionados à evolução histórica das instituições universitárias e à legislação que as rege;

b) Planejamento de ensino: a eficiência na ação docente requer planejamento. O professor precisa ser capaz de prever as ações indispensáveis para que o ensino a ser ministrado por ele atinja os seus objetivos. Isso exige a cuidadosa preparação de um plano de disciplina e de tantos planos de unidade quantos se fizerem necessários;

c) Método de ensino: a adoção de métodos de ensino é indispensável para facilitar o ensino e a aprendizagem. Na atualidade, há inúmeros métodos de ensino e convém que o professor conheça as vantagens e limitações de cada método para fazer uso nos momentos e sob as formas mais adequadas;

d) Técnicas de avaliação: não se pode conceber ensino sem avaliação. A avaliação necessita ter caráter formativo, desenvolvendo-se ao longo de cada disciplina e tendo por finalidade facilitar a aprendizagem. Dessa forma, o professor da educação superior precisa estar capacitado para elaborar instrumento de avaliação de conhecimento e também das habilidades e atitudes dos alunos.

Todos esses requisitos técnicos precisam passar pela readaptação por parte do professor para que se adequem ao ensino da disciplina de gestão do conhecimento. Nesse sentido, é essencial que o professor leve em consideração a pragmática relacionada à gestão do conhecimento. Somente o estudo teórico de conceitos é insuficiente para a formação na disciplina.

3 | DESAFIOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DA GESTÃO DO CONHECIMENTO

Ademais disso, ao desenvolverem eventuais projetos de gestão do conhecimento, os alunos precisam partir da realidade dos ambientes empresariais em que atuam, não

considerando a gestão do conhecimento como algo extraordinário. Como bem observam Davenport e Prusak (1998), a gestão do conhecimento se baseia em recursos existentes, com os quais a organização já pode estar contando, tais como: uma boa gestão de sistemas de informação, uma gestão de mudança organizacional e boas práticas da gestão de recursos humanos.

Se uma organização, a guisa de exemplo, possui banco de dados textuais ou até mesmo programas educativos eficazes, certamente ela já está fazendo atividade que poderia ser chamada de gestão do conhecimento (CACHO, 2019). A partir disso, faz-se mister que o aluno expanda ou melhore essas práticas para poder se autodenominar gerente do conhecimento.

Em conseqüente, é importante que o professor da disciplina de gestão do conhecimento mostre ao aluno a importância de combinar essa gestão com as demais atividades da organização. Caso contrário, é provável que ela seja ineficaz. A formação do aluno necessita também voltar-se para o reconhecimento do trabalho em conjunto na organização quando se trata de implementação de projetos de gestão do conhecimento (CACHO, 2019).

Em consonância com o magistério de Davenport e Prusak (1998), é a organização como um todo que deve adotar as próprias decisões em relação a qual conhecimento é o mais importante a ser gerido, como motivar as pessoas a compartilhar e utilizar esse conhecimento e o que fará um projeto ter sucesso em seu ambiente próprio e específico.

Na gestão do conhecimento releva consoante salientam Davenport e Prusak (1998), encetar com projetos pequenos. A gestão do conhecimento precisa ter início por um problema organizacional reconhecido, relacionado com o conhecimento. Perda de clientes, produtos mal desenhados, perda de pessoal-chave ou redução do índice de vitórias de contratos de prestação de serviços são todos problemas holísticos que podem ser atribuídos a uma má gestão do conhecimento (FERREIRA, 2019). Portanto, o professor da disciplina de gestão do conhecimento precisa evidenciar que atacar esses problemas, identificar seu componente do conhecimento e usar o valor para dirimi-los a guisa de justificção para esforços do conhecimento são boas formas de se lidar com a gestão do conhecimento.

Os fatores mais relevantes no ensejo de decidir por onde começar é a importância da área específica do conhecimento para a empresa a viabilidade do projeto. A gestão do conhecimento pode também envolver muita atividade abstrata que, por vezes, não se paga em termos de comportamentos modificados e resultados tangíveis. O mapeamento do conhecimento, por exemplo, pode consumir um grande período de tempo e uma soma de dinheiro elevada, mormente se executado com alto nível de detalhamento. Aqui é importante que o professor deixe claro para o aluno a relevância de se começar em uma pequena área da empresa – criar um mapa do conhecimento nos mínimos detalhes de uma área do conhecimento relativamente circunscrita (FERREIRA, 2019).

A pragmática no ensino da gestão do conhecimento pressupõe, portanto, a conciliação com planejamento, por parte do professor, de diferentes métodos de ensino, tais como: a aula expositiva; a discussão; as simulações e os recursos audiovisuais. Somente por meio da combinação de diferentes métodos de ensino, será possível formar um aluno capaz de desenvolver projetos em gestão do conhecimento, e não apenas um conhecedor teórico do tema (FERREIRA, 2019).

Releva que, ao planejar a disciplina de gestão do conhecimento, o docente, ainda, colime os seguintes aspectos da formação do aluno, apontados por Zabalza (2004):

a) Novas possibilidades de desenvolvimento pessoal: o desenvolvimento pessoal envolve, sobretudo, o crescimento pessoal equilibrado, o aprimoramento das capacidades básicas do indivíduo e a satisfação pessoal, o enriquecimento da autoestima e do sentimento de ser cada vez mais competente e de estar em melhores condições de aceitar desafios presentes na vida e não somente os profissionais;

b) Novos conhecimentos: diz respeito à ideia de obter mais saber e ser mais competente como resultado do processo formativo contínuo;

c) Novas habilidades: as habilidades referem-se ao desenvolvimento da capacidade interventiva em determinadas realidades, sendo o indivíduo capaz de desenvolver determinadas atividades melhor do que as fazia antes;

d) Atitudes e valores: essa é uma parte substancial de qualquer processo formativo, embora seja, na atualidade, o conteúdo mais ausente em tais processos. As atitudes e os valores podem se referir à própria pessoa ou a outras, como os colegas de trabalho, aos eventos e às situações da vida cotidiana e aos compromissos assumidos ou à forma de orientar o trabalho;

e) Enriquecimento das experiências: a formação deve constituir, em seu conjunto, uma oportunidade de ampliar o repertório de experiências dos indivíduos participantes.

De acordo com Gil (1997), a aula expositiva se caracteriza pela preleção verbal empregada pelos professores com a finalidade de transmitir informações a seus alunos. Seu limite situa-se no fato de que, muitas vezes, ao expor a matéria o professor negligencia a importância do interesse e da atenção do aluno, o qual nem sempre consegue captar a mensagem que está sendo transmitida.

Destarte, a discussão torna-se essencial por permitir o questionamento daquilo que é exposto pelo professor e pelos próprios alunos. De acordo com Gil (1997, p. 78), a discussão responde a diversos objetivos, como:

a) favorecer a reflexão acerca de conhecimentos obtidos mediante leitura ou exposição;

b) desenvolver novos conhecimentos mediante a utilização de conhecimentos e experiências anteriores;

c) favorecer o enfoque de um assunto sob diferentes ângulos;

d) dar oportunidade aos alunos para formular princípios com suas próprias palavras

e sugerir aplicações para esses princípios;

e) ajudar os alunos a se tornarem conscientes dos problemas que aparecem na informação obtida a partir de leituras;

f) facilitar a aceitação de informações ou teorias contrárias às crenças tradicionais ou ideias prévias.

Por esses motivos, a discussão tem sido recomendada como uma das mais relevantes estratégias de ensino sustenta Gil (1997). Além disso, uma discussão bem sucedida pode ser significativamente agradável tanto para os alunos quanto para os professores, constituindo-se ainda como um exercício de liberdade e autonomia em sala de aula.

No que tange às simulações, estas têm papel fundamental na disciplina de gestão do conhecimento, uma vez que permitem ao aluno a aplicação prática do conhecimento adquirido. Gil (1997) afirma que por meio da estratégia de simulação o aluno assume um determinado papel existente na vida real e se comporta de acordo com esse papel. As consequências do desempenho desses papéis são percebidas pelos alunos, que são solicitados a refletir a esse respeito. Portanto, são estratégias que colocam o aluno bem próximo de situações reais e permitem um *feedback* imediato sobre as consequências de seus comportamentos, atitudes e decisões (FREITAG; FISCHER, 2017).

Os recursos audiovisuais vêm suplantar o problema do verbalismo dos professores, isto é, a transmissão de conhecimentos e habilidades mediante o uso exagerado da palavra. Como consequência desse verbalismo, muito do que é passado aos alunos nas aulas constitui-se em palavras vazias e sem significado. Tendo em vista as limitações das explicações verbais e objetivando tornar a comunicação mais clara e precisa, muitos professores recorrem aos recursos conhecidos como audiovisuais, que vão desde os simples desenhos ou diagramas até os equipamentos sofisticados e programas de multimídias. No contexto da gestão do conhecimento, os recursos audiovisuais se constituem como importantes ferramentas que são colocadas à disposição dos professores para facilitar a comunicação docente.

Todas essas metodologias, dentre outras que cada professor pode escolher de acordo com a necessidade, e cuja prática se torna um verdadeiro desafio a ser enfrentado pelo educador da gestão do conhecimento, permitem alcançar a dinamização na sala de aula.

Rangel (2005, p. 85) salienta que “a dinamização essencial e o essencial da dinamização da sala de aula localizam-se na relação insubstituível entre pessoas que se comunicam e comunicam o conhecimento”. Dessa forma, seja qual for a metodologia, não prescinde da comunicação e depende dela diretamente para que a aprendizagem se realize. Ademais, quanto mais clara, mais didática, mais explícita, mais objetiva e mais orientadora for a comunicação, mais efetiva será a metodologia. Isso significa que há uma relação direta entre a qualidade da comunicação e o resultado do processo metodológico.

O ensino-aprendizagem se realiza em situação social, seja em virtude do diálogo

e da interação, seja devido à comunicação ser um requisito, ou, seja porque se realiza por meio de processo de reelaboração do conhecimento, inerente a valores culturais, estéticos, éticos, que caracterizam a formação humana (RANGEL, 2005).

A comunicação didática é favorecida pelo máximo de clareza e o mínimo de ruído, requerendo, do emissor, a conexão entre o pensamento e a linguagem. Essa conexão, por sua vez, é favorecida pelo domínio do assunto. Já a clareza da comunicação didática é favorecida pela atenção do professor à objetividade, à essencialidade do conteúdo, à elucidação de significados, ao interesse dos alunos, à sua compreensão, entre outros fatores. Nessa mesma perspectiva, no encaminhamento da exposição didática percebe-se a relevância de contextualizar, desenvolver conceitos, argumentar, explicar processos, apresentar exemplos, concluir, sintetizar e rever. Todos esses aspectos compõem o cenário da dinamização do ambiente de ensino e aprendizagem.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios pedagógicos enfrentados pelo professor da disciplina de Gestão do Conhecimento na Educação Superior envolvem desde a produção do material didático, a definição dos métodos de ensino, conjugando os mesmos para a pragmática da gestão do conhecimento, além de adequá-los para os objetivos da formação.

Ao ministrar as aulas da Gestão do Conhecimento, conforme os objetivos da disciplina, o professor necessita combinar e desenvolver estratégias para construção dos conteúdos desejados, assim como atender as demais atividades da organização, simulando exercícios práticos de aprendizagem na área específica do conhecimento.

Apesar de todo preparo e planejamento do professor para ministrar os conteúdos e da expectativa do aluno pelo conhecimento, a ferramenta pedagógica primordial é o diálogo. A comunicação entre professor e aluno prescinde todo o conteúdo de uma aula, pois dela depende que a aprendizagem aconteça.

A análise empreendida aponta para a necessidade de mais pesquisas empíricas a respeito do professor de gestão do conhecimento. Seria importante um mapeamento das práticas e recursos pedagógicos utilizados por estes professores. Também a compreensão dessas experiências a partir de relatos e questionários aplicados a professores é irrevogável. Igualmente fundamental indica-se a realização de pesquisas aplicadas a estudantes, que permitam compreender a experiência de aprendizagem, as dificuldades e aspectos positivos das práticas propostas na visão destes estudantes. Percebe-se, assim, que a problemática proposta possui inúmeros desdobramentos e é de grande relevância para o desenvolvimento da ciência neste campo.

REFERÊNCIAS

CACHO, Andréa do Nascimento Barbosa. **A gestão do conhecimento e redes interorganizacionais em organizações públicas de turismo**. 2019. Tese (Doutorado em Turismo e Gestão) - Natal: Pós-Graduação em Turismo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/28486/1/Gestaoconhecimentoredes_Cacho_2019.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual**. 14 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

FERREIRA, Ana Beatriz Azenha. **A gestão de conhecimento e o desenvolvimento de recursos humanos: revisão sistemática da literatura produzida no séc. XXI**. Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Humanos). 2019. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2019. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/19665/1/DM-ABAF-2019.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2010.

FREITAG, B. B; FISCHER, A. L. Talentos em gestão e gestão de talentos: análise da literatura acadêmica e de práticas corporativas. **REAd**, Porto Alegre, v 23, n. esp., p. 158-87, dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/read/v23nspe/1413-2311-read-23-spe-158.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

GIL, A.C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1997.

RANGEL, M. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Campinas: Papirus, 2005.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 13/05/2020

Gabriela Rocha Guimarães

IFSULDEMINAS/Campus Passos

Passos – MG

<http://lattes.cnpq.br/4072081339890000>

Maria Madalena Gracioli

UNESP/Campus de Franca

Franca – SP

<http://lattes.cnpq.br/6911873719047388>

RESUMO: Por meio de uma revisão bibliográfica, este texto objetiva apresentar e discutir avanços e desafios no tocante à educação de jovens e adultos no Brasil, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Tanto a Constituição quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, apresentam dispositivos que ampliam o direito educacional, favorecendo a defesa da educação de jovens e adultos como um direito. A partir de 2007 as matrículas nessa modalidade de ensino foram incorporadas ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), representando uma conquista.

No entanto, dados estatísticos recentes apontam desafios a serem transpostos como o não cumprimento das metas intermediárias estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), relacionadas a essa modalidade, os elevados percentuais de jovens que não trabalham e nem estudam, e de pessoas analfabetas. Essas informações ratificam a necessidade de comprometimento e diálogo entre Estado e sociedade civil, para que jovens e adultos privados do acesso à educação escolar na idade recomendada por lei tenham assegurado o direito à educação de qualidade em todas as etapas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e adultos, Direito à educação, Educação escolar.

YOUTH AND ADULT EDUCATION IN BRAZIL: ADVANCES AND CHALLENGES

ABSTRACT: Through a bibliographic review, this text aims to present and discuss advances and challenges regarding the education of youth and adults in Brazil, especially after the promulgation of the Federal Constitution of 1988. Both the Constitution and the Act of Directives and Bases of Education of 1996, brought legal mechanisms that expanded the educational rights, favoring the defense of

the education of youth and adults as a right. As of 2007, enrollments in the modality were incorporated into the Fund for Maintenance and Development of Basic Education and Valorization of Education Professionals (FUNDEB), which also represented an achievement. However, recent statistical data points to challenges to be overcome, such as failure to meet the intermediate goals established in the National Education Plan (PNE) (2014-2024), related to the modality, high percentages of young people who neither work nor study and of illiterate people. This information confirms the need for commitment and dialogue between the State and civil society, so that young people and adults deprived of access to school education at the age recommended by law have ensured the right to quality education at all stages.

KEYWORDS: Youth and adult education, Right to education, School education.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto foi originalmente publicado nos Anais do 9º Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, realizado no período de 08 a 10 de maio de 2019, na Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

A história da educação de jovens e adultos no Brasil é marcada por práticas assistencialistas. As primeiras iniciativas sistematizadas do Estado em relação à educação de adultos se deram a partir da década de 1940. Essas ações se materializaram, em um primeiro momento, por meio de campanhas e não de políticas.

Na década de 1970 constituiu-se o arcabouço legal do Ensino Supletivo. A Lei nº. 5.692/1971, assim como resoluções e pareceres oriundos do Conselho Federal de Educação (CFE) à época, entre eles o Parecer nº. 699/1972 do conselheiro Valnir Chagas, concebia esse tipo de ensino sob o viés compensatório.

No processo de redemocratização do país essa legislação produzida na década de 1970 foi questionada e revisada; surgiu então, como resultado do processo, o texto da Constituição Federal (CF) de 1988. A CF trouxe avanços importantes ao estabelecer a educação como direito de todos. Anos mais tarde, a Lei nº. 9.394/1996, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), ratificou preceitos já mencionados na CF no que se refere à educação e concebeu a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade da educação básica nas etapas fundamental e média. A extensão do direito à educação advinda das leis supracitadas favoreceu a defesa da EJA como direito. Outro fator marcante para essa modalidade se refere à incorporação das matrículas para distribuição de recursos do FUNDEB, a partir do ano de 2007. Por fim, no ano de 2014, a Lei nº. 13.005 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência para o período de 2014 a 2024. O plano apresenta quatro metas diretamente relacionadas à EJA.

Apesar dos avanços, muitos são os desafios a serem transpostos para que jovens e adultos trabalhadores tenham, de fato, acesso à educação de qualidade. Dados estatísticos recentes evidenciam o não cumprimento de metas intermediárias previstas

no PNE (relacionadas à EJA), percentuais elevados de jovens que não trabalham e nem estudam, bem como de pessoas analfabetas.

Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo apresentar e discutir avanços e desafios no tocante à educação de jovens e adultos no Brasil, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Destaca-se que este artigo surgiu a partir da discussão empreendida na primeira seção da Dissertação intitulada “Evasão escolar nos cursos técnicos do PROEJA: um estudo de caso no IFSULDEMINAS – *Campus Passos*”, na qual foram discutidas, entre outros temas, as políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil.

2 | AVANÇOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A partir da década de 1940 o Estado demonstrou maior preocupação com a educação de adultos, passando a organizá-la de modo mais sistemático sob sua responsabilidade. Esse novo olhar emergiu após a Segunda Guerra Mundial em meio a discursos sobre a necessidade de reconstrução dos países e da disseminação de uma cultura de paz, os quais conferiram nova missão à política educacional. Nesse contexto surgiram grandes campanhas de alfabetização, entre elas a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no ano de 1947. O analfabetismo era considerado um mal que impedia o desenvolvimento do país e que, portanto, deveria ser combatido.

Já no final da década de 1950, surgiram movimentos de cultura popular que defendiam a educação em sentido político e consideravam o analfabetismo como consequência das desigualdades socioeconômicas. Alguns anos mais tarde, em 1964, o então presidente João Goulart instituiu o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que tinha como base o Método de Alfabetização de Adultos proposto pelo educador Paulo Freire, com o objetivo de combater o analfabetismo em todo o país. Entretanto, poucos meses depois o regime militar extinguiu o programa e em seu lugar instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que vigorou por mais de dez anos e não alcançou as metas previstas.

Avançando rumo aos anos de 1970, destaca-se a criação da base legal do Ensino Supletivo. A Lei nº. 5.692/1971 apresentou um capítulo, dedicado a esse tipo de ensino, composto por cinco artigos. Segundo o professor Carlos Roberto Jamil Cury – autor de um dos documentos oficiais mais importantes já publicados sobre a educação de jovens e adultos no Brasil: o Parecer nº. 11/2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos –, o Ensino Supletivo se destinava a “[...] suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria [...]” (BRASIL, 2000, p.19). O Parecer nº. 699/1972 do conselheiro Valmir Chagas, um dos documentos produzidos à época para regulamentar a matéria, apontava quatro funções do Ensino Supletivo: a suplência, o suprimento, a

aprendizagem e a qualificação (BRASIL, 2000). Todas elas concebiam esse ensino sob o viés compensatório. No entanto, conforme asseveram Costa e Machado (2017), toda essa legislação foi questionada e revisada no processo de redemocratização do país do qual resultou o texto da CF de 1988.

A CF trouxe dispositivos importantes para a defesa da educação de jovens e adultos como direito. Já no artigo 205 concebeu a educação como direito de todos; no inciso I do artigo 208 destacou que o dever do Estado com a educação se efetivaria mediante a garantia de “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4(quatro) aos 17(dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”; no inciso VI do mesmo artigo estabeleceu a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”; no artigo 214, ao discorrer sobre o plano nacional de educação, apontou que a implementação de ações no âmbito educacional deveria conduzir, entre outros, à erradicação do analfabetismo (inciso I) e à formação para o trabalho (inciso IV). Esse conjunto de diretrizes reflete a ampliação do direito à educação, bem como uma maior preocupação com a população jovem e adulta excluída do acesso à educação escolar.

A Lei nº. 9.394/1996 (LDB) reforçou a concepção apresentada pela CF no tocante à educação. Além disso, concebeu a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da educação básica nas etapas fundamental e média. Nesse sentido, o professor Carlos Roberto Jamil Cury assevera que a LDB extinguiu a noção de Ensino Supletivo advinda da década de 1970. Ele considera a constituição da EJA enquanto modalidade como algo positivo, pois chama a atenção para o fato de que esse tipo de ensino tem características e perfil próprios, os quais devem ser considerados no processo de elaboração e implementação das políticas educacionais (BRASIL, 2000). É importante destacar que há divergência entre educadores a respeito da constituição da EJA enquanto modalidade. O professor Miguel Arroyo, por exemplo, declarou-se contrário na Conferência de abertura do I Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos, no ano de 2017. Para ele pensar a EJA como modalidade significa reduzi-la à escolarização, o que desvincularia a luta dos seus sujeitos também pelo direito ao trabalho, à saúde, à moradia, e outros.

A LDB dedica a seção V à modalidade, intitulada “Da Educação de Jovens e Adultos”, que engloba os artigos 37 e 38. Segundo o artigo 37 “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. Seus parágrafos mencionam a garantia de oportunidades educacionais adequadas, o estímulo à permanência dos educandos e prevê, de modo preferencial, a articulação da EJA com a educação profissional. Na sequência, o artigo 38 estabelece que “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. Em seus parágrafos fixam as idades

mínimas para realização de exames e matrícula nos cursos, sendo de 15 anos para a conclusão do ensino fundamental e 18 anos para a conclusão do ensino médio. Por fim, fica estabelecida a possibilidade de aferição e reconhecimento das habilidades e conhecimentos apresentados pelos educandos.

Costa e Machado (2017) classificam como contraditório o processo de constituição legal da EJA ao longo da década de 1990 ao se referirem ao veto do então presidente, Fernando Henrique Cardoso, para que as matrículas nessa modalidade fossem consideradas para efeito de distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O veto ocorreu em meio a avanços legais advindos tanto da CF quanto da LDB.

Somente no ano de 2007, a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), as matrículas da EJA passaram a ser consideradas para a distribuição dos recursos do fundo no âmbito do Distrito Federal, Estados e Municípios. A Lei nº. 11.494/2007 determinou no artigo 31 que a incorporação das matrículas se daria de forma gradual, de modo que até o ano de 2010 todas elas seriam contabilizadas (BRASIL, 2007). Esse fato representou um avanço, pois não há como pensar o desenvolvimento e a manutenção de uma política pública sem a previsão de recursos financeiros.

Mais recentemente, no ano de 2014, a Lei nº. 13.005 instituiu o PNE com vigência para o período de 2014 a 2024, que apresenta quatro metas diretamente vinculadas à EJA.

Meta	Descrição
Meta 3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%.
Meta 8	Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
Meta 9	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.
Meta 10	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Quadro 1 – Descrição das metas do PNE diretamente relacionadas à EJA

Fonte: OBSERVATÓRIO DO PNE, 2018. Elaborado pelas autoras.

Naquele ano a aprovação do PNE foi comemorada por grande parte dos educadores, que acreditava que as metas e estratégias previstas no plano trariam importante contribuição à educação do país ao final dos dez anos de vigência, contudo, o cenário atual mostra-se desafiador, especificamente no tocante às metas supracitadas que se relacionam diretamente à EJA.

Sobre a Meta 3, destaca-se que a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, prevista para 2016, não ocorreu e que a taxa líquida de matrículas desse público no ensino médio em 2017 era de 68,4%, ainda distante dos 85% previstos para 2024 (IBGE, 2017). Em relação à Meta 8, Costa e Machado (2017) chamam a atenção para o desafio de fazer com que em dez anos mais de dez milhões de jovens concluam a educação básica. A Meta 9 refere-se ao analfabetismo. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua de 2017, sobre educação, estimaram a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade em 7%, ou seja, 11, 5 milhões de pessoas não sabem ler e escrever um bilhete simples no Brasil (IBGE, 2017). Destaca-se que a meta estabelecida para o ano de 2015, no qual a taxa de analfabetismo deveria ser de 6,5%, não foi alcançada. Finalmente, a Meta 10 prevê o aumento das matrículas da EJA, nas etapas fundamenta e média, integradas à educação profissional, mas os números recentes evidenciam a dificuldade em elevar esses percentuais. Em 2017, o percentual de matrículas da EJA no ensino fundamental integradas à educação profissional era de 0,5% e no ensino médio de 3%, segundo informações do *site* Observatório do PNE. Esses dados levam à reflexão sobre os desafios a serem transpostos no tempo presente, para que jovens e adultos trabalhadores tenham garantido o seu direito à educação pública de qualidade.

3 | DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Como exposto anteriormente, o fato de as metas intermediárias do PNE (2014-2024) relacionadas diretamente à EJA não terem sido alcançadas, reflete a dimensão do problema a ser enfrentado.

Ao comentar o artigo 38 da LDB, Cury se expressa da seguinte forma:

[...] Dizer que os cursos da EJA e exames supletivos devem habilitar ao *prosseguimento de estudos em caráter regular* (art. 38 da LDB) significa que os estudantes da EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer. Respeitando-se o princípio de proporcionalidade, a chegada ao patamar igualitário entre os cidadãos se louvaria no tratamento desigual aos desiguais que, nesta medida, mereceriam uma prática política conseqüente e diferenciada [...] (BRASIL, 2000, p. 25, grifo do autor).

Tornar possível a equiparação dos estudantes da EJA àqueles que sempre tiveram acesso e permanência na educação escolar, como expõe o professor, exigirá do Estado e da sociedade civil a transposição de barreiras. Essa modalidade é afetada nos dias

de hoje por questões profundas como a evasão escolar, a falta de formação específica para educadores/as que atuam em seus cursos e programas, a reprodução de espaços e materiais didáticos destinados às crianças e adolescentes, o financiamento insuficiente, e a tudo isso se soma o desprestígio social do qual a EJA é vítima.

Em relação ao financiamento, apesar de as matrículas da modalidade serem consideradas para distribuição dos recursos do FUNDEB, há desigualdade entre os fatores de ponderação na comparação com outros segmentos educacionais, o que influencia os valores financeiros atribuídos por aluno/ano, a serem considerados na distribuição dos recursos do Fundo. Em 2019, enquanto o fator de ponderação para a EJA foi de 0,80, para o ensino médio “regular” urbano foi de 1,25 (BRASIL, 2018b). Ao desconsiderar o princípio da isonomia, essa medida desestimula Estados e Municípios quanto à oferta desses cursos e reforça a marginalização da política para a educação de jovens e adultos no país.

Há ainda 11,5 milhões de analfabetos. As juventudes são penalizadas das mais diversas formas; cerca de 11,2 milhões de pessoas com idade entre 15 e 29 anos não trabalham e nem estudam ou se qualificam profissionalmente, os integrantes da nomeada geração “nem nem” (IBGE, 2017). Ademais, o estudo *Education at a Glance* divulgado em 11 de setembro de 2018 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apresenta que, no Brasil, 52% das pessoas com idade entre 25 e 64 anos não concluíram o ensino médio (BRASIL, 2018a).

De acordo com Costa e Machado (2017), tanto as experiências relacionadas à educação de jovens e adultos anteriores à promulgação da CF de 1988 (campanhas da década de 1940, MOBREAL), quanto o Programa Alfabetização Solidária nos anos 1990 e o Programa Brasil Alfabetizado, nos dois mandatos do governo Lula e no mandato da ex-presidente Dilma, proporcionaram algum acesso à educação escolar, mas não foram capazes de assegurar a elevação da escolaridade desse público com resultados que correspondessem à conclusão de, no mínimo, quatro anos de estudo. A continuidade dos estudos para o recém-alfabetizado é essencial, pois a pessoa nessa condição que não permanece na escola pode esquecer o que aprendeu e regredir ao analfabetismo (GADOTTI, 2008).

Para superar esses desafios que limitam o direito à educação de milhões de brasileiros/as, será necessário diálogo e comprometimento do Estado e da sociedade civil. Caso contrário, parafraseando o professor Miguel Arroyo, a EJA corre o risco de permanecer às margens no contexto das políticas educacionais da mesma forma que o seu público-alvo é marginalizado na sociedade.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços apresentados tanto pela CF de 1988 quanto pela LDB de 1996 não podem ser desconsiderados. Ambas as leis trouxeram dispositivos que ampliaram o direito à educação e que, portanto, favoreceram a defesa da EJA como direito. Ademais, a contabilização das matrículas da EJA para efeito de distribuição de recursos do FUNDEB, a partir de 2007, também representou uma conquista.

A despeito dos avanços legais e conceituais, sabe-se que a educação de jovens e adultos tem sua história predominantemente marcada por práticas assistencialistas e que a noção de suplência, fortemente difundida na década de 1970, ainda permeia as ações nesse campo.

O não cumprimento das metas intermediárias estabelecidas no PNE (2014-2024), a saber: universalizar até 2016 o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e reduzir a taxa de analfabetismo absoluto para 6,5% em 2015, evidencia um cenário pouco promissor. Além disso, informações estatísticas recentes denunciaram um grande número de jovens e adultos excluídos da educação escolar. O estudo *Education at a Glance* divulgado pela OCDE em 2018 apontou que 52% das pessoas com idade entre 25 e 64 anos não concluíram o ensino médio no Brasil. A PNAD Contínua de 2017 sobre educação estimou que cerca de 11,2 milhões de jovens não trabalham e nem estudam e que 11,5 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade são analfabetas.

Para superar esses desafios é necessário (re)pensar e aprimorar as práticas. Ações meramente assistencialistas devem ser combatidas, assim como aquelas que concebem a EJA como sinônimo de caridade. É mister focalizar os problemas concretos que afetam esse tipo de ensino como a evasão escolar, a insuficiência de formação específica para educadores/as que atuam nesses cursos e programas, material didático inadequado e principalmente aumentar o volume de recursos financeiros destinados à política, como forma de incentivar Estados e Municípios quanto à oferta de novas turmas e à manutenção das existentes.

Por fim, é preciso comprometimento político, pedagógico e ético, por parte do Estado e da sociedade civil, no sentido de romper o silenciamento que envolve a EJA. Afinal, milhões de brasileiros/as cujo acesso à educação escolar foi negado ou inviabilizado na idade recomendada por lei, têm direito à educação pública de qualidade em todas as etapas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de out. de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm >. Acesso em: 19 dez. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília-DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 21 abr. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília-DF, 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm > Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. Parecer n. 11, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 jun. 2000, Seção 1e, p. 15. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf >. Acesso em: 19 jul. 2018.

BRASIL. MEC. INEP. DEED. **Panorama da educação: destaques do *Education at a Glance* 2018**. Brasília: 2018a, 24p.

BRASIL. MEC. SEB. SECADI. SETEC. FNDE. **Nota Técnica nº 02/2018**. Metodologia para definição dos critérios de filtragem do quantitativo de matrículas do Censo Escolar de 2018, para fins de operacionalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em 2019. 2018b.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017. (Docência em formação: educação de jovens e adultos / coordenação Selma Garrido Pimenta).

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Educação de Adultos;1).

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Educação 2017**. Disponível em: < https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_medialibge/arquivos/05dc6273be644304b520efd585434917.pdf >. Acesso em: 14 nov. 2018.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Indicadores. **Metas**. 2018. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/1-educacao-infantil/indicadores> >. Acesso em: 18 ago. 2018.

AS POLÍTICAS SOCIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: 1995 A 2016

Data de aceite: 03/08/2020

Diana Gurgel Pegorini

Mestre e doutora em Educação pela PUCPR.
Professora do curso de Licenciatura em
Pedagogia e de Tecnologia em Secretariado no
Instituto Federal do Paraná (IFPR).

RESUMO: As políticas sociais e suas implicações na expansão da educação profissional no período de 1995 a 2006 são o cerne desta pesquisa. O seu objetivo é apresentar as políticas sociais dos Governos de FHC (1995 a 2003), Lula (2003 a 2011) e Dilma (2011 a 2016), destinadas especialmente à área de educação, identificando se elas contribuíram para a expansão da educação profissional no período já mencionado. Pretende-se responder ao seguinte problema de pesquisa: as políticas sociais contribuíram como e de que forma para a expansão da educação profissional? As fontes da pesquisa são a legislação do período de 1995 a 2016. Como resultado de pesquisa é possível afirmar que as Políticas Sociais contribuíram de forma significativa para a expansão da educação profissional, podendo ser apontadas como responsáveis diretas pelo seu crescimento.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas sociais; Políticas

Educativas; Educação Profissional.

SOCIAL POLICIES AND THEIR IMPLICATIONS FOR THE EXPANSION OF PROFESSIONAL EDUCATION: 1995 TO 2016

ABSTRACT: Social policies and their implications for the expansion of professional education from 1995 to 2006 are at the heart of this research. Its objective is to present the social policies of the Governments of FHC (1995 to 2003), Lula (2003 to 2011) and Dilma (2011 to 2016), aimed especially at the area of education, identifying whether or not they contributed to the expansion of professional education in the already mentioned period. It is intended to answer the following research problem: how and in what ways to the expansion of professional education? The research sources are the legislation from 1995 to 2016. As a result of the research, it is possible to affirm that Social Policies contributed significantly to the expansion of professional education, and can be identified as directly responsible for its growth.

KEYWORDS: Social politics; Educational Policies; Professional education.

1 | INTRODUÇÃO

A velocidade da expansão do ensino médio, na década de 90 no Brasil, criou uma enorme demanda para as universidades federais brasileiras. Sem conseguir atendê-la, ainda que parcialmente, o governo federal sofria forte pressão para o aumento de vagas no ensino superior.

A criação da educação profissional e a conseqüente oferta de cursos profissionais técnicos objetivavam, não explicitado publicamente, direcionar parte dos possíveis candidatos ao ensino superior para o curso profissional técnico. Tratavam-se de Políticas de Compensação.

As Políticas de Compensação foram gestadas buscando amenizar/aliviar as conseqüências do aumento da pobreza, da violência social, da falta de renda e emprego originados no seio do capitalismo, fruto das políticas neoliberais. Tratavam-se também de políticas de inclusão, pois, era necessário incluir uma camada significativa da população sem acesso à formação profissional, seja em nível médio ou superior.

Atrelada a isso, a educação na década de 1990 foi privatizada trazendo como conseqüência a redução de vagas nos cursos já ofertados na rede pública em nível técnico, redução das despesas oriundas da redução das vagas ofertadas, compressão dos salários dos educadores e a redução do orçamento das instituições de ensino. A grande beneficiada foi a iniciativa privada que recebeu incentivos fiscais e cresceu vertiginosamente.

O objetivo deste trabalho é apresentar as políticas sociais criadas nos Governos Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003) e aprofundadas nos Governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011) e Dilma Vana Rousseff (2011 a 2016), voltadas e/ou relacionadas à área de educação, identificando as suas implicações para a expansão da educação profissional nos cursos técnicos de nível médio e nos cursos superiores de tecnologia.

E como problema de pesquisa a autora buscará responder à seguinte pergunta: as políticas sociais contribuíram como e de que forma para a expansão da educação profissional?

2 | AS POLÍTICAS SOCIAIS PARA A ÁREA DE EDUCAÇÃO: 1995 A 2016

As políticas e reformas neoliberais ampliaram significativamente as desigualdades sociais a partir da década de 70. Para minimizar tais conseqüências advindas disso, em 2000 a Organização das Nações Unidas (ONU), durante a Cúpula do Milênio, propôs as Políticas de transferência direta de renda (RISSATO; MARTINS; ALMEIDA, 2011).

No Brasil, voltado para a área de educação, destaca-se o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Educação, mais conhecido por Programa Bolsa Escola, Lei nº 10.219 (BRASIL, 2001a) criado no Governo FHC e substituído no Governo Lula pelo

programa Bolsa Família, Lei nº 10.836/2004. O Programa Bolsa Escola, apesar de extinto, possuía o mesmo objetivo do Bolsa Família: transferir renda condicionada a ações da família em prol da educação. Ainda em 2001 foi criado o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), Lei nº 10.260 (BRASIL, 2001b).

E em 2003 acontece a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Essa reestruturação e expansão busca a ampliação da oferta da educação superior pública com: a interiorização das instituições públicas de ensino superior, a ampliação da oferta da educação superior pública; o aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; a redução das taxas de evasão; a ocupação de vagas ociosas; a reestruturação acadêmico-curricular; e a renovação pedagógica da Educação Superior (MEC, 2020). Ainda segundo o MEC (2020, p. 01):

A expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003 com a interiorização dos campi das universidades federais. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação.

Em 2005 nasce o Projovem, Programa Nacional de Inclusão de Jovens, que sofre alterações em 2008, com a Lei nº 11.692 (BRASIL, 2008a), que tem como público alvo jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove anos), com o objetivo de reintegrá-los à escola por meio de sua qualificação profissional (Projovem Trabalhador).

Ainda no ano de 2005, por meio da Lei nº 11.096/2005, foi criado o Programa Universidade para Todos (ProUni), cuja finalidade, segundo o MEC (2016), é a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação nas instituições de ensino superior privadas tendo como contrapartida a isenção de tributos àquelas IES que aderirem ao Programa.

E segundo o MEC (2016, p. 1):

O programa possui também ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como o Bolsa Permanência, os convênios de estágio MEC/CAIXA e MEC/FEBRABAN e ainda o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa.

Ainda segundo o MEC (2016), o ProUni, desde a sua criação em 2001 até o ano de 2014, já havia atendido mais de 1,4 milhão de estudantes sendo que, desse número, 70% usufruíram de bolsas integrais.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) aconteceu em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei 11.892 (BRASIL, 2008c). A Rede Federal é composta de 38 Institutos Federais, dois Cefets, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi criado em 2011, por meio da Lei nº 12.513/2011 e oferecia a bolsa formação que consistia

na oferta de cursos técnicos gratuitos para estudantes que já estavam cursando o ensino médio. Oferecia ainda cursos de formação inicial e continuada (FIC). Ambos voltados para a formação e qualificação profissional.

A Portaria Normativa nº 21 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012), criou o Sistema de Seleção Unificada – Sisu, sistema por meio do qual eram selecionados estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de ensino superior.

Já a Resolução nº 13, de 9 de maio de 2013, estabelecia os procedimentos para a concessão do Bolsa Permanência. Essa bolsa tinha como público alvo estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de graduação de instituições federais de ensino superior.

Todos esses programas trouxeram grandes implicações na expansão da educação profissional nos cursos técnicos de nível médio e nos cursos superiores de tecnologia conforme se observará ao longo deste artigo.

3 | EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E TECNOLÓGICA EM NÍVEL SUPERIOR

A formação do trabalhador brasileiro existe desde o Brasil Colônia. Naquele período “[...] a educação profissional esteve dirigida aos índios e escravos, com vistas a formar os primeiros aprendizes de ofícios” (AZEVEDO, SHIROMA E COAN, 2012, p. 27). E ela acontecia, segundo Castanho (2015, p. 09):

nas fazendas, nos engenhos, nos colégios e residências dos jesuítas assim como nos de outras ordens religiosas, nos arsenais em que se produziam embarcações e se lhes dava manutenção (as assim chamadas “ribeiras”), nas corporações, também ditas “bandeiras”, como a Irmandade de São José, no Rio de Janeiro, que reunia sob a mesma bandeira os ofícios de pedreiro e carpinteiro e como anexos os de ladrilheiro, azulejeiro, carpinteiro de móveis, marceneiro, entalhador, torneiro e violeiro, e ainda nas minas e nos estabelecimentos anexos como as Casas de Fundição e da Moeda.

Percebe-se assim que a formação do trabalhador brasileiro acontecia de forma bastante rudimentar e insipiente. E que, além disso, não havia preocupação com a formação desse trabalhador. Atualmente é possível notar algumas mudanças na forma de oferecer essa formação, a partir da inclusão da Seção IV – A, que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, com nova redação na Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008a).

A educação profissional e tecnológica, conforme a Lei nº 11.741/2008, Art. 39 (BRASIL, 2008, p. 1):

[...] integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

A busca pela expansão na educação profissional de nível técnico é evidenciada no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2013) para o período 2014-2024, na meta de nº 11, e para o ensino superior a expectativa de crescimento está disposta na meta de nº 12.

Cumprir essas metas não será fácil. Uma vez que os números de matrículas de 2019, ano do último censo divulgado, dá a dimensão dessa dificuldade. Especialmente se se comparar o número de matrículas na educação profissional técnica de nível médio do ano de 2019, vide Tabela 1, com a projeção do número de matrículas desejados para 2024: para a EJA, 7.343.376 matrículas; para EJA Médio, 3.974.634; para o ensino médio de 24.938.445; e para a educação profissional (concomitante e subsequente) 3.307.983. Como atingir números de matrículas tão expressivos?

ANO	Matrículas na educação profissional por dependência administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2008	942.917	132.732	322.362	36.120	451.703
2010	1.178.540	179.433	418.157	32.265	548.685
2012	1.398.193	224.892	505.714	31.056	636.531
2014	1.784.403	249.604	536.678	40.927	957.194
Δ%2008/2014	89,2	88,1	66,5	13,3	111,9

Tabela 1 - Evolução do número de matrículas na educação profissional por dependência administrativa - Brasil - 2008/2014

Fonte: INEP (2015)

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

2) Inclui matrículas de educação profissional integrada ao Ensino Médio.

A expansão é significativa no período analisado na Tabela 1. A variação total em percentual no período de 2008 a 2014 é de 89,2%, período em que as Políticas de inclusão e compensatórias estavam sendo implementadas, como por exemplo, o Programa Bolsa Escola criado em 2001 e substituído depois pelo Programa Bolsa Família em 2004; O FIES em 2001; o ProUni em 2005; o ProJovem em 2005; o PRONATEC em 2011 e o Bolsa Permanência em 2013. Tanto que a expansão na Rede Federal, no período já citado, foi na ordem de 88,1%: na estadual, 66,5%; na municipal, 13,3% e na rede privada, 111,9%.

A partir de 2014 a 2016, o número de matrículas na educação profissional já sinalizava redução. O destaque para a redução do número de matrículas é para a Formação Inicial e Continuada (FIC) cujo número, de 2015 a 2019, caiu em 2/3 das matrículas, aproximadamente. Essa diminuição pode ser explicada, pelo menos em parte, pelos cortes sofridos no orçamento da educação iniciada em 2015. Em 2016, no Governo do Michel Miguel Temer Lulia¹, foi proposto medida para limitar por 20 anos os gastos com a educação.

ANO	EJA (NÍVEL MÉDIO)	FIC	INTEGRADA (NÍVEL MÉDIO)	CONCOMITANTE (NÍVEL MÉDIO)	SUBSEQUENTE
2015	38.228	91.735	485.685	278.212	1.023.332
2016	32.710	84.616	531.843	329.033	881.738
2017	35.043	39.197	554.319	328.073	874.371
2018	35.145	34.313	584.564	354.346	894.862
2019	36.750	39.775	252.221	623.178	962.825

Tabela 1 – Número de Matrículas na Educação Profissional – Brasil – 2015-2019.

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados do INEP (2020)

O FIC não foi eliminado, mas a oferta reduzida, impacta no número de matrículas. Isso aconteceu também com alguns programas que não foram eliminados, porém a sua redução foi bastante significativa a partir de 2016.

Para a continuidade da expansão do ensino no Brasil para cumprimento das metas estabelecidas no PNE (2014-2024), em todos os níveis de ensino, o país precisará superar inúmeros problemas cujo cerne reside no fato de que o Brasil ainda não possui um Sistema Nacional de Educação². E para a sua construção configuram-se inúmeros obstáculos, que são, conforme Saviani (2014), econômicos, políticos, filosófico-ideológicos e legais.

Com relação aos obstáculos econômicos, Saviani (2014) apresenta a resistência histórica à manutenção da educação pública no Brasil. Na Tabela 2 apresentar-se-á a evolução do financiamento à educação ao longo da história.

1. No Governo Temer foi proposto estabelecer teto para os gastos públicos cuja regra limitaria o aumento das despesas do governo à inflação do ano anterior medida pelo IPCA, com duração de 20 anos.

2. Para saber mais vide Saviani (2014)

ENTES FEDERADOS	VINCULAÇÃO %						
	CF ³ 34 Art. 139	CF 37	CF 46 Art. 169	CF 67	EC ⁴ n° 01/69	EC n° 24/83	CF 88 Art. 212
União	10*	Revogou a vinculação	10	Revogou a vinculação	-	13	18
Estados e DF	20		20		-	25	25
Municípios	10		20		20	25	25

Tabela 2 - Vinculação de recursos para a educação, ordenada nas diferentes Cartas Constitucionais, Brasil – 1934/1988.

*A Constituição de 1934 subvinculava 20% da alíquota da União para o ensino rural (art. 156).

Fonte: Menezes (2008, p. 154).

Diante dos números apresentados é possível supor que não haverá recursos suficientes destinados à educação para garantir a triplicação do número de matrículas na educação profissional técnica de nível médio.

Já os obstáculos políticos estão relacionados, segundo Saviani (2014), à descontinuidade nas políticas educativas. As reformas se sucedem e elas “[...] vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do zigue-zague ou do pêndulo” (SAVIANI, 2014, p. 34).

A cada novo governo novas reformas são implementadas, levando o pêndulo para o lado oposto à posição anterior. Isso acontece porque essas reformas são políticas de governo e não de estado. E cada governo as altera conforme os seus interesses.

Os obstáculos filosófico-ideológicos tratam-se da resistência no nível das ideias. Ela está vinculada à concepção filosófica-ideológica de homem, da sociedade, de vida relacionados com a escola e com as questões educacionais (SAVIANI, 2014).

A concepção filosófica-ideológica no Brasil pode ser dividido em três grupos distintos: os tradicionalistas, os liberais e os cientificistas. Os grupos liberais e cientificistas (de orientação positivista) apesar de defenderem a modernização da sociedade brasileira se opuseram, por motivos diferentes, é importante destacar isso, à criação do Sistema Nacional de Educação (SAVIANI, 2014).

E os obstáculos legais constituem-se na inexistência de:

[...] um órgão dotado de autonomia, representatividade e legitimidade, enquanto uma instância permanente e renovada por critérios e periodicidade distintos daqueles que vigoram no âmbito da política partidária, estaria, senão imune, pelo menos não tão vulnerável aos interesses da política miúda (SAVIANI, 2014, p. 46).

Sem esse órgão sugerido por Saviani (2014) a educação brasileira, em todos os níveis e etapas de ensino, está sujeita ao ir e vir da política educacional, mudando ao sabor dos interesses de grupos e trazendo, como consequência, prejuízos ao atingimento de qualquer meta, inclusive a do PNE (2014-2024).

3. Constituição Federal - CF

4. Emenda constitucional - EC

Com relação à educação profissional tecnológica, em nível superior, foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica pelo Governo Federal por meio da Lei nº 8.948/94 que conforme o Art. 3 transforma as:

[...] Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei n. 3552, de 16 de fevereiro de 1959 e Lei n. 8670, 30 de junho de 1983, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, nos termos da Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978, alterada pela Lei n. 8.711, de 28 de setembro de 1993, e do Decreto n. 87.310, de 21 de junho de 1982 (BRASIL, 1994, p. 01).

Essa transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica busca criar espaço e consolidar a formação do trabalhador brasileiro, iniciada com as Escolas Técnicas Federais. E para, além disso, ofertar a educação profissional também em nível superior. O Decreto nº 2.406/1997 regulamenta a Lei nº 8.948/94 que decreta:

Art. 1º - Os Centros de Educação Tecnológica constituem modalidade de instituições especializadas de educação profissional, prevista no art. 40 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 2º do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

Art. 2º - Os Centros de Educação Tecnológica, públicos ou privados, têm por finalidade formar e qualificar profissionais, nos vários níveis e modalidades de ensino [...] (BRASIL, 1997, p. 01).

E ainda, apresentam em seu Art. 3º, as características básicas dos Centros de Educação Tecnológica, sejam eles públicos ou privados:

I - oferta de educação profissional [...]; II - atuação prioritária na área tecnológica [...]; III - conjugação, no ensino, da teoria com a prática; IV - integração efetiva da educação profissional aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia; [...]VI - oferta de ensino superior tecnológico diferenciado das demais formas de ensino superior; [...] (BRASIL, 1997, p. 01).

Assim, portanto, a educação profissional pensada para a formação do trabalhador brasileiro aconteceria nos Centros de Educação Tecnológica, instituição de ensino responsável pela oferta de cursos voltados para a educação profissional, nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Na década de 90, com o aumento da oferta dos cursos tecnológicos eles foram finalmente reconhecidos como cursos de graduação, portanto superior, por meio do Parecer CNE⁵/ CES⁶ 436/2001.

Em 2002 é publicada a Resolução do CNE/CP⁷, de nº 3, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.

A Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002, estabelece em seu Art. 4º que “os cursos superiores de tecnologia são cursos de graduação, com características especiais, e obedecerão às diretrizes contidas no Parecer CNE/CES 436/2001 e conduzirão

5. Conselho Nacional de Educação (CNE)

6. Câmara de Educação Superior (CES)

7. Conselho Pleno (CP)

à obtenção de diploma de tecnólogo” (BRASIL, 2002, p. 01). Esses cursos, apesar de tempo de duração menor que os cursos de algumas licenciaturas e bacharelados, são cursos superiores. De tal modo, dependendo do curso, é possível haver ou oferecer um curso tecnólogo, em nível superior, com apenas dois anos de duração⁸.

Em 2006 ocorre a criação e a aprovação do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Ele é, segundo o MEC (2015, p. 01):

[...] um guia de informações sobre o perfil de competências do tecnólogo. Ele apresenta a carga horária mínima e a infraestrutura recomendada para cada curso, [...] serve de base também para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e para os processos de regulação e supervisão da educação tecnológica.

Assim, a oferta da educação profissional em nível superior é incluída na LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), por meio da Lei n. 11.741 (BRASILa, 2008) que afirma que observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de: “I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação” (BRASILb, 2008, p. 15).

Ainda no ano de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁹ e criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A Rede Federal de Educação Profissional é constituída das seguintes instituições, conforme Art. 1º:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG (BRASILc, 2008, p. 01).

Com essa lei foi criada a primeira Universidade Tecnológica do Brasil, inicialmente CEFET/PR, atualmente Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Trata-se de uma Universidade especializada, voltada para a Educação Profissional.

Os Institutos Federais de Educação, têm como objetivos: atuar na educação profissional técnica de nível médio; na educação superior com os cursos superiores de tecnologia e licenciatura voltados à formação de professores para a educação básica, educação profissional e bacharelado; na pós-graduação, *lato sensu*, possibilitando o aperfeiçoamento e a especialização; e na pós-graduação, *strictu sensu*, com ofertas para o mestrado e o doutorado (BRASIL, 2008b), e, como consequência, a verticalização do ensino na educação profissional.

Os dados do INEP apontam que durante o período 2001-2013 os cursos tecnológicos tiveram uma elevação significativa, sinalizando forte trajetória de expansão, uma vez que aumentou mais de 10 vezes no período. Isso também é visível quando analisado o Número de Matrículas de Graduação por Grau Acadêmico e Modalidade de Ensino.

8. Sobre carga horária consultar o Catálogo Nacional de cursos superiores de tecnologia no portal do MEC.

9. Sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica consultar link <http://redefederal.mec.gov.br/>.

Apenas no período de 2010 a 2013 a expansão dos cursos tecnológicos foi na ordem de 27,4%. Nos anos de 2014 a 2016 há o aumento no número de matrículas, exceto nos cursos tecnológicos, com ligeira queda, conforme Tabela 3.

Ano	Total	Bacharelado	Bacharelado e Licenciatura	Licenciatura	Tecnológico
2001	3.036.113	2.036.724	279.356	648.666	69.797
2002	3.520.627	2.340.407	306.465	789.575	81.348
2003	3.936.933	2.600.193	332.885	885.384	114.770
2004	4.223.344	2.788.406	344.570	928.599	158.916
2005	4.567.798	3.001.095	356.605	970.331	237.066
2006	4.883.852	3.172.626	361.093	1.023.582	325.901
2007	5.250.147	3.419.495	345.778	1.062.073	414.822
2008	5.808.017	3.772.939	333.024	1.159.750	539.651
2009	5.954.021	3.867.551	214.028	1.191.763	680.679
2010	6.379.299	4.226.717	...	1.354.989	781.609
2011	6.739.689	4.495.831	...	1.356.329	870.534
2012	7.037.688	4.703.693	...	1.366.559	944.904
2013	7.305.977	4.912.310	...	1.374.174	995.746
2014	7.828.013	5.309.414	...	1.466.635	1.029.767
2015	8.027.297	5.516.151	...	1.471.930	1.010.142
2016	8.048.701	5.549.736	...	1.520.494	946.226

Tabela 3 - Evolução do Número de Matrículas por Grau Acadêmico – Brasil – 2001-2016

Fonte: Adaptado de INEP (2016)

Notas: 1. Bacharelado e Licenciatura: grau acadêmico existente até o Censo da Educação Superior de 2009.

No período de 2009 a 2013 há variação no número de Instituições de Ensino Superior (IES). As Faculdades tiveram participação de 84,3% com concentração de apenas 29,2% de matrículas; as Universidades com participação de apenas 8,2%, mas concentração de 53,4% de matrículas; os centros universitários com participação de 5,9% e 15,8% de concentração de matrículas; e os IFs e os Cefets com participação de 1,7% e concentração de matrículas de 1,6% (INEP, 2015).

No mesmo período, a evolução do número de cursos de graduação por grau acadêmico, para os cursos tecnológicos, teve um aumento na ordem de 27,2% (INEP, 2015). Ou seja, significa que a oferta de cursos tecnológicos superou proporcionalmente os de licenciatura e os de bacharelados. A Tabela 3 demonstra que em relação aos demais cursos de bacharelado e licenciatura, o curso tecnológico ainda é o curso menos procurado apesar de sua expansão. Destaca-se também o aumento de alunos concluintes para os cursos tecnológicos. Para o período de 2010-2013 foi de 19,9% e houve também aumento no total de concluintes que foi de 1,8% (INEP, 2015).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Coube ao Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003) iniciar, como política social, seguindo as recomendações dos organismos internacionais, a transferência de renda com o Programa Bolsa Escola. Ainda que necessária naquele contexto, o programa de cunho assistencialista, pedia uma contra partida para as famílias beneficiárias: as crianças deveriam ser mantidas na escola. Foi responsável pela criação do FIES e do primeiro PNE (2001 a 2010).

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011) as políticas sociais foram aprofundadas e ampliadas. Muitas delas foram dirigidas para a área educacional, em específico para a educação profissional: ProUni, Reuni e IFs. Manteve o FIES; o PNE (2001 a 2010), ainda que sem atingir as metas previstas; o Programa Bolsa Escola que alterou o nome para Bolsa Família, ampliando o número de famílias atendidas.

Já no governo de Dilma Vana Rousseff (2011 a 2016) foram criados o PRONATEC, o SISU e o Bolsa Permanência para garantir a permanência dos alunos diminuindo assim a evasão escolar.

É possível afirmar que o período analisado foi um período de verdadeira ebulição nas instituições públicas federais. O aumento no número de vagas ofertadas nas instituições de ensino privadas também cresceu muito graças ao FIES.

Após o ano de 2016, com uma crise financeira instalada no país, muitos cortes no orçamento da educação foram feitos. Os percentuais investidos na educação precisaram ser flexibilizados o suficiente para “promover” o equilíbrio fiscal obtido por meio da criação de superávit fiscal para pagamento dos juros da dívida pública.

Conclui-se que, ainda que pese sobre as políticas sociais o ônus de promover programas de cunho assistencialista, não é possível negar que elas contribuíram enormemente para expansão ao acesso e permanência de milhares de brasileiros à educação profissional técnica e tecnológica. E dessa forma esses brasileiros conseguiram se qualificar profissional.

Também não é possível negar que as Políticas Sociais podem ser apontadas como responsáveis diretas pela expansão da educação profissional nos cursos técnicos de nível médio e nos cursos superiores de tecnologia.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. **As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem?** B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 38, nº 2, maio/agosto 2012. Disponível em <<http://www.senac.br/media/20984/artigo3.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2016.

CASTANHO, Sérgio. **Educação e Trabalho no Brasil Colônia**. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_099.html>. Acesso em: 13 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 8.948, 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm>. Acesso em: 13 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 13 de jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 2.406 de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.219 de 11 de abril de 2001a. Cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - “Bolsa Escola”. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10219.htm>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001b. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.836 de 09 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 11 ago. 2015

BRASIL. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008a. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008b. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 13 de jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008c. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 11 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). Disponível em < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm>. Acesso em: 27 abr. 2020

BRASIL. MEC. Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - Sisu. Disponível em < <http://static03.mec.gov.br/sisu/portal/data/portaria.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 7 abr. 2016.

INEP. **Censo da educação superior 2013**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

INEP. **Dados censo 2014**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192. Acesso em: 8 abr. 2016.

INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Superior: graduação: 2015. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

INEP. **Censo da Educação**: 2019: Notas Estatísticas. INEP/MEC: Brasília, 2020.

MEC. INEP. Parecer CNE/ CES 436/2001. Trata dos Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

MEC. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12352&option=com_content>. Acesso em: 11 ago. 2015.

MEC. **ProUni**: Programa Universidade para Todos. Disponível em < <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

MEC. O que é Reuni. Disponível em < <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

MENEZES, Janaina S. S. A vinculação constitucional de recursos para a educação: os (des)caminhos do ordenamento constitucional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p149 –163, jun 2008.

RISSATO, Denise; MARTINS, Fernando José; ALMEIDA, Janaína Aparecida de Mattos. **Políticas públicas compensatórias**: uma discussão preliminar. Anais do V Seminário Nacional Estado e Política Sociais. Cascavel: Edunioeste, 2011. Disponível em < http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab_completos_politicas_seguridade/Politicas_publicas_compensatorias_discussao_preliminar.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

Data de aceite: 03/08/2020

Data de Submissão: 29/04/2020

Vanderlei Souto dos santos

Universidade Federal do Rio Grande do Sul -
UFRGS

Pedagogo Licenciado e Especialista em
Pedagogia Empresarial.

Porto Alegre – RS

<http://lattes.cnpq.br/6749428585046659>

RESUMO: O objetivo deste artigo é desenvolver e apresentar um entendimento sobre a “pedagogia jornalística”, para fins de investigação acadêmica, por um lado. Por outro lado, o trabalho destina-se também ao breve estudo do emprego dessa “pedagogia” nos cursos de graduação na modalidade de EAD (Educação à distância) no Brasil. Cabe salientar que as aspas, nesse contexto, indicam um termo genérico. Para fins de desenvolvimento deste trabalho, o termo Pedagogia Jornalística vincula-se às técnicas de comunicação, sugestão e persuasão comumente utilizadas no âmbito das mídias jornalísticas, principalmente, porém abrangendo os meios de comunicação de entretenimento como o rádio, a televisão, o teatro e o cinema. Portanto, tal pedagogia

referida aqui não é, necessariamente, um campo de estudo científico. Todavia, abarca os estudos científicos direta ou indiretamente, pois é uma seara de interesse social e educacional em função do impacto que a mídia em geral projeta sobre os cidadãos da sociedade brasileira. Entretanto, e apesar do uso para fins diversos, a pedagogia jornalística tem sido utilizada, de modo adequado e servindo aos fins acadêmicos, como parte do desenvolvimento de diversos cursos de graduação na modalidade de EAD. Em grande parte dos casos, há benefícios elevados para a educação à distância. A partir do desenvolvimento deste artigo, foi possível compreender que a pedagogia jornalística é uma temática que requer um estudo mais aprofundado, na medida em que a compreensão maior de suas particularidades e nível de impacto social e educativo poderia resultar em um aprendizado de técnicas pedagógicas que os professores poderiam aplicar tanto no ensino à distância quanto no presencial – quando possível e dentro dos princípios da razoabilidade e da proporcionalidade. Em síntese, a comparação dessa pedagogia com a ciência da educação é meramente ilustrativa e não deve ser registrada literalmente. O objetivo foi chamar à atenção para a possibilidade de aprender com as técnicas que a mídia

utiliza diariamente para a consecução dos objetivos corporativos já estabelecidos. Essa aprendizagem poderia ser útil como conhecimento para o trabalho docente em sala de aula e durante a elaboração das atividades educativas.

PALAVRAS-CHAVE: EAD, pedagogia jornalística, técnicas, docentes, educação.

JOURNALISTIC PEDAGOGY

ABSTRACT: The purpose of this article is to develop and present an understanding of “journalistic pedagogy”, for academic research purposes, on the one hand. On the other hand, the work is also intended to briefly study the use of this “pedagogy” in undergraduate courses in the distance learning modality in Brazil. It should be noted that the quotation marks, in this context, indicate a generic term. For the purpose of developing this work, the term Journalistic Pedagogy is linked to the communication, suggestion and persuasion techniques commonly used in the scope of journalistic media, mainly, but covering the means of entertainment communication such as radio, television, theater and cinema. Therefore, such pedagogy referred to here is not necessarily a field of scientific study. However, it encompasses scientific studies directly or indirectly, as it is a field of social and educational interest due to the impact that the media in general projects on the citizens of Brazilian society. However, despite the use for different purposes, journalistic pedagogy has been used, in an appropriate way and serving academic purposes, as part of the development of several undergraduate courses in the distance learning modality. In most cases, there are high benefits for distance education. From the development of this article, it was possible to understand that journalistic pedagogy is a theme that requires further study, as a greater understanding of its particularities and level of social and educational impact could result in a learning of pedagogical techniques that teachers could apply both in distance and in-person teaching - when possible and within the principles of reasonableness and proportionality. In summary, the comparison of this pedagogy with the science of education is merely illustrative and should not be taken literally. The objective was to draw attention to the possibility of learning from the techniques that the media uses daily to achieve the corporate objectives already established. This learning could be useful as knowledge for teaching work in the classroom and during the development of educational activities.

KEYWORDS: Distance education, journalistic pedagogy, techniques, teachers, education.

1 | INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a pedagogia jornalística, ora aqui assim “nomeada”, vem sendo bastante empregada nos cursos que utilizam a modalidade de educação à distância – EAD.

Assim sendo, o objetivo deste artigo é desenvolver e apresentar um entendimento sobre a “pedagogia jornalística”, para fins de investigação acadêmica, por um lado. Por

outro lado, o trabalho destina-se também ao breve estudo do emprego dessa “pedagogia” nos cursos de graduação na modalidade de EAD no Brasil. Cabe salientar que as aspas, nesse contexto, indicam um termo genérico.

Outrossim, é salutar destacar que se trata de um estudo introdutório e o texto não se propõe ao esgotamento do assunto. Por sua relevância social e educacional, toda a retórica argumentativa desenvolvida visa o fomento e a discussão acadêmica sobre a temática.

Para fins de desenvolvimento deste trabalho, o termo Pedagogia Jornalística vincula-se às técnicas de comunicação, sugestão e persuasão/convencimento comumente utilizadas no âmbito das mídias jornalísticas, principalmente, porém abrangendo os meios de comunicação de entretenimento como o rádio, a televisão, o teatro e o cinema, por exemplo.

Nas páginas seguintes, serão expostas as características e os cenários, além dos cursos de EAD, onde essa pedagogia tem sido aplicada.

2 | A PEDAGOGIA JORNALÍSTICA

A Pedagogia é a ciência da educação¹ e está preocupada, sobretudo, com o estudo das metodologias aplicadas ao ensino, de modo intencional, e com a didática, do ponto de vista das técnicas utilizadas.

Todavia, e para fins de desenvolvimento deste trabalho, será utilizada uma classificação convencional e genérica do termo “Pedagogia Jornalística”. Porém, essa designação não significa que foi criado um novo ramo da ciência da educação no contexto desse trabalho.

Por analogia, as técnicas empregadas nessa pedagogia podem ter relações com as utilizadas pela pedagogia tradicional. Por exemplo, a pedagogia jornalística usa como técnica a informalidade, a formalidade, a empatia, o drama, a comédia, a simulação, a ilustração, o desenho, a entrevista, a pesquisa, o debate, a conferência, o painel etc.

Por outro lado, é possível entender que a mídia atua com bases em princípios neoliberais e fins econômicos, restando evidente que essa pedagogia não é “vazia” como, às vezes, aparenta.

De igual modo, é prudente considerar que a pedagogia jornalística faz parte do cotidiano dos cidadãos brasileiros e o impacto dela sobre a forma de viver e pensar de cada indivíduo é de difícil avaliação sem um estudo particularizado e adequado.

Portanto, tal pedagogia referida aqui não é, necessariamente, um campo de estudo científico. Porém, abarca os estudos científicos direta ou indiretamente, pois é uma seara de interesse social e educacional em função do impacto que a mídia em geral projeta

1. Dicionário da Língua Portuguesa/ [organização do texto Sandra Esteves de Souza; revisão crítica Ciro de Moura Ramos], Itapevi, SP: Fênix, 2000.

sobre os cidadãos da sociedade brasileira.

Assim sendo, em termos genéricos, o jornalismo brasileiro, sobretudo o televisivo, se utiliza da intencionalidade pedagógica - própria da Pedagogia tradicional (de origem grega)- para o atingimento de determinados objetivos, sejam eles informativos ou de cunho político, por exemplo.

No entanto, em grande parte dos casos, o resultado alcançado pela pedagogia jornalística é uma educação não-formal às avessas, pois ela não demonstra ter compromisso com aquela formação educacional de obrigação do Estado e da família (conforme preceitua o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

Outrossim, é importante lembrar que a educação não-formal – aquela desenvolvida em espaços não formais- é parte da educação promovida pela sociedade e se soma à educação humana integral do indivíduo e, por isso, carrega seu grau de importância social e educacional.

Por outro lado, essa pedagogia chamada de jornalística é pragmática e objetiva o atingimento de resultados que interessam a grupos específicos de determinada sociedade, na promoção de condutas e/ou pensamentos alinhados aos interesses políticos, econômicos, sociais etc e na defesa do *status quo* desses grupos.

Por isso, essa pedagogia é desenvolvida, sobretudo, por meio da técnica da sugestão, criando “sonhos” ou necessidades desnecessárias nos indivíduos (expectadores, ouvintes, leitores etc.). Assim, ela consegue, por exemplo, atender às demandas exigidas pelo grupo de pessoas que fazem parte do corpo empresarial dominante de determinado país.

A mesma sistemática descrita no parágrafo anterior pode ser posta em movimento, em relação a outros setores da sociedade como a política, a religião etc.

Dentro desse contexto, é importante considerar a teoria da Análise de Discurso – AD (ORLANDI, 2005), na medida em que a pedagogia jornalística é enviesada pela natureza de seu próprio objetivo de comunicação como prática social de informar sobre fatos ocorridos em determinada sociedade. Pois, os indivíduos tendem a relatar as ocorrências de fatos sociais conforme sua visão de mundo, seu entendimento prévio ou alinhado a um objetivo pessoal.

Entretanto, e apesar do uso para fins diversos, a pedagogia jornalística tem sido utilizada, de modo adequado e servindo aos fins acadêmicos, como parte do desenvolvimento de diversos cursos de graduação na modalidade de EAD. Em grande parte dos casos, há benefícios elevados para a educação à distância.

Na EAD, técnicas de motivação – que visam estimular e prender a atenção do indivíduo- semelhantes às utilizadas na televisão, no rádio e no teatro fazem parte da estrutura do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, nas aulas em vídeo e no próprio estilo da escrita dos materiais didáticos que compõem o percurso formativo de determinado curso de graduação, por exemplo.

Como aluno também dessa modalidade de ensino, pude comprovar que as técnicas utilizadas efetivamente conseguem captar e manter a atenção do discente durante as aulas.

De igual modo, os recursos audiovisuais, em uma perspectiva pragmática, ilustram os conteúdos trabalhados em aula e as cenas teatrais e cinematográficas (como no cinema e novela) simulam problemas práticos de forma bastante pedagógica, facilitando o processo de fixação dos conteúdos e permitindo, em certa medida, uma experiência simulada – na medida em que o aluno projeta-se mentalmente no cenário de resolução de problemas que foram planejados intencionalmente para o fim específico daquela aula.

Por outro lado, a eficácia das referidas técnicas e recursos utilizados depende da formação adequada dos docentes e profissionais envolvidos na produção e execução dos cursos na modalidade de EAD, lembrando que esta forma de ensino já foi profissionalizada no Brasil e no mundo.

Portanto, os profissionais da educação desse campo de atuação devem possuir domínio das técnicas e recursos comumente empregados no âmbito da pedagogia jornalística. Desse modo, o estudo de técnicas teatrais, jornalísticas, da produção televisiva e do cinema são essenciais nesse contexto, dentro das necessidades concretas e específicas de cada profissional que trabalha com a EAD.

3 | CONCLUSÕES

A partir do desenvolvimento deste artigo, foi possível compreender que a pedagogia jornalística é uma temática que requer um estudo mais aprofundado, na medida em que a compreensão maior de suas particularidades e nível de impacto social e educativo poderia resultar em um aprendizado de técnicas pedagógicas que os professores poderiam aplicar tanto no ensino à distância quanto no presencial – quando possível e dentro dos princípios da razoabilidade e da proporcionalidade.

Em síntese, a comparação dessa pedagogia com a ciência da educação é meramente ilustrativa e não deve ser registrada literalmente. O objetivo foi chamar à atenção para a possibilidade de aprender com as técnicas que a mídia utiliza diariamente para a consecução dos objetivos corporativos já estabelecidos. Essa aprendizagem poderia ser útil como conhecimento para o trabalho docente em sala de aula e durante a elaboração das atividades educativas.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 fev. 2020.

KANT, Emanuel (1724-1804). **Sobre a Pedagogia** – (Textos Filosóficos). Edições 70, Lisboa: Portugal, 2019, 2ª ed.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.

ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO ATRAVÉS DE UMA AÇÃO CURRICULAR EM COMUNIDADE E EM SOCIEDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 07/05/2020

Cassiane Viana de Andrade

Universidade Federal da Bahia, Escola de
Enfermagem
Salvador – Bahia

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7908767918545529>

Natália Webler

Universidade Federal da Bahia, Escola de
Enfermagem
Salvador- Bahia

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8561911331732046>

Tilson Nunes Mota

Universidade Federal da Bahia, Escola de
Enfermagem
Salvador- Bahia

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1126206146479043>

Ridalva Dias Martins Felzemburgh

Universidade Federal da Bahia, Escola de
Enfermagem
Salvador-Bahia

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2227496631687090>

pesquisa e extensão garante o diálogo entre a universidade e as demandas sociais, assim assegura uma formação pautada no encontro com o saber popular e na resolutividade de problemas na comunidade. O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de estudantes de Enfermagem na integração ensino, pesquisa e extensão em uma Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade (ACCS). As primeiras atividades e aulas teóricas do componente foram baseadas no modelo Fishbowl, possibilitando o diálogo e a trocas de saberes referentes às diversas temáticas abordadas na disciplina. Somado a isso, de forma a contemplar a extensão e integrar a pesquisa, a ACCS proporcionou a realização de uma oficina com estudantes de um colégio estadual de Salvador, Bahia, Brasil, visando dialogar a respeito das violências praticadas e sofridas pelos alunos neste ambiente, bem como a aplicação de um questionário para coleta de dados de uma pesquisa acadêmica, também com os escolares. Dessa forma, a proposta da ACCS se mostrou relevante e proveitosa para os estudantes, uma vez que possibilitou desfrutar do tripé ensino-pesquisa-extensão e contribuiu para uma formação preocupada em fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica e a sociedade.

RESUMO: A integração do tripé ensino,

PALAVRAS – CHAVE: ensino, pesquisa, extensão, violência escolar, enfermagem.

TEACHING-RESEARCH-EXTENSION THROUGH AN ACTION COMMUNITY AND SOCIETY CURRICULUM: EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT: The integration of the teaching, research and extension tripod ensures the dialogue between the university and social demands, thus assuring a formation based on the meeting with the popular knowledge and the problem resolution in the community. This work aims to report the experience of Nursing students in the teaching, research and extension integration in a Curricular Action in Community and in Society (ACCS). The component's first activities and theoretical classes were based on the Fishbowl model, allowing dialogue and exchange of knowledge regarding the various themes addressed in the course. In addition, to contemplate the extension and integrate the research, the ACCS realized a workshop with students of a state school from Salvador, Bahia, Brazil, in order to dialogue about the violence practiced and suffered by the students in this environment, as well as a questionnaire application to collect data for an academic study, also with the students. Thus, the ACCS proposal proved to be relevant and profitable for the students, since it made it possible to enjoy the teaching-research-extension tripod and contributed for a formation concerned in reinforce the dialogue between the academic community and the society.

KEYWORDS: teaching, research, extension, school violence, nursing.

1 | INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 possibilitou às universidades a promoção de ações que integrassem o ensino, a pesquisa e a extensão. Na história da educação brasileira este elo estava limitado à divulgação de pesquisas direcionadas para uma população mais instruída. Com a Reforma Universitária de 1968 e a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - hoje “Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras”, o FORPROEX –, em novembro de 1987, o papel social das universidades se estenderam ao de articuladora do saber acadêmico e popular (GADOTTI, 2017).

O FORPROEX contribuiu para a elaboração das políticas acadêmicas voltadas para a transformação social. A partir daí a universidade expandiu seus objetivos e passou a almejar conquistar prêmios de excelência, o que levou à incorporação de valores democráticos e valorização da cidadania e igualdade. Nesse contexto, a extensão tornou-se viável, atrelada ao ensino-pesquisa, vistos como teoria e prática que embasavam a concepção de extensão pelo FORPROEX. Para tanto foi necessária uma remodelação da realidade acadêmica, na qual, agora, a sociedade participa ativamente na produção de conhecimento e este saber social é valorizado (SILVA; DEBOÇÃ, 2018).

Com as novas diretrizes do FORPROEX, a concepção de ensino adquire uma nova modelagem preocupada com a formação cidadã. Neste contexto, o princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão passa a ser abordado de forma integrada tendo a Universidade como o *locus* de sua consolidação (GONÇALVES, 2016). Como resultado, este tornou-se um espaço de formação profissional que dialoga com as demandas da sociedade de maneira crítica. Além disso, a integração destes elementos fortalece o estabelecimento de parcerias que busquem colaborativamente suscitar soluções para as problemáticas vivenciadas pela comunidade (GONÇALVES, 2016).

A importância dessa integralidade se dá ao compreendermos as contribuições de cada etapa dentro dos espaços acadêmicos. A pesquisa é necessária para trazer resolutividade para os problemas encontrados na sociedade, independentemente da área a qual estejam atrelados, bem como para melhorar e aprimorar o que já existe. Para oferecer resultados proveitosos através da pesquisa, faz-se necessária a extensão universitária, a qual engloba atividades extramuros que favorecem a construção de vínculo com a sociedade e revela as suas demandas.

No encontro do saber popular e o saber acadêmico, proporcionado através deste tripé, docentes e discentes constroem um aprendizado que terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Sem este tripé, existe uma defasagem na formação e produção de conhecimento (GONÇALVES, 2016).

Entretanto, não haveria pesquisa e extensão sem o ensino, através do qual o acadêmico se capacita para realizar as atividades práticas, bem como fundamenta as suas ações e a sua escrita. Entendendo a Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade (ACCS) como um espaço de diálogo e troca com a sociedade e, dessa forma, reconhecendo-a enquanto enriquecedora para a formação acadêmica, o objetivo deste estudo é relatar a experiência de estudantes de Enfermagem na integração ensino, pesquisa e extensão em uma Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade (ACCS).

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um relato da experiência de duas graduandas em Enfermagem sobre as atividades teóricas e práticas desenvolvidas na ACCS intitulada “Redes Colaborativas e Tecnologias Digitais no Enfrentamento às Expressões da Violência”, a qual está vinculada a uma parceria interinstitucional entre a Escola de Enfermagem e a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia; sendo realizado pelos grupos Educação, Redes Sociotécnicas e Culturas Digitais (EDUTECH) e do Grupo de Estudos em Saúde da Criança e do Adolescente (CRESCER).

A primeira atividade proposta pelo componente curricular foram aulas expositivas

com os acadêmicos sobre a temática das atividades a serem realizadas na escola, seguidas por visitas técnicas para apropriação do conteúdo. Dentre os temas abordados pelo componente é possível citar: as expressões da violência contra a criança e do adolescente – como a violência na internet e o linchamento virtual, a violência intrafamiliar – e os serviços que compõem a rede de atenção à criança e ao adolescente em situação de violência, bem como a realidade da vulnerabilidade vivenciada pelas mulheres e pelas populações negra e LGBTQ+ na sociedade. Posteriormente, planejou-se a aplicação de questionário e realização de ação educativa em um colégio estadual de Salvador, Bahia, Brasil.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As primeiras atividades e aulas teóricas do componente foram baseadas no modelo *Fishbowl*, através desta metodologia ativa as acadêmicas promoveram o diálogo e a trocas de saberes referente às diversas temáticas a serem trabalhadas com os alunos da escola. Com base neste referencial metodológico, a organização das aulas expositivas se deu em formato de um círculo, onde cada participante contribuía com elementos a discussão do tema e incitava uma questão disparadora a outros pontos relevantes. Dessa maneira, se criou uma inversão na relação ensino-aprendizagem, deixando de centrar-se no ensino para focar na aprendizagem (ARAÚJO et al., 2016). Essa metodologia sensibilizou os acadêmicos quanto à importância de acolher as demandas que surgiram neste espaço e permitiu traçar estratégias para dialogar com os participantes de uma na atividade educativa a ser realizada posteriormente.

Tal atividade consistiu em uma ação extensionista realizada em uma colégio estadual de Salvador, Bahia, Brasil, cujo direcionamento e planejamento para a realização se deu pelos docentes da disciplina, tornando viável a realização de uma oficina em formato de roda de conversa com os estudantes., O objetivo proposto era dialogar a respeito das violências praticadas e sofridas pelos alunos neste ambiente, sendo alcançado ao final da atividade. Somado a isso, de forma a integrar a pesquisa na proposta, as discentes aplicaram um questionário, também com os escolares, para a coleta de dados sociodemográficos e também referentes à vivência de violência na escola, cujos dados seriam utilizados para compor uma pesquisa acadêmica.

Assim, as atividades propostas pelo componente asseguraram a integração do tripé ensino-pesquisa-extensão, permitindo que as estudantes fundamentassem o “fazer acadêmico” a partir da reflexão sobre as temáticas abordadas em sala de aula e as vivências em sociedade. Além disso, aproximou as estudantes da pesquisa acadêmica, a partir da instrumentalização das mesmas para a coleta de dados, neste caso. Somado a isso, tal articulação mostrou-se relevante para as discentes, ao permitir a produção de novos conhecimentos e inquietações, e também para os escolares, uma vez que buscou

contribuir para a melhoria da percepção do problema social e proporcionou elaboração conjunta de estratégias de enfrentamento (SANTOS et al, 2016).

Portanto, as ações desenvolvidas por intermédio da ACCS reforçaram a importância da indissociabilidade dos elementos que compõem a universidade, valorizando um conhecimento plural e horizontal entre docente, discente e comunidade. Essa construção foi fortalecida na utilização do *Fishbowl* como metodologia ativa, o que possibilitou um espaço de discussão, diálogo e aprendizagem compartilhada (RIBEIRO; PONTES; SILVA, 2017). Além da vivência em paralelo de aulas teóricas e visitas em espaços de construção de conhecimento, o que favoreceu a apropriação do conteúdo por parte das estudantes, uma vez que estabeleceu o elo entre a teoria e a prática.

Concomitantemente, a atuação das acadêmicas nas oficinas desenvolvidas na escola, proporcionou subsídios para um aprendizado dinâmico e singular, integrando um modelo teórico-prático que dialoga com a realidade, tornando-a passível de transformação. Através da participação e interação com os sujeitos foi possível o desenvolvimento de habilidades e competências acadêmicas e profissionais que contribuem para o compartilhamento de saberes e permitem que ambos, comunidade externa e universidade, sejam modificadas (SANTOS et al, 2016).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das referidas experiências, é possível afirmar que a proposta da Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade se mostrou relevante e proveitosa para as estudantes, uma vez que possibilitou desfrutar do tripé ensino-pesquisa-extensão. Além disso, ilustrar a integração deste trinômio permite compreender que a teoria ilumina a prática e essa se reintegra com a realidade vivida e sentida. De forma dinâmica a sociedade é valorizada, com seus saberes e demandas. Para além, tem-se uma formação acadêmica e profissional preocupada em fortalecer o diálogo entre a academia e anseios da sociedade, dando-os atenção, retorno com produções científicas e, se possível, resolutividade. Sendo assim, é de fundamental importância investir em atividades acadêmicas que valorizem o princípio de indissociabilidade entre os elementos que constituem a universidade, a exemplo da Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F.; LOYOLLA, Waldomiro Pelágio Diniz de Carvalho.; GARBIN, Mônica Cristina.; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Adoção da estratégia de mentoria fishbowl em projetos integradores em curso de graduação.** In: Congresso Associação Brasileira de Educação a Distância ABED, 2016, São Paulo, v. 22, n. 237, p.1-7, 20 set. 2016. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.17143/ciaed/xxiiciaed.2016.00237> > Acesso em: 13 ago. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária: para quê? Artigo exclusivo do Instituto Paulo Freire**, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria__Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário**. Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 3, p.1229-1256, 1 abr. 2016. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em <<http://dx.doi.org/10.5007/2175795x.2015v33n3p1229>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; PONTES, Verônica Maria de Araújo; SILVA, Etevaldo Almeida. **A contribuição da extensão universitária na formação acadêmica: desafios e perspectivas**. Revista Conexão Uepg, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p.52-65, jan. 2017. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Disponível em <<http://dx.doi.org/10.5212/rev.conexao.v.13.i1.0004>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SANTOS, João Henrique de Sousa; ROCHA, Bianca Ferreira; PASSAGLIO, Kátia Tomagnini. **Extensão universitária e formação no ensino superior**. Revista Brasileira de Extensão Universitária, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p.23-28, 28 maio 2016. Disponível em <<https://doi.org/10.24317/2358-0399.%Yv7i1.3087>> Acesso em: 13 ago. 2019.

SILVA, Lara Luíza; DEBOÇÃ, Leonardo Pinheiro. **Avaliando as práticas extensionistas na Universidade Federal de Viçosa – Campus Rio Paranaíba: das diretrizes do FORPROEX às percepções de atores envolvidos**. Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual, Florianópolis, v. 11, n. 1, p.116-137, 1 jan. 2018. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em <<http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2018v11n1p116>> Acesso em: 15 ago. 2019.

IMPACTOS DO CAPITALISMO E DO INDIVIDUALISMO NO ALUNO MODERNO: O ENFRAQUECIMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro

Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho
- Faculdade de Ciências – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem – Unesp – Bauru/SP.

ORCID: 0000-0002-7307-5666

Claudio José Amaral Bahia

Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Direito - ITE- Instituição Toledo de Ensino de Bauru/SP.

ORCID: 0000-0001-7146-162X

RESUMO: O presente trabalho se refere à abordagem da dialética entre a legislação formal da educação e os elementos que compõem a realidade moderna. Na implementação do direito à educação, diversas são as influências do meio que transformam e amoldam não só o desenvolvimento dos seus processos, mas sobretudo a entrega do seu produto final, do conhecimento proporcionado ao alunado. Com base em pesquisa bibliográfica e na legislação vigente, a pesquisa procura identificar tais elementos, destacando o apelo para a inserção no mercado de trabalho, o capitalismo, o

consumismo e a força da tecnologia para o incentivo ao individualismo na execução das tarefas e alcance de expectativas dos adolescentes e jovens modernos, como intensos influenciadores externos nos processos de aprendizagem. Tem como principais referenciais teóricos sobre os aspectos sociológicos Zygmunt Bauman; Ronald Dworkin embasando as tratativas jurídicas e em relação à educação Antoni Zabala. Trata, por consequência, dos desdobramentos destes fatores na estruturação da sociedade, no esvaziamento dos conteúdos humanos dos currículos e das práticas pedagógicas escolares insuficientes para superar o estado de alienação dos alunos para o efetivo papel de exercício da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Capitalismo. Desenvolvimento. Educação.

IMPACTS OF CAPITALISM AND INDIVIDUALISMO N THE MODERN STUDENT: THE WEAKENING OF THE RIGHT TO EDUCATION.

ABSTRACT: The presente work refers to the dialectic approach between formal education legislation and the elements that make up modern reality. In the implementation of the right to education, there are several influences

from the environment that transform and shape not only the development of its process, but above all the delivery of its final product, of the knowledge provided to the students. Based on bibliographic research and current legislation, the research seeks to identify such elements, highlighting the call for insertion in the labor Market, capitalismo, consumerism and the strength of technology to encourage individualismo in the execution of tasks and reach of expectations of modern adolescents and Young people, as intense external influencers in the learning processes. Its main theoretical references on the sociological aspects are Zygmunt Bauman; Ronald Dworkin unerpinning legal dealings and in relation to education Antoni Zabala. Consequently, it delas with the unfolding of these factors in tje structuring of Society, in the emptying of the human contente of curricula and of insuficiente school pedagogical practices to overcome these state of alienation of students for the effective role of exercising citizenship.

KEYWORDS: Capitalism. Development. Education.

1 | INTRODUÇÃO

Na análise da história do direito à educação do Brasil, há que ser considerado um alcance na evolução, sobretudo do arcabouço legislativo que o envolve. Porém, em países submersos ao modelo capitalista e de exploração como é o Brasil desde a época do seu descobrimento, a educação se posiciona em uma linha tênue entre ser instrumento de propagação deste modelo de exploração sem controle ou ser o ponto de resgate e reequilíbrio de uma sociedade que reconhece o capitalismo como modelo econômico vigente e que, a partir deste reconhecimento busca meios de usufruí-lo, sem que a exploração e o próprio capital se sobreponha ao valor do humano. Equilibrar as forças deste modo de produção nos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno é um latente desafio dos sistemas educacionais vigentes.

Na observação da Carta Magna Cidadã de 1988, reconhece-se a premissa de que o indivíduo ganha concretude no meio social, à medida que desenvolve sua cidadania. No entanto, em seu texto não traz garantias materiais ao indivíduo para a concretização dos direitos fundamentais e aqui em destaque, o Direito à Educação.

Tais lacunas estimuladas pela complexidade das relações sociais modernas, são replicadas pela legislação infraconstitucional, pelas políticas públicas do setor e consequentemente pelos processos que visam implementar a educação, sobretudo no quesito da falta de qualidade do ensino gerado e da ausência de sua efetividade.

O trabalho caminha entre estas abordagens, buscando propiciar reflexões e subsídios, vetores de orientação para o implemento e elaboração de novas políticas e práticas que visem a efetivação do Direito à Educação plena e integral. Pretende-se assim, demonstrar no caminhar deste estudo como a dialética entre a legislação formal da educação e os elementos que compõem a realidade moderna, em destaque o capitalismo

e o individualismo, influenciam diretamente na estruturação da sociedade, além de transformarem e amoldarem a aplicação e a entrega do direito à educação.

2 | METODOLOGIA

Este trabalho desenvolve-se com predominância da metodologia de pesquisa bibliográfica e na legislação, tratando o problema com a forma qualitativa de abordagem, buscando ao final o alcance de explicações que revelem um maior entendimento dos contornos e dos fatores que permeiam o direito à educação no Brasil e sua implementação.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Constituinte de 1988 ao construir no texto da Constituição Federal, o Título VIII voltado para Ordem Social e nele inserir o tema Educação, teve a intenção de harmonizar o papel do humano perante o sistema capitalista por meio da formação e da construção da pessoa cidadã, capaz de autodeterminar-se, de enxergar-se como membro de uma sociedade, colaborando assim para o desenvolvimento de si próprio e do coletivo.

A atual forma de relacionamento entre os humanos, alimenta a sociedade de massa e a manutenção da hegemonia do capitalismo e do mercado através do consumismo. Tal cenário, silenciosamente cria como senso comum, a transformação do ser humano em mercadoria, moldando as relações sociais e fixando os novos valores que nortearão fortemente as relações humanas, voltadas para o ter e para a valorização da propriedade.

Na análise das diretrizes constitucionais para o Direito à Educação, sob à luz do liberalismo, do neoconstitucionalismo e da valorização da dignidade da pessoa humana, o direito fundamental à educação previsto na Constituição Federal do Brasil de 1988, foi idealizado para formar uma sociedade na qual a cidadania é tida como o caminho para a autodeterminação de cada indivíduo, com o intuito maior de gerar o desenvolvimento equitativo e equilibrado da coletividade, promovendo o bem comum e os interesses de todos.

A ponte do Estado para a conformação entre a valorização da dignidade humana, a educação para a cidadania, preparação para o mercado de trabalho e para o capitalismo é visível desde o Texto Constitucional, quando em seu artigo 205 os trata na mesma categoria, sem fazer distinção de importância entre tais objetivos.

Reforça-se, contudo, que, em paralelo às forças da livre iniciativa e do poder de controle dos mercados, o direito à educação pertence ao rol constitucional dos direitos fundamentais de segunda geração, um direito social que reclama do Estado o papel prestacional, com a finalidade precípua de minoração das desigualdades sociais, por meio de um desenvolvimento amplo, que proporcione o atingimento e a promoção de todas as

camadas sociais. Assim, o Estado por meio de políticas públicas e programas sociais, se encarrega de proporcionar um mínimo de atendimento dos direitos fundamentais individuais a cada brasileiro.

Todavia, de fato, a forma como o direito fundamental à educação vem sendo concretizado pelo Estado ao longo da história do Brasil, o torna mais um instrumento de sedimentação do modelo de exploração do capitalismo, com a finalidade precípua de formar homens e mulheres adultos que possam (sobre)viver na sociedade, adaptados a esta ordem de organização social moderna.

Na prática, na seara educacional construída, a ideia de emancipação moldada pelo capitalismo remete ao alcance a uma vaga na universidade pública, se potencializa com o alcance de um posto no mercado de trabalho e apresenta-se no ápice do sucesso, quando por meio do trabalho, se consegue acumular bens e riquezas, seguindo neste viés.

As influências do Capitalismo e a necessidade de inclusão do adulto neste sistema, principalmente mensurado por sua inclusão no mercado de trabalho, engendrou o fechamento dos objetivos da educação contemporânea para a formação cunhada na ascensão profissional dos indivíduos, focada na formação para a conquista do ter, colocando em situação subsidiária as demais competências e habilidades que devem ser trabalhadas com as crianças e os jovens a fim da formação integral da pessoa, do ser social existente em cada indivíduo, que de fato contribua para a prosperidade não só individual, mas da sociedade na qual estejam inseridos.

Ronald Dworkin (1999), quando aborda o conceito de integridade em âmbito social, alerta que uma comunidade política que de fato caminha para a autodeterminação e desenvolvimento social deve ser composta por pessoas que se sintam e se comportem como membros de um todo, que aceitem os regramentos e reconheçam seus direitos e deveres porque deles participaram em suas criações e mais do que isso, que visualizem neles princípios comuns e não apenas regras criadas por acordos políticos.

Dworkin fornece o direcionamento para como o governo de um país estruturado em Estado Social deve desempenhar sua função de preparo de seus cidadãos para formá-los membros de suas sociedades, aptos a delas participar e contribuir como parte de uma comunidade política.

Porém, na observação da história da educação no Brasil, inclusive recente, ao que se nota, todas as reformas e desdobramentos constitucionais por meio da inclusão de legislações internacionais pertinentes ao tema, bem como das legislações infraconstitucionais e programas educacionais que buscam a implementação do direito à educação integral no Brasil, evidenciam em seus núcleos, a forte associação com a formação voltada para o conhecimento e preparo profissional, ficando em segundo plano, a preocupação com a capacitação para a cidadania, para a preparação política de cada aluno, considerando-os desde então, como futuros membros atuantes de um corpo social integral.

Assim, como num ciclo de retroalimentação, a cultura da educação focada para o sucesso profissional é fruto das influências do Capitalismo e do Individualismo, herança da forma de organização social da época da colonização pelos europeus, que se propaga no tempo e se faz atuante no presente.

Silva (2010, p. 72) esclarece que o individualismo se originou e fortaleceu-se com o cristianismo e com o renascimento, de modo que todo o processo colonizador do país foi feito sobre os influxos do individualismo distorcido aos interesses da expansão mercantilista. O autor elucida como individualismo se fortaleceu com o cristianismo e o renascimento, pelos quais a ânsia pela liberdade deturpou os princípios bases destes movimentos, servindo de meio de consolidação do modo de exploração capitalista.

No convívio social, o individualismo se dá nas atitudes e ideias daqueles que demonstram pouca ou nenhuma solidariedade com o outro, ainda que o conheça, vivendo para si, não havendo preocupação, nem tampouco importância se seu comportamento individual impacta positiva ou negativamente na vida do próximo.

Silvio (2016), sobre a educação e seu papel frente à sociedade moderna, explica que a modernidade se caracteriza por ter a sociedade subordinada à indústria e à cidade, sendo que as relações deixaram de ser puramente naturais, tornando-se predominantemente sociais, organizadas por meio de um ordenamento jurídico escrito, ao contrário da organização por meio do direito natural.

Desta forma, pela essência das relações sociais modernas, por conseguinte, a ausência de conteúdo de formação humana preocupado com as relações sociais contribui para a formação de indivíduos que não se integram ao convívio social e que não se sensibilizam pelas necessidades e dificuldades do outro.

Bauman (2017), ao abordar sobre a situação dos jovens no mundo, em sua obra *Sobre Educação e Juventude*, relata claramente a intenção para com os jovens de “adestrá-los para o consumo”, e que os demais assuntos a eles pertinentes são deixados na lateralidade ou eliminados da agenda política, social e cultural.

Para além da exacerbação do consumismo, no âmbito da alienação e da inversão de valores, a internet, por meio das redes sociais e sites de busca, potencializa a função doutrinadora de imputação de ideias e construção de ideologias, à medida que detém mecanismos (filtros), verdadeiros segregadores de ideias, que constituem as denominadas “bolhas digitais”.

Dworkin (1999) ao tratar do agrupamento de pessoas, defende que o modelo de formação que de fato proporciona efeitos de prosperidade e comunhão de interesses coletivos é a denominada, comunidade de princípio, regada por um ordenamento de normas, que devem ser interpretadas pelo direito como integridade. Estas associações de pessoas se baseiam na importância da consciência coletiva e da fraternidade permeando as relações humanas para a harmonia e desenvolvimento destas comunidades.

Neste mesmo contexto da colaboração da educação para a vida pacífica em

sociedade, Santos (2014, p. 48) ensina que:

[...] quando se fala em educação, é preciso levar em conta que não se trata de uma forma qualquer de educação, mas da educação para a vida, da educação para a promoção e o respeito à vida humana. Um modelo de educação que, dentro dos desafios do século XXI, ajude a “vencer a tendência ao egoísmo, sabendo o ser humano superá-lo para começar a servir [ao seu próximo].

Santos (2014, p. 28), ainda sobre a importância da educação para vida relata que a ONU vem sendo abertamente criticada pelo fracasso em evitar ou amenizar as guerras e demais formas de negação da vida. Neste contexto:

[...] o que se frisa é que nenhuma cultura de paz será conquistada, nenhuma cultura de humanismo solidário será alcançada sem que o cidadão passe pelo processo de educação para a vida. Em grande medida, é uma ilusão achar que haverá a conquista e a consolidação da cultura de paz e de solidariedade sem que o indivíduo passe, antes desta conquista, pela educação para a vida. Educar o cidadão numa cultura de respeito e valorização da vida humana é o primeiro e grande passo para a conquista da cultura de paz e de solidariedade.

Fora do âmbito escolar, cada aluno traz consigo uma bagagem cultural forte e muito influenciadora, o consumismo. Bauman (2004), ao tratar das relações sociais influenciadas pela modernidade, fala da liquidez existente entre as relações e da influência do consumismo que provoca o sentimento de descartabilidade. Acostumados com o mundo virtual e com a facilidade de desconectar-se, as pessoas não conseguem manter relacionamentos duradouros, pois não se interessam de fato pelo próximo, à medida que as diferenças e incompatibilidades surgem com a convivência, incomodam e exigem a compreensão, o diálogo, o ato de ceder.

O individualismo se apoia na democracia, e juntos são instrumentos para a sedimentação do capitalismo. Tal combinação de fatores aparenta situação de legitimação deste regime e de suas decorrências perante a aceitação pacífica do corpo social, gerando o estado de normalidade social, ainda que a desigualdade social seja alimento para a sua propagação.

A educação encontra-se na e com a Modernidade, à medida em que é por meio da primeira que o indivíduo adquire e sustenta conhecimentos, habilidades e competências para alcançar a autonomia e a independência propostas por esta nova etapa temporal.

O Brasil é uma nação organizada em um Estado Democrático de Direito que tem seus pilares de sustentação no fortalecimento dos direitos fundamentais e sociais. Todavia, os influxos do modo inaugural de exploração do país, se intensificou ao longo do tempo, perpassando o seio social que distorcido pelas forças do capitalismo e potencializado pelo individualismo e pelo mau uso das ferramentas tecnológicas, atingem a finalidade maior da Educação que é a formação integral da pessoa do cidadão e consequentemente da sociedade na qual está inserido.

Zabala (2010) alerta para a real definição sobre a função social da educação. O autor defende a necessidade da centralização do ato educativo mais nas pessoas do

que nas matérias, do que no conhecimento técnico como foco principal. Tal posição se alinha alinhada à visão da integralidade social proposta por Dworkin (1999), que de forma abrangente, com o preparo para o desenvolvimento das habilidades e competências do indivíduo, direciona as finalidades do ensino à formação para responder às necessidades de compreensão e preparo para a intervenção na realidade, de forma positiva, na busca da evolução coletiva.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da abordagem, necessário se torna compreender se o Estado, em momento de reforma na educação pela qual passa o país, engajar-se-á na mudança profunda e necessária para que concretamente direcione esforços ao alcance da educação plena dos sujeitos, sobretudo na superação das dificuldades de tornar efetivo o direito fundamental social à Educação ou se permeado por estas, intencionalmente, dará continuidade ao ciclo infinito de influências das heranças do velho modelo educacional moldado pelos interesses econômicos e perpetuação da exploração das habilidades e competências humanas precipuamente para este fim.

Não se pretende olvidar da dependência dos mecanismos produtivos do trabalho para o desenvolvimento econômico e o progresso do Estado. É pujante a consequente necessidade dos hoje, cidadãos em fases de crianças e jovens estarem plenamente prontos para exercerem suas profissões e contribuir para o equilíbrio e desenvolvimento do país, em seus amanhãs. O que se quer destacar é o escuso fechamento dos objetivos da educação para este fim, colocando em situação subsidiária todas as demais competências e habilidades que devem ser trabalhadas com as crianças e os jovens a fim da formação integral da pessoa, que de fato contribua para a prosperidade da sociedade e a imunize da ideia de coisificação do ser humano, que reduzem as relações humanas, como simples instrumentos de conquista de vantagem e de benefícios.

Reforça-se a expectativa de que o futuro da educação, não sirva apenas para deflagrar novas formas para sobrevivência das mesmas ideologias da valorização do capital e disseminação do individualismo sobrepondo-se às preocupações com as questões humanas e que diante dos avanços tecnológicos, descobertas científicas e entendimentos filosóficos, seja o Estado capaz de nortear a formação de seus jovens para o amplo desenvolvimento, rescindindo assim, a educação pretendida pelo legislador constituinte, visando o desenvolvimento individual voltado para a valorização da dignidade da pessoa humana e para a formação de uma sociedade igualitária.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Sobre educação e juventude: conversas com ricardo mazzeo**. trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. **Constituição federal brasileira de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 09 out. 2016.

DWORKIN, Ronald. **O império do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Iveraldo.; POZZOLI, Lafayette (org). **Direito e Educação: fraternidade em ação: uma abordagem interdisciplinar**. São Paulo: Letras Jurídicas, 2014, p. 48.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 33. ed. Melhoramentos, 2010.

SILVIO, Solange Almeida Holanda. **A importância da educação como direito subjetivo: o direito à Educação como Fundamento da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

ZABALA, Antoni. ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA DO PROJETO AUTONOMIA CARIOCA: A RELAÇÃO DE UMA ACELERAÇÃO DE ESTUDOS COM ÍNDICES QUALIFICADORES DA REDE PÚBLICA CARIOCA (2010-2014)

Data de aceite: 03/08/2020

Elaine Rodrigues de Ávila
SME/ RJ - PPGE UNESA/RJ

Wania Regina Coutinho Gonzalez
PPGE UNESA/RJ - UERJ

RESUMO: Este artigo analisa o Projeto Autonomia Carioca, à luz de sua documentação oficial, que atendeu alunos do 6º ao 8º ano do ensino fundamental usando a Metodologia Telessala. O texto apresenta uma análise da referida documentação no período entre 2010 e 2014. Efetuada à luz dos estudos de Stephen Ball, Marisa Abreu, Maria da Glória Gohn e Carlos Montaña, entre outros. A conclusão da análise dos dados observou uma avaliação positiva dessa aceleração de estudos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a Fundação Roberto Marinho, a qual contribuiu na melhora na qualidade da educação carioca. Contudo, essa melhoria refletiu mais a prevalência de uma lógica gerencialista do que à efetiva aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Autonomia Carioca, Parceria Público-Privada, Gerencialismo.

ABSTRACT: This article analyzes the Autonomy Carioca Project, in the light of its official documentation, which served students from the 6th to the 8th grade of elementary school using the Telessala Methodology. The text presents an analysis of the referred documentation in the period between 2010 and 2014. Made in the light of the studies of Stephen Ball, Marisa Abreu, Maria da Glória Gohn and Carlos Montaña, among others. The conclusion of the data analysis observed a positive evaluation of this acceleration of studies by the Municipal Education Department of Rio de Janeiro and the Roberto Marinho Foundation, which contributed to the improvement in the quality of education in Rio. However, this improvement reflected more the prevalence of a managerialist logic than the effective learning of students.

KEYWORDS: Autonomy Carioca Project, Public-Private Partnership, Managerialism.

INTRODUÇÃO

Na década de 1990, teve início no Brasil mudanças na administração pública federal que nos anos seguintes repercutiram nas esferas estaduais e municipais do país. Em linhas gerais, a Reforma do Estado ocorrida durante o governo do ex-presidente Fernando

Henrique Cardoso procurou abandonar características mais burocráticas nas ações governamentais, para adotar uma administração de caráter gerencialista.

A criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) em 1995, sob o comando do ex-ministro Bresser Pereira e a elaboração do Plano Diretor da Reforma e do Aparelho Estatal (PDRAE) procuraram começar um processo de transição entre uma administração burocrática para uma administração gerencial. Segundo Pereira (1996, p.17), essa reforma objetivou a curto prazo “facilitar o ajuste fiscal, particularmente nos Estados e Municípios” e a médio prazo “tornar mais eficiente e moderna a administração pública, voltando-a para o atendimento do cidadão”. Contudo, o ex-ministro ressalta que essa transição não ocorreria rapidamente e nem de forma uniforme em todos os setores, devendo ser a administração gerencial formada a partir das bases burocráticas já existentes (PEREIRA, 1996).

Ainda segundo Pereira (1997), a referida reforma apresentou três dimensões: a institucional-legal, relacionada à elaboração e modificação da legislação; a cultural, mudança do pensamento burocrático para ideias gerenciais; a gestão, as práticas diárias nos respectivos órgãos administrativos. Essa postura administrativa gerencial representou designar ao Estado apenas funções essenciais, descentralizando as demais para estados, municípios e entidades da sociedade civil (PEREIRA, 1997). Nesse cenário, intensificaram-se nos textos e contextos oficiais em áreas como a Educação, além da descentralização, as noções de qualidade, eficiência, eficácia, metas e resultados.

O Gerencialismo, introduziu no ambiente escolar essas questões em realidades com reprovação, evasão, analfabetismo funcional e defasagem idade/série principalmente na educação de jovens e crianças mais carentes. Segundo Ball (2005, p.544), “O Gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas éticos-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando uma substituição por sistemas empresariais competitivos”. Assim, a performatividade das escolas passa a ser padronizada a partir do estabelecimento de algumas metas a serem alcançadas tal como acontece no mercado.

Em artigo com Sharon Gewirtz sobre o modelo de gestão do “Bem-estar social” para o “novo Gerencialismo”, Ball (2000, p.200) diz que esse novo contexto gerencial é caracterizado por: uma “racionalidade técnica”, competitividade, as decisões tomadas focam a eficiência e a eficácia, os valores são direcionados aos clientes. Para o autor, a partir dessa lógica, “[...] a ineficácia é vista como um distúrbio da razão e como suscetível à cura pelo uso de técnicas apropriadas de organização” (BALL, 1994).

Nesse cenário administrativo que figura no Brasil a partir da década de 1990, a descentralização se intensificou entre as ações governamentais dos entes federados. Em artigo sobre essa questão no campo educacional, Novaes e Fialho (2010) analisam esse termo a partir de uma perspectiva epistemológica. Os autores dizem o descentralizar pode ser visto do ponto de vista histórico, político e administrativo, por exemplo, pois esse processo acontece de modo múltiplo por estar em contextos complexos. Contudo, para

Novaes e Fialho (2010, p.598), existe um ponto de contato entre essas perspectivas ao falar em descentralização caracterizada como “[...] transferência de poder e da distribuição de atribuições e responsabilidades, do nível central para os níveis intermediários e periféricos de uma estrutura de governo e organizacional”.

De acordo com Abreu (2002), a descentralização pode acontecer na administração pública de dois modos. O primeiro seria, a descentralização a nível governamental, realizada pela união, estados, distrito federal e municípios. Suas diretrizes legais aparecem na Constituição Federal de 1988 (CRFB) em artigos que dividem competências legislativas e administrativas. Podemos citar os exemplos: o artigo 23 e seus incisos que tratam da repartição de competências comuns administrativas entre todos os entes federados; o artigo 24 e seus incisos dispõem das competências legislativas concorrentes entre união, estados e distrito federal (BRASIL, 1988).

O segundo modo descentralizador mencionado por Abreu (2002) é a descentralização do Estado para sociedade civil. Aqui, união, estados, distrito federal e municípios buscam parcerias com entidades da sociedade civil, para oferecer serviços públicos mais eficientes e de qualidade. Nessa direção, podem acontecer dois processos: a privatização, em que há uma transferência na prestação do serviço, por meio de contratos administrativos de concessão ou de permissão; as parcerias público-privadas, onde o ente federado se associa com Organizações não governamentais e Fundações, por exemplo, para prestar determinado serviço por um espaço específico de tempo.

Exatamente nesse último modo de descentralização apontado por Abreu (2002) que percebemos a atuação do Terceiro Setor e da formação de parcerias público-privadas na área educacional. As atividades educativas desenvolvidas pelas organizações desse setor têm se intensificado nas últimas décadas. De acordo com Montañó (2002, 2005), não existe um consenso entre os autores sobre a origem e a definição do termo Terceiro Setor. O autor defende a tese de que sua atuação deve ser entendida como um “novo trato” da questão social. Nele, o Estado é “minimizado”, passando parte de suas ações à sociedade civil ou aos processos de privatizações nessa área. Montañó (2002, 2005) diz que seria uma resposta neoliberal a fim de tornar os serviços precários e não eficientes, em serviços melhores e de qualidade.

Já Peroni (2013, 2015) defende a tese da existência de uma crise no próprio sistema capitalista – que passaria por transformações. O Terceiro Setor representa uma estratégia neoliberal para diminuir a atuação do Estado em questões sociais, redefinindo o seu papel. De acordo com a autora, as parcerias público-privadas com esse setor consolidam um caminho público não estatal que incorpora uma lógica de mercado para resolver impasses na educação pública (PERONI, 2013, 2015).

Contribuindo para essa discussão, Gohn (2010, 2011), em seus estudos sobre educação não formal, diz que as parcerias com organizações do Terceiro Setor proporcionaram um novo modo de associativismo civil. Por meio dele, experiências não

formais interagem com experiências da educação formal, contribuindo para uma melhor formação cidadã. Para a autora, a potencialidade destas parcerias reside na contribuição para formação de uma nova cultura política.

Diante desse cenário de novas relações entre o público e o privado, nas últimas duas décadas, vem aumentando o número de acelerações de estudos feitas por parcerias entre Estados e organizações do terceiro setor. A aceleração de estudos é prevista na LDB para alunos em atraso escolar matriculados na Educação Básica. Em outras palavras, alunos que estejam em uma faixa etária acima do que é recomendado legalmente para determinada série podem participar de projetos ou programas diferenciados que possibilitem concluir mais rapidamente o ensino fundamental ou o ensino médio. O PNE (2001 – 2010) prevê a aceleração de estudos como meio de correção de fluxo.

Exatamente por meio de parcerias com organizações do Terceiro Setor, que alguns governos municipais e estaduais pelo país vêm desenvolvendo em suas redes aceleração de estudos para corrigir o fluxo e evitar a evasão escolar. Em artigo sobre os primeiros programas de aceleração de estudos no contexto brasileiro, Setubal (2000) diz que esses programas transpareciam uma articulação entre ente federados e organizações da sociedade civil, citando essas e setores universitários como indivíduos aptos ao fornecimento de materiais e metodologias para as escolas.

Assim, partindo desse contexto político-educacional, o artigo apresenta uma análise documental da parceria público-privada do Projeto Autonomia Carioca à luz dos documentos oficiais entre os anos de 2010 e 2014, a partir do recorte de um estudo de mestrado que teve como objetivo analisar à luz dos documentos oficiais e da visão docente a parceria público-privada nesse projeto. O Projeto Autonomia Carioca foi uma aceleração de estudos para alunos em distorção idade/série matriculados no segundo segmento do ensino fundamental nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro e formou-se a partir da parceria entre a Secretária Municipal de Educação (SME/RJ) e a Fundação Roberto Marinho (FRM). Só no primeiro ano, o Projeto Autonomia Carioca envolveu aproximadamente 6500 estudantes, em um total de 300 turmas (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2010/2013).

A análise documental a ser apresentada nesse artigo partiu da seguinte questão: Entre 2010 e 2014, quais as consequências dessa aceleração de estudos para os índices qualificadores da rede pública municipal do Rio de Janeiro, partir das ideias do novo Gerencialismo na educação? À luz de autores citados anteriormente como Carlos Montaño, Marisa Abreu, Maria da Glória Gohn e Stephen Ball, os dados foram analisados considerando os conceitos de Terceiro Setor, Gerencialismo Descentralização e Parceria Público-Privada.

O artigo está dividido em duas seções. Na primeira, “O Projeto Autonomia Carioca e a Metodologia Telessala” apresentamos as características principais dessa aceleração de estudos e suas implicações no trabalho docente e discente. Na segunda “O Projeto

Autonomia Carioca e os Documentos Oficiais”, mostramos a análise de documentos oficiais sobre essa aceleração e a relação com as ideias do novo Gerencialismo no contexto educacional. O artigo busca contribuir para o debate sobre as parcerias público-privadas no contexto da educação formal em estados e municípios pelo país.

O PROJETO AUTONOMIA CARIOCA E A METODOLOGIA TELESSALA

O Projeto Autonomia Carioca teve início na rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro no ano de 2010¹. Em conjunto com outros projetos, ele fez parte de um amplo Programa de Reforço previsto no Planejamento Estratégico da Prefeitura durante a administração do ex-prefeito Eduardo Paes. Nesse documento, foi diagnosticado um alto índice de alunos em defasagem idade/série e analfabetos funcionais nas escolas do município. A solução apontada estava na realização de alguns projetos visando diminuir esses números e, ao mesmo tempo, proporcionar um “salto de qualidade na educação”, com a elevação de índices qualificadores de rede como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio (IDE-Rio) (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2009, 2013).

Nessa direção, a SME/RJ formalizou uma parceria público-privada com a FRM em agosto de 2009, começando no ano seguinte o Projeto Autonomia Carioca. Essa aceleração de estudos objetivou corrigir a distorção idade série de alunos do segundo segmento do ensino fundamental matriculados no 6º, 7º, e 8º anos. Em outras palavras, os estudantes inseridos no projeto estavam com uma idade acima do que era recomendado por lei para determinada série, por fatores como reprovação ou abandono escolar. Essas turmas funcionavam em turnos regulares – manhã ou tarde – tendo os alunos o mesmo número de hora/aula de uma turma regular da unidade escolar, o que equivale a um período aproximado de 4:30h.

A parceria público-privada do Projeto Autonomia Carioca trouxe para esses alunos a Metodologia Telessala como modo de corrigir a referida defasagem nas suas aprendizagens. Desenvolvida pela FRM, essa metodologia é centrada nos vídeos do Telecurso 2000, isto é, o ponto de partida para o desenvolvimento dos conteúdos eram vídeos de aproximadamente 15 a 20 minutos, relacionados às disciplinas básicas do ensino fundamental, como Matemática e Língua Portuguesa. As informações passadas nos vídeos complementavam-se com os livros contendo textos e exercícios. É relevante mencionarmos que a FRM antes de formar essa associação com a SME/RJ já realizava outros projetos de aceleração de estudos semelhantes ao Projeto Autonomia Carioca, com o Poronga no Acre e o Travessia em Pernambuco (TELECURSO, 2014a, 2014b)².

1. A rede pública municipal carioca é uma das maiores da América Latina. Em dados da SME/RJ de agosto de 2015, ela era formada por 1461 unidades escolares, com aproximadamente 654.000 alunos matriculados, divididos em onze Coordenadorias Regionais de Educação.

2. Na rede carioca, o Projeto Autonomia Carioca era denominado Aceleração, havendo uma subdivisão: Aceleração 2, para

A dinâmica telessala apresentou características diferentes das demais turmas da escola. Entre os principais pontos estão: 1) Trabalhos em equipe para auxiliar o projeto nas atividades diárias: socialização, coordenação, avaliação e síntese; 2) memorial do aluno: caderno para anotações do dia a dia em sala; 3) disposição das carteiras da sala de modo circular possibilitando uma visão uniforme de todos; 4) Percurso livre: atividades extra de raciocínio lógico e leitura de livros paradidáticos; 5) problematização e leitura de imagem: conversa do docente com os estudantes antes e depois dos vídeos para percepção dos conhecimentos prévios e a fixação dos conteúdos apresentados, respectivamente.

As segundas, terças, quintas e sextas, o aluno tinha suas aulas ministradas por um docente do segundo segmento da rede de ensino carioca. De acordo com a Metodologia Telessala, esse professor era considerado pela FRM como um professor mediador pedagógico. Porém, observamos que ele apresentava características de um professor generalista, pois desenvolvia atividades educativas em todas as disciplinas independentemente da sua formação acadêmica. Às quartas-feiras, a turma do Projeto Autonomia Carioca tinha aula de educação física, inglês e CEST (Aula de Reforço), com outros professores, em que era facultado o uso da Metodologia Telessala (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2010/2013; 2013).

Desse modo, a aceleração de estudos do Projeto Autonomia Carioca com a Metodologia Telessala envolveu docentes e discentes em uma nova dinâmica de aprendizagem, fundamentada em vídeos e atividades coletivas como as equipes. Um contexto, em que o professor parece exercer um papel central, pois esse docente era o responsável em iniciar e desenvolver os processos de aprendizagem e interação de um grupo de alunos, em alguns casos bem heterogêneo. Tarefa nem sempre fácil, pois esses estudantes apresentavam problemas de disciplina, falta de apoio familiar e deficiências em leitura, escrita e operações fundamentais da matemática.

O PROJETO AUTONOMIA CARIOCA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Procurando analisar criticamente essa parceria público-privada do Projeto Autonomia Carioca, fizemos um levantamento documental em sites oficiais para observamos os aspectos pertinentes ao reforço escolar à luz dos documentos oficiais. A pesquisa realizou-se nos seguintes sites de domínio público: SME/RJ, FRM, Diário Oficial do Município/RJ, Telecurso 2000, RioEduca e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O recorte temporal foi de agosto de 2009 – ano de assinatura do contrato entre a SME/RJ e a FRM – até dezembro de 2014 – quando o projeto completou cinco anos na rede carioca. A partir dos filtros “Projeto Autonomia Carioca”, “Reforço Escolar”, “IDEB” e “IDE-RIO”, foram encontrados 70 documentos. O Quadro 1 apresenta a

alunos defasados no 6º ano, fazendo a aceleração em 2 anos; Aceleração 3, para estudantes em distorção no 7º e 8º anos, realizando o projeto em 1 ano.

quantidade encontrada em cada site e os principais assuntos.

Sites Consultados	Documentos Encontrados	Síntese dos Dados
Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro	38	Os Documentos possuíam dados administrativos e jurídicos a respeito de: o convênio da parceria público-privada do projeto, os gastos com material para o projeto e pareceres do Tribunal de Contas sobre o convênio da SME/RJ e a FRM
SME/RJ e Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro	22	7 documentos com informações diretas do Projeto Autonomia Carioca e 14, os índices IDEB e IDE-Rio, planejamento estratégico e a qualidade na rede.
INEP	4	Documentos com informações sobre o IDEB e os índices observados e projetados da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro.
Rioeduca	3	1 documento descrevendo o reforço escolar da rede pública municipal do Rio de Janeiro e 2 de uma das Coordenadorias Regionais de Educação.
Telecurso 2000	3	2 documentos sobre a Metodologia Telessala e 1 documento contendo a descrição dos projetos de política pública educacional que usam essa metodologia.
FRM	2	1 documento sobre o Telecurso como elemento de uma política pública e 1 documento sobre o Projeto Autonomia Carioca.
Total de documentos oficiais: 70		

Quadro 1: Dados Documentais do Projeto Autonomia Carioca

*Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das informações retiradas dos sites visitados.

A análise dos documentos contemplou ainda os materiais oficiais distribuídos aos professores do projeto durante as formações continuadas oferecidas em conjunto pela SME/RJ e a FRM ao longo de um ano letivo. Segundo Alvez-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), considera-se documento todos os “registros escritos” em que o pesquisador consiga buscar informações. Os autores mencionam alguns exemplos como: jornais, atas de reunião, pareceres e diários de classe. Inicialmente, ocorreu uma análise preliminar para separar os dados colhidos por assunto. Após essa primeira etapa e observando a questão proposta para esse artigo, realizamos uma nova análise, a partir da qual percebemos que o Projeto Autonomia Carioca esteve presente em dois momentos na rede pública municipal carioca entre 2010 e 2014.

O primeiro momento aconteceu de 2010 e 2012, respectivamente o início do projeto na rede carioca e último ano da primeira administração do ex-prefeito Eduardo Paes.

Nesse período, as falas oficiais analisadas mostraram que a parceria público-privada era vista de modo positivo pelos representantes da SME/RJ, da FRM e de estudantes. Observamos que para Secretaria, o Projeto Autonomia Carioca contribuiu na elevação dos índices qualificadores da rede e no “salto de qualidade” da educação pública do município. Em relação a FRM, proporcionou desenvolver a Metodologia Telessala em uma das maiores redes de ensino da América Latina. Para os alunos, a contribuição do projeto consiste na retomada dos estudos no ensino fundamental.

Considerando o diálogo com Abreu (2002), o direcionamento descentralizador da SME/RJ em relação a FRM reporta ao processo de descentralização do Estado para a sociedade civil mencionado pela autora. Além disso, novo diálogo, agora com as considerações de Montaña (2005) relacionadas a atuação do Terceiro Setor no campo social e de um novo trato da questão social por parte dos entes estatais, a SME/RJ buscou na própria sociedade civil, uma solução para a resolver um empasse educacional na sua rede de ensino, ao trazer a FRM como uma forma de minimizar o problema do atraso escolar de alunos no segundo seguimento.

A seguir apresentamos algumas falas nesse sentido: a primeira, da ex-Secretária de Educação do Rio de Janeiro, Claudia Costin; a segunda, do diretor geral da FRM, Hugo Barreto; a terceira, de um aluno do projeto durante uma formatura coletiva realizada pela SME/RJ e FRM de 2010 a 2012.

Vocês tiveram uma oportunidade única e souberam aproveitá-las. Muitos de vocês, com certeza, já haviam pensado em largar os estudos, mas com o esforço dos professores da rede com essa nova metodologia aprender ficou muito mais fácil. As aulas são diferenciadas, mas dinâmicas e os estudantes passam não só pelas provas da aceleração, mas pelas provas do município (SME/RJ, 2011a).

Hoje é um dia de festa, pois vocês estão aqui dando o exemplo e mostrando como é possível vencer preconceitos, mudar paradigmas e construir uma nova perspectiva para um futuro melhor de cada um. A educação passa por uma transformação no rio. E vocês fazem parte dessa história (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2011).

Conclui o ensino fundamental e agora só penso em começar o ensino médio. As aulas desse projeto são mais interessantes, nos despertam a capacidade de ser e fazer acontecer. Afinal, autonomia é isso. Não foi fácil concluir esta etapa de estudos. Aprendi muito, principalmente, que sou capaz de realizar meus objetivos (SME/RJ, 2011a).

Nesse momento, a SME/RJ investiu na compra de materiais de apoio aos estudantes, professores, como demonstram dados do Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Além disso, ocorre a ampliação do Projeto Autonomia Carioca, envolvendo em 2011, alunos do 6º, 7º e 8º anos em atraso escolar. Durante esses três primeiros anos, a rede pública carioca apresentou melhora nos índices qualificadores da rede, como o IDEB – de 3.6 em 2009 para 4.4 em 2011 – e o IDE-Rio – de 3.4 em 2009 para 4.6 em 2013 – no segundo segmento do ensino fundamental. Oficialmente, esse fato mostrou em números que o Projeto Autonomia Carioca foi um dos projetos que contribuiu para um salto de qualidade na rede, previsto pela SME/RJ em 2010. Vejamos algumas falas da Secretaria

de Educação nessa direção, sendo a última da ex-secretária, Claudia Costin:

A Secretária Municipal de Educação, Claudia Costin, anunciou nesta sexta-feira (dia 13) durante uma coletiva à imprensa, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-RIO) 2010. O IDE-Rio de 2010 apresentou um crescimento de 7% nos anos iniciais e 14% nos anos finais em relação a 2009, quando a taxa foi medida pela primeira vez na rede municipal de ensino. Os resultados revelam ainda que 513 escolas atingiram as metas do Termo de Compromisso e vão ganhar o Prêmio Anual de Desempenho (SME/RJ, 2011b).

O Ministério da Educação divulgou, em agosto, os resultados do IDEB 2011. Três anos após o fim da aprovação automática e o início da implantação de programas para a melhoria do ensino municipal, as escolas da Prefeitura avançam no IDEB e colocam o Rio entre as cinco melhores capitais do país no ensino fundamental. O quinto lugar nos anos finais (6º ao 9º ano), com um índice de 4.4, representa um crescimento de 22% em relação a 2009, quando estava em 9º lugar [...]

Os resultados mostram ainda que as escolas superaram as metas estabelecidas pelo IDEB 2011 pela Prefeitura e pelo próprio ministério (SME/RJ, 2012).

Os avanços no IDEB 2011 surgem dois anos após a implantação de programas para melhoria do ensino nas escolas, com um intensivo e contínuo programa de Reforço Escolar, que vem corrigindo os déficits de aprendizagem, principalmente nos Anos Finais, também conhecido como segundo segmento. No IDEB, para as escolas do 6º ao 9º ano, o Rio saltou do 9º lugar entre as capitais, em 2009, para 5ª colocação em 2011, com um crescimento de 22% (SME/RJ, 2012).

Em 2012, o IDE-Rio foi de 4.9 para os Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e de 4.5 para os Anos Finais (6º ao 9º ano), enquanto que em 2011 a taxa foi de 4.6 e de 4.5, respectivamente [...] estamos muito satisfeitos com o resultado do IDE-Rio. Avançamos, com 62% das nossas escolas apresentando uma melhoria no desempenho em relação à avaliação anterior. Sabemos que ainda temos muito trabalho pela frente, mas estamos avançando para dar um salto de qualidade na educação carioca (SME/RJ, 2012).

Contudo, ressaltamos em relação ao Projeto Autonomia Carioca, que os alunos nele matriculados não faziam a Prova Brasil e a Prova Rio, avaliações usadas para estabelecer o IDEB e o IDE-Rio respectivamente. Desse modo, a SME/RJ retirou das provas alunos que poderiam apresentar um resultado menos positivo em razão de seu atraso escolar. Assim, essa contribuição mostrou-se muito mais numérica do que uma real melhoria em relação à aprendizagem dos alunos nas escolas públicas do município, nos parecendo atender a um pensamento Gerencialista de eficiência, qualidade e eficácia na administração.

Segundo Gandin e Lima (2011), o Gerencialismo caracteriza-se por questões como a redução e controle de gastos, a “transparência de governabilidade”, a passagem de responsabilidade do Estado para um setor não estatal e as ideias de eficiência, relacionando-se com o mercado. Para Santos (2014), métodos de controle como a Prova Brasil e o IDEB podem ser citados como exemplos do pensamento gerencialista constante nas políticas públicas educacionais brasileiras nos últimos anos.

Os dados colhidos sobre o Projeto Autonomia Carioca entre 2010 e 2012 parecem seguir os ideais gerencialista mencionados Gandim e Lima (2011), Santos (2014) e Ball (2011), pois apresentam metas de qualidade e eficiência como questões relevantes para

o salto de qualidade na educação de uma rede pública. De acordo com Ball (2011, p.85 e 86), em um contexto de “eficácia escolar”, os professores viram profissionais mais que docentes, aparecendo a boa ou a má escola, podendo estar “doentes” ou ineficientes.

O segundo momento que percebemos do Projeto Autonomia Carioca, a partir dos documentos oficiais, foi entre 2013 e 2014, o qual ocorreu durante o segundo mandato do ex-prefeito Eduardo Paes. Em um novo planejamento estratégico realizado para o período de 2013 até 2016, a prefeitura ainda considerava necessário um Programa de Reforço Escolar com seus respectivos projetos, entre eles o Autonomia Carioca, para diminuir as deficiências de aprendizagem de alunos no primeiro e segundo segmento (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2013a). Contudo, as atividades foram intensificadas em outras ações ou programas como vemos na fala oficial a seguir:

Desde 2009, a Secretaria Municipal de Educação vem investindo na melhoria da aprendizagem e também na estrutura da rede municipal com o objetivo de dar um salto de qualidade na educação carioca. Uma série de programas e ações foi realizada, a partir de três medidas fundamentais: a adoção de um currículo básico para todas as escolas, com produção do nosso próprio material pedagógico; a realização de provas bimestrais; e um programa intensivo e contínuo de reforço escolar. Em 2013, os programas e ações para o avanço da educação passaram a ser ainda mais intensificados com o objetivo de garantir a equidade e sustentabilidade ao trabalho que vem sendo feito, como a expansão das escolas de tempo integral, que até 2016 vai chegar a 35% de alunos da Rede Municipal (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2013b).

Assim, observamos uma diminuição das referências e poucos relatos oficiais sobre o Projeto Autonomia Carioca. A maioria dos dados analisados continham a descrição dos procedimentos de compra de material e ao contrato administrativo que formalizava o convênio da parceria público-privada a cada ano. As formaturas coletivas organizadas pela FRM e a SME/RJ não mais ocorreram ficando restritas às realizadas em cada unidade escolar que possuía o projeto. O IDEB e o IDE-Rio permaneceram estáveis – 4.4 e 4.6 em 2013, respectivamente (SME/RJ, 2015). Entre 2013 e 2014, o Projeto Autonomia Carioca se mostrou ainda necessário até pelas referências da existência de alunos em atraso escolar no segundo segmento. Contudo, parecendo-nos não sendo mais um dos pontos centrais do Programa de Reforço Escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz dos documentos oficiais analisados, o Projeto Autonomia Carioca nos fez refletir sobre a necessidade criação de programas ou projetos diferenciados que contemplem alunos matriculados na rede carioca com deficiência nas suas aprendizagens e em atraso escolar. Oficialmente, ele mostrou-se atendendo positivamente aos objetivos de qualidade na rede pública da SME/RJ e FRM, em um processo de descentralização do Estado para sociedade civil.

Porém, essas parcerias público-privadas e suas consequências na rede não devem

abordar esses estudantes apenas como números que auxiliam em índices qualificadores ou relacionados a dispêndios públicos. A qualidade e a descentralização vistas dentro de um contexto Gerencialista não pode ofuscar a necessidade de observar a real aprendizagem discente e as melhoras do ambiente escolar para docentes com bons materiais e recursos físicos. Assim, elevando realmente a qualidade de ensino em escolas públicas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza. *Organização da Educação Nacional na Constituição e na LDB*. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

BALL, Stephen. *Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade*. Caderno de Pesquisa. 2005, vol.35, n.126, pp.539-564. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742005000300002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. 1994. In: BALL, Stephen. MAINARDES, Jefferson (org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez. 2011.

_____. GEWIRTZ, Sharon. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “Gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. 2000. In: BALL, Stephen. MAINARDES, Jefferson (org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez. 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 abr. 2015.

_____. *Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/htm>. Acesso em: 25 mai. 2015.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. *Caderno de Metodologia*. Equipe Autonomia Carioca, Rio de Janeiro, 2010/2013.

_____. *Incluir e transformar: Metodologia Telessala em cinco movimentos*. Guimarães, Vilma (Org.). Rio de Janeiro, 2013.

GANDIM, Luis Armando; LIMA, Iana Gomes. *Estado, Gerencialismo e Políticas Educacionais: construindo um referencial teórico de análise*. Trabalho Apresentado no GT Educação e Política Pública da ANPED, 2011. Disponível em:<<http://34reuniao.anped.org.br>>. Acesso em: 1 jul. 2015.

GOHN, Maria da G. *Educação não formal e cultural política*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Educação não formal e o educador social*. São Paulo: Cortez, 5ª ed., 2011.

MONTAÑO, Carlos E. *O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do Terceiro setor*. Revista Lutas Sociais. São Paulo, volume 8, jun. 2002. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. *Terceiro Setor e a questão social; crítica ao padrão emergente da intervenção social*. São Paulo: Cortez, 3ª ed. 2005.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *Da administração pública burocrática à gerencial*. Revista do Serviço Público. v.47, jan. /abr. 1996. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1996/95.AdmPublicaBurocraticaAGerencial.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. *Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Caderno 1. Brasília: MARE, 1997. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosMare/caderno01.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

PERONI, Vera Maria V. Estado, Terceira Via, Terceiro Setor e o Instituto Ayrton Senna. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal (org.). *Gestão municipal da educação e as parcerias como Instituto Ayrton Senna*. Recife: Anpae, 2013.

_____. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: *Diálogos sobre as redefinições no papel do estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *Planejamento Estratégico da Prefeitura (2009-2012)*. Disponível em: <http://www.riocomovamos.org.br/arq/planejamento_estrategico.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2015.

_____. *Prefeitura realiza formatura dos alunos do projeto Autonomia Carioca*. Notícias. 21 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.gov.br/web/gest/exibeconteudo?article-id=748159>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

_____. *Planejamento estratégico da prefeitura do Rio de Janeiro*. 2013a. Disponível em: <http://www.conselhocidade.com/v3/pdf/planejamento_estrategico_13_16.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2015.

_____. *Resultados do IDE-Rio 2012 mostram avanço da educação*. 2013b. Disponível em: <<http://www.gov.br/web/gest/exibeconteudo?id=4180288>>. Acesso em: 21 fev. 2015.

SANTOS, Jairo Campos. *O Gerencialismo no novo modelo de educação pública da cidade do Rio de Janeiro (2009-2012): origens, implantação, resultados e percepções*.

Tese (Doutorado em Educação). UFRJ. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses2014/tjairocampos.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Formatura dos alunos do Projeto Autonomia Carioca*. Notícias. 21 dez. 2011a. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/sme>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

_____. *Secretaria de Educação anuncia os resultados do IDE-Rio 2010*. 13 mai. 2011b. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/sme>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

_____. *Resultados do IDEB 2011 mostram avanço da educação do Rio*. 14 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/sme>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

_____. *Resultados Gerais do IDE-Rio 2014*. Secretaria Municipal de Educação, jul. 2015. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/2062412/4143543/IDERio2014SecretariaMunicipaldeEducacao.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

SETUBAL, Maria Alice. *Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais*. Revista Em Aberto. Brasília, v.17, n.71, p.9-19, jan.2000. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewfile/1070/972>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

TELECURSO. *Metodologia Telessala*. Notícias. 2014a. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/telecurso/noticias2014/11/metodologia-telessala.html>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

_____. *Telecurso nas escolas*. Notícias. 2014b. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/telecurso/noticias2014/11/projeto-pelo-pais.html>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (UNEB - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da UNEB. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou como formador do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador e do Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (UNEB/PPGESA), na condição de vice-líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM), uma publicação do PPGESA da UNEB em parceria com o Campus VII da mesma instituição e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ação experimental 2, 8

Adolescente 11, 15, 24, 25, 207, 208

Ambiente 1, 2, 3, 10, 11, 13, 14, 18, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 37, 55, 57, 65, 67, 82, 83, 88, 93, 96, 97, 102, 159, 172, 175, 205, 208, 220, 229

Avanços 25, 33, 75, 110, 111, 118, 134, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 147, 177, 178, 179, 181, 184, 217, 227

B

Bibliometria 106, 107, 108, 112, 113, 124

C

Campo Educacional 106, 108, 133, 139, 140, 141, 145, 220

Capitalismo 166, 168, 187, 211, 212, 213, 214, 215, 216

Cinema 149, 150, 151, 153, 199, 200, 201, 203

Clima organizacional 79, 80, 81, 82, 83, 85, 87, 91, 93, 94

D

Desafios 50, 52, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 106, 108, 123, 127, 128, 139, 140, 144, 145, 147, 169, 170, 171, 173, 175, 177, 178, 179, 182, 183, 184, 210, 216

Desenvolvimento 13, 14, 16, 19, 20, 21, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 52, 57, 59, 60, 67, 75, 76, 78, 79, 80, 83, 88, 95, 100, 101, 103, 104, 108, 109, 111, 113, 114, 115, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 139, 141, 144, 148, 169, 170, 173, 175, 176, 177, 179, 181, 183, 185, 199, 201, 202, 203, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 223, 227, 231

Direito à educação 54, 137, 177, 178, 180, 182, 183, 184, 211, 212, 213, 214

Docentes 19, 60, 69, 85, 104, 112, 113, 115, 117, 120, 170, 200, 203, 207, 208, 224, 228, 229

E

EAD 166, 167, 199, 200, 201, 202, 203

Educação 11, 1, 2, 3, 5, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 34, 37, 39, 40, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 120, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 157, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221,

222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231

Educação 4.0 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113

Educação de jovens e adultos 11, 15, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 197

Educação escolar 50, 54, 55, 177, 180, 182, 183, 184

Educação para a paz 128, 131, 134, 136, 137

Educação Patrimonial 95, 101, 103, 104, 105

Educação Profissional 180, 181, 182, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197

Educação Superior 77, 79, 94, 169, 170, 171, 175, 188, 193, 194, 195, 197, 198, 206

Enfermagem 14, 205, 206, 207

Ensino 3, 8, 9, 17, 18, 19, 20, 24, 26, 27, 29, 40, 43, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 101, 103, 107, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 122, 123, 127, 150, 162, 163, 165, 166, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 217, 219, 222, 223, 224, 226, 227, 229, 231

Ensino Superior 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 101, 112, 115, 116, 166, 170, 176, 187, 188, 189, 190, 193, 195, 197, 210, 231

Envelhecimento 20, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123

Escola 3, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 43, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 95, 96, 98, 102, 103, 110, 127, 132, 133, 139, 140, 152, 157, 162, 163, 164, 165, 166, 183, 187, 188, 190, 192, 196, 197, 205, 207, 208, 209, 224, 228

escolar 1, 2, 8, 9, 11, 13, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 34, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 74, 75, 77, 95, 98, 102, 103, 104, 105, 126, 148, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 196, 206, 216, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 231

Escolar 16, 20, 21, 48, 55, 79, 155, 157, 158, 164, 168, 185, 224, 227, 228

Espaços escolarizados 2, 3

Estudantes da rede pública 71

Éthos organizacional 37, 41, 44, 46

Extensão 4, 21, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 149, 150, 151, 178, 205, 206, 207, 208, 209, 210

F

Forma escolar 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168

G

Gerencialismo 219, 220, 222, 223, 227, 229, 230

Gestão democrática 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 65, 67, 69, 70

Gestão do conhecimento 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176

Gestão universitária 20, 79, 123, 210

H

História oral 139, 140, 144, 145, 146, 147, 148

I

Impedimentos 71, 75

Inclusão 17, 18, 20, 37, 38, 39, 42, 43, 46, 47, 104, 137, 149, 150, 151, 168, 187, 188, 189, 190, 197, 214

Inclusão Social 137, 149, 150

Indústria 4.0 106, 107, 108, 110

Ingresso 53, 71, 73, 75, 76, 77, 121, 188

Interface 18, 21, 125, 126, 127, 134

M

Medicina na arte 149

N

Neurociências 114, 115, 119, 120, 121, 123

P

Parceria Público-Privada 219, 222, 223, 224, 225, 226, 228

Participação 24, 39, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 74, 83, 88, 89, 91, 93, 94, 99, 116, 117, 119, 120, 121, 159, 195, 207, 209

Pedagogia 11, 37, 38, 39, 43, 46, 47, 69, 122, 125, 126, 127, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 148, 163, 169, 186, 199, 200, 201, 202, 203, 204

Pedagogia Empresarial 37, 38, 43, 46, 47, 199

Pedagogia Jornalística 199, 200, 201, 202, 203

Pedagogia Social 125, 126, 127, 132, 133, 134, 135, 136, 137

Pesquisa 1, 2, 3, 4, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 34, 36, 37, 48, 51, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 104, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 122, 125, 127, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 166, 168, 182, 185, 186, 187, 201, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 224, 229, 231

Políticas educativas 192

Políticas Sociais 119, 186, 187, 196

Práxis 38

Projeto Autonomia Carioca 219, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230

Projeto Político Pedagógico 48, 49, 54, 60, 61, 62, 63, 67, 69, 70

Promoção da saúde 18, 149, 150

Q

Qualidade de ensino 48, 50, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 68, 229

R

Resiliência 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23

S

Socialização pedagógica 155, 156, 159, 162, 167

Sociedade 1, 2, 13, 16, 25, 26, 27, 29, 32, 33, 34, 42, 43, 46, 59, 62, 64, 72, 77, 79, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 107, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 134, 135, 137, 142, 148, 149, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 177, 182, 183, 184, 192, 199, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 220, 221, 222, 226, 228

Sociedade de controle 155, 156, 164, 165, 167, 168

T

Técnicas 1, 4, 9, 34, 37, 38, 40, 43, 46, 108, 116, 142, 144, 159, 162, 164, 166, 170, 171, 193, 199, 200, 201, 202, 203, 208, 220

U

Universidade 1, 4, 8, 9, 10, 11, 16, 17, 22, 34, 37, 48, 70, 71, 75, 76, 77, 79, 85, 89, 95, 106, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 122, 123, 137, 139, 140, 149, 151, 169, 176, 178, 188, 194, 197, 198, 199, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 214, 231

V

Violência 15, 16, 18, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 128, 129, 130, 131, 134, 135, 160, 187, 206, 207, 208

Violência Doméstica 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35

EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

7

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 Atena
Editora

Ano 2020

EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

7

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2020