

A Educação enquanto Fenômeno Social: Política, Economia, Ciência e Cultura

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



A Educação enquanto Fenômeno Social: Política, Economia, Ciência e Cultura

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

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-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 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. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

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. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
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 Internazionele 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
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
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
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª 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
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
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
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª 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
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª 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 do Paraná
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. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
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. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
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. Euvaldo 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. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
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 Alborno – 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/UFPA
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. Liliãni Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. 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

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

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

A educação enquanto fenômeno social: política, economia, ciência e cultura

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Vanessa Mottin de Oliveira Batista
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: política, economia, ciência e cultura / 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 978-65-5706-531-0

DOI 10.22533/at.ed.310200911

1. Educação. 2. Política. 3. Economia. 4. Ciência e Cultura. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos, em 2020, por uma pandemia: a do novo coronavírus. O distanciamento social, reconhecida como a mais eficiente medida para barrar o avanço do contágio, fizeram as escolas e universidades suspenderem as suas atividades presenciais e pensarem em outras estratégias que aproximassem estudantes e professores. E é nesse lugar de distanciamento social, permeado por angústias e incertezas típicas do contexto pandêmico, que os professores pesquisadores e os demais autores reúnem os seus escritos para a organização deste livro.

Como evidenciou Daniel Cara em uma fala a mesa “*Educação: desafios do nosso tempo*” no Congresso Virtual UFBA, em maio de 2020, o contexto pandêmico tem sido uma “tempestade perfeita” para alimentar uma crise que já existia. A baixa aprendizagem dos estudantes, a desvalorização docente, as péssimas condições das escolas brasileiras, os inúmeros ataques a Educação, Ciências e Tecnologias, os diminutos recursos destinados, são alguns dos pontos que caracterizam essa crise. A pandemia, ainda segundo ele, só escancara o quanto a Educação no Brasil é uma reprodutora de desigualdades.

Nesse ínterim, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, sobretudo aquelas que inter cruzam e implicam ao contexto educacional. 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, como os compõe essa obra.

O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente, nos alerta para uma necessidade de criação de espaços de resistência. É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade, de uma forma geral, das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade.

Portanto, as discussões empreendidas neste volume 01 de “***A Educação enquanto Fenômeno Social: Política, Economia, Ciência e Cultura***”, por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, assim como também da prática docente, considerando os diversos elementos e fatores que a inter cruzam.

Este livro reúne um conjunto de textos, originados de autores de diferentes estados brasileiros e países, e que tem na Educação sua temática central, perpassando por questões de gestão escolar, inclusão, gênero, ciências

e tecnologias, sexualidade, ensino e aprendizagem, formação de professores, profissionalismo e profissionalidade, ludicidade, educação para a cidadania, política, economia, entre outros.

Os autores que constroem essa obra são estudantes, professores pesquisadores, especialistas, mestres ou doutores e que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores e discussões por eles empreendidas, mobilizam-se também os leitores e os incentiva a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma produtiva e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA ATUALIDADE E EDUCAÇÃO POLÍTICA: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS CRÍTICAS	
Clésio Aderno da Silva	
Graciela Targino	
Keyla Andrea Santiago Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.3102009111	
CAPÍTULO 2	10
UM PROJETO PARA A PROMOÇÃO DA LITERATURA E DOS DIREITOS HUMANOS	
Regina Coeli da Silveira e Silva	
DOI 10.22533/at.ed.3102009112	
CAPÍTULO 3	21
O CURRÍCULO E A ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE A DIMENSÃO DA POBREZA	
Eliana Cordeiro Curvelo	
Sebastião de Souza Lemes	
DOI 10.22533/at.ed.3102009113	
CAPÍTULO 4	32
INTRODUÇÃO AO MULTICULTURALISMO EM EDUCAÇÃO	
Adelcio Machado dos Santos	
Manoel Leandro Fávero	
Audete Alves dos Santos Caetano	
Suzana Alves de Moraes Franco	
DOI 10.22533/at.ed.3102009114	
CAPÍTULO 5	39
A FORMAÇÃO HUMANÍSTICA DO PROFESSOR NOS ASPECTOS QUE TANGEM A INCLUSÃO SOCIAL	
Marlene Ribeiro Martins	
Bruna Fernanda Ananias Souza	
Patrícia Mata Sousa	
Tatiane Cristina Ramos Moscatelli	
DOI 10.22533/at.ed.3102009115	
CAPÍTULO 6	53
FORMAÇÃO MORAL NO CONTEXTO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE: DIVERSIDADE CULTURAL, INTERFACES E APROXIMAÇÕES COM OS CONCEITOS DE CAMPO E HABITUS DE PIERRE BOURDIEU	
Sara Bernardes	
DOI 10.22533/at.ed.3102009116	

CAPÍTULO 7.....	66
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LARANJAL PAULISTA - SP	
Izalto Junior Conceição Matos Kátia Regina Zanardo	
DOI 10.22533/at.ed.3102009117	
CAPÍTULO 8.....	78
EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O QUE PENSAM OS ALUNOS DE UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL	
Marcos Roberto Diniz	
DOI 10.22533/at.ed.3102009118	
CAPÍTULO 9.....	88
DESEMPENHO DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE ESPERA FELIZ/MG EM AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA E PERCEPÇÃO DOCENTE: ANÁLISE BASEADA NO PROEB/SIMAVE DE 2011 A 2017	
Larissa Mendes Mateus Luciane da Silva Oliveira Marcos Vinicio Diniz	
DOI 10.22533/at.ed.3102009119	
CAPÍTULO 10.....	102
O PROJETO RECEPÇÃO CIDADÃ: ACOLHIDA DE ESTUDANTES INGRESSANTES DO IFTM – CAMPUS UBERLÂNDIA	
Gabriel Ferreira Barcelos Anna Clara Pereira Machado Nísia Maria Teresa Salles Márcia Lopes Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.31020091110	
CAPÍTULO 11.....	107
RELAÇÕES VERDES: DA PRÁTICA À CONSCIÊNCIA AMBIENTAL	
Ana Paula Gorski Cesar Beatriz Lorenzi Wisbeck	
DOI 10.22533/at.ed.31020091111	
CAPÍTULO 12.....	120
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL X FORMAÇÃO HUMANA: PROCESSO DE DISPUTA OU COMPLEMENTAÇÃO DE SABERES?	
Elza Magela Diniz	
DOI 10.22533/at.ed.31020091112	
CAPÍTULO 13.....	134
O RECURSO LINGUÍSTICO DAS GÍRIAS UTILIZADO PELOS ADOLESCENTES E/OU JOVENS QUE CUMPREM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO	
Fernando Miranda Arraz	

CAPÍTULO 14..... 149

A AGROECOLOGIA COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO À AGRICULTURA CONVENCIONAL NO ASSENTAMENTO TERRA À VISTA, SUL DO ESTADO DA BAHIA

Adenilson Alves Cruz

Rosana Mara Chaves Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.31020091114

CAPÍTULO 15..... 157

PISO SALARIAL DOCENTE NO ESTADO DE MATO GROSSO SUL: APROXIMAÇÕES E PERSPECTIVAS

Maria do Socorro Sales Felipe Bezerra

Danielli Araujo Jarcem

DOI 10.22533/at.ed.31020091115

CAPÍTULO 16..... 170

EDUCAR PARA O CUIDADO DE SI E PARA VIVER A *PARRHESÍA*

Wagner Gomes Sebastião

Carlos Roberto da Silveira

DOI 10.22533/at.ed.31020091116

CAPÍTULO 17..... 179

EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO COMBATE À DENGUE, ZIKA E CHIKUNGUNYA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Emilly Alencar Pereira

Elenir da Silva Marques

Joelma Gomes Pereira

Mariane da Silva Costa

Richard Sebastião Silva das Neves

Flaviany Aparecida Piccoli Fontoura

Claudia Janayna Carollo

DOI 10.22533/at.ed.31020091117

CAPÍTULO 18..... 183

EVASÃO ESCOLAR E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Shana Krindges

Elisete Gomes Natário

DOI 10.22533/at.ed.31020091118

CAPÍTULO 19..... 195

A CRIANÇA E O NOVO CAMPO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Gisele Brandelero Camargo

Ana Luiza Santos

Ana Marcela Taques Glonek

Joseane Schoab Giebeluka

DOI 10.22533/at.ed.31020091119

CAPÍTULO 20.....211

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DISCURSO: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE QUALIFICAÇÃO DOCENTE NA CIDADE DE RIO BRANCO – ACRE

José Eliziário de Moura
Erlande D'Ávila do Nascimento
Paulo Eduardo Ferlini Teixeira
Uthant Benicio de Paiva

DOI 10.22533/at.ed.31020091120

CAPÍTULO 21..... 226

PROJETO MALALA: UMA VOZ PELA EDUCAÇÃO

Patricia Batista Schunk
Sueli Marques de Souza Velloso

DOI 10.22533/at.ed.31020091121

CAPÍTULO 22..... 238

HORTA ORGÂNICA EM ESCOLA MUNICIPAL COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

José Carlos Pina
Luiz Antonio Higino da Silva
Ademir Kleber Morbeck de Oliveira
Rosemay Matias
Giselle Marques de Araújo
João Paulo Abdo
Talita Cuenca Pina Moreira Ramos

DOI 10.22533/at.ed.31020091122

CAPÍTULO 23..... 251

FATORES DE DESISTÊNCIA NA ESCOLA: ALUNOS DE UM CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Hélio Fritz Kiessling
Júlio Gomes de Almeida
Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz

DOI 10.22533/at.ed.31020091123

CAPÍTULO 24..... 259

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A SUA CONTRIBUIÇÃO SOCIAL, POLÍTICA E PROFISSIONAL

Karina Franco
Claudia Almeida Scariot
Géssica Fiabane
Priscilla Christina Franco

DOI 10.22533/at.ed.31020091124

CAPÍTULO 25..... 268

JUVENTUDE, CULTURA E IDENTIDADE: APROPRIAÇÃO SIMBÓLICA DE

CAPITAL CULTURAL

José Franco de Azevedo

Sônia Pinto de Albuquerque Melo

DOI 10.22533/at.ed.31020091125

CAPÍTULO 26..... 284

UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO ESCOLAR E A HISTÓRIA DE VIDA DE JOVENS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rafaela Furtado Queiroz

Maria de Jesus Campos de Souza Belém

DOI 10.22533/at.ed.31020091126

SOBRE O ORGANIZADOR..... 298

ÍNDICE REMISSIVO..... 299

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA ATUALIDADE E EDUCAÇÃO POLÍTICA: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS CRÍTICAS

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 12/08/2020

Clésio Aderno da Silva

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Campo Grande/MS
<http://lattes.cnpq.br/9813804303884522>

Graciela Targino

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Campo Grande/MS
<http://lattes.cnpq.br/9488251011059045>

Keyla Andrea Santiago Oliveira

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Campo Grande/MS
<http://lattes.cnpq.br/2084936240964535>

RESUMO: Este ensaio tem em vista analisar alguns aspectos da conjuntura das políticas educacionais brasileiras, evidenciar qual projeto de educação o Estado brasileiro defende e quais as consequências deste Estado, apontando alguns desafios e possibilidades nesse contexto. A metodologia utilizada para a elaboração deste foi a pesquisa bibliográfica qualitativa, com a perspectiva da teoria crítica, e traz possíveis reflexões acerca do cenário educativo atual brasileiro, as consequências deste estado gerando regressão, barbárie e semiformação. Este ensaio propõe a educação política como umas das possibilidades para a desbarbarização e fundamenta-se em Adorno (1995); Tiburi (2014); Horkheimer (1985) e Freire (1980), conjugando o pensamento apresentado pelos autores acima

citados e estabelecendo um paralelo entre esses pensamentos e a conjuntura sociopolítica do Estado brasileiro em sua contemporaneidade, observando, assim, as consequências da ausência de elementos críticos, políticos e emancipatórios de um projeto educacional que se concentra em interesses políticos e não em um projeto de Estado.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria Crítica, Políticas Educacionais, Educação Política.

BRAZILIAN EDUCATION IN THE NEWS AND POLITICAL EDUCATION: IMPLICATIONS AND CRITICAL PERSPECTIVES

ABSTRACT: This essay aims to analyze some aspects of the conjuncture of Brazilian educational policies, highlight which education project the Brazilian State defends and what the consequences of this State are, pointing out some challenges and possibilities in this context. The methodology used for the elaboration of this one was the qualitative bibliographic research, with the perspective of the critical theory, and brings possible reflections about the current Brazilian educational scenario, the consequences of this state generating regression, barbarism and semi-formation. This essay proposes political education as one of the possibilities for disbarbarization and is based on Adorno (1995); Tiburi (2014); Horkheimer (1985) and Freire (1980), combining the thinking presented by the above-mentioned authors and establishing a parallel between these thoughts and the socio-political conjuncture of the Brazilian State in its contemporaneity, thus observing the consequences of the absence of

critical, political and political elements. emancipatory from an educational project that focuses on political interests and not on a state project.

KEYWORDS: Critical Theory, Educational Policies, Political Education.

1 | INTRODUÇÃO

Para que possamos analisar a atual conjuntura das políticas educacionais brasileiras, evidenciar qual projeto de educação o Estado brasileiro defende e quais as consequências deste Estado, apontando alguns desafios e possibilidades nesse contexto, começaremos nossas reflexões com uma fala daquele que era, até então, o ministro da educação, Abraham Weintraub, em um de seus discursos a estudantes: “No Brasil não há espaço para todos, só para os melhores”. Ora, o Brasil possui uma série de legislações que atestam a educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos. Essa fala do ministro da educação, ideologicamente voltada para discursos que exaltam elementos como a meritocracia, reflete uma regressão do estado brasileiro ou foi apenas uma fala solta, mal colocada? Para refletirmos acerca desta questão, precisamos analisar algumas ações que vêm sendo tomadas pelo governo federal.

Destacamos neste contexto, a maneira como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) foi construída e implementada. A construção deste documento já estava prevista na legislação brasileira, no entanto, a BNCC, como está posta, supervaloriza a educação instrumental para adaptação ao sistema capitalista. Muitas empresas privadas estão envolvidas nessa construção e implementação, ditando a qualidade e esperando resultados em números. A BNCC é, neste contexto, um exemplo claro de política neoliberal, que intenta o Estado Mínimo, refém do capital internacional. O projeto da educação brasileira seria, então, abrir a escola para o mercado?

O programa “Future-se” também nos direciona à mesma reflexão: Seria apenas uma possibilidade de autonomia financeira das universidades ou um encaminhamento para a privatização destas? Esse programa surge em meio à crise e cortes orçamentários de recursos federais abrindo as portas das universidades públicas para o mercado. Essa é uma proposta do governo federal, mas ainda é facultativa a adesão das universidades. Contudo, há um ataque às universidades no contexto atual: corte orçamentário, bloqueio de bolsas de iniciação científica e fomento à pesquisa, perseguição a professores críticos e desvalorização da formação acadêmica. Em meio a todos estes ataques às universidades, o real objetivo da proposição de um novo programa estaria caminhando no mesmo sentido aos ataques, desvalorizando a formação acadêmica e mantendo a academia refém de empresas privadas com o intuito de formar sujeitos adaptados ao sistema.

Ainda neste mesmo caminho o governo federal anunciou o projeto de

implantação de escolas cívico-militares, por meio do qual, militares contribuiriam para a melhoria no ambiente escolar. Nestas escolas os alunos seriam educados para o livre pensar, para a crítica, para a autonomia ou apenas para a adaptação, disciplina e produção técnica? Há que se pensar nestes elementos e neste projeto atual da educação brasileira. Diante de tantas questões e ações do atual governo referentes à educação -perdas de conquistas e retrocessos - nos remetemos à seguinte pergunta: O projeto da educação brasileira é um desmonte da educação pública ou não existe um projeto de educação no país? O que existe são medidas do governo e não um projeto do estado brasileiro para a educação pública?

À luz da teoria crítica, seria possível enumerar muitos outros exemplos que se destinam a representar o desgoverno em que estamos mergulhados no que se refere ao desmonte da educação pública, e é preciso sublinhar que todos eles conduzem a um problema comum: o entranhamento da barbárie nas ações políticas de governo que deixa de lado o sentido ético que deveria balizar decisões em todas as áreas, mas especialmente na educação, e o apoio em uma razão produtivista.

Essa razão existe em um modelo de sociedade, é preciso dizer, que atesta uma formação articulada a um tipo de trabalho conformado a uma totalidade pronta, sólida, cujos valores caminham lado a lado com a concepção moderna de mundo. Isso quer dizer, em outras palavras, que a organização social contemporânea confunde os planos da economia e da cultura, o que vem ocorrendo desde o irrompimento das ideias de progresso, modernização, tecnologia, e portanto, apontam para a cumplicidade entre o desenvolvimento da ciência e da cultura em suas diferentes facetas: não há aqui limites para a expressão dessa cultura em sua materialidade, a influência ideológica estaria espelhada no que conhecemos como modos de morar, falar, comer, vestir, pensar, escutar música, assistir televisão, ir ao cinema, comprar e, também, educar.

A substância de uma sociedade assim estabelecida, portanto, cujas formas de produção e reprodução da vida humana podem ser medidas por decisões que expressam a dissolução da formação como experiência formativa passam ainda pelas questões subjetivas, a fraqueza do eu é estimulada e sintomática. A continuidade de um projeto de esfacelamento da democracia depende da massa amorfa que vai se criando e alimentando por meio da propaganda, dos discursos que assumem o lugar dos diálogos, do convívio social regado por interesses objetivos, do consumo de objetos, produtos e de mentes, “colonizadas”, para usar uma expressão de Tiburi, pela indústria que estrutura a dominação e luta incansavelmente para a constância da manipulação em todos os níveis.

2 I CONSEQUÊNCIAS DAS MEDIDAS TOMADAS PELO GOVERNO

As discussões concernentes ao cenário educacional, em sua atual conjuntura, estão cada vez mais relevantes e dignas de atenção. Pensar em educação, na perspectiva em que ela se mostra na contemporaneidade, implica em observar pontos relevantes sobre o projeto educacional nacional. Neste sentido trazemos à baila Tiburi:

A ausência de projeto educacional em um país como o Brasil faz parte da produção social da ignorância. A falta de um projeto educacional sério e abrangente levado a cabo por governo e sociedade é lacuna política, uma lacuna ético-política e uma lacuna cultural. Certamente, a ausência desse projeto não se deve apenas ao puro descaso e oportunismo dos governantes, mas também a um projeto mais profundo – econômico em última instância –, aquele que prevê a destruição do presente e do futuro, de pessoas em geral, da vida justa em geral que se constrói por meio do pensamento reflexivo que se dá em conjunto com ações reflexivas (TIBURI, 2014, p. 57).

Esses elementos nos levam a perguntar: A ausência de um projeto educacional no Brasil seria o projeto educacional do país? A ignorância das pessoas, a massificação destas, a supervalorização da técnica, a desvalorização da crítica, a mercantilização da educação e o Estado Mínimo, seriam o projeto educacional do Brasil para a produção de ignorância em massa?

O que merece ser destacado, nessa perspectiva, é que a educação tem sido atrelada ao desenvolvimento econômico, político e tecnológico, como se isso fosse seu objetivo final, ou seja, a educação tem sido posta à mercê de números que, em sua essência, são frios e não carregam em si os objetivos emancipatórios de uma educação significativa, justamente por não estarem conjugados com a autonomia. Essa maneira de visualizar a educação pode ser compreendida, de uma forma mais abrangente, como uma alternativa à necessidade de coisificação do indivíduo para ampliação de sua dependência às influências impostas pela indústria cultural, envolvendo tal indivíduo em um círculo vicioso, o que, certamente, é condição *sine qua non* para manutenção do sistema criado pela própria indústria cultural, que sugere em uma pseudo abdicação das ações humanas livres e ricas em experiências.

O processo civilizatório de que somos agentes no meio educacional muitas vezes fica estagnado numa perspectiva de educação e formação que celebram conquistas semiformativas. Se valorizamos adequações, padrões, resultados, desempenhos, mostras de esforços individuais, aptidões, sem entender a diversidade de contextos, de sujeitos, sem buscar modelos ideais, nem de professores, muito menos de alunos, estamos praticando bem a semiformação, o que deu bases sólidas a movimentos como o Nazismo, que alimentou competições, reações desumanas, violentas, expôs fraquezas como se fossem defeitos e não realidades humanas,

explorou o orgulho nacional, estimulou narcisismos coletivos e exacerbou o ódio a tudo que é diferente.

Assim, partindo da perspectiva apresentada por Adorno (1996), compreendemos que o processo de formação apresenta dois polos, sendo o primeiro a adaptação – que representa a esfera de pertencimento a determinado grupo – e o segundo a emancipação – que desvincula o conhecimento do domínio do capital e dos ditames da indústria cultural e promove a experiência viva. Isso posto, cabe-nos uma reflexão concernente aos engendramentos estratégicos para o desenvolvimento econômico que perpassam e suprimem o amadurecimento cultural, reificando seu significado e importância.

Tais ações fatalmente resultariam na produção de uma consciência coisificada no educando (ADORNO E HORKHEIMER, 1985), tolhendo suas características de indivíduo autônomo e provocando um estado de codependência com a indústria cultural. Esta categoria, cunhada pelos autores supracitados e tão conhecida nos tempos atuais por representar a continuidade histórica das condições objetivas da barbárie, do fascismo e da subordinação da vida humana a uma ideia de reprodução massificada, conjugada ao mercantilismo entranhado nas propostas políticas atuais, tem engrossado o caldo da lei objetiva do desenvolvimento. Observando a conjuntura educacional concebida, salta aos nossos olhos os riscos imanentes de uma proposta educacional atrelada ao conceito de semiformação, pois para o homem semiformado:

todas as palavras se convertem num sistema alucinatório, na tentativa de tomar posse pelo espírito de tudo aquilo que sua experiência não alcança, de dar arbitrariamente um sentido ao mundo que torna o homem sem sentido, mas ao mesmo tempo se transformam também na tentativa de difamar o espírito e a experiência de que está excluído, e de imputar-lhes a culpa, que, na verdade, é da sociedade que o exclui do espírito e da experiência. Uma semicultura [ou semiformação] que por oposição à simples incultura [ou ausência de formação] hipostasia o saber limitado como verdade, não pode mais suportar a ruptura entre o interior e o exterior, o destino individual e a lei social, a manifestação e a essência (Adorno e Horkheimer, 1985, p.182).

Esta perspectiva nos impulsiona a uma reverberação atinente aos objetivos reais de uma escola. Em outras palavras, nos remete à reflexão e análise de sua real função frente à sociedade contemporânea. Alerta para a compreensão da escola como um ambiente que, simultaneamente, deveria assumir o combate à *semiformação* e promover a *formação* humana em sua concepção essencial, ou seja, rechaçar a barbárie.

A barbárie é um estado no qual todas essas formações na qual serve a escola mostram-se fracassadas. Por certo que, enquanto a sociedade

engendre de si mesma a barbárie, a escola não será capaz de opor-se a esta mais que em grau mínimo. Mas se a barbárie, a terrível sombra que se abate sobre nossa existência, é precisamente o contrário da formação, também é algo essencial que os indivíduos sejam desbarbarizados. A desbarbarização da humanidade é pré-condição imediata da sua sobrevivência. A esta deve servir a escola, por limitados que sejam seu âmbito de influência e suas possibilidades e, para isso, necessita libertar-se dos tabus, sob cuja pressão a barbárie se reproduz (ADORNO, 1995 p. 103).

Embora alguns possam ainda associar a função da escola com os “números de uma economia sólida”, observamos, em Adorno, que tal associação conduz a um processo de desumanização, expansão da barbárie e semiformação. Para Adorno, “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (Adorno, 1995, p. 155).

Em outras palavras, encontramos, no pensamento de Adorno, a humanização dos indivíduos, a emancipação, o enfrentamento à indústria cultural e o combate à barbárie como sendo o centro das funções da escola, o que deve ficar bem claro à sociedade contemporânea que está na contramão do que se espera de um processo educacional humanizador.

[...] desumanização e humanização não podem ocorrer a não ser na história mesma dos homens, dentro das estruturas sociais que os homens criam e a que se acham condicionados. A primeira, como expressão concreta de alienação e dominação; a segunda, como projeto utópico das classes dominadas e oprimidas. Ambas implicando, obviamente, na ação dos homens sobre a realidade social – a primeira no sentido da preservação do ‘status quo’; a segunda, no da radical transformação do mundo opressor (FREIRE, 1981, p. 79).

Encontramos, então, o substrato da educação. Para Adorno, a educação emancipatória está atrelada ao questionamento, à crítica, à política e ao enfrentamento das questões sociais, objetivas, mas também das subjetivas. Desta forma, a educação política, assim como ele a desenha, mostra-se como possibilidade neste contexto contemporâneo.

Tal proposta educacional, certamente estará vinculada a um processo de frenagem das influências exercidas pela indústria cultural e o domínio do capital ao indivíduo, uma vez que autonomia resultante dela conduzirá o sujeito – muitas vezes já reificado – à compreensão de sua humanidade, impedindo que meios exteriores coordenem suas ações por meio de uma influência coercitiva e aprisionante.

3 I EDUCAÇÃO POLÍTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

No centro desta educação política estaria a ideia de aderência real à democracia, já que para Adorno a falsa consciência tem gestado mais e mais nas

pessoas uma indiferenciação com as tendências sociais. Os interesses individuais se mesclam fortemente a uma crescente imaturidade política, distanciando, paulatinamente, da organização da sociedade a gerência dos fatores reais implicados nas consequências nefastas de políticas públicas ancoradas no neoliberalismo econômico.

A democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos. Ela é apreendida como sendo um sistema entre outros, como se num cardápio escolhêssemos entre comunismo, democracia, fascismo ou monarquia; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação (ADORNO, p. 35, 1995).

O entendimento da necessidade de inflexão em relação ao sujeito, sua potencialidade latente rumo à indignação diante de determinações políticas que deturpam as reais possibilidades de uma educação política passa pela experiência de emancipação que tem lugar privilegiado na escola, na universidade; nestes locais, o pensamento crítico, a auto reflexão podem ser exercitados, neles a experiência acumulada de saberes resgata o tempo concreto que não é o da produção industrial; neles o discurso distorcido de personalidades autoritárias, que sustenta a falácia da proteção das crises logo é desvelado; nos espaços de educação política, que também podem ser os não formais, a consciência histórica está arraigada à memória, não se deixar enganar pelas tendências sempre iguais de propostas cujo escopo é esconder a fachada de barbárie, conduzindo as decisões do país ao atraso, à violência, à competitividade, à eficiência.

Na superfície de uma sociedade “civilizada” projetam-se referências de aparência ordenada, multiplicam-se discursos que em nome da família, dos bons costumes e da tradição, caminham na direção de fazer ressurgir nacionalismos agressores e um mundo administrado assoberbado de controles dos mais diversos: controle da linguagem, controle da expressão, cortes de direitos, uma verdadeira desagregação dos vestígios ainda sobreviventes de resistência e consciência.

Estruturas de autoridade vinculam-se a uma dimensão destrutiva da vida em seu sentido espiritual, humano, transformando sujeitos em coletivos que admitem em seus comportamentos o automatismo da identificação, a incapacidade da crítica da razão do estado e uma frieza generalizada, que ganha as ruas, tornando naturais a queda para o desenvolvimento, ao progresso, a valorização da técnica e a repressão do medo, que acaba por encontrar escape nos ataques à sensibilidade, à delicadeza e à heteronomia.

Uma educação política voltada para a emancipação requer a superação de uma ideia deturpada de democracia, o entendimento profundo da falência da cultura

que abandona suas raízes, a consideração do que há de espontâneo e passa ao largo da crítica às condições sociais.

A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura (ADORNO, 1995, p. 164).

Uma cultura assim erigida rechaça tudo que há de alteridade, alimenta um sistema educacional voltado para a competição, para a ideia de talento, de genialidade, perpetua socialmente ideais impositivos de barbárie como aquele dito pelo então atual ministro da educação, alguns escolhidos terão seu lugar ao sol, mas não todos. Com toda a certeza nessa imagem de cultura, ela se confunde com o plano da economia, o cenário da experiência perde espaço, a vida humana só tem sentido na reprodução do progresso, a educação política jaz ao longe, indistinta, quase um borrão, talvez nem se reconheça nela traços de utopia.

4 | CONSIDERAÇÕES

A esperança, no entanto, estaria na construção de uma educação política que não somente atinja educandos, mas também educadores. Há que se entender que a inconformidade não tem lugar num clima de passividade, de desunião, de divisão. Democracia se incorpora literalmente com suor de todos, com esforço de indignação, enquanto um de nós ainda não alcançar o que é de direito, a tarefa é de transformação de comportamentos.

Esta questão central para mim é decisiva; é a isto que me refiro com a função do esclarecimento, e de maneira nenhuma à conversão de todos os homens em seres inofensivos e passivos. Ao contrário: esta passividade inofensiva constitui ela própria, provavelmente, apenas uma forma de barbárie, na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo. (ADORNO, 1995, p. 164).

É preciso que entendamos que a educação política trata de um momento combativo, de posicionamento, de negação de propostas políticas que sutilmente recomendam um lugar de honra para alguns homens, enquanto outros de nós jazem na fogueira da injustiça, da desigualdade. Conhecimento atrelado ao sensível de maneira que o mercado não possa prescrever regras, mas que impere um saber que denota “modos de agir politicamente refletidos”, uma vez que “as reflexões precisam, portanto, ser transparentes em sua finalidade humana”. (ADORNO, 1995, p. 160-161).

Os fins da educação precisam retomar um espaço na vida de todas as pessoas, para que ela seja superação de um momento adaptativo e se volte para o

combate a modelos ideais tão difundidos em muitos discursos e que querem dizer apenas o reforço do que é reacionário, violento. A dialética precisa ser uma ideia que inunda as constelações de propostas voltadas para a defesa de uma educação política, porque isso seria uma concepção de educação que restaura a articulação real entre teoria e prática, a experiência enquanto realidade, a consciência não apenas como capacidade formal de pensar, refletir, mas de pensar em relação à realidade, de dar vida a individualidades fortes de autonomia, de imaginação, de criatividade, de mimese no sentido elaborado por Adorno. O sentido que assume rupturas, enxerga as fissuras, o contraditório, não abre mão da crítica imanente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ADORNO, Theodor W. **Textos Escolhidos**. O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. Nova Cultural, 1996.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação** – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

TIBURI, Márcia. **Filosofia prática**. Rio de Janeiro: Record, 2014.

CAPÍTULO 2

UM PROJETO PARA A PROMOÇÃO DA LITERATURA E DOS DIREITOS HUMANOS

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 21/07/2020

Regina Coeli da Silveira e Silva

Universidade Salgado de Oliveira

Niterói - Rio de Janeiro

<http://lattes.cnpq.br/0952340289372233>

RESUMO: Conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, “*Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade*”. Em 1995, Antonio Candido, sociólogo, propôs considerar-se a literatura como um direito humano, ao lado dos outros direitos essenciais para a cidadania plena como os direitos à educação, alimentação, moradia, etc. Candido compara a necessidade do indivíduo fantasiar durante seu dia, à necessidade de sonhar durante a noite, estabelecendo essa, a função psicológica, como a primeira de três funções da literatura. A segunda função, formativa, refere-se ao ensinar através da literatura, humanizando a experiência, seja para o bem ou para o mal, conscientizando o leitor, tanto de seus direitos, como dos direitos do “outro”. A terceira função refere-se à possibilidade que o autor oferece ao leitor de perceber sua leitura do mundo, através de diferentes modos de compreender, estar, ser ou viver o mundo. Esse trabalho relata investigação junto ao público alvo de projeto que leva a literatura e a cultura para além dos muros escolares, em três municípios fluminenses, de forma recreativa e socializadora.

Utilizando a entrevista como metodologia, com abordagem de estudos das representações sociais, os resultados indicam que, através da literatura, esse projeto tem promovido o acolhimento da diversidade e aprendizado para os direitos humanos, confirmando tanto a teoria de Candido de que a literatura consiste em um direito humano, quanto sua afirmação sobre o potencial da literatura para o fomento da reflexão e da educação sobre os próprios direitos humanos. Os resultados positivos desse projeto podem servir como exemplo a ser implementado por outras instituições.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos.

A PROJECT FOR PROMOTING LITERATURE AND HUMAN RIGHTS

ABSTRACT: According to the Universal Declaration of Human Rights “*All human beings have the right to freely share community cultural life*” In 1995, Antonio Candido, a sociologist, proposed to consider literature as a human right, along with all other essential rights: education, food, living, safety, etc. Candido compares the need to fantasize during day light to the need to dream during the night as the psychological function, the first of three functions of literature. The second function is to learn through literature, because of the humanizing experience, for good or for bad that literature brings about, for making sense of the world. While the third function refers to getting acquainted with knowledge about the world. The literary text presents the reader with new ways of seeing, understanding and reading the world, as well as new ways of living in the

world. This paper studies a project which takes literature and culture beyond the school walls, through a playful and socializing activity, in three cities of Rio de Janeiro State, in Brazil. We interviewed activity participants for examining their opinion and feelings towards the project, trying to make sense of images in their minds about the project. Results show that the activity promotes reflexion about education and human rights as well as reassures Human Rights, Diversity and Plurality, positive findings from this activity. According to the research, this project might serve as model for other schools or municipal institutions to promote the same activity and foster Human Rights learning through out of school literary activities.

KEYWORDS: Literature; Human Rights; Education for Human Rights.

1 | INTRODUÇÃO

Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios.

Declaração Universal dos Direitos Humanos

Em 1995, o sociólogo Antonio Candido propôs considerar-se a literatura como um direito humano, ao lado dos outros direitos essenciais para a cidadania plena: os direitos à educação, à alimentação, à moradia, a uma vida segura: *vestuário, instrução, saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão, bem como o direito à crença, à opinião, ao lazer*. Assim como estes bens garantem a sobrevivência física do ser humano, eles também proporcionam tranquilidade emocional. Defendendo a idéia de que ninguém vive sem algum tipo de fantasia, pois o ser humano não suporta ficar um dia inteiro sem momentos de entrega a algum tipo de fábula/ficção, ou melhor, de entrega ao “*universo fabulado*”, a literatura, em seu sentido amplo, “*parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito*” (CANDIDO, 1989, p. 112).

O **Projeto Corujão da Poesia - Universo da Leitura** é uma iniciativa de extensão e cultura, promovida pela Universidade Salgado de Oliveira-UNIVERSO. Desde 2007, coordenada pelo Assessor de Cultura Prof. João Luiz de Souza, carinhosamente conhecido como o João do Corujão, em parceria com uma comunidade de artistas e entidades culturais e filantrópicas. É um sarau de poesia e música que acontece durante as madrugadas, três vezes por semana, em três cidades fluminenses: Niterói, São Gonçalo e Rio de Janeiro, tendo como objetivo divulgar a leitura e a literatura, através de um espaço para pessoas que gostam de arte em geral.

Considerando-se a necessidade de divulgação da leitura, e ainda, a

necessidade da promoção dos Direitos Humanos através da própria literatura, considerada por Antonio Candido, como um direito humano, nosso objetivo no presente trabalho é examinar a função do **Projeto Corujão da Poesia - Universo da Leitura**, através de pesquisa qualitativa junto ao público que frequenta o Corujão da Poesia.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Candido estabelece três funções para a literatura. Comparando a necessidade do indivíduo de fantasiar durante seu dia, à necessidade de sonhar durante a noite, ele estabelece a função psicológica, como a primeira de três funções da literatura. *“A fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade”* (CANDIDO, 2002, p. 81) . A literatura não transforma a realidade, mas consegue libertar o ser humano da alienação e da opressão, tornando-se assim promotora dos Direitos Humanos, ajudando tanto aos que oprimem alcançarem diferente compreensão da realidade, quanto levando conhecimento e reflexão aos oprimidos. A segunda função, formativa, refere-se ao ensinar através da literatura, humanizando a experiência, seja para o bem ou para o mal, conscientizando o leitor, tanto de seus direitos, como dos direitos do “outro”. *“Ela não corrompe nem edifica, portanto: mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.”* (CANDIDO, 2002, p. 85). Enquanto que a terceira função, relacionada ao conhecimento do mundo e do ser, refere-se à possibilidade que o autor oferece ao leitor de, através de sua leitura do mundo, impressa no texto literário, apresentar ao leitor uma realidade com diferentes modos de compreender, estar, ser ou viver o mundo.

Para Candido, a literatura (tudo aquilo que tem toque poético, ficcional ou dramático nos mais distintos níveis de uma sociedade, em todas as culturas, desde o folclore, a lenda, as anedotas e até as formas complexas de produção escritas das grandes civilizações) é *“o sonho acordado da civilização”* (CANDIDO, 1989, p. 112), e assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem sonho durante o sono, *“talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”* (CANDIDO, 1989, p. 112).

Cada sociedade, diz ele, cria suas manifestações literárias (fissionais, poéticas e dramáticas), conforme sua trajetória histórica, seus hábitos, suas regras e seus valores, solidificando assim, sua existência e a visão dela própria e de sua transformação através dos tempos.

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação ...sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção,

da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1989, p. 113)

Antonio Candido ressalta a função humanizadora da literatura que é produzida universalmente pelos indivíduos que têm a necessidade de criar e expressar seu próprio mundo através dela. Logo, percebe-se a literatura como “*fator indispensável de humanização que confirma o ser humano na sua humanidade, por atuar tanto no consciente quanto no inconsciente*”.

Reiterando que a literatura atua no caráter e na formação dos sujeitos, Candido defende que a literatura (e também a arte) tem que ser considerada como um direito básico do ser humano, visto sua função formadora de personalidade, com base na “*força indiscriminada e poderosa da própria realidade*”. Através de diferentes realidades, diferentes cenários, diferentes situações e vivências, a literatura nos impacta com novos conhecimentos, novos sentimentos e até mesmo, novos valores, tornando-se assim, uma espécie de instrução, tipo de aprendizado a cada poema, a cada obra... Conforme Candido, a humanização é:

“[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como exercício da reflexão, aquisição do saber, boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante”. (CANDIDO, 1989, p. 117)

Relacionando a literatura à luta pelos direitos humanos, acrescenta que:

“[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza...a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual.” (CANDIDO, 1989, p. 122).

Em seu ensaio “*Narrativa e Resistência*”, Alfredo Bosi afirma que a literatura pode ser vista como resistência por seu tema e por sua forma. O primeiro, com base no momento político que se vive, e o segundo, apresentando tensão entre linguagem e posição do narrador. (BOSI, 2002, p. 28)

Candido defende os Direitos Humanos a que todos devem ter acesso, permeando os diversos níveis de cultura, para que possamos ter uma sociedade justa que respeite os Direitos Humanos de todos os cidadãos, independentemente de quem seja, pressupondo que “*o respeito pelos direitos humanos, e a fruição*

da arte e da literatura em todas modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 1989, p. 126).

3 I METODOLOGIA DA PESQUISA

Conforme Minayo (2013), o objeto das Ciências Sociais possui consciência histórica, através da criação de identidade entre sujeito e objeto, em relação intrínseca e extrinsecamente ideológica. Assim, sendo essa pesquisa direcionada à área de estudos humanos, escolhemos o método qualitativo que garantirá uma melhor compreensão dos dados: *“A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...], trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”* (MINAYO, 2013, p. 21).

Inicialmente, apresentamos breve identificação do projeto e de seu Coordenador, o Professor João Luiz de Souza. Professor de literatura, poeta-incentivador de toda forma de cultura, nascido em São Gonçalo e morador de Niterói há quase 20 anos, é o criador do projeto **“Corujão da Poesia – Universo da Leitura”**.

O projeto foi inspirado em vigílias de literatura iniciadas em 1995, pelo músico Jorge Ben Jor. Institucionalizou-se em 2004, na cidade de São Gonçalo, estendendo-se, posteriormente, para Niterói e Rio de Janeiro. [...] No início, um grupo de aproximadamente 25 pessoas reuniam-se no café de uma livraria para ler textos diversos, com apoio da universidade já citada. À medida que o projeto foi tendo maior aceitação, passou também a ser realizado nos dois municípios vizinhos, com frequência semanal ou quinzenal.

O sarau é de livre participação, com microfone aberto, onde todos podem ler poemas de autoria própria ou de outros autores, podem dançar, representar, ou mesmo cantar, uma vez que o sarau tem como finalidade a promoção da leitura através das artes.

“A poesia é um estado da alma”, declara João, que afirma que ler é uma ferramenta para avançar na vida, tanto pessoal quanto profissional. João pede para que as pessoas leiam mais autores brasileiros. *“É importante que a gente valorize e conheça a nossa literatura, somos a língua da poesia”*, opina o professor. *Ao longo dos anos do projeto, já foram mais de 350 mil livros distribuídos*, acrescenta.

Professor, consciente da importância da leitura e do próprio livro, logo atrelou ao **Projeto Corujão da Poesia – Universo da Leitura**, a campanha por ele chamada de **“Libertando Livros”**. Assim, o projeto tem ainda como uma de suas principais finalidades, divulgar essa campanha que arrecada livros não utilizados, para serem doados para bibliotecas solidárias e/ou que pertençam a escolas localizadas em municípios com menor poder aquisitivo, do Estado do Rio de Janeiro, ou mesmo

de outras localidades. Durante os saraus, livros são também distribuídos entre os presentes.

Toda semana, músicos dividem a cena com dezenas de poetas iniciantes e/ou consagrados. Os saraus têm entrada gratuita e acontecem semanalmente, ou quinzenalmente, nas cidades apontadas. Reitera o Prof. João que “**O Corujão da Poesia – Universo da Leitura** é a única vigília semanal de poesia, *literatura e música de toda a AMÉRICA, com o microfone aberto para todos que queiram manifestar-se artisticamente*”.

Os dados para a presente pesquisa foram coletados a partir de nossa participação, ao vivo, em quatro saraus em diferentes ocasiões, durante os anos 2018 e 2019, na cidade de Niterói, incluindo-se uma, durante a I FLINIT – Primeira Feira de Literatura de Niterói.

Durante esses saraus, entrevistamos participantes e/ou solicitamos suas participações por escrito, posteriormente. Para nossa pesquisa, utilizamos técnicas aplicadas aos estudos de representações sociais, na tentativa de compreender o imaginário do participante dos saraus. Nossa abordagem constou de perguntas abertas e semi-abertas sobre o projeto e também sobre a figura do professor que coordena o projeto.

Procurou-se primar pela diversidade dos participantes. Assim, responderam à pesquisa vinte e dois integrantes do público do Projeto, incluindo-se diferentes faixas etárias, gêneros, origens étnicas, e ainda, provenientes de diferentes classes econômicas, níveis educacionais, e até mesmo, de diferentes regiões geográficas.

4 | RESULTADOS DA PESQUISA

A opinião do público confirma os objetivos do Projeto referentes à promoção da literatura como um Direito Humano, e ainda à promoção dos Direitos Humanos através dessa própria literatura. Os depoimentos foram analisados, interpretados e agrupados em categorias.

Passamos a apresentar essas categorias inferidas a partir dos dados coletados, utilizando as próprias palavras utilizadas pelos participantes em suas respostas, e ainda exemplificando com frases constantes de suas respostas para explicação do que significa para eles o projeto do Prof. João do Corujão e do que sentem ao participar dos saraus; e ainda sobre quem é, para eles, o João do Corujão.

4.1 Sobre o Projeto Corujão da Poesia - Universo da Leitura

a) Acolhimento / Inclusão / Coletivo

O público percebe a atividade como um espaço coletivo que, para seus participantes, significa militância, aleatoriedade, oportunidade para todos, encontros,

comunidade, comunhão, igualdade, inclusão, acolhimento, e explica:

- “O Corujão da Poesia reúne várias pessoas diferentes em torno da poesia, da literatura e da cultura, sempre acolhendo e incentivando os novos frequentadores.”
- “O Corujão é um lugar de encontro, um oásis em meio ao caos da vida; é a oportunidade de encontrar pessoas de diversas tribos, pensamentos e ideias, mas que respiram o mesmo ar.”
- “O Corujão da Poesia é a esperança de uma democratização da linguagem poética virar realidade.”
- “O Corujão da poesia é lugar de encontro, amorosidade e Palavras.”
- “Corujão da Poesia é arte compartilhada, poemas na estrada, luz na madrugada!”

b) Liberdade / Alegria / Gratidão

O público percebe a atividade como momento especial de alegria, de satisfação, no contato com a literatura e com a arte; momento de reunião, gratidão, celebração, afeto, leveza, aplauso, liberdade para a mente, e explica ainda:

- “*O Corujão da Poesia* é o Nirvana para o poeta, onde *ele pode se expressar livremente*.”
- “Cada Corujão é um momento que esperamos que dure sempre um pouquinho mais.”
- “Sou grato a tudo o que vivi e vivo a cada encontro em torno daquele microfone.”
- “Corujão da Poesia, onde a poesia nunca dorme!”

c) Diversidade / Plural

O público percebe a atividade como um espaço plural aberto à diversidade, à resistência, a diferentes possibilidades, e explica:

- “O Corujão da Poesia é o declamar coletivo e a união dos poetas, incentiva novas gerações a pensar e escrever.”
- “A melhor forma de democratização da arte está no Corujão: evento gratuito com liberdade de expressão.”
- “Oportunidade para todos compartilharem poesia.”

d) Arte / Cultura

O público percebe a atividade como um espaço cultural e artístico onde palpita a vida, a imaginação, que lembra um abraço poético, e significa liberdade para a arte, e explica:

- “A articulação cultural é o cerne da atividade do Corujão, girando saberes culturais e de vida.”
- “Os saraus do Corujão são uma eficiente vitrine cultural local.”
- “É um lugar de encontros literários onde você pode libertar seus textos engavetados e vê - los ganhar vida.”

4.2 Sobre o Prof. João Luiz, o João do Corujão

a) Orientação / Valorização do Ser Humano

O público identifica o João do Corujão como pessoa muito carismática e democrática em seu trato com o espaço que dedica a todos que lá chegam em sua ânsia por compartilhar com outros suas mensagens, seja através da música, da declamação de obra própria ou de um autor preferido, seja através da dança ou da encenação.

- “Durante o Corujão da poesia, o João incentiva a todos, mesmo os mais tímidos, a se apresentarem.”
- “O clima nas edições do Corujão é de parceria entre seus membros, unidos ao redor da imponente figura de João”.
- “O João Luiz é capaz de enxergar algo bom em cada um que se aproxima, algo que muitas vezes a própria pessoa não vê... João é um farol! Nosso líder”
- “João do Corujão, com seu espírito inovador, espalha a poesia por onde passa com seus saraus.

b) Dedicção / Perseverança

O público sente em suas atitudes, e em suas palavras, o quão dedicado o João é a esse projeto de libertar tanto livros, quanto os sonhos que cada um tem de declamar, de cantar, de dividir suas conjecturas sobre o mundo ou suas inquietações sobre o ser humano.

- “João do Corujão é um educador sensível. O articulador cultural é apenas uma parte do grande ser humano que João é.”

- “O João vive o que faz e se entrega a tudo que se propõe a fazer.”

- “A inteligência sensível de João comove pela autenticidade de suas falas.”

- “O João com seu espírito de liderança une pessoas diferentes

sob a bandeira da poesia, aumentando o conhecimento delas a respeito da literatura mundial.”

c) Coragem / Resiliência

O público acompanha a coragem e a persistência do João do Corujão em manter aceso o gosto pela arte, assim como também a fagulha divina que existe em nós, na confirmação dos princípios que humanizam os indivíduos como ética, gratidão, igualdade e amizade.

- “Cada dia é uma luta, cada dia é uma vitória e o João Luiz tem a coragem de se lançar no mundo e fazer dele um lugar onde vale a pena estar.”

- “João do Corujão tem uma postura extremamente carismática perante o público, um ícone para o mundo poético.”

- “João é uma pessoa muito sábia e generosa que nos ensina cada vez mais valores como gratidão, ética, força de vontade e igualdade”

- “João é um grande exemplo para nós “corujas” .”

O **Projeto Corujão da Poesia – Universo da Leitura** está no imaginário de seu público como um espaço plural de respeito ao ser humano em sua diversidade, que promove as artes e o direito de cada ser humano de viver em sua plenitude. João do Corujão está no imaginário de seu público como um líder amigo, acolhedor e gentil, que une diferentes pessoas sob a bandeira da poesia, dando voz a elas, criando assim um compartilhamento de opiniões e sentimentos sobre o mundo que nos rodeia.

5 | CONCLUSÃO

Espaço plural de acolhimento das diferenças através da literatura, o **Projeto Corujão da Poesia – Universo da Leitura**, da Universidade Salgado de Oliveira, reflete o desejo, o sonho da Prof. Marlene Salgado de Oliveira, fundadora e Reitora da instituição, quando idealizou criar uma universidade em diferentes cidades do

Brasil: a democratização do saber.

A inclusão do livro nos espaços de convivência e a formação do prazer da leitura individual e coletiva, tendo a POESIA e a MÚSICA como instrumentos de sedução, tornam a atividade um sucesso. Seu coordenador, o Prof. João Luiz de Souza, através de sua presença carismática, generosa e poética, torna o momento mágico. João do Corujão e o **Projeto Corujão da Poesia - Universo da Leitura** mesclam-se em seus objetivos. Eles se fundem! Participantes identificam seu coordenador como idealista, condutor, inovador, sábio, incentivador, professor, mediador, companheiro, resiliente, alegre, mestre, farol, líder, LUZ!

E, sendo local onde todos são bem vindos, com sua arte refletindo tanto suas alegrias, quanto suas mazelas, o resultado é um compartilhamento de vivências e experiências que podem tornar-se tão tristes e lânguidas, quanto alegres e prazerosas ou quanto desafiadoras e revolucionárias. Exatamente aí, dá-se a humanização do espaço, à medida que cumpre-se, naquele momento e naquele espaço, o reconhecimento da arte como um direito do ser humano, como previsto por Antonio Candido. Cumpre-se esse reconhecimento, à medida que é compartilhado com todos, o direito de participação, seja como ouvinte/expectador, ou como criador, da arte literária, ou de outra forma de arte, que lá seja apresentada.

O **Projeto Corujão da Poesia – Universo da Leitura**, possibilitando o acesso de diferentes pessoas, à literatura, firma o compromisso que a Universidade Salgado de Oliveira tem com o resgate da cidadania. O Brasil precisa de mais iniciativas desse tipo e ainda, de outras instituições que queiram também investir nesse tipo de iniciativa.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Arnaldo. Criador do sarau de poesia mais movimentado da cidade, João do Corujão conta como foi salvo pelos livros. **O Globo**. 23/07/2011 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/criador-do-sarau-de-poesia-mais-movimentado-da-cidade-joao-do-corujao-counta-como-foi-salvo-pelos-livros-2711512> Acesso em: 05.mai.2019.

BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. In : Katiane Regis Pereira Martins, **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 18-135.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos**. Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

_____, A. O direito a literatura. In: Antonio Candido, **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p.169-191.

_____, A. A literatura e a formação do homem. In: Antonio Candido, **Textos de Intervenção**. São Paulo: Editora 34/ Duas Cidades, 2002. p. 77-92.

Corujão da Poesia Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Coruj%C3%A3o_da_Poesia
Acesso em: 05.mai.2019.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. ONU. 1948.

JODELET, Denise. **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E MUNDOS DE VIDA.** Edição de Nikos Kalampalikis. Fundação Carlos Chagas. Curitiba: PUC PRESS, 2017.

MINAYO, M. C. S. “O desafio da Pesquisa Social”. In: **Pesquisa Social.** Petrópolis: Vozes, 2013, 33. Ed., p. 9-29.

“Sarau de Poesia nas madrugadas de Niterói e São Gonçalo”. **Jornal Plantão em Foco.** 04 de setembro de 2017. Disponível em : <https://plantaofoco.com.br/cultura/sarau-de-poesia-nas-madrugadas-de-niteroi-e-sao-goncalo/4> de setembro de 2017 | Acesso em: 05/05/19.

WACHELKE, João F. e Brigido V. Camargo. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology** - 2007, Vol. 41, Num. 3 pp. 379-390.

CAPÍTULO 3

O CURRÍCULO E A ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE A DIMENSÃO DA POBREZA

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 03/08/2020

Eliana Cordeiro Curvelo

EMEF Prof. Jonas Alves de Araújo
Botucatu – SP
ID Lattes: 2989553954221707

Sebastião de Souza Lemes

Departamento de Educação - FCLAr – UNESP
Araraquara – SP
ID Lattes: 7536622893794669

RESUMO: O presente estudo se ampara numa reflexão entre o currículo e sua apreensão dentro da escola pública. O objetivo é compreender e identificar como os currículos estão estruturados nas escolas e como são influenciados pelos processos da modernização e da globalização; afetando a todos, especificamente os sujeitos que vivem a realidade da escola pública. É reconhecido que a maioria das escolas públicas em nosso país atende à classes menos favorecidas, e a divulgação nos meios de comunicação de que a escola não consegue cumprir sua função social, acaba por justificar, ainda mais, a exclusão e a desigualdade, responsabilizando todos os partícipes - alunos, professores e famílias que vivenciam esse cotidiano. A escolha e o propósito de um currículo podem transformar a visão e a ação de todos, para modificar a realidade e a própria função social da escola pública.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Educação. Escola Pública.

THE CURRICULUM AND PUBLIC SCHOOL: REFLECTIONS ON THE DIMENSION OF POVERTY

ABSTRACT: The current study is sustained in thoughts between curriculum and its understanding inside the public school. Its goal is to comprehend how the curriculum are arranged in schools and how they are affected by the processes of modernization and globalization; reflecting on all, particularly the individuals that experience the reality of public school. It is acknowledged that the majority of public schools in our country attends the less-privileged sectors of society, and the dissemination in mass media that schools can not fulfill its social role ends up justifying, even more, inequality and social exclusion, blaming all participants – students, teachers and families that live this day-to-day. The purpose and choice of a curriculum can transform everybody's insight and actions, to modify the reality and the public school's social role.

KEYWORDS: Curriculum. Education. Public School

1 | PERCURSO REFLEXIVO

O presente estudo se ampara numa reflexão entre o currículo preponderante na escola pública e os seus partícipes. O objetivo deste estudo é considerar como os currículos estão estruturados nas escolas públicas nos atuais contextos sociais em que, uma nova categoria social começa a criar densidade na sociedade. Esta nova categoria surge pelos

processos da “modernização” e entre algumas denominações, foi escolhido o termo “refugio humano”, por nos parecer mais abrangente. Bauman (2005, p.12) afirma que:

A produção de “refugio humano”, ou, mais propriamente, de seres humanos refugados (“os excessivos” e “redundantes”, ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar), é um produto inevitável da modernidade, e um acompanhante inseparável da modernidade. É um inescapável efeito colateral da construção da ordem (cada ordem define algumas parcelas da população como “deslocadas”, “inaptas” ou “indesejáveis”) e do progresso econômico (que não pode ocorrer sem degradar e desvalorizar os modos anteriormente efetivos de “ganhar a vida” e que, portanto, não consegue senão privar seus praticantes dos meios de subsistência).

É reconhecidamente que a escola pública em nosso país atende às classes menos favorecidas; sendo ínfimo o número de escolas que não estão condicionadas ao pensamento de que a pobreza está próxima às escolas públicas “por meio de corpos famintos, desprotegidos, sem horizontes e lutando pela sobrevivência [...] que freqüentam as escolas públicas nas cidades e nos campos, em contextos e sociedades empobrecidos” (ARROYO, 2013, p.108).

O autor supracitado, de forma assertiva, rompe com a ideia dos imaginários românticos da pedagogia, da docência e dos currículos como também da função social da escola. Ele desafia os profissionais para repensar teorias pedagógicas e currículos no contexto em que a “vivência da pobreza é uma das experiências mais condicionantes na formação humana, na desumanização de tantos seres humanos desde sua infância” (2013, p. 108).

Esta imagem desestabiliza a formação e a aplicação de currículos que são utilizados nas escolas públicas sem um olhar acurado da realidade social dos seus partícipes e das propostas curriculares vigentes as quais utilizamos nas práticas pedagógicas para se ensinar e educar crianças e adolescentes.

Especificamente, o cerne do presente texto será conduzir à uma reflexão sobre a importância do currículo nas instituições escolares; que, por vezes é como uma “caixa preta” em que:

Sempre que uma máquina ou um conjunto de comandos se revela complexo demais. Em seu lugar, é desenhada uma caixinha preta, a respeito da qual não é preciso saber nada, senão o que nela entra e o que dela sai. (...) Ou seja, por mais controvertida que seja sua história, por mais complexo que seja seu funcionamento interno, por maior que seja a rede comercial ou acadêmica para sua implementação, a única coisa que conta é o que se põe nela e o que dela se tira (LATOUR, p.14, 2000).

Observar e analisar o currículo da escola pública, pensado em suas especificidades locais, significa estar preparado para olhar o funcionamento da “caixa” e não só a aparência que se depreende da mesma. Para Arroyo os “sistemas de educação, suas políticas e seus currículos são pensados de modo que possam suprir [...] as carências materiais: as carências de conhecimento e de competências e as carências de valores, hábitos e moralidade”. Este autor demonstra que “a pobreza, as sociedades e as comunidades pobres são analisadas e interpretadas como carentes intelectuais e morais” (2013, p.109).

Nesse sentido, há também, a necessidade de esforço dos responsáveis pela articulação do currículo em que, se deve respeitar e interagir com as idiosincrasias e especificidades dos partícipes que são oriundos, cada vez mais, de diversos contextos sociais. E, é nesse desenho, em que o estigma da pobreza se justifica numa visão reducionista de um currículo sem levar em conta os efeitos desumanizadores históricos e sociais que os colocaram na situação em que vivenciam seu cotidiano escolar. São contextos, muitas vezes, descaracterizados e ou ignorados, permeando as ideologias que influenciam e determinam quais os conhecimentos são privilegiados e que, pode, desconsiderar os educandos em sua real existência.

Os sistemas de educação por meio dessa visão reducionista levam a falta de reconhecimento e ignora as vivências desumanizadas que a pobreza material tem determinado pessoas que se situam nesta condição. Independentemente de qualquer crítica sobre as políticas educacionais vigentes, deve-se entender que “a educação, não é um produto que se consegue e se consolida como algo acabado, mas é um processo dinâmico” (BAUMAN, 2007 apud SACRISTÁN, p.28, 2011).

Esse processo dinâmico, entretanto, tem sido utilizado como um meio de garantir aos estudantes, principalmente da escola pública, que devem se qualificar adquirindo habilidades e competências para não serem submetidos ao desemprego e ou se tornarem inempregáveis. Essa pré-condição estabelecida implicitamente é uma visão que está incorporada nas práticas pedagógicas em que “a adesão às propostas curriculares por competências para resgatar os pobres de sua condição é defendida como solução” (ARROYO, p. 111, 2013).

Ainda, neste processo, a falta de preparação para atuar no mundo do trabalho justifica a exclusão e a desigualdade, sendo responsabilizados todos os partícipes, alunos e professores que vivenciam esse cotidiano descrito acima. Segundo Arroyo (p.113, 2013) as “teorias pedagógicas e do currículo, ao não levarem em conta essa perversa história do trabalho, acabam tendo como função histórica ocultar os padrões reais de produção da pobreza, da concentração da riqueza, da apropriação da terra, do espaço e do próprio trabalho e conhecimento”, ele continua e adverte que temos “crenças ingênuas” de que ao adquirir competências, teremos trabalho e,

portanto, melhores salários extinguindo desta forma, a pobreza.

Entretanto, a pobreza não é só uma questão econômica ela é, sobretudo, histórica; e, enquanto a função social da escola e do currículo não romper com essa forma de pensar, pouco se poderá obter no que se refere às práticas pedagógicas de ensino e de aprendizagem.

Os currículos podem ser considerados herméticos ao não examinar as questões sociais de grupos pobres e, desta forma, podem perpetuar as condições políticas que massificam e dão continuidade aos processos de exclusão.

Estes processos de exclusão legitimam a existência de grupos sociais diferentes passam a ser vistos como inferiores; são formas de pensamento de grupos responsáveis pelas políticas sociais que permeiam os currículos e que, qualificam essas minorias em grupos que não possuem valores, condutas morais e cultura.

Atualmente, passamos a perceber em nosso cotidiano novos contextos de trabalho. Se, antes, se considerava um atraso na formação do indivíduo sob o ensino tradicional e conteudista para o mundo do trabalho da revolução tecnológica, quiçá agora, na quarta revolução em que o mundo do trabalho se insere num contexto repleto de nanotecnologias, neurotecnologias, robôs, inteligência artificial, biotecnologia, sistemas de armazenamento de energia e outras tantas formas tecnológicas que rapidamente estão sendo assimiladas e ultrapassadas.

Os novos contextos exigem e precisam de contingentes preparados para atuar neste novo nicho de trabalho; mas, ao mesmo tempo descartam pessoas que não conseguem se inserir neste mundo do trabalho e, se tornam ou se tornarão os “coletivos humanos inadequados”, ou seja, os “refugos humanos” que Bauman (2005, p.43) registrou. Descreve que estes coletivos serão corpos supérfluos, uma consequência direta da globalização, portanto, podem ser descartados; suas vozes estão emudecidas, portanto, não serão ouvidas.

21 O PAPEL DO CURRÍCULO E A TRANSFORMAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS

É preciso reconsiderar como se produz e ou se reproduz o currículo na escola pública e, como poderia modificar as estruturas atuais do entendimento de uma cidadania como um princípio universal, em que, como afirma Arroyo, “a produção de uma vida digna e justa, origem de todo o conhecimento, cultura, concepção de ser humano e do mundo” (2013, p.125) dialogaria com os coletivos empobrecidos, ressignificando o currículo e a vida de todos os partícipes da escola pública.

A ressignificação do currículo deve ser respaldada pelos critérios de justiça, sendo intrínseco ao conceito de democracia. Democracia como princípio de uma sociedade justa. Entretanto, o próprio conceito, nas atuais políticas, possa parecer

desfigurada e distante da realidade que se vivencia dentro das escolas públicas; é preciso e necessário, conhecer e saber quais são as políticas e linguagens que permeiam o currículo que será utilizado dentro do espaço escolar.

Os discursos em torno de uma escola democrática, segundo Santomé, podem trazer subterfúgios que nada mais são que formas de “submissão, obediência e disciplina”, acaba favorecendo ações em que é mais fácil dizer que se vai “organizar uma escola democraticamente do que fazê-lo”; impedindo e dificultando a importância do conteúdo autêntico, um “currículo aberto, relevante e significativo para os alunos” (p.72, 2013).

Nesse sentido é preciso pensar na construção de uma escola democrática em que “o processo de escolarização é elevado à condição de direito social e universal de todo cidadão” (LEMES, 2019, p. 130). O autor enseja que o conceito de democracia, ainda frágil, dentro das instituições escolares, se apresenta de forma inconclusa, logo há dificuldade de se realizar dentro do ambiente da escola pública um ensino democrático; bem como:

Na direção da construção de uma escola democrática, é necessário se colocar em prática as demandas do ideal democrático de sociedade e se buscar torná-lo a ação fundamental do professor, do aluno e da gestão. Para se atender essas demandas, há que se considerar as necessárias transformações pelas quais o currículo escolar deverá passar, enquanto trajetória complexa de formação e de interações (LEMES, 2019, p. 135).

A compreensão do currículo facilita a percepção de como organizar os conteúdos aos componentes curriculares, tendo em seu tecido perguntas contínuas, para que se prevaleça uma concepção de currículo na qual o pluralismo cultural seja não só alternativa, mas, sobretudo, condição de “que enfatize conteúdos plurais e diferenciados, a partir da constatação da coexistência de variadas manifestações culturais na vida social” (BONAMINO; BRANDÃO, 1995, p.17), portanto, de se valorizar toda e qualquer realidade seja ela qual for, especificamente da escola pública.

Por extensão, Flecha (2013, p.371) descreve que a transformação na escola deve se focalizar em “estender os direitos humanos para todas as crianças, sem discriminação contra qualquer uma, [...] que inclui fornecer a melhor educação possível para cada menino e menina, especialmente para aqueles que são tradicionalmente os mais excluídos”. Declara a importância de um diálogo igualitário, onde todos os partícipes têm voz ativa e tenham como pressupostos a abertura para ouvir “pesquisadores e membros de outras comunidades de aprendizagem”. Ressaltando desta forma a importância da comunidade acadêmica para a contribuição e manutenção da democracia na escola, o principal espaço de diálogo.

A escola vista desta forma se torna o ambiente no qual seus partícipes possibilitam a todos “oferecer a todas as crianças uma utopia real: sucesso acadêmico para todos sem discriminação” (FLECHA, 2013, p.372). Não o sucesso acadêmico para servir aos padrões de mundo do trabalho que alimentam exclusões, mas com debates que são “fundamentados em argumentos e não em status desiguais nas estruturas sociais” são diálogos nos quais se prevalece uma consciência pública, a da solidariedade.

A escolha e o propósito de um currículo podem transformar a visão de seus partícipes, “impedindo a transformação das escolas mantidas pelo Estado em ‘instituições de confinamento’, cuja missão básica não é educar, mas assegurar ‘a custódia e o controle’ – ‘de fato, parece que o propósito principal dessas escolas é apenas ‘neutralizar’ os jovens considerados indignos e indisciplinados, mantendo-os trancados durante o dia de modo que, no mínimo, não se envolvam em crimes de rua” (BAUMAN, 2005, p.103).

São os ideais democráticos defendidos por Lemes (2019) que devem ser constantemente vitalizados; por meio dos diálogos que a escola deve preservar sob o olhar de Flecha (2013) e, principalmente de propostas de um currículo como os autores Santomé (2013), Arroyo (2013), Sacristán (2013, 2011, 2000) incitam para superar os condicionantes da pobreza, que se agrava de forma exponencial, na sociedade e que são os principais partícipes da escola pública.

Estes partícipes devem ser os protagonistas das políticas públicas, entretanto, são desconsiderados e distanciados; sendo os políticos responsáveis pela criação e manutenção das políticas em educação os responsáveis de manter e ou piorar suas condições sociais, com o risco de torná-los refugos humanos, como Bauman e Donskis apresentam de forma contundente:

Estamos sofrendo com os encontros improdutivos, embora dramáticos, entre conceitos morais, códigos culturais e visões do mundo à nossa volta, inconciliáveis e mutuamente exclusivos, que os políticos tentam assumir, acomodar e monopolizar (2014, p. 112).

Esses encontros repletos de subjetividades, segundo os autores, podem comprometer os princípios constitucionais que serão disseminados nas escolas públicas por meio inclusive, dos currículo. Sendo os responsáveis pelas políticas públicas que, de acordo com suas idiossincrasias e interpretação das regulações e regulamentos (documentos imprescindíveis para a realização da educação democrática), pode não deixar prevalecer os anseios e desejos dos educadores e educandos do Brasil. Portanto, a prudência é relevante, visto que as elites políticas e econômicas, nem sempre tem por objetivo mudar os condicionantes da pobreza histórica que é vivenciada dentro das escolas públicas.

Num outro sentido, vemos com zelo a assertiva de Donskis (2014) ao relatar que:

Enquanto os políticos estiverem preocupados, para não dizer obcecados, com o corpo, a privacidade e a memória dos homens, eles tenderão a substituir a busca de uma boa política pela luta a favor da maioria moral, abrindo agressivamente o caminho em direção a novas formas de controle social, disfarçadas de preocupações morais e educacionais. (BAUMAN E DONSKIS, 2014, p. 112).

São advertências no cuidado sobre como os discursos podem ser assimilados e, por vezes, são deixados de lado os aspectos da educação e de uma educação democrática, dentro de um processo dinâmico, no qual:

Uma sociedade democrática exige do sistema educacional que forme pessoas democráticas, que possa raciocinar para a tomada de decisões, debater democraticamente e de quem se possa exigir responsabilidades pelo abandono de seus compromissos assumidos (SANTOMÉ, 2013, p. 83).

O que Santomé descreve como abandono dos compromissos assumidos podem ser interpretados por inúmeras formas que assola e engessa a educação: sejam pelo distanciamento e a ocultação das políticas e objetivos que regem as políticas educacionais; sobre a falta de profissionais preparados; pelas políticas redutivas e ou mesmo das formas de culpabilização de outros, que podemos só para exemplificar, professores, alunos e famílias.

Ampliando o espectro da culpabilização, para Donskis (2014) o individualismo acadêmico e os intelectuais que trabalham sobre a perspectiva da crítica se distanciaram do papel preponderante da formação de indivíduos que podem e agem na escola pública, abrindo espaço para outros atores; e segundo Santomé, há uma carência de indicadores cívicos; os assuntos públicos, inclusive os educacionais, aparecem como problemas técnicos a serem resolvidos pelos correspondentes especialistas (SANTOMÉ, 2013). São situações que precisam ser reelaboradas para trazer significado e sentido da importância do processo educacional.

A perspectiva acima descrita, contundente, apresenta um cenário educacional fragilizado por políticas públicas e interesses privados, os quais abandonaram a escola pública e seus partícipes a própria circunstância descrita no início deste texto. Porém, se existe possibilidades e alternativas, por meio do diálogo, para uma escola democrática; se faz urgente e emergencial a assunção de novas atitudes.

Atitudes que proporcionem comportamentos que não ignorem, como sugere Santomé, “que os sistemas educacionais foram e ainda são uma das redes mediante as quais se produz domesticação das populações, embora com intensidade muito variável, dependendo do grau de organização e de lutas dos distintos grupos sociais que operam no interior de cada sociedade” (2013, p. 85), ressaltamos desta a forma, a importância da escola pública.

Salientamos que o currículo é o lugar privilegiado de articulação entre as

ideias e os valores que comunicam práticas dentro do ambiente escolar, sendo vital avaliar como essas práticas se realizam, mesmo condicionadas por diversos fatores, entre eles, as resistências e os dissensos de seus sujeitos. Sendo imprescindível perceber o currículo como ponte entre a teoria e ação e não só como mais uma exigência a ser cumprida dentro da escola. É olhar e persistir ao saber que toda reforma educacional perpassa pelo currículo e seus conteúdos de ensino, e por meio deles, dar um salto para o processo de democratização da escola que é contínuo, em caso contrário, mantê-la no pêndulo atual.

A participação dos sujeitos da escola pública deve ser concebida de forma a facilitar a integração de todos os partícipes; embora, a escola tenha sido por muitos anos um espaço de domesticação das populações, o caminho para uma escola democrática deve se respaldar, para desativar barreiras, de estruturas e instrumentos nas quais se sobressaíam as “estruturas de participação” que criam entusiasmo e envolvimento, e “esforço renovado por parte dos educadores, enquanto que as estruturas mal preparadas provocam sobrecarga de trabalho, conflito de papéis e tensões com os outros educadores e os diretores” (RODRÍGUEZ, 2013, p. 150); são estruturas que, ainda, persistem no ambiente escolar.

Nesta reflexão sobre o currículo, a pobreza e a escola pública, dentro de um cenário político que instaura culpa e culpados aos partícipes do sistema educacional como sendo os principais responsáveis do momento social presente, precisamos mobilizar a sociedade. A educação brasileira se encontra em processo no que se refere a sua estrutura e a garantia de educação a todos, pois é uma prerrogativa constitucional. Aceitar a situação vigente, pode levar a um esvaziamento e a inação; precisa-se de posicionamentos em relação às incertezas da cegueira moral, termo advindo de Bauman e Donskis, cujo sentimento tem afligido a todos, e nos responsabilizando, ao saber que:

A história não deve ser deixada só nas mãos dos políticos, sejam eles democráticos ou autoritários. Não é propriedade de uma doutrina política ou de um regime ao qual ela sirva. Se apropriadamente entendida, a história é o projeto simbólico de nossa existência mais as escolhas morais que fazemos todos os dias. [...] nosso direito de estudar e questionar de forma crítica a história é o alicerce da liberdade (BAUMAN E DONSKIS, 2014, p. 40).

A história sendo nosso alicerce da liberdade nos possibilitará ultrapassar os individualismos presentes dos cenários educacionais, zelando para que o currículo não seja um instrumento de domesticação às massas – refugos humanos; mas um instrumento de solidariedade, de ensino de ferramentas que nos conduzam a solidariedade e a uma sociedade democrática.

3 I CURRÍCULO DEMOCRÁTICO NA ESCOLA PÚBLICA

Me utilizando da literatura de Calvino em seu livro sobre as “Seis propostas para o próximo milênio, retirei um trecho no qual descreve a leveza. Sua comunicação poética ressalta o valor da leveza por meio do personagem mítico Perseu, pois era o único herói capaz de dominar a górgona Medusa.

Desde o início do presente texto, delineamos sobre os conceitos de currículo, pobreza e escola pública, uma intencionalidade; cujo sentido foi se aproximar do conceito de leveza do autor supracitado. A linguagem simbólica contida nos personagens míticos podem se tornar aproximações da realidade social que se vivencia nas escolas públicas.

Inicialmente, Calvino nos remete ao poder do olhar inexorável da górgona Medusa, que transforma a todos em pedra. O herói Perseu possui sandálias aladas e um escudo, para decepar a cabeça da górgona. Segundo o autor, os fatos da vida e a impiedosa energia que move a história, faz com que:

Às vezes, o mundo inteiro [...] parecia transformado em pedra: mais ou menos avançada segundo as pessoas e os lugares, essa lenta petrificação não poupava nenhum aspecto da vida.” [...] “Para decepar a cabeça de Medusa sem se deixar petrificar, Perseu se sustenta sobre o que há de mais leve, as nuvens e o vento; e dirige o olhar para aquilo que só pode se revelar por uma visão indireta, por uma imagem capturada no espelho (CALVINO, 1990, p. 16).

Nesta alusão, o mito nos ensina e traz em seu cerne o valor da leveza, para que numa analogia nos auxilie a compreender e entender o cenário da atual e recorrente situação educacional.

Calvino descreve que a relação entre Perseu e Medusa não termina com sua decapitação; ao segurar entre suas mãos a cabeça da górgona, ele, zelosamente a lava na água do mar para tirar o excesso de sangue. Deste sangue da Medusa com o mar, surge o cavalo alado Pégaso. Perseu poderá cavalgar e, levando consigo a cabeça cortada da górgona poderá vencer guerras.

O mito pode nos ensinar a olhar as questões educacionais que nos aflige com outros olhares. Se pudermos ver a cabeça de Medusa como o currículo prescrito – aquele que é oriundo das políticas educacionais advindas do Estado e ou o currículo oculto – no qual se permeiam fatores sociais, morais e éticos (SACRISTÁN, 2000) que, dependendo de quem ou como será utilizado, poderá petrificar a todos os partícipes da escola pública. Percebe o herói Perseu como representando todos os partícipes que vivenciam o cotidiano da escola pública. E os conteúdos indicados (a cabeça da górgona) que, após terem sido selecionados e construídos (sangue e mar) pelo diálogo (cavalo alado) dentro do ambiente educacional se tornam um Pégaso.

Talvez, com outras formas de olhar as políticas educacionais tivéssemos novos pontos de vista – por meio da leveza, romper a realidade da pobreza que encarcera as possibilidades humanas dos que frequentam a escola pública; considerando “o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle” (CALVINO, 1990, p. 19) para mudar o cenário de que antes, a educação, direito de todos, deveria ser como a jornada de Perseu, com desafios como o de decapitar a górgona.

Entretanto, na condição da educação em nosso país, ainda com muito a aprender sobre a prática da democracia, percebemos a distância entre os pressupostos constitucionais e o dever do Estado, para a promoção e o incentivo ao desenvolvimento do indivíduo, ao exercício da cidadania e à sua preparação para o trabalho. Esta, talvez seja uma nova jornada, cujo cenário se apresenta abissal; aos heróis que deverão transformar essa realidade pungente, precisaremos de novas formas para se olhar e interpretar esse novo mundo repleto de incertezas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário educacional repleto de incertezas de todos os lados, será necessário aprender a agilidade do herói para a ação dentro do sistema educativo que, por vezes, responde a doutrinas políticas – democráticas ou autoritárias. Sendo necessário, desta forma, usar a górgona/currículo de forma sábia, petrificando os condicionantes postos em nossas atividades pedagógicas que alienam nossas formas de pensar sobre a educação; termos a velocidade do Pégaso para cavalgar sobre as nuvens e saber aproveitar os ventos, para promover uma educação democrática. Devemos ter a leveza para recusar as visões das realidades de uma escola pública, circunscrita na pobreza, sejam essas das condições sociais, econômicas e ou culturais; sejam das políticas educacionais revestidas como formas de controle social disfarçadas nas preocupações morais e educacionais.

Para recusar, precisamos aceitar que precisamos não ter medo e ousar a ter novos olhares com outras lógicas e outros conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos**. In: Sacristán, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad.: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

BAUMAN, Z. **Vidas desperdiçadas**. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas (2014). **Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BONAMINO, A. C.; BRANDÃO, Z. **Currículo: Tensões e alternativas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas - Cadernos de Pesquisa, nº92. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/855/862> Acesso em: 30 de jun de 2019.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. Trad.: Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FLECHA, R. **A sociologia dialógica das comunidades de aprendizagem**. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. **Sociologia da educação: análise internacional**. Tradução: Cristiana Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2013.

LATOURETTE, B. **Ciência em Ação – Como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

LEMES, S. S. **O caminho da escola democratizada: pistas e perspectivas para o Currículo**. In: Universidade Estadual Paulista [UNESP]; Universidade Virtual do Estado de São Paulo [UNIVESP] (Org.). **Gestão das unidades escolares: Organização e Gestão da Escola. Gestão Curricular**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2019. Livro 4. V.2 (D26). p. 129-142. (Pedagogia, Programa de Formação de Professores em Exercício, para a Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão da Unidade Escolar. Unesp, Univesp, UAB-Capes, UniCEU).

RODRÍGUEZ, J. B. M. **O currículo como espaço de participação: a democracia escolar é possível?** In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad.: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad.: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **Educar por Competências: o que há de novo?** Trad.: Carlos Henrique Lucas Lima. Ver. Técnica: Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad.: Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo, justiça e inclusão**. In: Sacristán, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad.: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

INTRODUÇÃO AO MULTICULTURALISMO EM EDUCAÇÃO

Data de aceite: 03/11/2020

Adelcio Machado dos Santos

UFSC

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp)
Florianópolis/SC/Brasil

Manoel Leandro Fávero

Uniarp

Danielli Martins Leffer
Uniarp

Audete Alves dos Santos Caetano

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp)
Escola Municipal de Educação Básica Serafina
Fontana Bonet
Timbó Grande (SC)

Suzana Alves de Moraes Franco

Uniarp

RESUMO: Este artigo, em última análise, constituiu-se em persecução do fundamento do denominado de multiculturalismo em educação. São difundidas, então as discussões sobre os objetivos e as possibilidades de uma prática pedagógica multiculturalmente orientada, sobre as divergências teóricas e metodológicas relacionadas à própria concepção de multiculturalismo, bem como sobre os diversos contextos do multiculturalismo e suas especificidades. Em educação o processo nunca termina, pois a educação se identifica com a própria vida da pessoa. Como o objetivo final de qualquer educação é a perfeição, e como o homem nunca alcança essa perfeição,

o processo deverá prosseguir enquanto o homem tiver vida consciente. Não obstante, o processo não se finaliza por ter adquirido o fim definitivo, ou seja, a perfeição completa, mas simplesmente porque não tem mais tempo, nem possibilidade de continuar se aperfeiçoando. Destarte, o desígnio da educação é claramente o desenvolvimento, o crescimento do homem sob todos os seus pontos de vista. O indivíduo, a pessoa, na relação com outros, desenvolve suas próprias aptidões, sejam quais forem. Não existe somente uma capacidade, mas o homem é um complexo delas, que precisa ser desenvolvido. O homem, a partir de suas características existentes, vai estabelecendo aos poucos a sua própria personalidade por meio da sua atuação efetiva em todos os setores. Enfim, a educação não configura simples transmissão da herança dos antepassados, mas o processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o superado.

PALAVRAS-CHAVE: Reflexão. Multiculturalismo. Educação.

INTRODUCTION TO MULTICULTURALISM IN EDUCATION

ABSTRACT: This article, in the end, constituted in pursuit of the foundation of the so-called multiculturalism in education. Discussions about the objectives and possibilities of a multiculturally oriented pedagogical practice are disseminated, about the theoretical and methodological divergences related to the very conception of multiculturalism, as well as about the different contexts of multiculturalism and its specificities. In education the process never ends, because

education is identified with the person's own life. As the ultimate goal of any education is perfection, and since man never attains that perfection, the process must continue as long as man has a conscious life. Nevertheless, the process does not end because it has acquired the definitive end, that is, complete perfection, but simply because it does not have more time, nor the possibility of continuing to improve. Thus, the purpose of education is clearly the development, the growth of the man from all his points of view. The individual, the person, in relation to others, develops their own skills, whatever they may be. There is not only one capacity, but man is a complex of them, which needs to be developed. The man, from their existing features will gradually establish their own personality through their effective participation in all sectors. Finally, education does not constitute a simple transmission of the heritage of the ancestors, but the process by which it is also possible to create the new and break with the old.

KEYWORDS: Reflection. Multiculturalism. Education.

INTRODUÇÃO

Os debates em torno da questão do multiculturalismo recaem, frequentemente, ora em metadiscussões que pouco contribuem para a construção de currículos adequados, ora em radicalismos e posições dogmáticas que contradizem o fundamento ético, a verdadeira condição de existência do multiculturalismo – a presença do diálogo.

Para Sacristán (1995), discutir a integração de minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de escolarização é uma manifestação muito concreta de um objetivo mais geral: o da educação multicultural.

Entretanto, a busca de um currículo multicultural para o ensino constitui outra manifestação particular de um problema mais amplo, qual seja, a capacidade da educação para acolher a diversidade de culturas.

A cultura escolar não poderá, em seus conteúdos e práticas, considerar e fazer com que os membros de uma minoria cultural se sintam acolhidos se toda a cultura escolar não trata adequadamente o problema mais geral do currículo multicultural. Também não se poderá chegar a esse se não se discute a questão da diversidade em geral.

Destarte, Sacristán (1995) apresenta um argumento com uma dupla intenção.

Por um lado, como necessidade para entender os problemas particulares relacionados às minorias, dentro de um quadro mais geral que auxilie a compreender, em todas as suas dimensões, a importância de se diversificar a cultura escolar.

Por outro lado, entende-se que, somente abordando a questão desse modo é possível formular estratégias de grande profundidade dentro das quais adquiram sentido as ações mais delimitadas que possam ser empreendidas.

DESENVOLVIMENTO

Conquanto adversar as transformações com ações pontuais e sucessivas, é importante concebê-las de maneira global, para entendê-las em toda sua complexidade e possibilitar, desta forma, sentido e ordem às ações concretas.

Há ainda a problemática de determinar em que se apoiará a esperança de que os mecanismos dominantes da escola possam ser modificados para dar acolhida a uma cultura muito delimitada, sem modificar seus padrões gerais, para acolher outras diferenças que até podem ser mais fáceis de se atender.

Deve-se ter por base o fato de que os padrões de funcionamento da escolarização tendem à homogeneização, pois a escola tem sido e é um mecanismo de normalização.

As situações mais frequentes de interculturalismo são caracterizadas pela intenção de pura assimilação ou de integração de uma subcultura, a partir de outra cultura e de outra prática que são dominantes.

Difícilmente se parte de um biculturalismo, no qual as culturas desfrute mesma importância, peso e prestígio nas instituições, nas práticas e nos valores da população, motivo pelo qual, segundo Sacristán (1995), ou se modifica a maneira de entender e praticar a cultura dominante no ensino ou a integração de outras culturas não dominantes será algo difícil de alcançar.

O currículo tem uma função fundamental nas possibilidades de uma abordagem multicultural e na promoção de uma educação democratizadora. De acordo com Leite (2001), nos últimos tempos, têm surgido propostas que apontam para soluções que reconhecem o multiculturalismo e, nesse sentido, advogam modelos curriculares de:

- a. “compreensão cultural”;
- b. “alfabetização cultural e “competência cultural”;
- c. “bilinguismo cultural”;
- d. “emancipação cultural”.

Tornando claras as intenções de cada um desses modelos, pode-se afirmar que: a) os programas que se orientam para a compreensão cultural pretendem alcançar a meta da ausência de pré-juízos; b) os programas que se inserem nos modelos de alfabetização e competência cultural pretendem preservar a diversidade, mormente no que diz respeito ao idioma da identidade dos grupos minoritários.

Já os programas “bilingues, do ponto de vista cultural, têm o objetivo de fazer com que os grupos minoritários sejam capazes de se recensear, tanto pela sua cultura de origem, como pela cultura dominante.

Os programas curriculares de “emancipação cultural” e de “reconstrução social” conferem a responsabilidade pela situação desfavorável dos grupos minoritários à ausência da cultura minoritária no currículo escolar e às atitudes de pré-juízos dos professores, sendo que atuam a favor da ampliação do âmbito do conhecimento escolar à diversidade de conhecimentos, histórias e experiências dos grupos marginalizados.

Partindo-se do princípio de que o currículo não constitui um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, não se pode negligenciá-lo nos processos de educação que pretendem considerar as características culturais dos alunos a quem se destina. Bernstein (**apud** LEITE, 2001) acerca desta questão, sustenta que a escola coloca em situação desvantajosa as crianças oriundas de determinados grupos sociais.

Ao fazer uso de “código elaborado”, a escola condiciona fortemente o que se aprende e como se aprende, favorecendo as crianças cujo ambiente familiar e cuja cultura familiar estão na continuidade desse código, e limitando aquelas que não o dominam por pertencerem a classes com códigos linguísticos restritos.

Bernstein (**apud** LEITE, 2001) parte da idéia de que o conhecimento formal é efetivado por intermédio de três sistemas de mensagens: o currículo, que define o conhecimento válido, a pedagogia, que define a transmissão válida do conhecimento e a avaliação, que define a realização válida do conhecimento.

É com base nesses três sistemas de mensagem que o autor referido critica a construção social do discurso pedagógico, sustentando que o modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional formal reflete a distribuição do poder e os princípios de controle social.

Bernstein (**apud** LEITE, 2001), defendendo a necessidade de conhecer a “gramática do discurso pedagógico” isto é, a lógica dos dispositivos de transmissão, propõe a substituição de análises centradas nas mensagens transmitidas por análises das regras que constituem o que ele designa de “dispositivo pedagógico”, ou seja, as regras de distribuição, de contextualização e de avaliação.

Nessa linha de pensamento, a compreensão dos efeitos gerados pelos processos de desenvolvimento de um determinado currículo requer análises que considerem tanto as ideologias e os valores que o orientam, como as características e contextos onde ocorre a formação.

Em outras palavras, requer a análise do que se ensina e de como é ensinado, bem como das realidades de quem ensina e de quem deseja ensinar.

Os professores têm um papel essencial no desenvolvimento de um currículo que atenda à diversidade. Conforme Leite (2001), historicamente, os professores, no desenvolvimento do currículo, têm exercido um papel que se enquadra mais no perfil do “professor-transmissor” de um currículo, desenvolvido à sua medida, do

que no de um “professor-implementador ativo” ou de um “professor-configurador” desse currículo.

De fato, no que tange ao currículo, pode-se considerar três situações que correspondem a três diferentes papéis de professores.

A primeira situação corresponde aos currículos oficiais para serem implementados sem que ocorram alterações significativas no modelo definido pelo microsistema, que, portanto, estruturam-se de modo a que os professores tenham um papel caracterizado essencialmente pela neutralidade.

Na segunda situação, qual seja, a dos currículos oficiais que possibilitam, na sua implementação, algumas adaptações em virtude das especificidades educativas, atribui-se aos professores um papel mais ativo.

Já a terceira situação diz respeito aos currículos que são construídos com base nas ações projetadas e desenvolvidas pelo educador que é reconhecido como o protagonista na tomada de decisões.

À 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 idéias 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.

De acordo com Leite (2001), à atitude do educador neutro, que consome e fielmente transmite o currículo oficial, opõe-se uma outra progressivamente mais ativa e que vai caminhando no sentido de um educador que toma decisões, construindo e configurando o próprio currículo.

Caso se considere o que significa ensinar e participar na educação de grupos de crianças que são diferentes entre si, conclui-se ser necessária, aos educadores,

essa atitude intervencionista que reflete a substituição de uma “mentalidade tecnicista” por uma “mentalidade curricular”.

A primeira destas mentalidades se traduz em uma visão parcelar e restritiva do ato educativo, enquanto que a segunda, implica uma consciência do sistema em que se está inserido e das opções que orientam o educador, juntamente com o modelo que se veicula e que integra as ações realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na elaboração de um currículo multicultural é necessário ter em mente que o alcance dos chamados programas multiculturais é muito variado, sustenta Sacristán (1995).

Com base em uma acepção de multiculturalismo -, como pluralismo cultural para servir o objetivo de compreender, atender à multiculturalidade interna de toda cultura e estimular hábitos mentais e atitudes de abertura para com outras culturas - o importante é colocar a ênfase no planejamento dos conteúdos que formam o tronco comum da escolaridade obrigatória de todos os cidadãos.

Neste sentido, no entendimento de Sacristán (1995), é o currículo comum para todos que a visão multicultural deve incorporar, para que a integração de culturas se realize dentro de um sistema de escolarização única que favoreça a igualdade de oportunidades, pois do contrário, só é possível a assimilação de uns por outros.

REFERÊNCIAS

BIANCHI, José João Pinhaços. **A Educação e o Tempo**: três ensaios sobre a história do currículo escolar. Piracicaba: Unimep, 2001.

CANEM, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

CORAZZA, Sandra. **O Que Quer um Currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERREIRA, Delson. **Manual de Sociologia**: dos clássicos à sociedade da informação. São Paulo: Atlas, 2001.

LEITE, Carlinda. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANA, Ilza Martins. **Por Que Planejar?** Como planejar. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

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.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PACHECO, Dirceu Castilho. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares**: referências para análise. Porto Alegre, Artmed, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.) **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

A FORMAÇÃO HUMANÍSTICA DO PROFESSOR NOS ASPECTOS QUE TANGEM A INCLUSÃO SOCIAL

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 04/08/2020

Marlene Ribeiro Martins

Faculdade de Mauá-FAMA-Grupo UNIESP S/A
Mauá – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/4320167231367537>

Bruna Fernanda Ananias Souza

Faculdade de Mauá-FAMA-Grupo UNIESP S/A
Mauá – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/0481129471327353>

Patrícia Mata Sousa

Faculdade de Mauá-FAMA-Grupo UNIESP S/A
Mauá – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/4006997831235614>

Tatiane Cristina Ramos Moscatelli

Faculdade de Mauá-FAMA-Grupo UNIESP S/A
Mauá – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/8521858807149699>

RESUMO: O presente artigo discute a questão da pedagogia humanizadora e o papel do professor na inclusão social, tem como objetivo ressaltar a importância da humanização na formação docente e na inclusão dos educandos. Na construção dessa pesquisa utilizou-se a metodologia pesquisa bibliográfica descritiva, investigativa, com caráter qualitativo. A formação humanística que vem do termo latino humanistas implica na expansão do ser, essa ocorre por meio do contato e da experiência passada, bem como nas tradições, um indivíduo se torna capaz de

agir na vida prática ao compreender situações conflituosas do cotidiano. E para que isso aconteça é importante um olhar diferenciado para todos, profundo, uma escuta ativa, e o diálogo verdadeiro. Os professores precisam saber o seu papel, é preciso que sua concepção pedagógica seja firme e clara e ao ensinar conseguirá atingir alunos, de forma que a educação transcenda a sala de aula, esse é o foco o aluno como autor de sua história. Nesta ótica é preciso que os professores tenham acesso a conteúdo, formas, programas, que os ajudem a estar perto de seus alunos, que faça com que ele sempre reflita sua prática, a formação é um ato de responsabilidade de consciência do seu papel, no qual uma boa educação não pode se restringir a cumprir planos escolares de capacitação e habilidades adquiridas por meio das disciplinas estudadas, uma educação para todos que forme alunos críticos, reflexivos, que dialoguem, conheçam seus direitos e deveres, que se transformem. Diante disso a educação como emancipatória, libertadora tem papel fundamental na sociedade. E na relação teoria e prática que a educação inclusiva se faz. Por tanto educação precisa ser vista com olhos que admiram, que acolhem e vejam além dos papéis.

PALAVRAS - CHAVE: Formação - docente; Humanização; Inclusão, Social.

THE HUMANISTIC TRAINING OF THE TEACHER IN ASPECTS CONCERNING SOCIAL INCLUSION

ABSTRACT: This article discusses the question of humanizing pedagogy and the role of the

teacher in social inclusion, aims to highlight the importance of humanization in teacher education and in the inclusion of students. In the construction of this research, we used the descriptive, investigative bibliographic research methodology, with qualitative character. The humanistic formation that comes from the Latin term humanists implies the expansion of being, this occurs through contact and past experience, as well as in traditions, an individual becomes capable of acting in practical life by understanding conflicting situations in everyday life. And for that to happen, it is important to have a different look for everyone, deep, active listening, and true dialogue. Teachers need to know their role, their pedagogical conception needs to be firm and clear and when teaching they will be able to reach students, so that education transcends the classroom, this is the focus of the student as the author of his story. In this perspective, it is necessary for teachers to have access to content, forms, programs, which help them to be close to their students, to make them always reflect their practice, training is an act of responsibility, aware of their role, in which a good education cannot be restricted to fulfilling school plans for training and skills acquired through the studied subjects, an education for all who form critical, reflective students, who dialogue, know their rights and duties, who are transformed. Therefore, education as emancipatory, liberating has a fundamental role in society. It is in the relationship between theory and practice that inclusive education takes place. Therefore education needs to be seen with eyes that admire, that welcome and see beyond the roles.

KEYWORDS: Teacher training; Humanization; Inclusion; Social.

1 | INTRODUÇÃO

A formação de professores requer uma preocupação constante das universidades, visto que o mundo moderno exige um educador bem preparado para lidar com a diversidade de questões de aprendizagens, sociais, emocionais e humanas. Segundo Bastos (2004), a atitude de docente para a formação de graduando críticos e humanistas exige que o educador se amplie para além dos conteúdos, não seja um transmissor de conteúdos.

Desta forma, trabalhar com seres humanos exige que o docente tenha a percepção que não pode agir sem intenção, é preciso ensinar com sentido. Sendo necessária uma interação com todas as partes envolvidas no processo ensino e aprendizagem. Um olhar diferenciado para cada aluno exigindo do educador um ser humanizado, que tenha consciência do seu papel. Conforme descreve Freire:

A existência, por que humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tão pouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado ao sujeito pronunciante, a exigir deles novo pronunciar ponto não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (1980, p. 44)

Nesta prática de ação e reflexão, o professor deve ter de maneira clara o

sentindo de incluir a todos independentemente de serem crianças com problemas de aprendizagem, com deficiência, distúrbios, problemas sociais ou econômicos.

Como discorre o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração, da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Portanto, se faz necessário uma educação que todos possam ter acesso, que inclua de forma igualitária a todos.

Desta forma, desdobrando acerca das questões institucionais, acadêmicas ou profissionais que potencializam as dificuldades em aplicar os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica, existem divergências entre a teoria que o professor aprende em sua formação e a forma que esta teoria se concretiza. Entendemos que a educação é um direito de todo cidadão e seu papel emancipatório deve ser respeitado, assim a educação inclusiva deve ser efetivada como direito assegurado na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Desta forma algumas das indagações feitas são, entre outras, quais são as implicações encontradas por docentes na tentativa de associar teoria e prática, no cotidiano profissional, considerando não apenas a educação inclusiva, mas também as particularidades dos alunos.

Na década de 80, no Brasil, marcou a possibilidade de serem estabelecidos novos olhares diante da função docente, entendendo o professor dentro de uma estrutura social e cultural. Segundo Freire (1992), o professor não pode ser pensado como um ser isolado, e sim, um ser do trabalho e de transformação. A partir dessa época é que se começou a pensar na formação docente, que até os dias atuais continua sendo uma fonte inesgotável de estudo, tendo em vista que as mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para educação. A escola dos tempos atuais se mostra diferente à dos últimos tempos, tem se preocupado com a formação docente, visto que há uma nova demanda no perfil dos alunos. Postic (1979) estudou o perfil destes novos educadores e concluiu que: “[...] o melhor educador é aquele que produz o máximo de mudanças desejáveis nos seus alunos, em um grau mais elevado”. (p.31).

E para que isso aconteça se faz necessário que o docente tenha um olhar diferenciado para o seu aluno, mais profundo para enxergar de verdade o outro, atentamente, acolhedora, que observe e só assim possa tomar decisões, que vão elevar o processo de ensino e aprendizagem. Quando falamos do olhar docente, falamos de um olhar ativo, no qual é importante prestar atenção nos saberes, dificuldades, angústias, emoções e em cada momento, que acolha as mudanças, as semelhanças e as diferenças, que capte antes de agir, com amor, sem pressa.

Assim, a escola deve proporcionar a seus alunos a inclusão social, garantida pela lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência nº 13.146 de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), assegura a participação democrática de todos na sociedade, independentemente da etnia, gênero, orientação sexual, educação, condição física, classe social, entre outros aspectos.

Pensar na inclusão escolar nos remete a questão da diversidade humana, que invariavelmente ocorre, pois, a despeito de termos garantidos direitos iguais, somos diferentes em características, pensamentos, capacidades, necessidades, sentimentos, emoções, afetos, habilidades, atitudes, inteligências, que devem ser respeitadas e contempladas em todos os processos de convivência social e principalmente na formação dos alunos na escola, por isso este estudo se justifica, é esta a sua importância. Que seja educação para todos, que olhem cada um em suas peculiaridades professores que tenham uma formação de qualidade, que se sintam parte fundamental deste processo, desempenhe bem seu papel, com intencionalidade, com humanização.

O professor tem que ter consciência que o ato educativo não é uma reprodução dos conteúdos e segundo Alves (1981), é preciso que os professores parem e digam: não vamos somente seguir o programa, mas sim as coisas que são essenciais no ambiente em que a criança vive.

O objetivo geral deste estudo foi analisar e compreender de que modo a escola está organizada para intervir junto à demanda da inclusiva e da educação social e os específicos formam identificar as variáveis que possibilitam a efetiva inclusão social; reunir informações e dados que contribuam para a formação dos professores nesta área; discutir a respeito de conhecimentos que possam auxiliar os professores no seu desempenho.

Faz-se necessário despertar nos professores um olhar humano para com seus alunos, diante da sua formação profissional, tendo em vista que todos somos sujeitos históricos, pertencentes a uma sociedade em constante evolução que precisa de profissionais preparados para lidar com a diversidade que se encontra no ambiente escolar. Por tanto, como formar educadores que estejam preocupados com a sua formação de maneira a entender melhor o seu aluno? É possível pensar no discente como um ser social, que vai além dos aspectos cognitivos?

A metodologia usada aqui foi a pesquisa bibliográfica de cunho descritiva, investigativa, com caráter qualitativo, a qual segundo Gil (2008), é feita com base em material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos. O levantamento explorado dos dados pesquisados foi por meio de monografias, revistas e artigos científicos acessados pelas plataformas digitais Scielo, Capes e Livros. Que foi pautada na concepção teórica de vários autores que abordam a temática desta pesquisa.

Neste artigo foram colhidas as referências teóricas que abordam a questão da educação inclusiva, e especificamente a inclusão social, que está diretamente ligada à formação docente e ao processo de humanização deve estar presente nesse processo. Assim, vale ressaltar a importância das práticas e da formação do Pedagogo naquilo que se refere à inclusão, e a humanização. Abordar esse tema tem como papel, mostrar como a escola está organizada para trabalhar com as particularidades dos alunos e que tipo de subsídios o profissional tem para o seu aprimoramento para garantir uma educação de qualidade para todos. Para tanto, este artigo está estruturado discutindo primeiramente a questão da formação do professor, bem como algumas reflexões a respeito das práticas docentes. Também pesquisamos a respeito do processo de humanização na sala de aula e na relação professor-aluno e como os novos desafios da inclusão podem ser trabalhados no ambiente educacional de forma a propiciar ao aluno sua inserção, não somente no universo acadêmico, mas também como ser humano, com todos os seus deveres e direitos respeitados.

2 | A FORMAÇÃO DO DOCENTE: REFLEXÕES ACERCA DE SUAS PRÁTICAS

Buscando conceitos acerca da formação de professores no Brasil, encontramos no período colonial a chegada dos jesuítas no ano de 1549, os quais tinham a função de converter os indígenas à fé católica e ainda transmitir noções básicas da língua portuguesa, da aritmética e uma singela capacitação para o trabalho e os padres foram, naquele momento os únicos educadores daquela população, os quais formaram e organizaram o nosso sistema de ensino (RIBEIRO, 2015). Segundo o autor, após este período, passaram a privilegiar a formação da elite dirigente, com a abertura de colégios no ano de 1584 em que eram praticados os princípios do “RatioStudiorum”, sendo este uma pedagogia focada na junção de influência aristotélica atrelada à concepções cristãs, uma “pedagogia brasileira”. O “Ratio” não era de forma exclusiva voltado à formação de professores, porém continha regras para tal finalidade; duas delas são: para que os professores não se afastassem de Aristóteles e que sempre tratasse com respeito a obra de São Tomás de Aquino.

A formação docente no período colonial primeiramente deveria ser com a formação do sacerdócio, comenta Ribeiro (2015), com as devidas condições da época de educar os homens para que fossem mais homens, desenvolvendo assim a vontade, a inteligência e a memória. Após algum tempo, os jesuítas foram expulsos, o que provocou um certo desleixo na educação brasileira. Com o tempo, a capacitação dos professores para dar aulas foi ficando cada vez mais precária,

isso porque os docentes apresentavam um desconhecimento pedagógico e uma ignorância dos conteúdos os quais ministravam (RIBEIRO, 2015).

Já no período do império, o professor se concentrava em um local mais alto para que fosse possível fiscalizar os alunos; nessa época, um método utilizado era o estímulo para a competição entre os alunos. Para ser professor era necessário ser brasileiro, saber ler e escrever, ter 18 anos, avaliava-se a moralidade do candidato (RIBEIRO, 2015).

Nas primeiras décadas republicanas, intensificou urbanização e a industrialização das grandes cidades, juntamente com a ampliação do acesso ao ensino primário, que auxiliaram o início do movimento da Escola nova, e houve a preocupação da modernização e racionalização da formação do trabalho docente nas primeiras décadas republicanas (FREITAS, 2015). Segundo o autor, com a implantação das escolas normais, as formações docentes ganhas novos contornos; a Lei Orgânica do Ensino Normal dá um reforço à existência das escolas normais, criando também cursos para a zona rural (escolas normais rurais) e os institutos de Educação.

A formação dos docentes tem sido alvo de inúmeros debates ao longo dos anos, isso por ser um assunto complexo e que envolve instabilidades, debates e disputas em todas as partes. A área da formação de professores é uma questão imprescindível para que se encontrem caminhos para os problemas persistentes na educação do país. Infelizmente, ainda se encontram nos cursos uma forma antiga do século XX de formação de professoras que, segundo Ribeiro (2015), é o chamado sistema “3+1” que é o mais tendente a um bacharelado do que propriamente uma licenciatura em si.

No tocante da formação de professores para a educação especial, é interessante que os currículos dos cursos de formação sejam alterados, isso para que os docentes possam aprender a lidar com as diferenças. O educador, nessa ótica, deve adquirir primeiro o conhecimento geral que é comum a todos os alunos, e depois o saber particular que deve exercer em sua atividade profissional; ele deve ser educado e não preparado, aprender além de somente técnicas, podendo assim atuar em situações diferentes com conhecimento suficiente (BARRETO, BARRETO, 2016).

Segundo os autores, é preciso que a formação de professores tenha programas/conteúdos que dêem a oportunidade de formar profissional que considere a diversidade e heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica; pois a formação é um processo contínuo e deve-se ter disponibilidade para a aprendizagem. Além disso, ao se pensar na inclusão é importante rever as ideias a respeito da mesma, isso porque o sucesso do ensino acontece a partir do momento que se explora os talentos e as habilidades.

As necessidades impostas pela nova sociedade exigem dos docentes um compromisso maior com sua graduação e com a formação dos alunos, pois são necessárias integrações propostas pelos currículos renovadoras e a contemplação das disciplinas que possibilitem uma base consistente na formação das crianças. Outro aspecto importante nesta nova forma de pensar a educação é o ambiente escolar, que é o local em que o docente desenvolve seu trabalho de forma dinâmica e intencional, na busca da contribuição com o processo do ensino e da aprendizagem, realizando intervenções necessárias na construção do conhecimento.

A formação docente é um dos pontos primordiais para a efetivação de uma escola realmente inclusiva, em que o saber docente é muitas vezes colocado em segundo plano sem considerarmos que este é o elo entre uma atuação profissional, na qual teoria e prática se concretizam simultaneamente. Assim a formação inicial do professor deve ser capaz de fornecer todos os subsídios para sua atuação, e neste sentido entendemos que o docente precisa reconhecer a importância da formação continuada e da pesquisa colaborativa que fornece aos profissionais elementos que podem auxiliar em possíveis mediações para a atuação junto a estes alunos buscando a efetivação dos direitos que estão descritos na lei.

3 I HUMANIZAÇÃO UM OLHAR DIFERENCIADO PELA EDUCAÇÃO

Com base na Constituição Federal, no seu artigo 205 (BRASIL, 1988), que garante uma educação para todos, e com a LDB-Lei das Diretrizes e Bases-9394/96 (BRASIL, 1996) e da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) é possível pensar e discutir a necessidade de uma educação inclusiva e humanizadora.

Tendo em vista o educador como sujeito importante nesse processo de ensino e aprendizagem, este deve ter este olhar humanizador e desta forma ele precisa estar e ser humanizado para que possa desenvolver um trabalhado diferenciado, para cada aluno e sua fase desenvolvimento dentro do que cada aluno pode realmente necessita e pode aprender.

Segundo Freire (1996), se faz importante uma preparação de qualidade ao educador, de forma contínua, com subsídios para entender o aluno, compreender cada momento e proporcionar educação humanizadora que inclua, não oprima, e faça com que cada aluno possa aprender, se reinventar, se conhecer e ter autonomia. Essa humanização deve ser libertadora, trazer sentimento de pertencimento de si mesmo e da sociedade. Baraúna (2014) afirma que a humanização é uma construção gradual, que acontece a partir das experiências das vivencias que se tem. Desta forma se faz necessário que o educador também tenha uma formação humanizada, pra que saiba transmitir isso aos discentes, tendo como base um elo de entendimento e de compreensão, no qual não se precisa estar de acordo com

tudo, mas, que cada um possa entender o ponto de vista do outro, possa olhar para o outro como para si mesmo.

A humanização na educação se faz necessária principalmente no que tange a educação em relação à inclusão, pois é importante um olhar diferenciado para as peculiaridades de cada um, considerando suas particularidades, para que se possa ter uma educação realmente de qualidade e para todos. Portanto, concentra-se na educação, a responsabilidade de manter essa legitimidade para dar base à condição de ser humano numa perspectiva que garanta seu real sentido, fazendo-se assim necessário uma análise da formação humana com a questão central da Pedagogia e da ação do Pedagogo. (MANTOAN, 2015)

A necessidade de uma preparação mais humana implica em várias indagações acerca da necessidade de uma nova visão na formação, de um fazer pedagógico (MULLER, 2017). Nas palavras de Evangelista (2017), a educação humanizadora tem fundamento na ética e no respeito, é compreender o ser humano além do biológico, é a transformação do ser integral. Mantoan (2015) acrescenta que todos devem ter seu direito humano garantido e isso é desacorrentar o processo de ensino aprendizagem dos alunos homogeneizados, e tratar de cada um como ser único, tendo consciência dos seus direitos e deveres.

Considerando a atual necessidade é percebe-se que seriam necessárias grandes mudanças, a começar pela boa formação de educadores, mudanças significativas nos currículos e nas propostas de ensino, pois é notável nos estudos a necessidade de uma educação humanizada e diferenciada fora dos padrões que se dizem ser corretos e coerentes.

A realização de um estudo acerca da educação humanizada é uma demanda dos últimos tempos, isso porque ela se forma segundo o saber e o fazer dos sujeitos, disseminados para um objetivo em comum, no qual a humanização dos discentes é prioridade. Com isso, é possível se alcançar avanços consideráveis na educação e um melhor desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional. (FREITAS, 2018).

De acordo com as premissas de Martins, Rabelo e Costa (2015), o processo de humanização se relaciona com um processo interior de evolução, no qual o indivíduo tende a se tornar uma pessoa melhor, perceber o outro como irmão, com afeto e amor. Ainda segundo os autores, de alguma forma, pode-se dizer que a humanização está interligada com a espiritualização do ser, com a evolução do ser como ser humano, como pessoa, capaz de conviver em paz com qualquer outro ser. Educar o sujeito de forma humanizadora quer dizer trabalhar as habilidades e competências de modo mais amplo e concreto, explica Freitas (2018); e para isso, é preciso a realização de intervenções, dentro das diversas realidades as quais vivem o sistema educacional.

Ainda segundo Freitas (2018), para que a educação seja humanizadora e

humanizada, é preciso que atenda a seis aspectos importantes: o altruísmo, que é a condição de todos se envolverem; a resiliência, que é a superação que a pessoa desenvolve após sofrer em situações vulneráveis; a coragem para enfrentar as dificuldades, também faz parte da educação humanizada, pois o medo está sempre presente na educação; a proatividade é a capacidade de se adiantar e resolver situações de forma antecipada; o afeto, sendo este o ponto chave para a construção de relacionamentos interpessoais; a criatividade é uma etapa essencial, a qual possui vínculos com as características do nosso cérebro.

Em meio ao ensino o qual se vive nos dias de hoje, com problemas sociais, culturais, políticos, entre outros, a construção de uma educação que seja humanizada se torna um verdadeiro desafio, o qual vem afetar direta e indiretamente na qualidade da educação do país, segundo nos explica Freitas (2018).

Nessa ótica, a educação humanizada de acordo com Martins, Rabelo e Costa (2015), significa uma prática que necessita de uma interdisciplinaridade de aprendizados e conteúdos, sendo esta uma tendência contemporânea, a qual transforma o educando em um bom cidadão de acordo com os conhecimentos e disciplinas que aprendeu em sua vida acadêmica. Ainda segundo o autor, o ambiente escolar é o lugar onde o aluno pode ser instruído de conhecimento didático juntamente com o processo de humanização; é por meio da educação que o homem se socializa, conhece os primeiros conceitos, as primeiras descobertas, e com isso, continua até o nível superior de ensino.

Pensar na função da escola a partir da reflexão nas questões sociais implica em outras lógicas de relações sociais, que podem dar novos significados às experiências humanas e educativas e ampliar para outras áreas do desenvolvimento humano, conforme Arroyo (2011):

A escola pode ser uma experiência humanizadora para toda criança ou adolescente, mas terá um sentido muito especial para tantas crianças e adolescentes roubados em suas condições de humanização. Questões de extrema densidade político-pedagógicas trazidas para a conformação de propostas de educação da infância pelas crianças-adolescentes populares que vão chegando interrogantes às escolas públicas (p. 196)

A escola tem outras funções, além da educativa e social, essas são a emancipação do sujeito, para que ele esteja preparado, para viver em sociedade, preocupando-se com a formação profissional que inclua a dimensão política, emocional e afetiva como parte fundamental para o desenvolvimento total do educando.

4 I DESAFIOS DA EDUCAÇÃO: A INCLUSÃO SOB O OLHAR DO PROFESSOR

Os fatores mais importantes para uma educação inclusiva são os professores, as práticas pedagógicas, a qualificação profissional para atender as necessidades desta área e a educação continuada, em temas e áreas específicas, conforme as demandas e o universo dos alunos. As metodologias de ensino aplicadas na área pedagógica precisam se desenvolver e adequar-se as mudanças socioeconômicas, políticas, sociais, emocionais humanas de maneira geral e as diversidades apresentadas pela sociedade. Para um resultado efetivo de metodologias aplicadas não basta desenvolver mudanças físicas no meio escolar, mas sim ciência e atitude para que as transformações efetivamente aconteçam.

O olhar inclusivo não tem que ser voltado apenas para pessoas com deficiência, o que se deseja é que a inclusão tenha amplie para que os profissionais entendam que a inclusão é para todos, afinal cada um tem suas peculiaridades, particularidades e funcionam diferente um do outro independente de ter um comprometimento físico, motor, cognitivo, emocional, patológico ou social.

A educação inclusiva é uma construção coletiva, que tem como base fundamental os direitos humanos, é uma educação pautada nas relações humanas, que tem o papel de promover muito mais que aprendizagem de conteúdo, ela está ligada a cultura, a função do sujeito na sociedade. (JARES, 2002).

Dessa forma, é preciso que o docente compreenda que a dificuldade do aluno não responsabilidade somente dele, mas de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o papel do professor é ensinar de forma que o discente aprenda independente da sua dificuldade, todos são capazes de aprender (MOREIRA, 2017).

Assim, é de suma relevância que as pessoas não sejam rotuladas, nem vistas apenas com uma deficiência ou dificuldade, nem discriminadas por sua condição física, intelectual, social ou de outra ordem, pois os alunos são muito mais que suas dificuldades. É preciso sempre salientar que a lei garante uma educação de qualidade para todos e isso tem que ser cumprido. (BRASIL, 2018).

Resumidamente, os profissionais da área da educação precisam focar no desenvolvimento teórico e prático, em questões ligadas a inclusão social dos alunos no âmbito escolar, contribuindo não somente com seu conhecimento, como também no processo de desenvolvimento das habilidades e competências de todos os alunos no que se refere a sua inserção na sociedade.

É de suma relevância que se entenda que o direito a educação tem que ser visto como direito a formação e ao desenvolvimento humano, como humanização, processo de apropriação das criações, saberes, conhecimentos, sistemas de

símbolos, ciências, artes, memória, identidades, valores, culturas resultantes do desenvolvimento da humanidade em todos os seus aspectos. (ARROYO, 2011).

Portanto, todo esse processo tem que ser construído de forma dialógica, pois é preciso que os educadores acreditem no seu papel para que os seus educandos confiem na sua própria capacidade. Concordando com Freire (1980, p. 79):

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se deseja: permitir ao homem chegar a ser sujeito integral, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

O conhecimento é libertador, é por meio dele que conseguimos construir a história da vida, da sociedade, assim contribuindo para uma sociedade mais justa, e igualitária, a educação promove uma condição de evolução natural e consciente do ser humano desde os anos iniciais na escola, sendo assim, o início de sua formação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversas são as possibilidades para discutir, relacionar, propor e avaliar o nosso tema. A inclusão no âmbito educacional tem relação direta com a humanização, essa inclusão que o artigo trata é aquela que dá possibilidades para que todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem tenham as mesmas possibilidades, cada um dentro de suas limitações e particularidades, e o docente como uma das partes principais nesse processo precisa ser humanizado, para que possa humanizar.

A priori é que todos os envolvidos possam ser tratados como seres únicos e que a educação promova nessas pessoas a evolução do ser completo, capaz de fazer suas escolhas, de ser autor de sua própria história e que se sinta parte da sociedade.

A formação docente é um dos pontos primordiais para a efetivação de uma escola realmente inclusiva, em que o saber fazer docente é muitas vezes colocado em segundo plano sem considerarmos que este é o elo entre uma atuação profissional, na qual teoria e prática se concretizam simultaneamente.

Possibilitar a verdadeira inclusão é possível sim e a escola tem papel importante nesse processo, uma escola com um olhar inclusivo que proporcione a toda a comunidade escolar diferentes formas de viver a educação.

Ficou claro com essa pesquisa que a formação docente é um dos pontos de relevância para a inclusão humanizada, uma formação que mostre ao professor a importância dele na vida do outro, a teoria precisa estar acesa dentro dele para que jamais ele se perca de sua função.

O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos (ALVES, 1994, p. 93).

Com tudo que foi pesquisado há uma dificuldade em achar pesquisas que tratem da humanização na formação docente, com relação simbiótica entre seus alunos e a inclusão.

Diante disso fica claro a necessidade de pesquisas e de que todos entendam que a inclusão não é integrar, não é só para quem tem deficiência e sim para todos independente da sua classe social, da etnia, religião. Falar de inclusão é dialogar acerca de pessoas que esperam ser vistas como únicas e especiais. Nós como docentes temos que atingir a excelência, ultrapassar os limites, irmos além.

Portanto, a educação excelente é aquela que faz mais do que a obrigação. Isto é, aquela que tem o formal e básico como pontos de partida, não como final do final. Uma educação de excelência é aquela que oferece sólida base científica, formação de cidadania, concepção de solidariedade social, humanizada com foco no ser humano como ponto principal a educação, é como um sopro para a vida.

Educar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais. Entendo assim a tarefa primeira do educador: Dar aos alunos a razão para viver. (ALVES, 1994, p. 4).

Mas que faz isso de uma maneira que encante, que eleve, que faça com que haja alegria e prazer naquilo, de maneira que se queira mais excelência. Pode-se concluir, com base na construção e elaboração desse artigo que muito deve ser feito para que a escola ofereça condições dignas para que a humanização do educador e a educação inclusiva seja efetiva.

Portanto, ainda que o compromisso profissional de cada educador seja de fundamental importância, é preciso continuamente insistir em uma educação de qualidade que humanize a todos e inclua sem distinção. Esse artigo é uma pequena contribuição na construção de um estudo que envolve uma temática digna de reflexão e discussão contínua acerca de saber quais as implicações encontradas por docentes na tentativa de concatenar teoria e prática no cotidiano profissional frente à educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. A Alegria de Ensinar. **Ars poética**, 3ª Edição, 1994

ALVES, Rubem Azevedo. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981. (Coleção polêmicas de nosso tempo).

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARAÚNA, Tânia. **Humanizar a ação, para humanizar o ato de cuidar**. 2014. Disponível em: <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte02/tania01.htm>. Acesso em: 26 de maio de 2019.

BARRETO, Kelly Coelho Costa; BARRETO, Wesley Pinheiro. **A formação dos professores e a inclusão escolar**. 2016. 6 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia. **Ação Docente e a Formação Crítico**: Humanista na Universidade. Tese de Doutorado. 2004. UNIOESTE. Disponível: <http://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/viewFile/3371/2660>. Acesso em: 10 jul 2019.

BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 20 Nov 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 20 Nov 2019.

BRASIL. 201, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm acesso em: 20 de novembro de 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 Nov 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46º ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Ana Maria Gonçalves Bueno de. Formação de professores: demandas do passado e desafios do presente. **Pensar A Educação em Revista**, Campinas, v. 1, n. 3, p.1-15, dez. 2015. Disponível em: http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/04/vol_1_no_3_Anamaria_Freitas.pdf. Acesso em: 23 abr. 2019.

FREITAS, Bruno. Educação humanizada: o saber e o fazer de cada um compartilhado por todos na arte de educar. **Ciências Humanas**: revista do programa de pós-graduação em educação, RS - Frederico Westphalen, v. 2, n. 19, p. 68-91, ago. 2018. Disponível em: http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3144/pdf_1. Acesso em: 08 ago 2019.

JARES, X. R. **Educação para a paz**: sua teoria e sua prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar** – O Que É? Por Quê? Como Fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Barbara Távora de Sousa; RABELO, Josiane Oliveira; COSTA, Marta Oliveira. Por uma educação humanizada. In: **Semana de Pesquisa da Universidade Tiradentes**, 21., 2015, Tiradentes. Anais.... Tiradentes: - Sempesq, 2015. p. 1 - 15. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1202/272>>. Acesso em: 14 out. 2019.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. p.61-86.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 2017.

MÜLLER, Luciane dos Santos. **Formação do Pedagogo**: Concepções Históricas, Identidade e Formação Humana. 2017. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1276/2/2017LucianeMULLer.pdf>. Acesso em: 26 de maio de 2019.

POSTIC, Marcel. **Observação e Formação de Professores**. Coimbra: Almeida, 1979.

RIBEIRO, Márden de Pádua. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. Temporalidades: **Revista de História**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 410-434, ago. 2015.

CAPÍTULO 6

FORMAÇÃO MORAL NO CONTEXTO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE: DIVERSIDADE CULTURAL, INTERFACES E APROXIMAÇÕES COM OS CONCEITOS DE CAMPO E HABITUS DE PIERRE BOURDIEU

Data de aceite: 03/11/2020

Sara Bernardes

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
(PUC-GO)

Bolsa de estudos cedida pela Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
(CAPES)

RESUMO: O presente artigo apresenta um breve estudo bibliográfico sobre a formação moral dos jovens em idade escolar na contemporaneidade, ancorado nos conceitos de “campo” e “*habitus*” de Pierre Bourdieu. *A priori*, este estudo reflexivo emerge, inicialmente, do ato de compreender o termo moral, à luz da teoria da cultura e do multiculturalismo. Para tanto, tem-se como ponto essencial realizar um diálogo norteador entre a teoria da cultura, seus conceitos e a compreensão da formação moral e das práticas escolares constituídas no chão de algumas escolas, a fim de clarificar a importância de se reconhecer a escola como espaço multiculturalista inclusivo que permite a articulação entre cultura e formação moral.

PALAVRAS - CHAVE: Contemporaneidade. Educação. Cultura. Moral.

MORAL FORMATION IN THE SCHOOL
CONTEXT IN CONTEMPORANEITY:
CULTURAL DIVERSITY, INTERFACES
AND APPROACHES TO THE FIELD
AND HABITUS CONCEPTS DE PIERRE
BOURDIEU

ABSTRACT: This article presents a brief bibliographic study on the moral formation of young people of school age in contemporary times, anchored in the concepts of “field” and “habitus” by Pierre Bourdieu. *A priori*, this reflective study emerges, initially, from the act of understanding the term moral, in the light of the theory of culture and multiculturalism. For that, it is essential to carry out a guiding dialogue between the theory of culture, its concepts and the understanding of moral formation and school practices constituted on the floor of some schools, in order to clarify the importance of recognizing the school as inclusive multiculturalist space that allows the articulation between culture and moral formation.

KEYWORDS: Contemporaneity. Education. Culture. Moral.

1 | INTRODUÇÃO

A sociedade tem vivido grandes colapsos, mudanças e transformações econômicas, sociais, políticas e, sobretudo, culturais. Isso tem caracterizado o mundo contemporâneo e afetado diretamente a formação identitária do sujeito e seu comportamento no meio social. Por isso, cada vez mais se faz necessário repensar uma educação para a diversidade a partir de

uma escola que realmente atenda às demandas que estão sendo instauradas pela atual sociedade, haja vista que a educação não está imune aos reflexos sociais da contemporaneidade.

Para Forquin (1993), a busca de compreender como tais acontecimentos sociais, culturais e econômicos se encontram diretamente relacionados com o fracasso ou o sucesso escolar não teria se transformado em objeto de inúmeras pesquisas e em argumentos primordiais no debate político se o nível educacional alcançado, no âmbito escolar, não fosse um dos principais determinantes do *status* social de cada pessoa. Assim, discutir práticas pedagógicas para o sucesso escolar significa abranger a escola sob a ótica da diversidade cultural, e é claro, da inclusão de todos, com um olhar denso que leve em conta a dimensão da subjetividade de cada sujeito em um dinamismo que perpetua no contexto atual.

A escola é vista como uma instituição única, com objetivos comuns a todos, tendo como umas de suas finalidades a formação integral do sujeito, imbuída em sua preparação para adentrar o mundo do trabalho, e é claro, de maneira unificada. Para tais intentos, a instituição de ensino se nutre de um conjunto de conteúdos curriculares e conhecimentos socialmente acumulados e selecionados, que muitas das vezes são reduzidos a produtos de resultados e conclusões classificatórias, sem levar em conta o valor determinante do processo educacional.

Para que de fato a instituição de ensino ultrapasse esse processo excludente de resultados classificatório mercadológico e ofereça o tão almejado sucesso escolar, os sujeitos que chegam à escola devem ser compreendidos sob a ótica da própria diversidade cultural. Desse modo, o sujeito em contexto escolar deve ser visto como fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas em diferentes espaços sociais.

Nesse sentido, a experiência passa a ser a matéria-prima a partir da qual os sujeitos articulam sua própria cultura. Em outras palavras, os sujeitos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vividas em múltiplos espaços, através das quais constroem sua própria cultura, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, principalmente ao que é transferido pela escola. Assim, conseguirá apreender, em maior grau, os conhecimentos que a escola busca transferir em diálogo com suas experiências.

Nessa perspectiva, nenhum sujeito nasce pronto, mas se constitui e se reproduz como tal dentro do projeto de humanidade de seu grupo social, num processo contínuo de passagem da natureza para cultura. Uma leitura emergencial que deve ser feita pela escola é reconhecer a formação do sujeito como fruto de uma relação dinâmica entre as estruturas sociais e o cotidiano, não como projeto generalizado da educação institucionalizada. Dessa forma, a escola e seus processos formativos devem ser compreendidos para além dos muros escolares, a fim de se ancorar as

práticas pedagógicas nas relações sociais dos sujeitos e se consolidar de maneira espiral em seus atos e atitudes. São essas relações sociais que verdadeiramente constroem sujeitos em suas realidades singulares e mais profundas.

Pensando exatamente no papel da escola enquanto instituição socializadora que atende às demandas da atual sociedade, reconhece e valoriza as diferenças culturais enquanto parte significativa do processo ensino-aprendizagem, uma escola que vai na contramão de uma cultura universalista, algo já cristalizado no cotidiano escolar, é que Bauman (2000) afirma ter sido a escola colocada a serviço da limpeza do mundo. Foi essa assertiva que nos encorajou e impulsionou a propor o presente artigo, com a finalidade de apresentar um breve estudo reflexivo sobre a formação moral dos jovens em idade escolar.

A *priori*, dialogamos reflexivamente com a temática da formação moral, à luz dos conceitos de “campo” e “*habitus*” da teoria de Pierre Bourdieu. Para melhor entendimento do tema em questão, trazemos a conceituação da palavra moral e tecemos uma proximidade desse conceito com a teoria da cultura, encaminhando nossa compreensão sobre a formação moral do sujeito sob as lentes do multiculturalismo social e da criticidade, lentes essas que nos remetem para além do que já está posto, com intuito de clarificar a importância do reconhecimento do campo escolar como um espaço multiculturalista.

2 | A CONTEMPORANEIDADE E O “CAMPO” EDUCACIONAL

O mundo contemporâneo atravessa enormes transformações econômicas, sociais, políticas e, sobretudo, culturais. Vivemos um momento histórico intensamente marcado pela globalização. Nessa cenografia de mundo globalizado, as tecnologias e as informações são consideradas iluminação cênica. Tais mudanças provocam intensos impactos na cultura, caracterizando e fortalecendo ainda mais as diversidades sociais. No entanto, esta lógica, iluminada pelo avanço veloz das tecnologias, é marcada por um imenso aumento da capacidade de se obter informações de maneira tão rápida. Sendo assim, cada vez mais objetos estão sendo produzidos para sanar essas demandas sociais e inseridos no mercado, que muitas das vezes com finalidade de comercialização e consumo. Ou seja, no campo social, a cultura do consumismo, da superficialidade, da competitividade, do individualismo selvagem, da vaidade e do autocentrismo estão se consolidando na globalização neoliberal, na qual tudo gira em torno do ato de comprar e vender.

O pragmatismo da disputa pelo obter/possuir se associa de forma generalizada ao prazer e à sensação de bem-estar, cruelmente aliciada pelo incentivo ao consumo, mesmo quando esse se concretiza de maneira “simbólica”. Desse modo, prezam grandemente o ter e o parecer em detrimento do ser. Para

Bourdieu (1998), tais mecanismos sociais consolidam a luta entre os campos e seus agentes, onde se torna fácil a observação da disputa diária entre dominados e dominantes, acentuando o monopólio da violência simbólica.

Nesse contexto social formado por campos de disputas diárias, Bourdieu (2004) especifica que “campo” é um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que é influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo. É, portanto, um lugar de luta entre os agentes que o integram e buscam manter ou alcançar determinadas posições. Essas posições são obtidas pela disputa de capitais específicos, valorizados de acordo com as características de cada campo. Os capitais são possuídos em maior ou menor grau pelos agentes que compõem os campos. Os principais e mais valorizados capitais são o capital econômico e o capital cultural.

Portanto, pensar a sociedade a partir do conceito de “campo” é pensar de forma relacional e conceber o sujeito em constante relação e movimento. O campo também pressupõe confronto, tomada de posição, luta, tensão, poder, já que todo campo “[...] é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de força” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23). No interior dos campos, existem disputas por controle e legitimação dos bens produzidos, assim, são estabelecidas diferentes relações e variadas posturas assumidas pelos agentes que os compõem.

Nesse sentido, nos é transferido violentamente que o acúmulo de um ou mais capitais nos posiciona em um meio social que classifica o sujeito quanto a sua classe de pertencimento. Neste jogo de interesses sociais, sujeito de valor é aquele que pertence à classe dominante e, conseqüentemente, alcança uma posição social privilegiada. Na sociedade contemporânea capitalista, o sujeito de valor também é visto como quem possui objetos de maior valor.

No que tange ao campo educacional, não é diferente, o espaço de lutas e disputas propicia ao sujeito um jogo inerente e repleto de incalculáveis estratégias pela conquista de capital, pois, nesse campo, o sujeito de valor é visto como aquele que possui um acúmulo de capital cultural e consegue demonstrar isso desempenhando sempre exitosos êxitos em sala de aula, alcançando melhores notas e/ou conceitos. No campo educacional, também é visto como sujeito de valor aquele que tem sua cultura, seus hábitos, observados em grau de equiparação àqueles que são os agentes dominantes nesse espaço, como professores, gestores, agentes facilitadores das políticas públicas educacionais, entre outros. Seus nomes sempre ocupam um lugar de destaque nos murais da escola, sendo nominados como alunos destaque do bimestre.

Diante do contexto educacional de incalculáveis disputas alicerçada em jogos de estratégias para se obter capital cultural, como são vistos aqueles que não obtêm notáveis êxitos em sala de aula, nem tampouco conseguem alcançar as melhores

notas e/ou conceitos? E aqueles que, por pertencerem a um determinado espaço social menos favorecido e carregarem consigo uma singularidade cultural, têm suas reais experiências desvalorizadas socialmente e, por esse motivo, não conseguem se equiparar com seus pares ou ocupar um lugar de destaque nesse ambiente?

Para Champagne (1998), pelo fato dos alunos estarem inseridos em um contexto, mesmo composto por uma pluralidade cultural, como é o caso do campo educacional, prioriza-se a cultura de uma determinada classe, a dominante. Por esse motivo, torna-se inviável conquistas igualitárias entre seus agentes. Os que não conseguem se sobressair a esse espaço de complexas disputas, pelo fato do campo educacional priorizar uma determinada cultura, tampouco conseguem ser vistos e assistidos sendo quem realmente são. Muitas vezes, não conseguem ocupar o espaço de reconhecimento no campo educacional por não terem e/ou não serem algo que os agentes dominantes desse campo esperam que sejam. Indo um pouco adiante, e aqueles que por sua diversidade cultural, econômica, social, física e até mesmo psicológica não conseguem se equiparar ou ir além de seus pares? Qual espaço ocupam no campo educacional e na sociedade?

Para Bourdieu (1998), esses sujeitos tornam-se excluídos da escola, já que a diminuição das barreiras formais no sistema de ensino e a ampliação do acesso às instituições escolares não representam uma superação das tradicionais condições sociais, mantendo, ainda, o processo de exclusão contínuo e os mecanismos de desigualdade social. Conforme explica o autor, a democratização e a ampliação do acesso ao ensino provoca um caráter de responsabilização no sujeito, pois, após receber a oportunidade de ingressar em uma instituição escolar, os alunos que vêm de famílias abastadas e com capital cultural menor não alcançam êxito como aqueles de famílias mais abastadas e capital cultural mais elevado. O resultado disso é que os que se acham responsáveis pelo seu baixo desempenho acadêmico por ter menos capital cultural também se responsabilizam por não terem utilizado a oportunidade que lhes foi dada, tornando essa exclusão ainda mais cruel.

Para La Taille (2009), esses sujeitos ficam reduzidos à invisibilidade. Ou seja, são rotulados por essa sociedade capitalista como perdedores, excluídos, incapazes de alcançar sucesso na sociedade. Ainda de acordo com o autor, também assumem o papel de plateia que enaltece o sucesso dos ditos vencedores, mecanismo social fácil de ser observado quando identificamos que os “excluídos da escola” servem de mão de obra barata àqueles que obtiveram diplomas valorizados socialmente. Afinal, pertencer a essa sociedade contemporânea neoliberal é ao mesmo tempo estar sendo lançado, violentamente, mesmo que involuntariamente, a uma cultura de luta, disputa, vaidade e competitividade, independentemente de quem realmente somos e de nossas limitações sociais, culturais, econômicas, físicas e também psicológicas.

E o que ainda se torna mais perverso é que sempre nos é cobrado ocupar um espaço de destaque no pódio, qualquer que seja o “campo”. Independente de quem somos, primeiramente essa disputa nos é imposta como estratégia, por parte da família, posteriormente pela escola e, assim, sucessivamente, pela sociedade. Enfim, o sistema de ensino público brasileiro, da maneira como se apresenta atualmente, a serviço da cultura universalista, faz com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos, porém estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de “[...] reunir as aparências da ‘democratização’ com a realidade de reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social” (CHAMPAGNE, 1998, p. 223).

3 I A CONTEMPORANEIDADE E A FORMAÇÃO MORAL DO SUJEITO

Como pontuamos ao longo do texto, a sociedade tem vivido colapsos, mudanças econômicas, sociais, políticas e, sobretudo, culturais que caracterizam a contemporaneidade imediatista, marcada por lutas e disputas incessantes por capitais específicos. E tudo isso é constantemente imposto pelo capitalismo selvagem. Nessa conjuntura, torna-se um grande desafio pensar uma escola que resista a imposições e exigências governamentais neoliberais para, de fato, ofertar uma educação para a vida e não exclusivamente para o mercado de trabalho, pautada na formação do ser e não do ter.

O desafio é ainda maior quando aliamos a essa formação do ser a subjetividade do sujeito, somada ao multiculturalismo presente no espaço educacional. Nesse viés, não se trata de preparar o sujeito para o futuro, como nos é anunciado de maneira alienante, mas de sobreviver de maneira crítica e autônoma a esses campos de lutas, aos jogos de interesses sociais e a tantas práticas excludentes impostas pela classe dominante.

Preparar o para o futuro? O futuro se torna presente quando pensamos em uma escola que prepara o sujeito para ser inserido em uma sociedade da qual já faz parte, mas que não lhe foi garantido o direito à sensação de pertencimento aos variados espaços sociais existentes, pois, quando o sujeito não tem sua cultura reconhecida, é lançado a profundas covas das desigualdades sociais. Para tanto, faz-se necessário pensar em uma instituição de ensino que também prepare o sujeito para sobreviver a uma sociedade sintomatizada pela invisibilidade humana.

Como ressalta La Taille (2009) o outro e suas particularidades tornam-se imperceptíveis ao olhar humano, aliás, a invisibilidade do outro e sua particularidade é uma forte característica que define bem as relações interpessoais na contemporaneidade. Ainda sob esse aspecto da invisibilidade do outro e suas especificidades, Castells (2000, p. 41) ressalta que:

[...] quando já não existe mais comunicação nem mesmo de forma conflituosa (como seria o caso de lutas sociais ou oposição política) surge uma alienação entre os grupos sociais e indivíduos que passam a considerar o outro um estranho, finalmente uma ameaça.

Neste sentido, à medida que citamos o pensar em uma escola que, além de reconhecer as interações do sujeito no meio social, também o prepara para efetivar interações exitosas nesse meio, é fundamental que ancoremos tais interações sociais à temática central deste artigo: a formação moral do sujeito na contemporaneidade. Sendo assim, quando falamos de formação moral do sujeito, faz-se necessário repensar uma educação que se atente à formação moral, não como tem sido pensada e discutida pelas políticas públicas educacionais governamentais, e até mesmo compreendida e praticada pelos agentes do campo educacional, como uma moral autoritária universalista, transferida pela escola, como todos os conhecimentos por ela ofertados, de forma sistematizada, mas como uma formação moral iluminada à luz multicolorida do farol transcendente da diversidade cultural da própria modernidade.

Assim, ao nos inquietarmos sobre a real relevância de descortinar a concepção de formação moral do sujeito no “campo” educacional, na contemporaneidade, nos conduzimos ao ato de refletir e compreender primeiramente o conceito de moral, que, por sua vez, perpetua no desenvolvimento do presente estudo a partir do qual entrelaçamos nossa discussão, no intuito de clarificar o conceito de formação moral na teoria da cultura e com base no conceito de “*habitus*” de Pierre Bourdieu.

4 I A FORMAÇÃO MORAL: CONCEITUAÇÃO

Como mencionado, dialogamos reflexivamente com a temática acerca da formação moral do sujeito no campo educacional, à luz do conceito de “*habitus*”, para uma melhor compreensão do tema em questão. Para isso, iniciamos clarificando um pouco sobre a conceituação do termo moral com intuito de entrelaçar fios teóricos desse conceito com a própria categoria de “*habitus*”, com a finalidade de apreender as possíveis contribuições de Pierre Bourdieu ao diálogo entre teoria e prática dentro da temática da formação moral no “campo” educacional. Isso nos permite realizar uma leitura das práticas educacionais sob as lentes da criticidade que nos remetem para além do que nos é posto, conduzindo-nos a uma organização e sistematização do pensamento científico ancorado na contextualização exitosa das experiências vivenciadas pelos próprios sujeitos, suas memórias e seu contexto social, enfim, sua cultura.

Para iniciarmos essa conceituação do termo moral, é fundamental que pensemos primeiramente nas diferenças entre ética e moral, pois frequentemente assistimos ao uso ambíguo de palavras que estabelecem uma associação

terminológica por sinonímia de “moral e ético”, como, por exemplo, “moralidade e ética”, “valores e ética”, “valores e norma” e, ainda, “filosofia moral e ética”, que são empregadas em vários contextos do cotidiano como se tratassem de sinônimos, resultando daí, não raras vezes, uma enorme confusão para quem necessita de utilizar tais vocábulos, dificultando, deste modo, a comunicação e a elaboração do pensamento. Partindo da necessidade de clarificar e distinguir esses conceitos, recorreremos à raiz etimológica e procedemos à explanação de algumas razões que elucidam as confusões contingenciais que rodeiam esses termos, seguida de uma explicação esclarecedora de sua contextualização em nosso cotidiano.

A palavra ética, por exemplo, deriva do grego **êthos** e quer dizer “caráter”, sendo muito utilizada para representar os modos de agir de uma pessoa, ou seja, suas ações e comportamentos. Uma variante de **êthos** é a palavra **éthos**, que significa “costume” e pode ser aplicada a uma sociedade. O termo latino que designa **éthos** é **moris**, de onde retiramos a palavra “moral”. Basicamente, **ética** é o comportamento individual e refletido de uma pessoa com base em um código de ética ou de conduta que deve ter aplicabilidade geral em uma sociedade. É também chamado de ética o campo da Filosofia que se dedica a entender e a refletir sobre as ações humanas e classificá-las como **certas** ou **erradas**. Por isso, podemos dizer que a ética é uma espécie de “filosofia moral”.

Moral é, por sua vez, como observamos, o costume ou hábito de um povo, de uma comunidade e até mesmo de uma sociedade, ou seja, de determinados povos em tempos determinados. É válido ressaltar que a moral muda constantemente, pois os hábitos sociais são renovados periodicamente e de acordo com o local e o espaço de tempo em que o sujeito está inserido. Reafirmamos, ainda, que a formação moral de um determinado sujeito está totalmente relacionada aos hábitos e costumes de sua comunidade local, ou seja, a moral, em geral, se forma no sujeito de acordo com a cultura do grupo social que o constitui.

Entretanto, em relação à formação moral do sujeito, é fundamental esclarecer que o que a escola tem efetivado em seu âmbito são práticas de educação moral bem especificadas, pensadas e sistematizadas pelo campo educacional como sendo um conteúdo a ser transferido. A escola também traz o intuito de transmitir valores, crenças, conhecimentos comportamentais da cultura dominante aos sujeitos, a exemplo da implantação de “padrões militarizados” observada em estados brasileiros, com intuito de educar moralmente os sujeitos de maneira unificada.

Para Bourdieu (1974), o campo educacional tem a intenção de produzir indivíduos dotados do sistema de esquemas inconscientes ou profundamente internalizados de códigos comuns. Tais esquemas e códigos são impostos ao sujeito no âmbito escolar com a intencionalidade de privilegiar a cultura de um determinado grupo particularizado, conforme ressalta o autor. Como um instrumento conceptual,

o conceito de “*habitus*” ainda nos auxilia a pensar a formação moral sob uma outra ótica, a da relação e da mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos.

Segundo o autor, “*habitus*” é um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais do sujeito, além de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas em condições sociais específicas de existência, constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano.

Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria de *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O “[...] *habitus* é uma subjetividade socializada” (BOURDIEU, 1992, p. 101). Dessa forma, deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimula a viver uma experiência biográfica que o próprio sujeito carrega consigo. Portanto, podemos dizer que a categoria “*habitus*” nos habilita a pensar o processo de constituição da moralidade social do sujeito no campo educacional, inserido no mundo contemporâneo, sem a perversidade da culpabilidade desse sujeito por ter feito suas próprias escolhas motivado e não as escolhas que os agentes esperavam que ele fizesse.

A moral, normalmente, é exposta sobre preceitos e, muitas vezes, por ser compreendida como sinônimo de ética, expressa-se de forma um tanto errônea como normas de proibição, parâmetro de certo ou errado, sobretudo no campo educacional. Partindo desse pressuposto, é bastante comum ouvirmos no interior da uma escola pública “O aluno X não tem moral e nem tampouco bons costumes”, ou “Nos dias atuais, os alunos não recebem educação moral de seus pais e vêm para a escola se comportando de maneira totalmente inadequada”. Isso ocorre porque a formação moral do sujeito é compreendida por grande parte dos profissionais que atua no campo educacional como uma espécie de norma de conduta social, associada a um modelo padrão de comportamento que indica se uma determinada conduta é certa ou errada, e não como deveria ser compreendida: como parte constitutiva da sua própria cultura.

Ainda nesse âmbito conceitual, vimos que, devido ao caráter cultural e subjetivo que a moral se constitui, não terá significado referenciar moral e ética sob a mesma perspectiva para falarmos de uma realidade valorativa dos alunos no campo educacional, enquanto a moral se refere a um conjunto de costumes, valores, hábitos e está associada à cultura específica de uma determinada comunidade e/ou

sociedade. Reafirmamos que a ética tem por objeto de análise e de investigação a natureza dos princípios que subjazem as metas normativas em esfera social. Neste viés, exemplificamos que uma atitude permitida em uma determinada comunidade e/ou sociedade pode ser proibida em outra.

Apesar de várias normas morais repetirem-se em determinadas localidades, elas são, muitas vezes, diferentes em outras, isso porque a sociedade é composta de diferentes povos e suas diferentes culturas. Aquilo que uma sociedade convencionou como moralmente incorreto pode ser classificado como um verdadeiro tabu. A formação moral é constituída socialmente e culturalmente, ou seja, os tabus e as permissões morais que o sujeito constitui vão sendo moldados de acordo com o desenvolvimento social daquela comunidade da qual ele faz parte.

Nesse sentido, é essencial mencionar que vários traços do comportamento humano se modificam, levando-nos à compreensão de que a nossa formação moral é sim constituída culturalmente e nos remete à compreensão do plural inserido no singular, o constituinte e o constituído. Para melhor compreender a ancoragem que a formação moral traz na cultura, faz-se importante discorrer sobre a cultura e sua teoria, assim como nos traz Maia (2000, p. 9):

É um conjunto de hábitos, atitudes, objetos, formas de comunicação, que nos torna, basicamente, o que somos. Em outras palavras: é a cultura que nos humaniza. A cultura, quando passada de indivíduo para indivíduo e de geração a geração, visa ao ajustamento e à formação da personalidade. Dá as normas de convivência e oferece a base para a criação e/ou inovação. Nossa herança biológica é trabalhada pelo meio cultural que forma, por sua vez, um limite à educação. Isso quer dizer que nossa herança biológica permite que aproveitemos o que o grupo nos oferece.

É exatamente essa relação que devemos realizar entre cultura, moral e o campo educacional. De tal modo, utilizamos a teoria da cultura, juntamente ao conceito de “*habitus*”, como farol iluminador para compreender a formação moral do sujeito no campo educacional de maneira despretensiosa. Sendo assim, a teoria da cultura nos faz entender a formação moral do sujeito sem o uso das lentes da condenação de atos e atitudes por parte de agentes de um determinado campo social.

Portanto, para que haja uma parceria entre a formação moral do sujeito e a educação de forma positiva, segundo Bourdieu (1983), faz-se necessário deixar de lado alguns estereótipos que ainda vagam na mente de alguns profissionais do campo educacional e legitimam como cultura apenas a cultura de uma determinada classe. Conclui-se que o reconhecimento das culturas no ambiente escolar é elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem para que realmente haja o reconhecimento, a socialização entre os sujeitos e a sensação de pertencimento

por parte de cada um no chão da escola.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o exposto, podemos considerar que o campo educacional é um espaço composto por diversidades culturais, como nos informa Bourdieu (1983) a partir do conceito de “*habitus*”. Cada sujeito, inserido nesse espaço, traz consigo suas experiências, suas crenças, seus hábitos e costumes, seus saberes e valores socialmente herdados e acumulados através de heranças familiares.

Para Candau (1997), o espaço escolar é um arco-íris de culturas com o qual se precisa trabalhar. Esse ambiente requer uma perspectiva que leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas. Pautado nesse pressuposto, considere também que a moral dos sujeitos se manifesta de forma diversa e não de maneira universalista. Isto posto, é necessário desfazer o caráter excludente de algumas escolas e do currículo tradicional que reproduz desigualdades sociais ao trabalhar com padrões culturais e morais distantes da realidade dos alunos.

Ainda conforme a autora, importa que haja uma ação docente multiculturalmente orientada que enfrente os desafios provocados pela diversidade cultural na sociedade e nas salas de aulas. Para isso, é preciso uma postura que supere o que chama de “daltonismo cultural”, responsável pela desconsideração do “arco-íris de culturas” com que se precisa trabalhar, tornando fundamental uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente das diferenças culturais no espaço escolar (MOREIRA; CANDAU, 2003 p. 106).

Por ser defendida como uma entidade socializadora, a escola deve incorporar as diversas culturas, a fim de que haja um ambiente sociável e inclusivo, onde os sujeitos têm o direito de manifestar seus ideais sem medo de serem tachados como antiéticos e discriminados por carregarem consigo sua cultura e sua identidade moral. Portanto, conclui-se que, quando se trata de cultura e formação moral, podemos dizer que estes fenômenos intrinsecamente ligados são elementos socializadores, capazes de modificar a forma de pensar dos sujeitos.

Ao adotamos a ótica multiculturalista no ambiente escolar como aliada no processo de ensino-aprendizagem, estamos permitindo que cada indivíduo que frequenta esse ambiente se sinta participante do processo educacional. Nesse contexto, questões como o modo de ser e vestir não são mais vistas como imoral ou fora do padrão, mas como uma forma de se socializar com os demais colegas.

Alguns autores defendem a ideia de que a educação não pode sobreviver sem a cultura e nem a cultura sem a educação. Como nos certifica Candau (1997, p.160): “A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural.” Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes,

mas sim como universos entrelaçados a uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados.

Para desempenhar o trabalho docente acerca da rica diversidade cultural e social existente nas escolas, é preciso que o professor se ressignifique constantemente, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, valorizando a diversidade cultural existente, (re)criando um ambiente propício e estimulador da formação moral do sujeito de maneira autônoma e não uma formação através de aspirações massificadas.

Desse modo, para que a formação moral dos jovens em idade escolar seja desenvolvida efetivamente, não basta alterar ou inserir na matriz curricular das escolas disciplinas e/ou projetos específicos com intuito de contemplar o desenvolvimento e a construção da moralidade. A escola precisa revisitar seu currículo e estar atenta às explicitações de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) para que, de fato, ultrapasse as barreiras do daltonismo cultural que insiste perpetuar no campo da educacional nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

CANDAU, Vera Maria F. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. *In*: CANDAU, Vera Maria F. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. *In*: CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LA TAILLE, Yves de. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Ano: 2009.

MAIA, Nelly Aleotti. Cultura e contracultura: globalização. **Revista DaCultura**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 11, 2006. Disponível em: http://www.funceb.org.br/images/revista/8_9e6h.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200012. Acesso em: 15 ago. 2020.

CAPÍTULO 7

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LARANJAL PAULISTA - SP

Data de aceite: 03/11/2020

Izalto Junior Conceição Matos

UNICAMP – Universidade Estadual de
Campinas

Pesquisador do GEPLAGE – da Universidade
Federal de São Carlos

Kátia Regina Zanardo

Faculdade de Tietê

Secretaria Municipal de Educação de Laranjal
Paulista

RESUMO: O artigo em tela se propõe a relatar algumas das experiências da gestão democrática na construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP). Apresentaremos o caso da rede municipal de educação de Laranjal Paulista-SP, que se propôs a fazer diferente, ao invés de repetir prática recorrente em muitas cidades, resolveu exercitar a construção democrática, um trabalho coletivo na construção do PPP das escolas da rede municipal, nesse sentido centrou na gestão democrática como metodologia de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). Apresentaremos alguns encaminhamentos e registros de experiências até então vivenciadas, pois trata-se de um processo ainda em curso.

PALAVRAS CHAVE: Gestão Democrática – Participação Coletiva – Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT: This article intends to report some of the experiences of democratic management in

the construction of a Pedagogical Political Project (PPP). We will present the case of the Laranjal Paulista-SP municipal education system, which set out to do differently, instead of repeating a recurring practice in many cities. In this sense, it focused on democratic management as a methodology for the construction of the Pedagogical Political Project (PPP). We will present some referrals and records of experiences hitherto experienced, as this is a process still underway.

1 | INTRODUÇÃO

O artigo em tela se propõe a relatar o processo de construção coletiva, gestão administrativa das várias etapas e processos nessa construção coletiva. Esse trabalho vem sendo desenvolvido junto a Secretaria Municipal de Educação de Laranjal Paulista, cidade localizada no estado de São Paulo, que possui uma rede pública de ensino com 14 escolas de educação infantil e de ensino fundamental. Estamos em um processo de construção coletiva de um documento norteador das ações pedagógicas da rede. Apresentaremos os encaminhamentos que foram utilizados até o presente momento. Nesse sentido socializamos parte dos registros que foram produzidos para as reuniões de formação pedagógica. Realizamos até o momento quatro encontros - reuniões visando a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP)¹.

1. No texto utilizarei em alguns momentos a abreviação PPP ao me referir a Projeto Político Pedagógico.

Esses encontros de formação tiveram como objetivo fornecer elementos teórico-práticos a todos os diretores, professores representantes e coordenadores pedagógicos da rede municipal de Laranjal Paulista. Nesta etapa de construção, ocorreram vários momentos de debates como o iniciado em 20 de novembro de 2018, com o primeiro encontro de formação pedagógica (EFP), nesse encontro os profissionais da rede municipal de Laranjal Paulista, tiveram o primeiro contato com o Professor Izalto Junior Conceição Matos, que elaborou o projeto para a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico do município, a pedido da secretaria de educação. A concepção que esse assessor acredita é a de que um Projeto Político Pedagógico deve estar assentado em bases onde:

“ (...) a proposta apresentada pelo Conselho Nacional de Educação tem como base os princípios de gestão democrática, resguardando a legitimidade que a Proposta Político Pedagógica da unidade deve ter, devendo ser respeitada a proposta educativa, construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia” (MATOS, 2012, p.24)

Uma das missões centrais de uma construção coletiva está pautada em um processo dialógico, envolvendo a comunidade escolar, propiciando debates ao longo desse ano de 2019, tendo feito emergir as concepções e teorias que definirão o PPP da escola – nesse sentido teremos 14 P.P.P.s. Cujas construções se iniciou em 2018 e transcorre durante o ano de 2019, com os “Encontros de Formação Pedagógica (EFP)” envolvendo muitos, num processo amplo de debates, negociações e trabalho coletivo².

Os textos serão construídos na consensualidade possível em um grupo humano que, respeitando as subjetividades, constrói sua identidade. A implementação de PPP próprio é condição para que se afirme ou se construa a identidade da escola. Levando em conta sua história. Cada escola possui uma história, uma identidade.

Saber quem somos, o rosto da pedagogia que adotamos e o que realizamos em prol dos estudantes da rede de Laranjal Paulista. É base para revermos nossa prática e planejarmos nosso futuro. Detectar os nossos erros e planejar novas metas contribuem para consolidar a construção do Projeto Político Pedagógico democrático, coletivo.. Cada um de nós somos convocados a aprofundar estes desafios.

A equipe que viabilizou essa formação é capitaneada pela Professora Elizabet

2. O trabalho vem contando com a participação dos seguintes profissionais da educação: Andrea Faccioli Casagrande, Balaão Tristão, Carlos Roberto Dezani, Claudelia Miranda Valente Mantovani, Claudia Rodrigues Kfuri, Daise Cristina de Paiva, Daniela Alexandra Belinassi Archilla, Denis Andre de Oliveira, Gabriela Alexandre de Souza Pinto, Heron Godinho Amancio, Juliana Cristina de Lima Manna, Lidiane Cunha Cesar Fogaça, Luis Fernando Pires de Campos, Marcelo Marques Inacio, Maria Madalena Ferrari, Rosana Aparecida Gaspar Soares, Rosiana Pereira de Oliveira Zanardo, Silvana Valéria Benetton, Silvia Aparecida Marcon Medici, Simone de Fatima Steganha, Tatiani Ferreira Motta, Vanessa Moreira Machado, Vania Moreira Machado de Melo, Vivian Camargo More, Viviane de Souza Medeiros e Yedda Ghizzi Mariano.

Baffa Rodrigues, Secretária Municipal de Educação. Bem como, sua assessoria representada pela Supervisora Professora Edivanda Tavares Botelho Antonio e pela assessora Professora Kátia Regina Zanardo, contamos com os coordenadores, diretores, professores, alunos e seus familiares que estão convidados a arregaçar as mangas e sair para a ação. Rumo à construção de um Projeto Político Pedagógico inovador e que reflita as mudanças e produzam aprendizagens significativas para todos os envolvidos no processo.

2 I DESENVOLVIMENTO DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Quem somos ?

A Rede Municipal de Laranjal Paulista, convocou a sociedade laranjalense a refletir sobre a garantia dos direitos a uma educação de qualidade, que com a implantação do Sistema Municipal de Ensino – em andamento, busca uma nova linha didática que atue de maneira interessante, atrativa e divertida para todos os tipos de estudantes, respeitando e valorizando cada qual com suas habilidades, gostos e qualidade. (Secretaria Educação de Laranjal Paulista).

A Rede de ensino busca a formação do cidadão dentro de seu contexto social, munindo-o de condições para reivindicar seus direitos e se beneficiar do desenvolvimento da cidade onde vive e trabalha. Tem a missão de promover a oferta de educação de qualidade à população laranjalense. No conjunto de suas atividades, a Rede busca promover uma vida feliz e uma vida bem sucedida, baseada nos frutos positivos que uma boa educação oferece para toda a família.

Inicialmente devemos pensar em melhorar a qualidade de ensino na rede municipal em geral, e na sua escola em particular, dispõe-se a atuar, coletiva e ordenadamente, no sentido da mudança da realidade existente para a realidade desejada.

A direção da escola e os professores representantes e coordenadores organizaram um cronograma de reuniões de planejamento, de modo que os professores, funcionários e responsáveis pelos estudantes sejam estimulados a se envolverem com o PPP prevendo e viabilizando esses momentos e espaços na escola; os diretores, professores representantes e coordenadores funcionam como articuladores da equipe pedagógica em torno da construção do projeto, dirigindo discussões sobre este e sobre seus desdobramentos em planos de curso, planos de aula e planos curriculares.

Nessa primeira parte do projeto político-pedagógico, denominada **marco situacional**, foram discutidos as referências, a missão da escola na sociedade laranjeense. Questões que nos ajudaram a articular a primeira parte do projeto, tais como:

- O que é educação de qualidade?
- Em que consiste o educar e, em consequência, qual o ideal para a prática educativa da escola?
- Como a escola se relaciona com o seu entorno?
- O que quer dizer educação inclusiva?
- O que significa ensinar para a diversidade cultural?
- Em que consiste o atendimento às características individuais dos alunos da escola?
- Que princípios serão destacados para a avaliação da escola?
- O que se entende por currículo?

O diagnóstico feito, a partir do marco situacional, incluiu dados quantitativos que mostraram uma descrição pormenorizada sobre a realidade como, por exemplo, o número de alunos por série e idade, o número de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), elaborou-se fichas conforme o exemplo abaixo:

PROBLEMAS/ DIFICULDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DE QUALIDADE:	PROPOSTAS PARA SUPERACÃO:	PROPOSTAS DE AÇÃO:
.....

Lembrando que o PPP é um instrumento que possibilita a escola inovar a prática pedagógica dos docentes e dos demais membros da comunidade escolar.

Relatar a experiência do processo de construção de um PPP é uma difícil tarefa. Não existe receita pronta de como proceder.

Ex: cada escola vai apresentar os seus aspectos mais significativos...

Por ex: identificação com a comunidade local

Quantos Professores:

Quantos Alunos:

Famílias – Qual é a relação da escola com a família:

Equipe de apoio (guardas/merendeiras) faxineiras

A elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Rede Municipal de Laranjal Paulista, pretende principalmente ensejar o desafio dos que dele participam, constituindo-o em instrumento de ação e espaço de reflexão da realidade escolar e do fazer pedagógico que se realiza.

Assim, o projeto apresenta-se como um instrumento teórico-metodológico

que visa enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada e principalmente centrada na gestão participativa, como Lück, nos esclarece:

“A gestão participativa se fundamenta em, e reforça, uma série de princípios interligados, que se expressam de forma subjacente nos vários momentos e expressões da participação. Estes princípios são a democracia como uma vivência social comprometida com o coletivo, a construção do conhecimento da realidade escolar como resultado da construção da realidade em si, e a participação como uma necessidade humana” (LÜCK, 2010, p. 54)

Dessa forma, apresentam a caracterização, princípios norteadores, questões didático-pedagógicas, concepção de ensino-aprendizagem e avaliação da U.E., de acordo com as políticas educacionais, implementadas pela Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes para Educação Nacional considerando a identidade e as necessidades dessa comunidade escolar.

Este projeto (PPP) resulta da concepção que a escola tem sobre seu papel e das metas que coloca para si mesma. Para que essas passem de intenções às ações concretas, é imprescindível a definição de como se dará a execução do projeto nos diferentes níveis/grupos/práticas, a responsabilidade de cada sujeito envolvido, bem como o modo que se fará o acompanhamento de todo o processo.

Acredita-se que instrumentalizados pelo princípio democrático e reflexivo de nossas ações pedagógicas, será possível avançar nos objetivos propostos de transformar, inovar e participar do desenvolvimento da cidadania da comunidade escolar. É um instrumento construído pela e para a comunidade escolar, que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da escola. A seguir apresentamos o conceito de Projeto Político Pedagógico que baliza o nosso trabalho:

- Um instrumento em que são apresentadas as propostas de trabalho, ressaltando os objetivos, os principais problemas e as possíveis alternativas de solução, de modo a construir uma educação de qualidade;
- deve ser dinâmico e flexível;
- contar com a participação de toda a comunidade escolar;
- conter as ações específicas que se pretende desenvolver, destinadas a solucionar os problemas, a manter as conquistas positivas e encaminhar demandas com a finalidade de atingir aos objetivos propostos.
- deve considerar a avaliação da comunidade escolar sobre o atendimento educacional, as experiências existentes, os sonhos e as expectativas da população, a legislação educacional e a cultura local.
- deve ser elaborado a partir de um processo participativo que mobilize

toda a comunidade escolar (educadores/as, familiares, estudantes, integrantes da comunidade, etc.) para discutir seus problemas e os caminhos de superação.

A proposta de organização que propomos a que se segue:

SUMÁRIO

1 Caracterização da Unidade Escolar e seu entorno

1.1 Identificação da Unidade Escolar

1.2 Histórico da Unidade Escolar

1.3 Características sócio-econômicas e culturais da comunidade escolar e seu entorno (QUESTIONÁRIO)³

1.4 Ações intersetoriais em que a escola está envolvida

1.5 Infraestrutura predial, recursos físicos e materiais/equipamentos

1.6 Quadro das salas de aulas com os respectivos horários de ocupação de cada turma

1.7 Profissionais que atuam na U.E – quadro(s) geral(is) reunindo jornada, horários e formação

1.7.1 Quadro de horário de funcionários

1.7.2 Quadro de horário de professores

1.7.3 Quadro de horário da Equipe Gestora

2 Análise dos indicadores internos e externos do desempenho dos alunos do Ensino Fundamental

2.2 Processo de ensino-aprendizagem

2.2.1 Projetos desenvolvidos

2.2.2 Formação continuada dos profissionais na U.E. e/ou em outros espaços

2.2.3 Atividades de integração com o Conselho da Escola e com as famílias

2.2.3 Compromissos da Unidade Escolar

3. Apresentação dos propósitos da Unidade Escolar

3.1 Plano de Ação da Unidade Escolar

4 Organização Pedagógica da Unidade Escolar

4.1 Objetivos de cada etapa e/ou modalidade da educação básica oferecida pela U. E

4.2 Formas e critérios de enturmação nos agrupamentos, ciclos e classes

4.3 Organização pedagógica dos tempos e espaços escolares (tempo

3. Este questionário é apresentado como Anexo I deste texto.

destinado à formação, com os respectivos planejamentos e formas de avaliação)

4.4 Metodologia e registro dos processos avaliativos e de recuperação de estudos

4.5 Matriz Curricular

4.6 Eixos temáticos e sua articulação com os componentes curriculares (Ensino Fundamental) ou planos de ensino (Educação Infantil)

4.7 Calendário Escolar

4.8 Indicação de demandas de formação continuada dos profissionais da U.E.

4.9 Plano de trabalho da Educação Especial

4.10 Programas e Projetos desenvolvidos pela U.E., contendo: profissional envolvido, tempo, local, objetivos, metodologia e indicadores para avaliação

Como estamos falando de construção coletiva, nesse processo, as dificuldades de comunicação, os conflitos e o debate são muito intensos:

“Por isso defendemos a construção do Projeto Político Pedagógico da escola alicerçado na relação pedagógica que se estabelece desde a sala de aula, fundamentada na dialogicidade sensível, crítica, conflitiva, reflexiva, criativa, permanentemente política e transdisciplinar. Dessa forma, possibilitamos aos sujeitos do processo pedagógico espaços de convivência e de descoberta dos caminhos a serem trilhados, para que aprendam não só a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser [...]” (PADILHA, 2005, p. 101).

Padilha (2005) reafirma o envolvimento do coletivo na construção do PPP como maneira de que os sujeitos descubram juntos os caminhos da convivência e das ações. Acredita-se em um PPP que ganhe vida no dia a dia da escola, construído e reconstruído na teoria e na prática diária, que ultrapasse a ideia de frases aparentemente bem formuladas, mas redigidas a partir de único olhar e que assuma seu verdadeiro caráter de coletivo e inacabado, até mesmo pelo fato de ser escrito com a contribuição do coletivo, em prol da instituição. Compartilha-se o ideal de uma escola dinâmica, na qual a vida é propulsora das ações. Reafirma-se, então, o caráter do documento como um guia, porém inacabado, vivo e dinâmico.

Para VEIGA:

“O Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola.” (VEIGA, 2007, p.13)

Apresentamos orientações e algumas discussões que nortearam os nossos Encontros de Formação Pedagógica (EFP)

A - Análise dos indicadores internos e externos do desempenho dos alunos do Ensino Fundamental

Podemos listar aqui todas as ações realizadas no âmbito escolar, têm como principal objetivo a melhoria dos índices de aprendizagem dos alunos. Este é um grande desafio para todos nós. O trabalho é bastante árduo neste sentido. Além dos esforços de todos os atores internos (Professores, equipe gestora e funcionários) é necessário trabalhar com as famílias no sentido de estabelecer parcerias para atingir tal meta. Apenas observar os números correspondentes aos resultados finais de um ano letivo pode dar uma ideia superficial a respeito do que foi o ano letivo de uma Escola. É, no entanto, necessário, contextualizar os dados e recuperar o que vem sendo trabalhado nos últimos anos para compreender o que significam estes números, quem são os seres humanos que estão por trás de cada um destes índices e o que representam.

Os índices de aprendizagem não podem vir descontextualizados de um conjunto de fatores que, seguramente, interferem nos resultados. Dentre outros, podemos considerar como indicadores de aprendizagem também os seguintes aspectos; O desempenho dos alunos nas avaliações externas (Prova Brasil, ANA, Olimpíadas de diferentes disciplinas etc.) e os resultados obtidos pela escola no IDEB; os resultados dos Conselhos de Classes/turmas.

O aumento da participação das famílias nos colegiados da escola (Conselho de escola), assim como nas reuniões de pais; quadros de Promoção, Retenção e Evasão Escolar (retirados do Sistema). Poderão ser elaborados quadros que apresentem a atual situação da escola nos índices de aprendizagem.

B - Análise dos indicadores internos e externos do desempenho dos alunos do Ensino Fundamental

Processo de ensino-aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem é avaliado e reavaliado ao longo do ano inteiro pela equipe, fornecendo elementos para o planejamento e replanejamento do trabalho pedagógico nas diversas turmas e ciclos da escola. Além dos TDCs, que discutimos os encaminhamentos coletivos e gerais do trabalho, cada professor tem a oportunidade de repensar sua prática a partir também dos resultados que os alunos demonstram nas aulas, atividades e avaliações de desempenho realizadas ao longo dos trimestres letivos. Os Conselhos de turmas, no final de cada ciclo de avaliação, são momentos privilegiados para que a avaliação do trabalho pedagógico e do desempenho dos alunos sejam discutidos de forma coletiva e podendo ser um

importante caminho para o aprimoramento da equipe.

C - Projetos desenvolvidos

Listar quais projetos são desenvolvidos pela Escola: Projeto biblioteca, esportes, meio ambiente, reforço escolar. etc...

D - Formação continuada dos profissionais na U.E. e/ou em outros espaços

Acreditamos que há necessidade de formação para todos os profissionais desta unidade escolar, visto que os desafios relacionados ao nosso trabalho se tornam cada vez maior. Neste momento pode ser discutido a importância de definição de quais cursos de formação são interessantes e necessários aos professores da sua escola. Listar os cursos que foram realizados no último ano e os que interessam e suas justificativas.

E - Atividades de integração com o Conselho da Escola e com as famílias

Listar quais eventos são realizados no sentido de integrar a família à escola, festas, exemplo: da família, do folclore, da primavera e qual é a avaliação feita desses eventos. Ou quais podem ser realizadas, aqui é importante listar e contextualizar o que já fazem e quais pretendem fazer.

F - Apresentação dos compromissos da Unidade Escolar

Listar quais os propósitos da escola com seus alunos e comunidade Ex: Os profissionais da educação de nossa escola buscam uma concepção de escola que...

O que a escola promoverá: respeito às diferenças, formação de uma comunidade consciente...

G - Plano de Ação da Unidade Escolar

Aqui serão listados como farão para atingir os compromissos e propósitos acima apresentados (item 3), exemplos abaixo:

- 1 Contribuir para a formação de uma comunidade escolar consciente de seus direitos e deveres, participativa, responsável, crítica, autônoma e capaz não só de apropriar-se do conhecimento historicamente construído, mas também de produzi-lo.
2. Contribuir para a formação de leitores e escritores competentes.
3. Promover o trabalho pedagógico de qualidade, visando à formação integral dos alunos (aspectos cognitivos, éticos e estéticos), oferecendo suporte material, metodológico e humano.
4. Ampliar os espaços necessários para a realização do trabalho coletivo da equipe escolar, visando fomentar o trabalho pedagógico.
5. Possibilitar que todos os alunos, principalmente os que têm dificuldades específicas ou aqueles que apresentam defasagens possam melhorar seu

desempenho, garantindo o melhor aproveitamento dos tempos pedagógicos e efetivando ações que garantam maior frequência dos alunos em todas as atividades.

À GUIA DE CONCLUSÃO

O Projeto Político Pedagógico não se restringe a registrar as propostas da escola, mas sim, a ser um espaço onde todos os seguimentos da escola sejam ouvidos, como um exercício da escuta verdadeira, a escola, como certa vez disse Paulo Freire, não é prédio, são as pessoas que habitam esse lugar, e as pessoas é o que importa.

Nesse momento de conclusão de uma etapa, parcial, avaliamos que esse último período de trabalho de gestão dos envolvidos, na construção do PPP da rede de Laranjal Paulista, foi de muito crescimento profissional, para todos: os profissionais da rede, o formador, o grupo de assessoria da secretaria, as famílias. Todos os seguimentos da escola contribuem, com os seus saberes e concluímos nos reportando, uma vez mais, a Paulo Freire: “Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, Paulo Gomes; CHAVES, Meira Pereira. O Projeto Político e a possibilidade de Gestão Democrática emancipatória da Escola. Jundiaí, Paco editorial: 2013.

LÜCK, Heloísa. A gestão participativa na escola. Petrópolis, Rj. Vozes, Série Cadernos de Gestão, 8ª Edição. 2010.

MATOS, Izalto Junior Conceição. Ensino Médio: impasses de uma permanente dualidade. In: André Dela Vale; Fábio Henrique Ramos. (Org.). Educação em Debate. 01ed. Piracicaba: Biscalchin Editor, 2012, v. 01, p. 15-25.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. Projeto político-pedagógico: construção e implementação na escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto político-pedagógico: Uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 29ª Edição. 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, FONSECA, Marília (orgs). As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Educação Básica: Projeto político-pedagógico; Educação superior: Projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

ANEXO – I - QUESTIONÁRIO

PREFEITURA MUNICIPAL DE LARANJAL PAULISTA

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

PESQUISA 1º SEM. 2019 – SEGMENTO: PAIS

1 – O que você sente pela nossa escola?

2 – Existe diálogo nesta escola? Sim () Não () às vezes () Não sei ()

3 – Precisamos de mais diálogo com:

() os pais () os professores () os gestores () os alunos () os funcionários

() não sei

4 – Qual é grau de parentesco com o aluno da pessoa que está respondendo esse questionário?:

5 – Como você avalia o trabalho desenvolvido pelo (a) professor(a)

ótimo	bom	Regular	insatisfatório	Não sei avaliar

6 - Você concorda que seu filho tenha lição de casa? ()sim ()não Por quê?

7 – Você exige do seu filho um tempo para que faça lição de casa? () sim

() não () às vezes

8 - Quais recursos de mídia você acha que poderiam melhorar a dinâmica da aula:

() computador () TV () data show () celular () internet () jornal (revistas)

() aparelho de som () outros.

Quais? _____

9 – Você tem livros em casa? () sim () não. Quantos? _____

10 – Você costuma ler para seus filhos? () sim () não () às vezes. Por quê?

11 – Marquem um X em quanto você sabe sobre o trabalho de/do

	nada	Muito pouco	pouco	o suficiente	muito
Professor					
Direção					
Limpeza					
Secretaria					
Biblioteca					
Informática					
Cozinha					
Conselho de Escola					
APM					
Vigilantes					

12 – Na comunidade há boas opções de lazer para os jovens? () sim () não

() não sei

13 – Como é o relacionamento da escola com as famílias dos alunos ?

() ótimo () bom () regular () insatisfatório.

Adaptado por Izalto Junior Conceição Matos - 2018

CAPÍTULO 8

EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O QUE PENSAM OS ALUNOS DE UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL

Data de aceite: 03/11/2020

Marcos Roberto Diniz

Unicid -Universidade Cidade de São Paulo
São Paulo- SP
<http://lattes.cnpq.br/4069810003609541>

RESUMO: A evasão escolar, ao longo dos tempos, vem integrando diversos fóruns de debates e reflexões do dia-a-dia da educação do Brasil originando diversos caminhos a serem utilizados por políticas públicas educacionais. Este trabalho busca em sua essência lidar com a evasão escolar nos ambientes técnicos educacionais compreendendo o papel atribuído ao ensino profissionalizante no processo de desenvolvimento do Brasil, verificando os fatores desvendados pela literatura que norteiam as principais causas da evasão no ensino médio profissionalizante. E para tanto fatores como o comportamento e as relações entre aluno e professor no ambiente escolar, verificando se a convivência aluno professor ou a estrutura da escola tem algo a ver com a evasão de alunos das cadeiras escolares.; se faltam estruturas físicas ou deficiências socioambientais. Desta forma, a conclusão deste trabalho caminha para a identificação de soluções que possam findar à problemática da evasão nas escolas técnicas de nível médio, caminhando para uma educação de qualidade. E por fim, esta dissertação tem por finalidade identificar os motivos da evasão escolar, pelo prisma de visão do aluno

PALAVRAS – CHAVE: Evasão Escolar. Escolas

Técnicas. Ensino Profissionalizante.

EVASION IN PROFESSIONAL EDUCATION: WHAT STUDENTS AT A STATE TECHNICAL SCHOOL THINK

ABSTRACT: School dropout, over time, has been integrating several forums for debates and reflections on the day-to-day of education in Brazil, giving rise to different ways to be used by public educational policies. This work seeks in its essence to deal with school dropout in technical educational environments, understanding the role attributed to vocational education in the development process of Brazil, verifying the factors revealed by the literature that guide the main causes of dropout in vocational secondary education. And for such factors as the behavior and the relations between student and teacher in the school environment, checking if the student-teacher coexistence or the school structure has something to do with the evasion of students from school chairs; if physical structures or socio-environmental deficiencies are lacking. Thus, the conclusion of this work goes towards the identification of solutions that can put an end to the evasion problem in technical schools of secondary level, moving towards a quality education. And finally, this dissertation aims to identify the reasons for school dropout, from the student's point of view.

KEYWORDS: School Dropout. Technical Schools. Vocational Education.

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira apresenta diversos

contrastes, enquanto muitos têm quase nada, poucos têm tudo, em observação desta afirmação podemos traçar um retrato desta realidade, onde a maioria do povo brasileiro sobrevive com muitas dificuldades socioeconômicas que refletem de forma direta na baixa qualificação do povo brasileiro, habilitando assim, os Cursos Técnicos Profissionalizantes como sendo a grande solução quando não, a única solução de inserção no mercado de trabalho.

Este retrato determina o futuro destas pessoas, que quando muitos jovens são obrigados a abandonar seus estudos e ingressar no mercado de trabalho informal para ajudar a sobrevivência de suas famílias. E assim, diante desta realidade, pela qual, uma camada muito grande da população brasileira não conseguem competir de igual para igual, os Cursos Técnicos auxiliam e permitem a essa grande camada da população a estarem incluídos na população economicamente ativa do País.

Durante o processo de aprendizagem a realidade refletirá no futuro destas pessoas, pois muitos por imposição socioeconômica precária, acabam se evadindo da escola.

Não distante disto, existe também a incompatibilidade técnica estrutural pedagógica, pelo qual a evasão se dá pelas deficiências e precariedade dos cursos técnicos ofertados cujos parâmetros curriculares se apresentam totalmente dissonante das realidades laborais praticadas no mercado de trabalho.

Diante destas realidades, é imperativo transformar a realidade limitante destes indivíduos, em uma possibilidade real de acessar patamares maiores junto ao mercado de trabalho. Ocorre que por diversas vezes as práticas utilizadas nesta modalidade de ensino técnico profissionalizante, estão distantes de uma realidade educacional pedagógica minimamente aceitável, culminando com evasões eminentes.

A dificuldade financeira constitui um dos maiores fatores determinantes da evasão escolar, constituindo-se em uma pluralidade de entendimentos no tocante às diversas causas deste dispositivo que encontra nas estruturas educacionais equivocadas e na desigualdade social, os maiores vilões causadores da evasão escolar do ensino médio técnico profissionalizante.

HISTORICIDADE

A História da Educação profissional, onde historiadores diante de suas pesquisas, constataram que, a formação técnica no País teve seu início desde os tempos mais remotos de nossa colonização. Os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos versam como os protagonistas desta modalidade de aprendizado técnico.

A extração de metais preciosos como por exemplo, o ouro em Minas Gerais,

foram criadas as Casas de Fundação e de Moeda e com elas a necessidade de um ensino mais especializado, que em sua totalidade eram exclusivos de pessoas brancas, filhas de homens brancos empregados da própria Casa.

Diante desta nova modalidade de ensino, imposta por uma realidade social produtiva imposta, nascem os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil.

O desenvolvimento tecnológico Nacional, teve sua existência paralisada por imposição na Metrópole Portuguesa em 1785, retornando fortemente no próximo século, através dos centros de aprendizagem dos ofícios manufatureiros para os filhos dos pobres.

Em 1808, D. João VI cria o Colégio das Fábricas, considerado pelos historiadores como sendo o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, que claramente tinha um objetivo de profissionalizar artistas e aprendizes oriundos de Portugal.

O Decreto nº 787 de 11 de setembro de 1906, foi considerado um marco Nacional, pois inicia-se um processo de profissionalização em todo o Território Nacional, tendo como implementação a criação de quatro escolas profissionais unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino técnicos de ofícios e a última à aprendizagem de práticas agrícola.

Diante deste início, as mudanças da Ciência e da Tecnologia se processavam de forma desacelerada e morosa, o ensino técnico neste momento foca suas ações no desenvolvimento das capacidades específicas, vinculado a uma determinada tarefa ou posto de trabalho. Desta forma, a formação geral esteve caracterizada desde pelo seu completo abandono à falta de aprofundamento e ampliação técnica, chegando na prática a um decreto da falência das Ciências Humanas como real possibilidade de formação técnica profissional.

O final do século XIX e início do século XX, trouxeram um seus procederes um alento e uma nova realidade, pois o cenário em que foram criadas as escolas de artes e ofícios onde, prevalecendo ainda o modelo de transferência de técnica do artesão para o aprendiz, foram introduzidos recursos tecnológicos com embasamentos aplicados de forma mais globalizada.

Quanto ao significado pedagógico da implantação do modelo dos grupos escolares, cumpre observar que, por um lado, a graduação do ensino levava a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem. E essa homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar. Mas, por outro lado, essa forma de organização conduzia, também, para mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de rendimento escolar. No fundo, era uma escola mais

eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites (Saviani, 2008, p. 175).

No Brasil, ao longo dos primeiros quarenta anos do século passado, adotaram-se políticas de substituição de importações, para dar impulso ao processo industrial brasileiro e, através desse processo, haveria uma maior demanda de mão-de-obra para tais atividades. Diante desta realidade surgem os movimentos operário que reivindicava uma maior qualificação de sua mão-de-obra.

Na década de 30, surge o Ministério da Educação e Saúde Pública e, nesse mesmo ano, as Escolas de Aprendizes Artífices passaram do Ministério da Agricultura para o da Educação. A Era Vargas, trouxe reformas promovidas pelo Ministério da Educação que por imposição autoritária de seu governante, obedeceu a características elitistas e burocráticas.

No início da década de 40 a reforma de Capanema, eleva o ensino industrial do âmbito primário para ser de nível médio, articulado com as escolas de engenharias, onde os estudantes que terminassem um curso técnico industrial poderiam completar seus estudos.

Em 1953, pela Lei da Equivalência, os egressos dos cursos técnicos passam a ter direito a frequentar qualquer escola superior.

No início da década de 70, com a Lei 5.692 e sob a justificativa de carência de técnicos de nível médio, instituiu-se a profissionalização compulsória em todos os cursos de segundo grau.

Em 1971, a referida Lei 5.692, também transformou a organização das escolas regulares, instituindo-se o 1º e o 2º grau. O 1º grau passou a englobar o primário e o ginásio, somando oito anos e já o 2º grau foi diluído em três anos.

Em meios a embates políticos, que questionavam a profissionalização compulsória, o governo ditador da época, cedeu a uma flexibilização gradativa da referida lei citada anteriormente, assim, em 1982, o Congresso recebeu do governo militar ditador, finalmente o projeto que extinguiria a exigência compulsória da habilitação profissional. O relator da flexibilização, o deputado Rômulo Galvão (PDS-BA), em suas explanações ao Plenário, explicou os motivos pelos quais, era necessário acabar com o profissionalizante obrigatório. Alegou que nos dez anos de vigência da referida Lei, detectou-se grandes dificuldades de implantação, como: déficit de professores especializados; equipamentos e instalações inadequados; necessidade de cursinhos particulares para se obter reais condições de acesso às universidades; comprometimento educacional e pedagógico dos educandos; o empobrecimento da cultura geral; não se estabeleceu a correlação entre os técnicos formados e as necessidades do mercado; a profissionalização efetiva não ocorreu, tendo sucesso apenas nos sistemas de treinamento (como as escolas do Senai e do Senac). Diante destes motivos, o referido Deputado Rômulo Galvão, alegou que

a própria comunidade dos educadores, passaram a questionar a aplicabilidade da obrigatoriedade do profissionalizante aos educandos, impondo a eles a uma escolha profissional tão precoce que incidiria pelo resto das vidas profissionais destes alunos.

O projeto foi aprovado em outubro de 1982, e sancionado pelo Presidente João Baptista Figueiredo, sancionando a Lei 7.044, que de fato extinguiu a obrigatoriedade do profissionalizante. Assim, diante da nova Lei, a qualificação para o trabalho, recebeu o nome de “preparação para o trabalho”, não sendo mais reconhecido como “habilitação profissional”, sendo agora ofertado aos educandos de forma opcional. Desta forma, efetivamente em 1982, a Lei teve o dispositivo de compulsoriedade revogados e passando a ser opção da escola e do aluno.

Nos dias de hoje, a Educação Profissional Tecnológica, vive um momento muito importante em toda a sua história, pois as práticas e o conhecimento técnico, aos poucos vem sendo introduzido ao ensino, de maneira que o ensino profissionalizante, de forma lenta, mais gradativa, vem percebendo que não deve ser encarado como a um programa de caridade, implantado por este ou aquele governo, a fim de reparar desigualdades sociais dos jovens educandos. Neste mesmo sentido, não deve ser encarado como um atalho profissional, oportunizando àqueles que não terão condições de acessar a universidade, de se contentarem com o nível médio técnico de baixa qualidade.

Diante de todo o exposto, nos dias de hoje o ensino técnico, precisa ser ofertado com a máxima qualidade, elevando o padrão profissional do País. O Ensino Profissional, precisa ter qualidade, precisa ser atualizado, precisa ser estruturado com excelência, a fim de qualificar com qualidade os egressos profissionalizados.

Esses processos de transformação no ensino profissionalizante, passam pelas percepções de que a responsabilidade de mudança de nível qualitativo do ensino técnico, não é das Empresas, (não significando que elas não possam ofertar treinamentos a seus funcionários). Cabendo a transformação de mentalidade sobre o que o mercado de trabalho espera, às Instituições de ensino, cabe a elas, sintonizar o aluno com a demanda de mercado, formando profissionais de fato preparados e capacitados.

Diante de todo o exposto, a Educação Profissional Técnica, contribui de forma direta e significativa para uma inclusão sócio mercadológica, e como dispositivo de direitos, e segundo PINSKY (2003), garantindo através de suas práticas o exercício pleno da cidadania¹, pois possibilita aos jovens e a todo cidadão uma oportunidade real de transformarem suas vidas.

1. “Ser cidadão hoje é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante à lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, àqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais” (PINSKY, 2003, p.9).

EVASÃO: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para se falar em evasão, importante conscientizar sobre os responsáveis pela promoção da educação em âmbito nacional, onde recai sobre o Estado e a família.

Desta forma a LDB/96, preconiza:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, 1997, p.2).

E neste sentido, informar sobre os números do fracasso educacional brasileiro em meados do século passado, se faz necessário:

“Dos 1000 alunos iniciais de 1960, somente 56 conseguiram alcançar o primeiro ano universitário em 1973. Isso significa taxas de evasão 44% no ano primário, 22% no segundo, 17% no terceiro. A elas se associam taxas de reprovação que entre 1967 e 1971 oscilavam em torno de 63,5%.” (FREITAS, 1994, p.61)

Sabe-se que um ensino técnico profissionalizante distante da realidade do educando, se apresentam como um dos vilões da evasão. Ocorre que este não é o único motivo, pois as desigualdades socioeconômicas são na verdade os grandes vilões, onde se traduz deliberadamente em evasão escolar.

“As diversas formas de desinformação do trabalhador, enquanto sujeito de direitos, constituem-se em problemas persistentes no processo de constituição do espaço público, entendido como possibilidade de negociação de interesses e estabelecimento de regras de sociabilidade.” Costa (2000, p. 8).

A modalidade educacional Técnica necessita estar amparada pelo entendimento mútuo, assim, segundo MOROSINI, 2009 p.172, *“a educação é um direito humano; conseqüentemente, a educação de qualidade apoia todos os direitos humanos”*, desta forma, será promovida uma educação de qualidade². Este entendimento passa pela necessidade do educador bem como a sociedade como um todo, interessar-se pela realidade global do educando, ou seja, estar em sintonia com o meio em que vive o educando, a fim de diminuir a evasão escolar.

Nota-se que esta realidade não acontece neste ou naquele lugar sendo este problema comum a todo o território brasileiro.

2. as “dimensões mínimas comuns da qualidade da educação” no plano extraescolar deve incluir a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos e a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias no nível do Estado. No plano intra escolar a qualidade da educação inclui as condições de oferta do ensino, a gestão e organização do trabalho escolar, a profissionalização do professor, o acesso, a permanência e o desempenho escolar. (DOURADO, 2007 P. 24-27)

Segundo PARO (1996), a evasão escolar ocorre em decorrência de inúmeras dificuldades que acometem a vida dos educandos, como: Vítima de violência física ou psicológica; Dificuldade financeira; Pouca identidade com o ambiente escolar; Baixo rendimento escolar; Falta de interesse em aprender; Super. dotação; Desestruturação familiar; Identificação de doença ou limitação física; Envolvimento com atividade ilícitas; Gravidez precoce. Enfim, essas dificuldades que incidem sobre a vida destes jovens estudantes, contribuem para a efetiva evasão escolar.

Assim:

[...] a grande maioria da população de nossas escolas apresenta todos os tipos de problemas relacionados à desnutrição, fome, carência cultural e afetiva, falta de condições materiais e psicológicas para o estudo em casa, necessidade de trabalhar para ajudar no orçamento doméstico, bem como uma série de outros problemas, advindos do estado de injustiça social vigente e que comprometem o desenvolvimento do aluno na aprendizagem." (PARO, 1996, p. 143)

Este quadro promove a exclusão social educacional, pois a educação profissional muitas vezes é alicerçada por fundamentos arcaicos que não se sintonizam com as exigências laborais qualificantes, gerando no processo uma falta de diálogo em consequência evasão escolar.

Importante reconhecer que o personagem principal o educando de Ensino médio, que acessa os Cursos Técnicos, em sua maioria pertence as camadas menos favorecidas da sociedade.

TRANSFORMAÇÕES METODOLÓGICAS ESTRUTURAIS

Mediante a realidade que se apresentava, se fez necessário, repensar a educação profissional, pelas quais, as metodologias, os conteúdos, as disciplinas, as práticas passaram a ser reformuladas.

Até certo ponto, no início as propostas de reestruturação foram sendo colocados em prática, como por exemplo, uma educação voltada para a afetividade, repleta de responsabilidades éticas sociais, voltada para uma relação pedagógica cultural, aprofundando a relação de ensino e aprendizagem a parâmetros que ultrapassam a mera transmissão de conteúdos curriculares, voltada para o desenvolvimento participativo do educando incentivando a sua autonomia em um franco dialógica com a escola. Freire (1996), ressalta ainda, sobre a importância da cultural no processo de transformação, que para o autor, a educação deve estar inserida de forma integral à vida e ao meio em que vive o educando, fazendo emergir um saber popular. Diante disto, os governantes não estavam de acordo, pois para eles o desenvolvimento proposto por Freire (1996), desenvolvia no aluno um senso crítico.

"Para ser um ato de conhecimento o processo de aprendizagem demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo". Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os educandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores." Freire (2002, p. 58)

PROCESSO DE APRENDIZAGEM E A EVASÃO

O entendimento claro desta premissa, aprendizagem, em que, em plena era de valorização do conhecimento, o corpo docente e administrativo escolar, tem sempre que estar ávido a ensinar e a aprender, embora todos são agentes na utilização do conhecimento e da informação. Assim, os sistemas de ensino e aprendizagem, devem centrar seus esforços no educando e não mais no educador.

Segundo DELORS (1998), as competências a serem desenvolvidas, em termos gerais, estão associadas aos 4 pilares da educação: (I) Aprender a conhecer; (II) Aprender a fazer; (III) Aprender a conviver; (IV) Aprender a ser.

Sendo importante então, diferenciar aprender e aprendizagem, onde o primeiro é limitante, não se aprofunda nos anseios exigidos pelo mercado de trabalho, já o segundo é o processo que envolve o ensino-aprendizagem qualificando e habilitando os indivíduos de fato.

Para que se possa haver a aprendizagem é preciso um processo de assimilação ativa que para ser efetivo necessita de atividades práticas em várias modalidades e exercícios, nos quais se pode verificar a consolidação e aplicação prática de conhecimentos e habilidades (LIBÂNEO, 1994 p.53).

E por fim, o estímulo de uma educação profissional sintonizada com o mercado de trabalho, estimula de forma natural o educando, minimizando a incidência da evasão escolar.

"a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende." Ele mesmo concluiu que é algo bem diferente disso "é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos." Dessa forma podemos perceber que "O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos." Libâneo (1994, p. 90)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A explosão mundial industrial que ocorria no velho mundo no século XVIII,

o Mundo passa por severas transformações em seus modos de vida. A sociedade como um todo se viu em uma situação irreversível de mudança para atender a onda gigantesca chamada Revolução Industrial.

A sociedade que naquela altura era essencialmente rural, passa do dia para a noite a um frenético êxodo rural, rumo as grandes cidades urbanas da Europa, afim de trabalharem na indústria.

Ocorre que os cidadãos europeus, naquela altura eram camponeses, nada sabiam de indústria, desta forma tiveram que buscar uma qualificação mínima para serem absorvidos por esta explosão mundial. Nasce então o dispositivo imediato de ensino, onde as necessidades do mercado, obriga o sistema educacional a se adequar e produzir uma qualificação supletiva, com agilidade e rapidez de conclusão, cujo os conteúdos eram sintetizados, a fim de apenas adequar o trabalhador aos conceitos básicos educacionais.

A industrialização no Brasil teve início aproximadamente 200 anos após a revolução industrial no velho mundo, aqui no Brasil se deu a partir de 1808.

A modalidade educacional profissionalizante necessita estar amparada pelo entendimento mútuo, assim será promovida uma educação de qualidade. Este entendimento passa pela necessidade de o educador interessar-se pela realidade global do educando, assim passa a diminuir a evasão escolar. Nota-se que esta realidade não acontece neste ou naquele lugar sendo este problema comum a todo o território brasileiro.

Fatores então que podemos determinar que a evasão escolar ocorre em decorrência da inadequação educacional e ainda pelas condições socioeconômicas, assim, *na maioria das causas a evasão escolar tem a responsabilidade de atribuir a desestruturação familiar, e o professor e o aluno não têm responsabilidade para aprender, tornando-se um jogo de empurra.* (ARROYO, 1997, p.23)

Este quadro promove a exclusão social educacional, pois a educação pública por vez é alicerçada por fundamentos arcaicos que não tomam contato com o educando tendo o mesmo efeito no ensino médio bem repercutindo de forma negativa na educação profissional.

Desta forma, sem a preocupação de promover um ensino de qualidade os organismos públicos promovem os cursos técnicos, que não tem a obrigatoriedade de conteúdos de formação intelectual e sim e somente de formar profissionais como sua mão de obra a fim de atender a índices politíqueiros.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. da. **Escola coerente à Escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

COSTA, J. **Imagens organizacionais da escola**. Porto: ASA, 2000.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**: Paulo Freire. São Paulo: UNESP, 2002.

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

FREITAS, H., BECKER, J.L. e KLADIS, C. **Informação para a Decisão**. Porto Alegre: Ortiz, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994

MEC Brasília: 1996. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC, 2006.

MOROSINI, Marília Costa, 2009. “**Qualidade na educação superior: tendências do século**”. In: Revista Estudos em avaliação educacional. São Paulo: FCC, v. 20, no, 43, maio/agosto de 2009.

PINSKY, J & PINSKY, C. B (orgs). **História da Cidadania**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados 2088.

SAVIANI, N. (1994). **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade, conteúdos/ método, no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados.

CAPÍTULO 9

DESEMPENHO DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE ESPERA FELIZ/MG EM AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA E PERCEPÇÃO DOCENTE: ANÁLISE BASEADA NO PROEB/SIMAVE DE 2011 A 2017

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 04/08/2020

Larissa Mendes Mateus

Universidade do Estado de Minas Gerais
Carangola – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/4026750403190810>

Luciane da Silva Oliveira

Universidade do Estado de Minas Gerais
Carangola – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/1285358837858384>

Marcos Vinicio Diniz

Universidade do Estado de Minas Gerais
Carangola – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/9894405054701226>

RESUMO: As avaliações do PROEB/SIMAVE são realizadas para medir o desempenho dos estudantes em Matemática e Língua Portuguesa e acompanhar a melhoria da qualidade da educação ofertada na rede pública de Minas Gerais. Essa pesquisa teve como objetivo analisar o desempenho em Matemática das escolas públicas da rede municipal e estadual do município de Espera Feliz/MG, no período de 2011 a 2017, e verificar a percepção dos professores de Matemática dessas escolas a respeito dos processos avaliativos externos e a influência dos mesmos em sua prática cotidiana. Os dados foram coletados no site do SIMAVE e através de entrevistas com os professores dessas escolas. Verificou-se que o desempenho dos alunos do Ensino Médio foi inferior ao dos

alunos do Ensino Fundamental, indicando que essa etapa do ensino necessita de maior atenção das equipes pedagógicas das escolas. Conhecer e analisar os resultados dessas avaliações pode contribuir para fomentar políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação.

PALAVRAS-CHAVE: SIMAVE; PROEB; Nível de Proficiência; Desempenho em Matemática.

ESPERA FELIZ'S SCHOOLS PERFORMANCE IN A LARGE SCALE EVALUATION AND TEACHING PERCEPTION: AN ANALYSIS BASED ON PROEB/SIMAVE FROM 2011 TO 2017

ABSTRACT: The PROEB/SIMAVE assessments are held to measure the development of the students in the areas of mathematics and portuguese language and also to monitor the improvement of the public education in the state of Minas Gerais. This present research tried to analyze the performance of the public and municipal schools from the city of Espera Feliz in the area of mathematics from 2011 to 2017 and also aimed to verify the Math teacher's perception about the external evaluation processes and how they influence in their own daily practice. All the data were found on SIMAVE's website and trough interviews with teachers from these public schools. It was verified that the high school student's performance was lower than the elementary student's performance showing that this specific stage of teaching needs more attention from the school's pedagogical staffs. To comprehend and analyze the results of these assessments can contribute to promote new public policies to improve the quality of education.

KEYWORDS: SIMAVE; PROEB; Proficiency level; Performance in Mathematics.

1 | INTRODUÇÃO

As avaliações externas, de larga escala, são realizadas no país para medir o desempenho dos estudantes na Educação Básica e, são usadas como mecanismo estratégico de planejamento da política educacional, com objetivo principal de contribuir para fomentar políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação.

No ano 2000 foi criado, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), responsável pelo desenvolvimento de programas integrados de avaliação da educação no estado, sendo constituído pelo Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), Programa de Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização (PROALFA), e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE).

Através do SIMAVE são elaboradas e implementadas avaliações com a finalidade de utilizar os dados obtidos na realização de provas anuais, para intervir no processo de gestão e planejamento de ações educativas (SANTOS; GIMENES; MARIANO, 2013). São importantes para a estruturação de políticas públicas capazes de garantir a qualidade da educação, pois o SIMAVE é um sistema que:

visa diagnosticar o desempenho dos alunos em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade, bem como a subsidiar a implementação, a (re)formulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade da educação no estado. O objetivo é utilizar os resultados das avaliações como base para intervenções destinadas a garantir o direito do aluno a uma educação de qualidade (MINAS GERAIS, 2010, p. 13).

Busca-se, através do PROEB, acompanhar a melhoria da qualidade do ensino e produzir diagnósticos sobre o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, podem-se identificar as fragilidades no processo e as ações que possam ser realizadas para melhorar a qualidade da educação (MINAS GERAIS, 2017).

O processo avaliativo deve contribuir para a consolidação de um dos objetivos principais da escola, que é assegurar que as crianças e adolescentes efetivamente aprendam, e por isso, deve ser um instrumento inseparável da prática pedagógica, pois permite o acompanhamento do progresso dos alunos. Assim, para que essas avaliações façam sentido, é importante que não pretenda apenas determinar a qualidade do ensino público, mas oferecer subsídios para direcionar a prática docente, considerando o contexto escolar e a sua participação.

As análises dos resultados dessas avaliações, a partir dos dados obtidos, não

devem pautar-se de forma desconectada do trabalho realizado pelos professores em sala e das avaliações internas. Devem, portanto, complementar o diagnóstico realizado pelos próprios professores e pela equipe escolar (BRASIL, 2013, p.38).

A proposta deste trabalho foi analisar o desempenho das escolas públicas do município de Espera Feliz/MG nas avaliações de Matemática do PROEB/SIMAVE, nas turmas do 7º e 9º ano do Ensino Fundamental e 1º e 3º ano do Ensino Médio, ao longo de sete anos (2011 a 2017). Além disso, apresentar os resultados de uma investigação sobre a percepção dos professores de Matemática dessas escolas a respeito dos processos avaliativos externos e a influência dos mesmos em sua prática cotidiana.

2 I O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (PROEB)

O PROEB é realizado de forma censitária anualmente e monitora o desempenho dos alunos das escolas estaduais e municipais de Minas Gerais, no 5º, 7º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 1º e 3º ano do Ensino Médio. É coordenado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

O PROEB produz diagnósticos sobre o desempenho dos estudantes nas áreas de conhecimento avaliadas e distribui os alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho, numa escala de 0 a 500. Quanto maior o valor da proficiência do estudante ou da média de proficiência da escola, melhor seu desempenho (MINAS GERAIS, 2015).

A escala de proficiência do PROEB é determinada pela metodologia da Teoria da Resposta ao Item (TRI), utilizada nessas avaliações em larga escala, por meio de cálculos estatísticos. Ela permite colocar, em uma mesma escala, os itens e as habilidades dos estudantes.

[...] cada nível da escala corresponde a diferentes características de aprendizagem: quanto maior o nível (posição) na escala, maior probabilidade de desenvolvimento e consolidação da aprendizagem. O objetivo da Escala de Proficiência é, portanto, traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Trata-se de um importante instrumento para o trabalho do professor em sala de aula, uma vez que é possível identificar as habilidades não desenvolvidas pelos estudantes em relação às disciplinas avaliadas e, a partir daí, planejar e executar ações, mais precisas, conforme a necessidade de cada um (MINAS GERAIS, 2015, p. 56).

Para a construção e determinação dos itens é utilizada a Matriz de Referência, formada por um conjunto de descritores que apresentam as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo do processo de

escolarização (BRASIL, 2008). Em Minas Gérias, a Matriz de Referência do PROEB contempla as habilidades consideradas fundamentais, baseadas no Currículo Básico Comum (CBC), abarcando o que se espera dos alunos naquele período da escolaridade (MINAS GERAIS, 2008).

Os resultados obtidos nas avaliações educacionais são agrupados em diferentes Padrões de Desempenho, assim classificados:

BAIXO – Nível de desempenho muito abaixo do mínimo esperado para a etapa de escolaridade e área do conhecimento avaliadas. Para os estudantes que se encontram nesse padrão de desempenho, deve ser dada atenção especial, exigindo uma ação pedagógica intensiva por parte da instituição escolar;

INTERMEDIÁRIO - Padrão de Desempenho básico, caracterizado por um processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade e área do conhecimento avaliada;

RECOMENDADO - Padrão de Desempenho adequado para a etapa e área do conhecimento avaliadas. Os estudantes que se encontram nesse padrão, demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram;

AVANÇADO - Padrão de Desempenho desejável para a etapa e área de conhecimento avaliadas. Os estudantes que se encontram nesse padrão demonstram desempenho além do esperado para a etapa de escolaridade em que se encontram (MINAS GERAIS, 2015, p.19).

A escala de proficiência é apresentada em uma espécie de régua que representa, nas áreas de conhecimento avaliadas, a variação no domínio de uma competência, permitindo a comparação de dados de diferentes alunos e instituições educacionais (Quadro 1).

	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
5º ano E. F.	0,0 a 175,0	175,1 a 225,0	225,1 a 275,0	275,1 a 500,0
7º ano E. F.	0,0 a 200,0	200,1 a 250,0	250,1 a 325,0	325,1 a 500,0
9º ano E. F.	0,0 a 225,0	225,1 a 300,0	300,1 a 350,0	350,1 a 500,0
1º ano E. M.	0,0 a 275,0	275,1 a 350,0	350,1 a 375,0	375,1 a 500,0
3º ano E. M.	0,0 a 275,0	275,1 a 350,0	350,1 a 375,0	375,1 a 500,0

Quadro 1: Padrões de desempenho do PROEB – Matemática

Fonte: MINAS GERAIS, 2015.

De acordo com os padrões de desempenho estabelecidos pelo SIMAVE, alunos que apresentam baixo desempenho, revelam que as competências e habilidades desenvolvidas, estão muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram e necessitam de intervenção focada para progredirem.

Mais importante do que comparar os resultados alcançados é refletir sobre a realidade revelada por essas avaliações e coletivamente discutir o projeto pedagógico de cada escola, analisando sistematicamente o currículo e a adoção de estratégias pedagógicas destinadas a fazer com que os alunos prossigam nos estudos com sucesso (OLIVEIRA, 2016, p.28).

Pressupõe-se que as políticas educacionais com foco nas avaliações externas promovem mudanças na prática pedagógica e, contribuam para transformar os processos de concepção de currículo, de ensino e aprendizagem, planejamento, formação de professores, interferindo principalmente na qualidade do ensino (VICENTE; BAQUIM; HERNECK, 2017).

As avaliações externas interferem apenas na qualidade da educação, mas também, na prática docente, no cotidiano da equipe pedagógica da escola. Elas interferem nesse meio também, pois, esse tipo de avaliação ajuda a identificar os pontos que precisam de mais atenção.

3 I AVALIAÇÕES EXTERNAS E PRÁTICA DOCENTE

Através de provas padronizadas avaliam-se os resultados educacionais de escolas e redes de ensino a partir do desempenho dos alunos, com a intenção de verificar se houve aprendizagem de acordo com a etapa em que se encontram, permitindo inferências sobre o trabalho educativo das escolas e redes de ensino (BLASIS; FALSARELLA; ALAVARSE, 2013).

Porém, de acordo com Vicente; Baquim e Herneck (2017, p. 110), essa medição é feita a partir de um mesmo instrumento, “desconsiderando aspectos subjetivos referentes às crianças e aos jovens e os contextos de aprendizagem”. Além disso, as avaliações externas classificam escolas e professores como mais ou menos eficientes.

Assim, para que essas avaliações façam sentido, é importante que não pretenda apenas determinar a qualidade do ensino público, mas oferecer subsídios para direcionar a prática docente, considerando o contexto escolar e a sua participação

As análises dos resultados dessas avaliações, a partir dos dados obtidos, não devem pautar-se de forma desconectada do trabalho realizado pelos professores em sala e das avaliações internas. Devem, portanto, complementar o diagnóstico

realizado pelos próprios professores e pela equipe escolar (BRASIL, 2013, p.38).

Muitas vezes, os docentes são responsabilizados pelos resultados produzidos e seu trabalho é colocado em questão. Além disso, a pressão sobre os professores para melhorarem o desempenho dos alunos, trazem algumas consequências negativas, como por exemplo: tem levado os professores a focar o trabalho nos conteúdos e habilidades que possibilitam a preparação dos alunos para as provas (BORGES; SÁ, 2015).

Para Silva (2007, p.248), existe uma “tendência do professor condicionar seu planejamento aos resultados das avaliações, dando ênfase às principais questões em defasagem, detectadas nas avaliações”. Podendo, dessa maneira, comprometer a aprendizagem, pois se limita o conteúdo tendendo a adaptar o planejamento às necessidades estampadas pelos resultados da avaliação.

4 | MATERIAL E MÉTODOS

Os dados foram provenientes do PROEB (2011 a 2017), coletado no site do SIMAVE, de responsabilidade do CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, através dos resultados disponibilizados para consulta pública.

Foram observados dois indicadores de desempenho dos estudantes: as médias de proficiência alcançadas e a distribuição dos estudantes pelos Padrões de Desempenho na disciplina de Matemática, nas turmas de 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º e 3º ano do Ensino Médio das escolas do município de Espera Feliz/MG, pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Carangola - 5ª SRE.

Os dados referentes à visão docente a respeito do SIMAVE foram recolhidos por meio de questionários encaminhados de forma *on-line*, aos professores de Matemática das escolas do município.

Utilizou-se a estatística descritiva para análise dos dados do PROEB e uma pesquisa qualitativa, baseada na proposta de Borges e Sá (2015), para identificar a percepção dos professores acerca do objeto de estudo. A proposta de Borges e Sá (2015), é descrever sobre as consequências das avaliações externas na prática de docentes da rede pública estadual do estado de Minas Gerais.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Indicadores de desempenho dos estudantes

As turmas do 7º ano só foram avaliadas nos anos de 2015 e 2017. A escola que teve a proficiência média mais alta foi a E.E. São Sebastião, apresentando de 2015 para 2017, um aumento de 66,7 pontos, com resultados superiores as médias do município, da superintendência e do estado. As médias de desempenho

mais baixas foram observadas nas escolas E.E. Altivo Leopoldino de Souza e E. E. Fazenda Paraíso, respectivamente (Tabela 1).

Escola	2015	2017	Média
EE Altivo Leopoldino de Souza	216,1	215,0	215,5
EE Fazenda Paraíso	225,9	209,1	217,5
EE Interventor Júlio de Carvalho	220,6	226,7	223,6
EE Pedro Inácio Nogueira	231,3	219,1	225,2
EE São Sebastião	222,6	289,3	255,9
EM Álvaro de Sá Barbosa	213,5	233,0	223,2
EM José Noronha Machado	233,5	246,0	239,7
5ª SRE – Carangola	220,6	222,0	221,3
Minas Gerais (Rede Estadual)	234,0	232,5	233,2
Município – Espera Feliz	222,4	239,2	230,8
Minas Gerais (Rede Municipal)	234,8	232,8	233,5

Tabela 1: Proficiência do 7º ano em Matemática das escolas municipais e estaduais do município de Espera Feliz, no ano de 2015 e 2017.

Fonte: SIMAVE, 2015 e 2017.

Nas turmas de 9º ano, a E.E. São Sebastião obteve todos os resultados acima da média do Estado (*rede estadual*) e da SRE, mesmo no ano de 2014, em que sua proficiência média foi a segunda maior do município (Tabela 2), sendo a primeira observada na E.E. Pedro Inácio Nogueira (275,1 pontos).

Escola	2011	2012	2013	2014	2016	Média
EE Altivo Leopoldino de Souza	268,4	264,7	249,9	257,0	246,4	257,3
EE Fazenda Paraíso	251,2	252,6	286,1	265,8	240,6	259,3
EE Interventor Júlio de Carvalho	249,9	259,4	254,8	249,4	244,3	251,6
EE Pedro Inácio Nogueira	246,4	228,7	281,4	275,1	229,9	252,3
EE São Sebastião	305,3	287,9	290,0	273,6	260,4	283,4
EM Alfredo Brandão	227,3	244,1	---	---	---	235,7
EM Álvaro de Sá Barbosa	236,0	246,5	253,7	243,9	252,4	246,5
EM José Noronha Machado	---	---	227,6	213,6	240,2	227,1
5ª SRE – Carangola	255,4	261,2	256,9	259,0	249,3	256,4
Minas Gerais (Rede Estadual)	264,0	267,3	264,5	265,5	254,5	263,2
Município – Espera Feliz	231,1	245,1	238,4	229,3	247,3	238,2
Minas Gerais (Rede Municipal)	256,9	258,4	259,0	261,3	255,0	258,1

Tabela 2: Proficiência do 9º ano em Matemática das escolas municipais e estaduais do município de Espera Feliz, no período de 2011 a 2014 e 2016.

Fonte: SIMAVE, 2011 a 2014 e 2016.

Analisando os resultados das turmas de 1º ano do Ensino Médio, todas as escolas, com exceção da E.E. Interventor Júlio de Carvalho, alcançaram média superior à apresentada pelas escolas da 5ª SRE de Carangola, no ano de 2015. Nesse mesmo ano, a E.E. Fazenda Paraíso (261,5 pontos) foi a única escola que obteve resultado acima da média do Estado (Tabela 3).

Escola	2015	2017	Média
EE Altivo Leopoldino de Souza	254,3	250,3	252,3
EE Fazenda Paraíso	261,5	242,3	251,9
EE Interventor Júlio de Carvalho	250,5	248,1	249,3
EE Pedro Inácio Nogueira	254,1	244,6	249,3
EE São Sebastião	---	272,7	272,7
5ª SRE – Carangola	252,3	251,3	251,8
Minas Gerais (Rede Estadual)	259,9	253,6	256,7

Tabela 3: Proficiência do 1º ano em Matemática das escolas municipais e estaduais do município de Espera Feliz, no ano de 2015 e 2017.

Fonte: SIMAVE, 2015 e 2017

No primeiro ano em que uma turma de 3º ano da E.E. Interventor Júlio de Carvalho foi avaliada (2015), sua proficiência média observada foi a maior entre todas as escolas do município, maior até mesmo que a média das escolas da 5ª SRE e da rede estadual. Porém essa mesma escola, apresentou uma queda significativa (44,0 pontos) no rendimento, no ano seguinte (Tabela 4).

Escola	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Média
EE Altivo Leopoldino de Souza	291,7	290,1	275,7	284,4	264,5	270,5	257,2	276,3
EE Fazenda Paraíso	---	---	---	269,2	249,1	260,7	266,5	261,4
EE Interventor Júlio de Carvalho	---	---	---	---	287,9	243,9	265,7	265,8
EE Pedro Inácio Nogueira	246,6	272,9	242,6	250,0	241,9	252,5	233,0	248,5
EE São Sebastião	---	---	---	---	---	---	274,8	274,8
5ª SRE – Carangola	281,9	281,3	274,7	276,4	269,2	261,6	263,1	272,6
Minas Gerais (Rede Estadual)	284,8	285,3	283,6	283,4	272,0	269,5	286,3	280,7

Tabela 4: Proficiência do 3º ano em Matemática das escolas municipais e estaduais do município de Espera Feliz, no período de 2011 a 2017.

Fonte: SIMAVE, 2011 a 2017.

5.2 Distribuição dos alunos pelo padrão de desempenho

Observou-se que nas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, quase todas as escolas apresentaram grande percentual de alunos com padrão de desempenho *intermediário*, com exceção da E. E. Pedro Inácio Nogueira em 2015 (47,1%) e a E. E. São Sebastião em 2017 (65,2%) que apresentaram padrão *recomendado* de desempenho (Tabela 5).

Escola	2015	2017
EE Altivo Leopoldino de Souza	45,7	45,5
EE Fazenda Paraíso	37,5	55,0
EE Interventor Júlio de Carvalho	39,1	43,3
EE Pedro Inácio Nogueira	47,1	64,3
EE São Sebastião	54,5	65,2
EM Álvaro de Sá Barbosa	45,0	50,0
EM José Noronha Machado	62,5	38,5

■ Baixo
 ■ Intermediário
 ■ Recomendado
 ■ Avançado

Tabela 5: Padrões de Desempenho em Matemática do 7º ano, em 2015 e 2017, em percentual.

Fonte: SIMAVE, 2015 e 2017.

Nas turmas do 9º ano, também foi possível observar que a maioria das escolas apresentou nível *intermediário* de desempenho ao longo do período analisado e apenas as escolas E. E. Pedro Inácio Nogueira (2012 e 2016) e E. M. José Noronha Machado (2014) apresentaram alto percentual de alunos com *baixo* desempenho.

Somente a E. E. São Sebastião obteve em 2011 elevado padrão de alunos em nível *recomendado* de desempenho na disciplina (Tabela 6).

Escola	2011	2012	2013	2014	2016
EE Altivo Leopoldino de Souza	69,3	62,5	63,1	65,9	63,6
EE Fazenda Paraíso	66,7	88,9	71,4	58,8	73,9
EE Interventor Júlio de Carvalho	64,7	58,4	54,9	56,7	64,0
EE Pedro Inácio Nogueira	83,3	55,6	69,2	85,7	50,0
EE São Sebastião	66,7	54,5	55,6	60,0	63,6
EM Alfredo Brandão	66,7	53,8	---	---	---
EM Álvaro de Sá Barbosa	71,4	50,0	75,0	53,8	61,9
EM José Noronha Machado	---	---	52,9	58,3	60,0

■ Baixo
 ■ Intermediário
 ■ Recomendado
 ■ Avançado

Tabela 6: Padrões de Desempenho em Matemática do 9º ano, em 2011 a 2014 e 2016, em percentual.

Fonte: SIMAVE, 2011 a 2014 e 2016.

No Ensino Médio a situação apresentou-se ainda mais preocupante, pois, tanto no 1º ano, quanto no 3º ano, foram altos os percentuais de alunos que apresentaram *baixo* desempenho em todas as escolas, indicando que nesse nível os alunos encontravam-se muito abaixo do esperado para a etapa (Tabelas 7 e 8).

Nas turmas de 1º ano, apenas a E. E. São Sebastião apresentou 55,6% dos alunos no nível *intermediário* de desempenho, no ano de 2017.

Escola	2015	2017
EE Altivo Leopoldino de Souza	65,7	73,1
EE Fazenda Paraíso	67,6	83,9
EE Interventor Júlio de Carvalho	68,2	71,1
EE Pedro Inácio Nogueira	72,7	83,9
EE São Sebastião	---	55,6

■ Baixo
 ■ Intermediário
 ■ Recomendado
 ■ Avançado

Tabela 7: Padrões de Desempenho em Matemática do 1º ano, em 2015 e 2017, em percentual.

Fonte: SIMAVE, 2015 e 2017.

Apesar de na E. E. Interventor Júlio de Carvalho, no ano de 2015, ter apresentado 47,2% dos alunos no *nível intermediário*, no ano seguinte foi observado que 76,8% apresentaram *baixo* desempenho (Tabela 8). Verifica-se, portanto, a necessidade de que nessas escolas seja dada atenção especial aos estudantes, através de ações pedagógicas intensivas para sanar suas dificuldades (MINAS GERAIS, 2015).

Escola	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
EE Altivo Leopoldino de Souza	61,5	52,3	71,9	64,2	62,8	60,0	66,2
EE Fazenda Paraíso	---	---	---	70,0	73,3	63,6	69,0
EE Interventor Júlio de Carvalho	---	---	---	---	47,2	76,8	55,6
EE Pedro Inácio Nogueira	77,3	64,7	86,7	88,9	81,0	72,2	75,0
EE São Sebastião	---	---	---	---	---	---	60,0

■ Baixo
 ■ Intermediário
 ■ Recomendado
 ■ Avançado

Tabela 8: Padrões de Desempenho em Matemática do 3º ano, em 2011 a 2017, em percentual.

Fonte: SIMAVE, 2011 a 2017.

5.3 Percepção docente

Observou-se que entre os 24 professores participantes da pesquisa, 17 são do sexo feminino e 10 participantes possuíam idade de 40 a 50 anos. Dentre eles,

13 têm mais 10 anos de experiência na educação pública.

Sobre a percepção dos professores em relação às avaliações externas, verificou-se que 16 disseram não ter conhecimento dos resultados da escola onde trabalham, e, por isso também não conhecem a posição da escola em relação à média do PROEB do estado (15). Mas 17 disseram saber analisar a escala de proficiência.

Borges e Sá (2015), em pesquisa semelhante, constataram que a maioria dos professores entrevistados tinham conhecimentos dos resultados das avaliações do PROEB de suas escolas. Pinto (2015) observou por análises de questionários, que os professores apesar de conhecerem essas avaliações, ainda que seja apenas por nome, ainda não sabem ao certo o papel de cada uma delas na escola.

Em relação aos conteúdos trabalhados em sala, 16 dos entrevistados disseram que ensinam conteúdos de Matemática baseando-se nas Matrizes de Referência do PROEB e 14 baseiam-se no CBC (Conteúdos Básicos Comuns). Para Borges e Sá (2015), os professores consideram que a Matriz de Referência está alinhada como os Conteúdos Básicos Comuns, e por isso os estudantes apresentarão melhor desempenho nas avaliações externas.

Observou-se também que aproximadamente 14 dos professores sentem-se pressionados a elevar as notas das avaliações externas, o que tem contribuído o empobrecimento do currículo escolar, ou seja, eles estão ensinando apenas para os testes.

Dentre os entrevistados, 13 acreditam que as avaliações externas incentivam o professor a diversificar a forma de avaliar os alunos dentro da sala de aula. Além disso, 17 dos docentes concordam que a diferença de desempenho de ano para ano nas avaliações externas, reflete mais mudanças nas características da própria prova, do que a efetividade do trabalho na escola. E 21 dos entrevistados concordam que a diferença de desempenho entre as escolas é devido à diferença sociocultural e econômica dos alunos, do que o trabalho dos professores.

Não é preciso ser cientista para saber que o desempenho dos estudantes é impactado por diversos fatores, sejam eles características demográficas dos indivíduos, como sexo, cor ou raça, idade, sejam as condições econômicas da família, ou mesmo, as peculiaridades das escolas, (MINAS GERAIS, 2015, p.37).

De acordo com Minas Gerais (2015):

Para as escolas, especificamente, está reservado o desafio de oferecer ensino de qualidade para estudantes com enormes diferenças socioculturais. E a escola precisa lidar com as características de seus estudantes, sem perder de vista as finalidades de ensino. Chegar a um consenso sobre os valores que devem ser compartilhados e compreendidos por toda a comunidade escolar pode ser difícil, mas

estabelecer algumas diretrizes mínimas para as estratégias de gestão e pedagógicas é viável e necessário, (MINAS GERAIS, 2015, p.47).

Entre os participantes da pesquisa, 18 discordaram que as avaliações externas são uma boa forma de mensurar o aprendizado dos alunos. O contrário foi observado por Borges e Sá (2015) em suas pesquisas, onde 71,1% consideravam que as avaliações externas uma boa estratégia para a mensuração do que os estudantes aprenderam.

Metade dos professores entrevistados concorda que já viram outros professores ajudarem os alunos durante as avaliações. Na pesquisa realizada por Borges e Sá (2015), 74% dos entrevistados nunca viram um colega de profissão ajudar os alunos durante as avaliações.

Os professores disseram que não se sentem pressionados pela Secretaria Regional de Ensino/SRE (14), ou pela Direção da escola (17), ou ainda pelos pais (24) para elevarem as notas nas avaliações externas. Porém, na pesquisa realizada por Borges e Sá (2015), foi observado que a maioria se sente pressionada, principalmente pelas SREs e pelo diretor, sendo os pais são os que menos pressionam.

6 | CONCLUSÕES

A pesquisa constatou que nas escolas em Espera Feliz, o desempenho dos alunos não foi satisfatório no período analisado, principalmente entre as turmas de Ensino Médio. Verificando-se a necessidade de atenção especial ao ritmo de aprendizagem dos alunos e acompanhamento das práticas pedagógicas por parte dos especialistas educacionais. Apesar de nas turmas no Ensino Fundamental, o desempenho ter sido um pouco melhor, ainda não pode ser considerado satisfatório.

Foi possível observar que os professores tinham uma boa compreensão sobre os objetivos do PROEB, pois consideravam as avaliações como um bom instrumento de afirmação de políticas públicas para a qualidade da educação. Porém, demonstraram não acompanhar com rigor os resultados da escola e tão pouco, discutir estratégias específicas para a melhoria dos mesmos.

Pode-se afirmar que o desempenho dos alunos não depende apenas de seu próprio esforço e/ou mérito, depende de diversos fatores que os rodeiam. Sendo esses fatores, os mais variados possíveis.

Os professores não se sentem pressionados pelos pais, gestores ou pela própria SRE para melhorar o resultado nas avaliações externas. Apesar disso, informaram que procuram utilizar estratégias para melhorar o desempenho e a aprendizagem dos alunos.

Ficou evidente que os professores sentem necessidade de mais tempo e

oportunidades para discutir as políticas de avaliação em larga escala e as diferentes expectativas atreladas a elas. Além disso, estão dispostos a aperfeiçoarem as práticas de ensino a fim de contribuírem para a equidade e a equidade da educação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda; VIEIRA, Lívia Fraga. **Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente**. E-curriculum, São Paulo, v. 2, n. 11, p.409-433, ago. 2013.

BLASIS, Eloisa; FALSARELLA, Ana Maria; ALAVARSE Ocimar Munhoz. **Avaliação e Aprendizagem: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino**. Coordenação Eloisa de Blasis, Patrícia Mota Guedes. – São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013, 48p.

BORGES, Edna Martins; SÁ, Virgínio Isidro Martins de. **As consequências das avaliações externas em larga escala no trabalho docente**. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, [S.l.], n. 10, p.106-110, 28 nov. 2015. Universidade da Coruna. <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2015.0.10.579>.

BRASIL. **Avaliação da Educação Básica: Saeb/Prova Brasil e Ideb**. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). 2013, 33p.

MINAS GERAIS. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (Org.). **SIMAVE: PROEB**. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/proeb/o-que-e-proeb/>. Acesso em: 08 jul. 2018.

_____. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, CAEd. **SIMAVE - Revista contextual**. 2015. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/revista/>. Acesso em: 27 jul. 2018.

_____. *Revista Pedagógica Matemática: 9º ano do Ensino Fundamental*. Secretaria de Estado de Educação. SIMAVE/PROEB. 2013. 68p.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **SIMAVE/PROEB – 2010**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 1, jan./dez. 2010.

_____. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (Org.). **SIMAVE: PROEB**. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/proeb/o-que-e-proeb/>. Acesso em: 17 jul. 2018.

OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. **Por que avaliar?** *Revista Educação Pública: Ensino Médio*. Ano 1, n. 1, julho/dezembro. 2016. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/06/MG-SIMAVE-REVISTA-WEB.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

PINTO, Roberto Arlindo. **Percepções de um grupo de professores de matemática acerca das avaliações externas e sua influência na prática docente**. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Matemática, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2016.

SILVA, Maria Juliana de Almeida e. **O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia.** *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, [S.l.], v. 5, n. 2, p.241-253, 2007.

VICENTE, Isabela Pereira; BAQUIM, Cristiane Aparecida; HERNECK, Heloisa Raimunda. **Quem é que não quer que a sua escola fique lá em cima?: vozes que ecoam diante das avaliações externas brasileiras aplicadas nas escolas da microrregião no Ubá / MG.** *Educación*, Lima, v. 26, n. 50, p.104-122, set. 2016.

CAPÍTULO 10

O PROJETO RECEPÇÃO CIDADÃ: ACOLHIDA DE ESTUDANTES INGRESSANTES DO IFTM – CAMPUS UBERLÂNDIA

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 05/08/2020

Gabriel Ferreira Barcelos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia
Uberlândia-Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/2381073857404655>

Anna Clara Pereira Machado

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - Campus Uberlândia
Uberlândia-Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/0306716263203355>

Nísia Maria Teresa Salles

Mestre. IFTM – Campus Uberlândia
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - Campus Uberlândia
Uberlândia-Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/0182576573149451>

Márcia Lopes Vieira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - Campus Uberlândia
Uberlândia-Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/3061028308919246>

RESUMO: Desenvolver habilidades e competências, do ponto de vista ético, solidário e humano com estudantes bolsistas e voluntários, responsáveis por auxiliar na

coordenação do planejamento, estruturação e execução das atividades do Projeto Recepção Cidadã, tornando-os multiplicadores de novas práticas. A metodologia de execução consistiu primeiramente em estudos sobre inclusão, bullying e diversidade. Em seguida, foram realizadas reuniões para compreender as ações que já haviam sido realizadas em anos anteriores com o intuito de aprimorá-las e momentos de formação com os estudantes que se inscreveram como monitores para atuar na recepção dos alunos ingressantes na instituição. Além, desse momento de recepção, o trabalho se efetiva com ações no período da matrícula e na primeira semana de aula. Os resultados atingidos referem-se a: desenvolvimento, no grupo de alunos monitores e disseminação das ideias trabalhadas durante o processo com os demais estudantes, relacionadas a princípios éticos, cidadãos, solidários e cooperativos; oportunidade de estudos, reflexões e conhecimentos aos assuntos relacionados à educação inclusiva e à diversidade; efetivação e ampliação dos resultados dos eventos promovidos durante este projeto de acolhida.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Recepção Cidadã. Formação. Diversidade.

THE CITIZEN RECEPTION PROJECT: WELCOMING INGRESSING STUDENTS FROM IFTM - CAMPUS UBERLÂNDIA

ABSTRACT: To develop skills and competences, from an ethical, supportive and human point of view with scholarship students and volunteers, responsible for assisting in the coordination of the planning, structuring and execution of the

activities of the Citizen Reception Project, making them multipliers of new practices. The execution methodology consisted primarily of studies on inclusion, bullying and diversity. Then, meetings were held to understand the actions that had already been carried out in previous years in order to improve them and training moments with students who signed up as monitors to act in the reception of students entering the institution. In addition to this moment of reception, the work is carried out with actions during the registration period and in the first week of class. The results achieved refer to: development, in the group of student monitors and dissemination of ideas worked on during the process with the other students, related to ethical principles, citizens, solidarity and cooperatives; opportunity for studies, reflections and knowledge on issues related to inclusive education and diversity; effecting and expanding the results of the events promoted during this welcoming project.

KEYWORDS: Citizen Reception Project. Formation. Diversity.

1 | INTRODUÇÃO

Este relato de experiência está pautado na visão de que é necessário propiciar momentos de integração psicossocial dos estudantes ingressantes no IFTM Campus Uberlândia de forma amistosa e solidária, eliminando práticas de violência como o trote violento e outras atitudes constrangedoras caracterizadas como bullying.

O projeto Recepção Cidadã é planejado e realizado por estudantes veteranos que passam por um processo de formação junto ao NAPNE – Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas, para que adquiram aptidões para serem multiplicadores de forma a capacitar outros estudantes para planejar e desenvolver o trabalho. Constitui uma ação importante para incentivar o ingresso, êxito e a permanência, bem como o sucesso na vida acadêmica.

A finalidade do projeto versa sobre: “Promover uma recepção aos estudantes ingressantes de maneira acolhedora, integrando-os ao ambiente escolar de maneira adequada e coibindo o trote violento” (IFTM, 2016, p.2). Com esse objetivo, este projeto teve sua primeira edição no ano de 2011, ocorrendo sempre em duas etapas durante o ano, nos momentos de ingresso de estudantes nos cursos ao campus. É coordenada pelo NAPNE e conta com um trabalho transdisciplinar envolvendo os mais diversos setores organizacionais do campus, com a participação de professores de diversas áreas do conhecimento e, principalmente, de estudantes mais experientes que se inscrevem para participar tanto do planejamento quanto da realização das atividades.

De acordo Menezes e Santos (2001), a transdisciplinaridade refere-se a um princípio teórico que objetiva a intercomunicação das disciplinas de forma transversal, ultrapassando as fronteiras dessas disciplinas. Supera o paradigma de disciplina

fragmentada e isolada das demais (multidisciplinaridade), pois isso resultaria na fragmentação das mentalidades, consciências e posturas. Ultrapassa o princípio da interdisciplinaridade, apesar de partir dela, pois esta continua estruturada nas esferas da disciplinaridade, enquanto que a transdisciplinaridade sobressai dessas fronteiras e considera outras fontes e níveis do conhecimento.

Neste sentido, o trabalho transdisciplinar pretendidos pela organização da Recepção Cidadã envolve pessoas de diversas formações e vivências, diversos cargos e experiências, tanto da comunidade acadêmica quanto da comunidade externa, como familiares e colaboradores de outras Instituições.

O IFTM também possui o Programa Acesso, Permanência e Êxito dos Estudantes do IFTM com o levantamento de dados de evasão e retenção de cada campus para a implementação de ações e acompanhamento dos estudantes com o foco no sucesso acadêmico. Além de ser uma temática que é abordada em diversos documentos oficiais do IFTM, também, compõe os Projetos dos Cursos: Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, Técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio, Técnico em Manutenção e Suporte em Informática integrado ao Ensino Médio, Técnico em Alimentos integrado ao ensino médio, Técnico em Agropecuária Concomitante, Técnico Aquicultura Concomitante, Tecnologia em Alimentos e Engenharia Agrônômica.

Neste contexto, espera-se desenvolver nos bolsistas conhecimentos relacionados aos princípios éticos, cidadão, solidários, cooperativo para que possam multiplicar e efetivar as ações junto à comunidade escolar.

2 | METODOLOGIA

O projeto ocorre duas vezes ao ano, nos momentos de ingresso de estudantes nos cursos ao campus. É coordenado pelo NAPNE e conta com um trabalho transdisciplinar envolvendo os mais diversos setores organizacionais do campus, com a participação de professores de diversas áreas do conhecimento e, principalmente, de estudantes mais experientes que se inscrevem para participar tanto do planejamento quanto da realização das atividades.

Para efetivar esta integração é fundamental planejar atividades sistemáticas de recepção solidária, com o objetivo de reverter a cultura dos trotes e de bullying. Segundo (MATTOSO, 1985) a palavra trote, etimologicamente, origina-se da área da equitação, correspondendo ao ato de montaria entre o passo e o galope; assim, trote refere-se ao adestramento dos novos alunos por parte dos alunos mais experientes, no momento da recepção, o que, na prática, resulta em maus-tratos, na maioria das vezes.

Com o objetivo de evitar tais atitudes, o IFTM Campus Uberlândia realiza o

Projeto Recepção Cidadã, desde 2011, com vistas à promoção de uma recepção cada vez mais cidadã aos estudantes ingressantes. Os estudantes extensionistas planejam e desenvolvem as seguintes atividades: a) Participação de capacitação e formação ministrados pelos executores do projeto e parceiros externos. b) Realização de estudos e pesquisas relacionados aos princípios e objetivos da Recepção Cidadã. c) Realização de encontros com demais colaboradores para multiplicação da capacitação e formação apreendida no item “a”. d) Elaboração e confecção de materiais utilizados nas atividades da Recepção Cidadã. e) Participação nas atividades da Recepção Cidadã. f) Elaboração de relatórios.

Os eventos são divididos em seis etapas: (1) etapa de seleção e formação dos monitores; (2) etapa de planejamento, na qual os colaboradores, NAPNE e bolsistas se reúnem com para definição do cronograma de atividades e elaboração dos materiais impressos a serem entregues aos estudantes: folder das atividades a serem realizadas na primeira semana de aula, questionário, convite para reunião de pais, guia de sobrevivência e campanha de conscientização no transporte coletivo; (3) etapa de recepção no dia da realização da prova; (4) etapa de acolhimento no período de matrícula, na qual as bolsistas, monitores e servidores colaboradores, organizam um acolhimento no primeiro contato dos ingressantes e familiares à instituição, no período de matrículas; (5) etapa de atividades no início do semestre, na qual é realizada uma série de atividades ofertadas aos ingressantes, desenvolvidas por professores, servidores, bolsistas e monitores, e (6) confraternização, etapa na qual estudantes ingressantes, monitores, servidores e colaboradores comemoram os resultados positivos do evento.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista o arranjo metodológico das atividades desenvolvidas, vários resultados positivos podem ser descritos de forma progressiva em decorrência desta recepção: melhor integração dos estudantes ingressantes ao ambiente acadêmico; melhoria nas relações entre os estudantes de diferentes cursos e turmas, diminuindo a ocorrência de rixas e comportamentos violentos; diminuição de ocorrência de trotes nos ambientes institucionais; aumento do número de denúncias de ocorrências de trotes, tanto nos ambientes institucionais quanto nos demais, como no transporte coletivo e nas redes sociais; maior sentimento de segurança e bem-estar do ingressante no ambiente acadêmico; crescente redução de taxas de evasão cujas causas estejam relacionadas ao trote violento.

Dentro deste cenário, destacamos os benefícios identificados a partir da execução desse trabalho, resultante de uma recepção mais fraterna e acolhedora: aproximação da instituição escolar e a pessoa do educando, tratando-o com

humanidade e dignidade; diminuição nos casos de evasão ocasionados pelos conflitos entre estudantes; o público e o coletivo tratados de forma responsável; relações entre estudantes, professores e demais servidores, pautadas na cooperação e respeito às diversidades; integração mais harmoniosa entre estudantes ingressantes e instituição acadêmica; entre outros.

Compreendemos que ainda há muito para se realizar, já que situações pontuais de trotes e bullying, apesar de reduzidos, tentam se afirmar. No entanto, consideramos a importância deste momento inicial de recepção dos alunos ingressantes como um grande passo na busca da superação de relações violentas, humilhantes e autoritárias vivenciadas no ambiente escolar, adquirindo assim, novas atitudes por meio de uma ação educativa coletiva com um caráter socializador e humanizado.

REFERÊNCIAS

IFTM, 2016. Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas. **Recepção Cidadã**. Folder elaborado para a Recepção Cidadã I/2016 no campus Uberlândia do IFTM.

MATTOSO, G. **O calvário dos carecas**. São Paulo: EMW Editores, 1985.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbete transdisciplinaridade. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/transdisciplinaridade/>>. Acesso em: 16 de mar. 2016.

RELAÇÕES VERDES: DA PRÁTICA À CONSCIÊNCIA AMBIENTAL

Data de aceite: 03/11/2020

Ana Paula Gorski Cesar

Faculdade Guilherme Guimbala (FGG)
Joinville (SC)
<http://lattes.cnpq.br/8115321650138408>

Beatriz Lorenzi Wisbeck

Faculdade Guilherme Guimbala (FGG)
Joinville (SC)
<http://lattes.cnpq.br/9490027243088093>

RESUMO: Na atual configuração social e econômica, a Natureza ainda é vista como algo infinito a ser dominado. Apesar do desenvolvimento dos movimentos ambientalistas, do crescimento das discussões brasileiras sobre as consequências de ações poluentes e da Constituição Verde de 1988, os recursos naturais ainda são vistos como meros produtos do mercado, uma vez que a condição de dependência que o ser humano possui com o meio ambiente é esquecida. Após inúmeras conferências mundiais debatendo a problemática ambiental e suas diversas preocupações, as fontes de danos do planeta continuam existindo porque continua a se manter relações de poder com os recursos naturais. Assim, diante da necessidade de construir com a população um modo de vida ecológico, pesquisou-se a perspectiva dos educadores sobre a importância de abordar as questões ambientais no ensino fundamental I, porque é na infância que as crianças estão assimilando regras e sendo inseridas no contexto social, além

de estarem aprendendo mais rápido, então é o melhor momento para ensinar modos de vida mais sustentáveis. Utilizou-se como conceitos principais a Psicologia Ambiental, a Educação Ambiental e o Movimento Ambientalista. Foram visitadas duas escolas, uma do âmbito privado que se localiza no centro, e outra pública estabelecida na área rural da cidade. Foram entrevistados dois educadores de cada instituição, utilizando o método de entrevistas semi-estruturadas e um diário de campo. As informações adquiridas foram divididas em três categorias: o campo, formas de trabalho e interesse das crianças (a partir da perspectiva dos educadores).

PALAVRAS-CHAVE: Natureza. Escola. Infância.

ECO-FRIENDLY RELATIONS: FROM PRACTICE TO AWARENESS

ABSTRACT: In the current social and economic configuration, Nature is still seen as something infinite to be conquered. Despite the development of environmental movements, the growth of the debate in Brazil about the consequences of polluting actions - and the Green Brazilian Federal Constitution of 1988 -, natural resources are still seen as mere products of the market, as the condition of dependence that human beings have with the environment is forgotten. After countless international conferences debating the environmental issue and its various concerns, the sources of damage on the planet continue to exist because power relations with natural resources continue to be maintained. Thus, given the need to build an eco-friendly way of life with the population, the educators' perspective on the importance of addressing environmental issues

in elementary school was researched, because it is during childhood that children are assimilating rules and being inserted in the social context, in addition to learning faster, then it is the best time to teach more sustainable habits. Environmental Psychology, Environmental Education and the Environmental Movement were used as main concepts. Two schools were visited, one from the private sector, located in the downtown area, and the other from the public sector, in the rural area of the city. Two educators from each institution were interviewed, using the semi-structured interview method and a field journal. The information acquired was organized into three categories: the field, methods of work and the children's interest (from the perspective of educators).

KEYWORDS: Nature. School. Childhood.

1 | INTRODUÇÃO

Em um resgate histórico do Movimento Ambientalista, Costa (2017) traz que na década de 60 cresce em grande escala as discussões acerca da chamada “crise ambiental”, como resultado de décadas de modificações da natureza feitas por obras humanas: indústrias, bombas, guerras e entre outras formas de usar a natureza como veículo de lucro. Foi um enorme movimento que ganhou espaço mundial devido à preocupação por temas como crescimento demasiado da população, depleção da base de recursos naturais, tecnologias poluentes, o consumo ilimitado e diversas outras mudanças percebidas nos ecossistemas. Diante da grave situação em que nos encontrávamos, foram feitas várias conferências a nível mundial e tantas outras formas de trabalhar a importância de nos preocuparmos com a conservação da natureza.

No Brasil a problemática ambiental intensifica-se pelo índice de desigualdade social e grande parte da população vivendo em áreas de risco, como apontado por Brügger (1999). Mas entre os anos sessenta e setenta, com a criação da Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural (AGAPAN), passa-se a discutir o tema. O país participou, ao lado do Chile, da Conferência de Estocolmo de 1972 - que foi a mais importante das conferências, dando início à inclusão de conceitos como a Educação Ambiental e abertura para as conferências mundiais seguintes - onde os grupos entraram em contato com pensamentos de vários outros que estavam em defesa da preservação da natureza e da humanidade, dentre eles haviam grupos marxistas e também fundamentalistas.

Nos anos setenta o Brasil estava em fase de grande desenvolvimento industrial, então mesmo participando da Conferência houve abertura de vários centros químicos e petroquímicos, pois o objetivo era desenvolver a tecnologia a qualquer custo. Foi assim que surgiu divergência entre os ambientalistas e os desenvolvimentistas: os primeiros contra a criação de hidrelétricas e programas nucleares, enquanto os segundos a favor da ascensão das tecnologias brasileiras.

Ao redor do mundo, principalmente na Inglaterra, cresciam cada vez mais as organizações, partidos políticos e políticas propriamente ditas envolvidos com a causa, enquanto a América Latina vivenciava um período de ditadura e crise em diversos países. Mas a partir da Constituição brasileira de 1988, as perspectivas são modificadas e é aberto espaço para as pautas ambientais e suas possibilidades de transformação da realidade do povo brasileiro, e foram construídas medidas ambientais em várias áreas do conhecimento, dentre elas a Educação Ambiental.

Começa-se a pensar um Programa Nacional de Educação Ambiental (proNEA) (2005), no qual “entende-se que são necessárias mudanças nos desejos e formas de olhar a realidade, nas utopias e nas necessidades materiais e simbólicas, nos padrões de produção e consumo, lazer e religiosidade”. Nas diretrizes do MEC (2005) tem-se uma clara preocupação em buscar a participação social na melhoria das condições ambientais e transformação de modos de vida. Se faz clara a percepção das intenções em mudar não apenas hábitos não ecológicos, mas agir diretamente nas vivências da sociedade e na forma de encarar a existência humana dentro de uma biodiversidade, tão rica no Brasil. Tratava-se, e ainda o faz, de tentativas de mudanças que abarcam toda a questão histórica, social e principalmente políticas públicas. Era necessário lutar contra a ideologia de “desenvolvimento a qualquer custo” que estava posta havia tantos anos, sobrepor a importância do cuidado com a natureza ao consumismo desenfreado que estava instalado quase que no mundo inteiro, considerando ainda as desigualdes sociais. Por isso, o conceito de Educação Ambiental (EA), que é uma das bases da presente pesquisa, torna-se tão importante nesta caminhada rumo a uma sociedade eco conscientizada.

Esta área do ensino vem para ser trabalhada de forma trans e interdisciplinar, descentralizada e democrática. Conforme o proNEA (2005), não se trata apenas de conscientizar os sujeitos que tenham contato com a Educação Ambiental mas de transformar à nível de ideologia a relação com a natureza. Segundo Medeiros et al (2011), esta é uma área que visa implementar métodos ecológicos logo nas séries iniciais e construir a consciência ecológica das crianças, para que elas saibam as pequenas coisas que podem ser feitas pelo cuidado com o meio ambiente, assim elas podem corrigir outras pessoas em diferentes espaços. Por essa razão foi escolhido como foco da pesquisa o Ensino Fundamental I que vai dos seis aos dez anos, pois sabe-se que esta é a fase da infância em que a criança está entrando em contato com sociedade e, segundo Vygotsky (1991) é através do contato com a sociedade e tudo que ela oferece que serão construídas as funções psíquicas superiores da criança, e ela internaliza os modos de vida de determinada sociedade em que ela está inserida.

Entretanto, surge um novo problema que seria a existência de leis excepcionalmente bem construídas, mas falta de prática. Na pesquisa de Brügger

(1999), a autora mostra que o que ocorreu na realidade foi uma apropriação capitalista do movimento ambiental que crescia no país. As indústrias começaram a se dizer donas de práticas verdes, quando na realidade não eram, e passaram a lucrar com isso, mesmo mantendo hábitos indevidos. Na educação não foi de outra forma, pois ao invés de estar ocorrendo transformação nas formas de enxergar o meio ambiente (passar de um modo capitalista para um modo integrado - no qual o ser humano faz parte da natureza e tem uma responsabilidade com seus recursos finitos), o que estava acontecendo era o treinamento de técnicas que visavam ensinar os alunos a como “trabalhar verde” dentro das empresas. Não havia reflexão e nem um contato mais profundo com áreas verdes e, por consequência, não ocorreram as mudanças esperadas.

É, portanto, a partir da percepção de uma sociedade que não está ainda conscientizada das consequências ambientais de suas ações, que pretendeu-se conhecer as formas de ensino ecológico que foram sendo construídas ao longo dos anos nas escolas e a perspectiva dos educadores da educação infantil I sobre o papel deles neste sentido.

2 | MÉTODO

Esta pesquisa foi feita a partir de um projeto para a matéria de Atividades Integrativas II, no segundo ano de Psicologia da Faculdade Guilherme Guimbala, como uma iniciação científica. É caracterizada como exploratória e de caráter qualitativo, que segundo Gerhardt e Silveira (2009) é um método que envolve pesquisa bibliográfica, entrevistas com pessoas que tiveram experiências com o problema pesquisado. A pesquisa bibliográfica foi feita em bases de dados visando obter o maior conhecimento sobre o tema, promovendo familiaridade com trabalhos já existentes dentro do assunto. Teve como sujeitos de pesquisa quatro professores que lecionam no ensino fundamental 1, dois de uma escola pública que fica na área rural e dois de uma escola privada estabelecida no centro da cidade de Joinville (Santa Catarina). O objetivo foi entender a perspectiva dos educadores acerca do contato das crianças com a natureza, o quanto essa relação é considerada importante para a construção da consciência ecológica e de uma relação de pertença, não de poder.

Muitos teóricos que dialogam a respeito do desenvolvimento infantil fazem considerações sobre o papel das relações no processo de crescimento, optou-se, então, por utilizar a obra de Vigotsky (1991), já que ele afirma que é através dos adultos que a rodeiam que a criança internaliza os modos de vida valorizados pelo local em que habita, o que dá aos professores um lugar de bastante importância na formação dos seus alunos. Optou-se pela faixa etária de 6 a 10 anos por ser um

momento em que as crianças estão ainda em formação e vão assimilar muito mais o que estiver sendo ensinado pelo adulto.

O contato com a primeira escola foi conseguido através de um conhecido, que apresentou o projeto para a diretoria. Trata-se de uma instituição de ensino público, com bastante espaço disponível para os alunos e que está estabelecida na área rural da cidade, portanto, bastante afastada. A segunda foi conseguida por iniciativa própria das pesquisadoras. O primeiro contato foi via telefone para apresentar os objetivos do projeto e verificar se a escola aceitaria participar. A escola é particular e fica no centro da cidade. Os profissionais das duas instituições foram escolhidos pelas diretoras.

No primeiro encontro ocorreu a apresentação do projeto aos professores, separadamente, e as entrevistas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na primeira escola visitada foi necessário um segundo encontro para coletar todas as informações, na segunda bastou apenas uma tarde de entrevista.

As entrevistas foram semi-estruturadas, por ser a conciliação entre perguntas fechadas e uma direção bem definida, e a entrevista não-estruturada na qual se aborda livremente o tema proposto (Minayo et al, 1994), com a intenção de que a espontaneidade permitisse aos entrevistados conforto para compartilharem suas experiências o quanto pudessem, sem perder o foco da pesquisa. Também foi utilizado um diário de campo, que é uma forma de mantermos percepções, conhecimentos, ideias e angústias que não poderiam ser acessadas através de outras técnicas, conforme Minayo et al (1994). A partir da análise do conteúdo obtido, foi possível obter três categorias de análise: o campo, as práticas entre professores e por último o interesse das crianças através do olhar docente. Com a finalidade de manter o sigilo dos participantes, cada um foi representado por um nome de planta, as entrevistadas da escola rural foram chamadas de Margarida e Violeta e na escola central Tulipa e Hortênciã.

3 I ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 O campo

A Educação Ambiental deve ser ministrada de forma interdisciplinar, promovendo a percepção de que a natureza é importante em todos os campos da humanidade. Isso faz com que não seja apenas responsabilidade do professor promover o contato da criança tanto com a temática ambiental, quanto com a natureza diretamente. Líbano (2004) aponta para a dualidade do papel da escola, qual seja, reproduzir os ideais hegemônicos da sociedade através da adaptação da criança ao sistema, mas também ser espaço de produção de novas e diversas possibilidades de modos de vida.

Entretanto, o espaço escolar muitas vezes torna-se restringido apenas ao primeiro papel, se eximindo do segundo e adotando um posicionamento que barra a autonomia da criança no que diz respeito à sua capacidade de questionar. É possível encontrar afirmação semelhante em Galvão (1998) sobre a obra de Wallon, quando comenta que para este teórico só é possível uma sociedade se desenvolver a partir da educação. Então, para alcançar o objetivo de modificar o olhar humano sobre a natureza é importante entender que não cabe apenas ao professor criar métodos de ensino sobre ecologia, mas também à escola prover a garantia de condições para que os educadores criem. Pensando nisso, esta categoria apresenta os locais pesquisados, esclarecendo o local em que cada escola está situada e o quanto de espaço verde tem disponibilizado para os alunos.

A primeira instituição visitada é uma escola pública e integral que fica no campo, e por isso afastada da cidade. O espaço da instituição é bastante grande e tem um jardim na frente, algumas árvores ao redor do pátio e bastante espaço para as crianças correrem e brincarem no intervalo. Nos fundos tem uma horta e uma quadra de esportes. Os professores, que são em pequeno número, lecionam para crianças do primeiro ao quinto ano. Nos arredores do colégio também tem vastos campos verdes mantidos pela população, que é, em medida, produtora de mel.

A segunda instituição é uma escola particular que tem o espaço verde reduzido, uma das entrevistadas inclusive comenta que havia um canteirinho que teve de ser removido. As aulas são ministradas para a mesma faixa etária que a escola anterior, as entrevistadas relatam que realmente o espaço oferecido para a escola é pequeno, não tem áreas verdes, mas tem também quadra de esportes e as crianças podem brincar bastante. Também comenta-se que apesar do pouco espaço os professores ainda criam novas atividades que promovem o contato dos alunos com a natureza, fazem passeios e outros eventos que produzem sentido e interesse no tema por parte das crianças.

Na escola pública as entrevistadas deixam claro que a situação dos alunos é de vulnerabilidade, moram em vilas longe de lá e, para estar dentro da instituição, é preciso que o professor pense abertamente a educação e perceba a situação dos alunos, para que se possa ensinar de forma que eles aprendam. Na escola particular o contato com a natureza é menor, mas eles tentam proporcionar a relação da melhor maneira que podem.

É importante refletir a maneira como as instituições possibilitam essas relações, pois como pode ser visto na pesquisa de Senicianato e Cavassam (2004) o contato com a natureza na infância também faz muito bem para a saúde da criança, que vai conhecer novas texturas, cores, cheiros e brincadeiras que não serão encontrados em ambientes artificiais (entende-se artificial como produtos do ser humano). Isso favorece o desenvolvimento da criatividade infantil, da curiosidade

(pois ela pode perceber que há muita diversidade no mundo) e da consciência ambiental porque faz com que a criança se perceba pertencente à natureza. Muitas vezes esses momentos não são proporcionados pelas relações familiares, e então a escola pode se tornar a oportunidade de a criança vivenciar estas experiências.

3.2 As práticas

As duas escolas trabalham através de projetos. a escola pública possui uma horta na qual os alunos plantam, colhem e depois aprendem uma nova receita com o alimento colhido. A escola particular possuía um canteirinho que teve de ser removido, mas eles recolhem lixo pelas ruas e fazem visitação em locais como o rio no centro da cidade e o Zoobotânico. Então, cada instituição trabalha com o que   possível fazer e o que vai produzir sentido pelo olhar dos alunos, e isso é imprescindível para o aprendizado delas, conforme veremos a frente. Um objetivo importante da pesquisa foi conhecer como os professores se organizam entre si para ensinar o conteúdo, por isso criou-se esta categoria.

Todas as escolas do Brasil recebem o Plano Nacional de Educação que faz recomendações do que deve ser ensinado aos alunos, o que muda é a forma como os professores trabalham as questões. Em ambas as escolas os professores se relacionam muito bem entre si, considerando que na escola pública as entrevistadas demonstram claramente um vínculo forte e abertura para todos os profissionais: *“quanto mais profissional envolvido com essa ideia, vai ficar melhor o nosso trabalho, muito melhor”* (MARGARIDA).

Os conteúdos são trabalhados através de projetos nas duas escolas, tanto projetos seguindo o livro didático recebido do governo quanto fora dele de forma democrática, no sentido de haver abertura para a fala das crianç as, porque os professores estão sempre atentos aos interesses e curiosidades dos alunos. Sobre isso, na escola central a entrevistada conta a experiência em que as crianç as queriam salvar uma minhoca colocando-a em uma árvore, e a partir dessa curiosidade das crianç as a professora propôs a criação de um minhocário.

Na escola do campo o cuidado com a horta e a bicicleta são temas centrais. O projeto da bicicleta foi realizado de maneira interdisciplinar envolvendo a parte de ciências e geografia, ele consiste em pedalar numa bicicleta que está instalada na escola para puxar a água do poço e com ela irrigar a horta, cujas plantas só se desenvolvem se bem cuidadas. Margarida também traz outro projeto paralelo em que trabalha-se a importância da bicicleta, sua história e como ela é saudável. Este tema possui extrema relevância na instituição, porque grande parte das crianç as v o pedalando para a escola por morarem longe, então o conteúdo faz sentido para elas.

Na escola central é trabalhada a questão da produção do lixo, para que as

crianças percebam a produção de resíduos da cidade, e também proporcionam aprendizados sobre os animais. Nas duas instituições aparecem projetos de reciclagem e na escola central eles tem um aluno escolhido para ajudar as crianças a jogarem os resíduos no lugar certo, o que é chamado por eles de “fiscal do lixo”.

Tanto na escola pública quanto na privada os professores contam com autonomia para trabalhar a questão da natureza e o fazem de forma integrada com outras disciplinas: “*nós já tivemos um projeto esse ano que, no ano passado, que foi feito com a professora de artes [...] um projeto de artes que englobou professores de história e geografia, artes, e o quarto ano do ensino fundamental*” (MARGARIDA), “*esse ano também nós fizemos uma campanha, com todas as turmas, aí todos se envolveram, que a gente saiu no dia do meio ambiente né, acho que é dia 5 de julho né, a gente saiu pelo centro da cidade [...] juntando lixo do chão.*” (HORTÊNCIA). Sobre a questão do lixo, Currie (1998) traz a atividade “O lixo da minha família” como exemplo do quanto é relevante compreender para onde vão os resíduos que produzimos.

Para que um conteúdo seja compreendido pelas crianças de forma a fazer parte da sua constituição ele precisa fazer sentido para elas. Wallon, segundo Galvão (1998), postula sobre a importância do aspecto afetivo no desenvolvimento da cognição e da motricidade, é necessário que haja paixão (entendida como motivação) para que ocorra interesse no assunto ensinado e sua efetivação na constituição da criança. As duas escolas trabalham com a história local e com o próprio cotidiano das crianças para despertar o interesse delas. Na área rural os professores têm projetos para conhecer um moinho que fica perto da escola, já na escola central eles estudam a importância do rio Cachoeira: “*ir até o rio Cachoeira e entender né que a gente gostaria de ter um rio limpo, e que nós temos aqui no centro da cidade um rio, onde as pessoas tomavam banho, onde as pessoas, antigamente os... muitos pais, muitos avós tem muitas histórias pra contar a respeito desse rio*” (HORTÊNCIA). Currie (1998) traz a importância de entender a escola como um berço para trabalhos comunitários, em prol das pessoas e das memórias do próprio local, como nestes casos.

Grande parte dos projetos realizados por ambas as escolas, tem como objetivo levar os alunos para fora da sala de aula. Segundo Vigotsky (1991) um bom aprendizado ocorre quando o professor leva em conta o que a criança já sabe e o que ela tem a aprender, isso faz com que a criança sempre esteja assimilando novas informações e ao mesmo tempo produzindo novas coisas a serem aprendidas com a ajuda do adulto. Levar a criança para fora da sala de aula proporciona sempre novas experiências e sentidos sobre coisas que ela está habituada, um conhecimento mais próximo da natureza que pode fazer com que ela se aproprie melhor do ambiente

em que ela reside. Este processo é muito complexo, por isso a máxima importância da orientação do adulto nesse momento da vida das crianças, para despertar o interesse dos alunos nos mais variados temas.

A experiência prática promove lembranças significativas posteriormente, além de ser o concreto, o visível, o que a criança consegue assimilar mais facilmente, até porque falar sobre algo é diferente de mostrá-lo. E são estas lembranças e informações que vão permitir à criança ir além de prática e construir a consciência ecológica, que isso se torne parte da constituição dela.

Karen Currie (1998), traz a experiência para além das paredes da sala e muros da escola, como possibilidade de trabalhar diversos temas ou disciplinas em diversas áreas da vida da criança. A obra funciona como um guia ou livro de sugestões para o professor, com eixos diferentes porém com temas voltados ao meio ambiente, à natureza, e também ao ambiente e todos os elementos que cercam e permeiam a vida dos alunos. A autora traz oito maiores divisões, porém trabalharemos com quatro delas: eu + o meio ambiente, minha família + o meio ambiente, minha escola + o meio ambiente, e por fim, minha comunidade + o meio ambiente. As demais divisões diziam respeito à cidade, estado, país e ao planeta Terra como um todo. Todos estes eixos apresentados pela autora são de uma maneira ou outra, implementados, porém muitas vezes não como projetos longos, durando bimestres, mas como tarefas que podem vir a se tornar projetos.

3.3 O interesse das crianças através do olhar docente

De acordo com todas as professoras entrevistadas as crianças se interessam pela natureza, ficam muito animadas com a horta, com os passeios e as novas ideias e tarefas trazidas pelos professores. Isso foi confirmado tanto em uma escola quanto em outra, mostrando que isso pode ir além de diferenças sociais: “a gente percebe bastante o interesse, o desenvolvimento, a preocupação em.. essa questão de, de refletir em casa as mudanças” (HORTÊNCIA). Ou ainda, “O segundo ano é uma turma que tudo que tu traz pra eles é novidade, tudo que tu pede pra eles escreverem é estímulo” (VIOLETA).

Além dessas afirmações, durante as entrevistas também foi falado que os alunos aprendem ações ecologicamente corretas e passam a corrigir a família em casa, demonstrando que se queremos mudar a base ideológica da nossa sociedade é pela infância que começamos, porque o contrário também é verdadeiro: os participantes se queixaram do fato de que nem sempre os pais aderem aos ensinamentos dos filhos e estes passam a não se apropriar tanto assim das novas práticas.

Nas duas escolas há pais que trabalham com reciclagem, na escola privada os pais da criança ficaram muito felizes em ver o aprendizado dos novos hábitos,

porque só com a participação deles a criança não aprendia. Sobre essa reflexão é importante retomar o conceito da Psicologia Ambiental, segundo o qual deve-se estudar “a pessoa em seu contexto, tendo como tema central as inter-relações - e não somente as relações – entre a pessoa e o meio ambiente físico e social” (MOSER, 1998, p.121), pois o contexto em que se encontra o sujeito tem grande importância para a construção dos ideais de vida. Como mencionado anteriormente em Medeiros et al (2011), ensinar o conteúdo da Educação Ambiental faz com que a criança leve para sua casa e para seus vizinhos também o conteúdo, mas é necessário que o ambiente familiar não desmotive o aprendizado e se interesse também.

Foi possível constatar que os professores em ambas as escolas tem participação ativa no papel de mediadores da relação infância-natureza, desde os professores das classes de seis anos até os quintos anos. As atividades são construídas, na medida do possível, dentro do que se pede nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais (1998), que seria a necessidade dessa área do conhecimento ser ensinada em todas as disciplinas de forma integrada.

Pode-se concluir que o enfoque está sendo, pelo menos nessas duas escolas, na construção da consciência ecológica como uma maneira de valorizar a vida. Até porque na escola central eles possuem uma ideologia própria em que toda a vida deve ser valorizada: *“a gente procura reportar a criança pra isso de que ela tem que ter um respeito por essa natureza, tem que ter respeito e cuidado com aquilo que a gente recebeu como presente”* (HORTÊNCIA). Acerca do desenvolvimento dos alunos, eles tem a dizer que *“é um trabalho de formiguinha, a gente não percebe o resultado ali na hora, percebe depois de algum tempo. Eu to trabalhando com o segundo ano tal assunto. Eu não vou perceber que eles mudaram o hábito agora. Talvez eu perceba ano que vem”* (VIOLETA), e também houve alguns momentos compartilhados pela entrevistada Hortência: *“depois que ela [a criança] fez as experiências, depois que ela viu o prejuízo do lixo que não se decompunha, ela foi lá no aterro sanitário e viu tudo que ela viu lá, então ela limpa, nem o rolinho de papel higiênico ela quer jogar, ela quer reciclar tudo.”* (HORTÊNCIA). Esses relatos comprovam que a relação direta com o meio ambiente faz toda a diferença para que a criança consiga entender, ao menos em parte, a amplitude de suas ações.

Senicianato e Cavassam (2004) trazem que algumas crianças não se sentiam confortáveis quando estavam em um ambiente natural, sentiam medo, não gostaram da experiência. Isso confirma a importância da mediação das famílias e dos professores na relação natureza-infância, pois se não houver essa experiência pode ser aberta a possibilidade de a criança não encontrar sentido na preservação ambiental e isso minaria o processo de conscientização. A tecnologia também comparece nesta relação. Violeta, da escola pública, comentou que os alunos do

quinto ano são mais “tecnológicos”, mais teóricos e querem pesquisar em plataformas na internet. Retrata que a turma está *“não menos interessada no assunto, menos interessada na prática, eles são mais teóricos eu tenho a impressão, porque eles se interessam por isso aqui, eles se interessam por pesquisar”*.

A professora Tulipa, da área central, diz que apesar de os alunos terem muito acesso à tecnologia, eles ficam muito empolgados quando podem estar ao ar livre: *“embora hoje as crianças estejam muito ligadas no celular.. é a geração... mas o correr, brincar e ter espaço, elas gostam muito”*. Na perspectiva deste trabalho, é imprescindível a estimulação contínua do “curiosar” da infância antes que ele seja perdido para a tecnologia. Isso porque mesmo que haja interesse “na teoria” dos livros, segundo Wallon (em Galvão, 2004) a experiência prática vai influir muito no desenvolvimento infantil, porque é a partir dela que as crianças se apropriam do mundo, então é dessa forma que o ensino ocorre efetivamente. Se nos for permitido pensar à frente, até mesmo adultos precisam de algo mais prático para entender conteúdos que não são cotidianos, portanto é preciso estimular experiências para além das teorias.

Constata-se a relação dialética entre infância e natureza: as crianças aprendem práticas ecológicas por um planeta habitável, vivenciando experiências que não conseguiriam em outros lugares por causa dos cheiros, cores e outros elementos que os ambientes verdes proporcionam, desenvolvendo também consciência ecológica. Apesar do pouco avanço da problemática ambiental envolvendo leis disfuncionais e indústrias poluentes, a área da educação procura viabilizar o ensino das crianças desde a classe de seis anos para que elas consigam levar para a vida delas, e também para a vida dos vizinhos, um cotidiano ecológico.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se trata da temática da sustentabilidade e educação ambiental, pensa-se no que diz respeito às relações que são estabelecidas entre as pessoas e entre o ambiente em que vivem. A Psicologia Ambiental aponta para a importância de considerar as inter-relações presentes entre o ser humano e seu contexto (MOSER, 1998, p.121). Considerando então que a educação ambiental, desde 1988 com a Constituição “Verde”, é parte integrante do currículo escolar, decidiu-se pesquisar a questão em escolas de ensino fundamental I. A relação infância natureza se mostra vinculada a necessidade de atividades práticas para que o aprendizado seja internalizado, uma vez que a criança está conhecendo o mundo.

As duas escolas pesquisadas, a do campo e a da cidade, apresentam potencialidades e fragilidades, assim como modos diferentes de trabalhos e realidades diferentes. Quando há espaço reduzido, a escola faz atividades como

pequenas excursões e ações no território da escola. Quando há grande contato com os diferentes ecossistemas, fazem pesquisas teóricas para maior aprendizado.

Nota-se que, em ambas as instituições, a maneira de se trabalhar com a temática é interdisciplinar, com trabalhos teóricos e práticos em sua maioria, associando diversos assuntos e conteúdos, abrindo assim as possibilidades de aprendizado. Segundo Vygotsky, com a orientação do adulto, ou seja, o mediador, e neste caso o professor, “as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades” (VYGOTSKI, 1991, p. 59), elaborando os novos conteúdos e colocando em prática. Dessa maneira, o discurso dos professores entrevistados foi bastante marcado pelo questão do incentivo dos pais, que também medeiam o processo de aprendizagem. Com o trabalho conjunto, a criança torna-se mediadora, tanto com os colegas de sala quanto em sua própria casa, quando os novos hábitos e conhecimentos desenvolvidos se cristalizam.

Foi possível constatar que as crianças aprendem não só o conteúdo durante as aulas, mas compreendem a sua real importância para a natureza também. Apesar de toda a tecnologia, nada substitui o contato da criança com a natureza, motivando ainda mais os professores a trabalharem este tema de forma interdisciplinar. Conclui-se que apesar de existirem muito problemas, inclusive sociais, o corpo docente entende que manter viva esta relação desenvolve a consciência ecológica da criança e contribui para a construção um mundo mais verde, mesmo que a passos lentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental** - proNEA: documento básico. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. 3^º ed. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>> Acesso em: 27 set. 2017

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : Ciências Naturais**. Brasília: MEC / SEF, 1998. 138. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>>

BRÜGGER, Paula. **Educação ou Adestramento ambiental?** 2 ed. Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1999.

COSTA, Filipe Corrêa da. **A evolução do movimento ambientalista brasileiro**. Disponível em: <http://www.casadei.adv.br/Anhanguera_CASADEI_aula01_TextosComplementares_Movimento%20Ambientalista.pdf> Acesso em: 27 set. 2017

CURRIE, Karen, et al. **Meio Ambiente - Interdisciplinaridade na Prática**. 6a ed. Campinas: Papirus. 1998.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**. 4 ed. Petrópolis: 1998.

LÍBANO, José Carlos. Psicologia Educacional: Uma Avaliação Crítica. In: Lane, Sílvia; CODO, Wanderley (org). **Psicologia Social: O Homem em Movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 154-180.

MEDEIROS, Aurélia Barbosa de et al. A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, set. 2011

MOSER, Gabriel. Psicologia Ambiental. **Estudos de Psicologia**. 1998, n. 3, v. 1, p.121 - 130.

SENICIANATO, Tatiana; CAVASSAM, Osmar. Aulas de Campo em Ambientes Naturais e Aprendizagem em Ciências - Um Estudo com Alunos do Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 1, p. 133-147, 2004

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4 ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL X FORMAÇÃO HUMANA: PROCESSO DE DISPUTA OU COMPLEMENTAÇÃO DE SABERES?

Data de aceite: 03/11/2020

Elza Magela Diniz

Universidade Estadual de Minas Gerais
FAE/UEMG

RESUMO: Com este estudo pretende-se abordar um breve relato dos períodos históricos vivenciados pelo país e sua relação direta com a Educação Profissional. O histórico dessa modalidade de ensino nasce com o propósito de formar mão de obra para atender as elites, utilizando-se dos indivíduos em situação de vulnerabilidade social, surgindo aí nossa raiz histórica do “dualismo escolar”. Percorremos o caminho ligado às tentativas de superação deste dualismo, da necessidade de formação de força de trabalho para atendimento às indústrias e, por assim dizer, ao capital. Esta análise será baseada nos documentos e autores encontrados, separando os dados por dois períodos históricos assim distribuídos: da Colônia à República e de Vargas ao Pós Militarismo. Por fim, discutiremos com base em autores, os valores implícitos na formação humana, percebendo que este não é um processo institucional ou instrucional, esta formação vai além da escolha por um saber intelectual ou um saber profissional. Pretendemos aqui, problematizar e discutir a evolução da Educação Profissional no Brasil e os reflexos sobre a Formação Humana.

PALAVRAS-CHAVE: Dualismo Escolar; Formação Humana; e Formação Profissional.

ABSTRACT: With this study it is intended to address a brief report of the historical periods experienced by the country and its direct relation with the Professional Education. The history of this teaching modality is born with the purpose of forming manpower to serve the elites, using individuals in a situation of social vulnerability, thus emerging our historical root of “school dualism”. We followed the path linked to attempts to overcome this dualism, the need to train the workforce to serve the industries and, so to speak, to capital. This analysis will be based on the documents and authors found, separating the data by two historical periods distributed as follows: from Colony to the Republic and from Vargas to Post Militarism. Finally, we will discuss based on authors, the implicit values in human formation, realizing that this is not an institutional or instructional process, this formation goes beyond the choice for an intellectual or a professional knowledge. We intend here, to problematize and discuss the evolution of the Professional Education in Brazil and its reflexes on the Human Formation.

KEYWORDS: School Dualism; Human Formation; and Professional Formation.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente a Educação Profissional no Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação a as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. A Educação profissional apresenta-

se nas modalidades técnicas: Integrado, concomitante e subsequente, ambas com objetivo de formação técnica de nível médio.

Pretendemos aqui, problematizar e discutir a evolução da Educação Profissional no Brasil e os reflexos sobre a Formação Humana. Para tal, precisamos compreender o sentido de trabalho como princípio educativo e entender que isto não é sinônimo de formar para o exercício de uma profissão e, muito menos, de aprender pela simples repetição. O trabalho como princípio educativo, pressupõe uma construção histórico-social, que incorpora valores éticos, políticos, econômicos, sociais, históricos e científicos.

É necessário compreendermos o trabalho em seu duplo sentido: o ontológico, como práxis humana e pelo qual o homem produz sua existência e relação com a natureza; e o histórico, que ganha nova roupagem com o sistema capitalista, onde assume a forma econômica ou assalariada (SAVIANI, 2007).

Por outro lado encontramos o outro atributo que a Educação se propõe a oferecer: preparar indivíduos para o exercício da cidadania. O homem ao nascer possui direitos inatos e inalienáveis como: direito a vida, à liberdade, à propriedade e a busca da felicidade. A Formação Humana pressupõe que, este sujeito, deve se apropriar dos conhecimentos necessários para “definir o seu caminhar durante sua vida” (RODRIGUES, 2001, p. 242).

Entendendo que Educação e Trabalho são atributos do homem, queremos confrontar esta educação para atender a necessidade de sobrevivência, na busca por uma profissão e mercado de trabalho, e esta educação que pretende transmitir ao homem os conhecimentos e habilidades necessários para que ele possa administrar o seu caminhar e formar-se como um ser “integral”, e não um ser fragmentado que domina apenas o intelecto ou o profissional.

Para isto iremos fazer uma trajetória da construção histórica da Educação Profissional no Brasil e em seguida discutiremos o que diz a Formação Humana sobre os vieses de trabalho e educação.

2 I BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Para estudarmos a Educação Profissional no Brasil, temos que traçar sua trajetória ao longo dos anos, com práticas voltadas para atender a um jogo de interesses pessoais, políticos partidários e do capital, deixando de lado a formação do “cidadão”.

De acordo com o documento *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*, a educação profissional, em termos universais e especificamente no Brasil,

“reveste-se cada vez mais de importância como elemento estratégico para a construção da cidadania e para uma melhor inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea, plena de grandes transformações e marcadamente tecnológica” (BRASIL, 2004, p.7).

Conforme este documento “a questão fundamental da educação profissional e tecnológica envolve necessariamente o estreito vínculo com o contexto maior da educação, circunscrita aos caminhos percorridos por nossa sociedade”, (BRASIL, 2004, p.9). Portanto consideramos importante ressaltar alguns aspectos que envolveram esta modalidade de ensino ao longo da história da Educação em nosso país.

2.1 A Educação Profissional: da Colônia à República

A História da Educação Profissional no Brasil, de acordo com Manfredi (2002), iniciou-se com a chegada dos portugueses incorporando “saberes” e “fazeres” no processo que envolvia “múltiplas atividades da vida em comunidade dos povos indígenas” (MANFREDI, 2002 p. 67). Para esta autora, o que ocorria no interior das tribos, enquanto práticas educativas, era a fusão de preparo para o trabalho com práticas de socialização.

Caires esclarece que em 1549, com a chegada da Companhia de Jesus no Brasil,

O ensino ministrado pelos jesuítas, de caráter clássico, intelectual e humanista, era reservado à formação dos filhos dos colonizadores, de modo a instruir a camada mais elevada da sociedade e mantê-la afastada de qualquer trabalho físico ou profissão manual. (CAIRES, 2016, p. 53).

Percebemos aí a divisão da escola entre classes sociais, onde o saber acadêmico era destinado às classes dominantes, restando aos pobres, escravos e indígenas, a aprendizagem de artes e ofícios. Cordão (2006), também nos chama atenção para o nascimento da nossa dualidade educacional,

Esse dualismo é fruto de nossa herança colonial e escravista, que influenciou negativamente, de forma preconceituosa, as relações sociais entre as chamadas “elites condutoras” e os operários, em especial aqueles que executam trabalhos manuais. Essa visão de sociedade influenciou decisivamente a visão da educação profissional (CORDÃO, 2006, p. 49).

Corroborando com esta visão Silva (2013, p. 71), afirma que “a escravidão perdurou aqui por mais de três séculos e deixou marcas na história brasileira”. Portanto, até 1808 não houve progresso no tocante a Educação Profissional no Brasil. Esta realidade se altera com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, com a vinda de D. João VI e a família real, o sistema de ensino se ampliou e ganhou certa

qualidade.

Ao se referir à chegada da família real ao Brasil, Caires (2016) afirma que “foi um marco histórico para promoção de mudanças políticas, sociais, econômicas, culturais e educacionais que vieram a ocorrer após 1808” (CAIRES, 2016, p. 55). Em 1809 foi instalado no Brasil o Colégio das Fábricas, configurando-se aí os primeiros indícios do que hoje se caracteriza como Educação Profissional no país (BRASIL, 1999). O ensino profissionalizante no Brasil, de acordo com Cordão (2005) possuía um caráter meramente assistencialista, com o objetivo de atender crianças pobres, órfãos e desvalidos.

De 1840 a 1850, foram criadas as “casas de educandos artífices”, que ofereciam instrução primária e ensino de alguns ofícios para crianças e jovens em situação de mendicância. Isto ocorreu, pois a oferta de educação para o trabalho estava articulada a uma perspectiva assistencialista e tinha o propósito de retirar o jovem do ócio e da criminalidade. Essas casas, fundadas por dez governos provincianos e mantidas pelo Estado, figuravam mais como “obras de caridade”, do que “obras de instrução popular” (MANFREDI, 2002, p. 77).

Em 1875, foi inaugurado o “Asilo de Meninos Desvalidos”. Souza (2008, p. 20) relata que a instituição foi criada para “abrigar crianças tidas como ‘desvalidas’, seja por iniciativas de particulares, religiosos e mesmo por iniciativas do Estado”. Segundo Manfredi,

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhadas para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio. (MANFREDI, 2002, p. 76-77).

Desta forma, ainda percebe-se o caráter assistencialista e dualista na educação profissional. De 1889 a 1930, período denominado Primeira Republica, “emerge uma rede de escolas mantidas pelo Estado e por outras entidades da sociedade civil, dentre as quais a igreja católica” (MOREIRA, 2013 p. 185). Desde então a educação profissional passa a um novo formato: “ela passa a ser direcionada não apenas para os ‘desafortunados’, mas também para as pessoas que pertenciam aos ‘setores populares urbanos’ e que ‘iriam se transformar em trabalhadores assalariados’” (MANFREDI, 2002, p. 79-80). Com relação a este período Manfredi descreve:

Durante o período chamado Primeira Republica, que vai da proclamação da Republica, até os anos 30, o sistema educacional escolar e a Educação Profissional ganharam nova configuração. As

poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do governo federal e de outros protagonistas: a Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações, [...] e membros da elite cafeeira (MANFREDI, 2002, p. 79–80).

Em 1909, o Presidente em exercício, Nilo Peçanha, assina o *Decreto Presidencial n. 7.566 de 23 de setembro de 1909* (BRASIL, 1909). Esse documento “cria 19 escolas federais denominadas *Escolas de Aprendizizes Artífices*” (SILVA 2013 p. 72), estas escolas localizavam-se nas capitais do país (a exceção do Rio de Janeiro). De acordo com Cunha (2000) essas escolas foram criadas para atender interesses políticos, possibilitando a presença do governo em vários pontos do país.

2.2 Educação Profissional: de Vargas ao Pós Militarismo

As décadas de 30 e 40 foram marcadas por grandes transformações políticas, econômicas, sociais e educacionais. Neste momento se fortalece a nova burguesia industrial em substituição das oligarquias cafeeiras e isto vai demandar uma configuração de “uma nova estrutura, baseada nas exigências da incipiente industrialização, modernização, urbanização e capitalismo liberal” (SILVA, 2013 p. 72).

Em 1932, surge o *Movimento dos Pioneiros da Educação Nova*,

O objetivo básico dessa proposta era instituir uma escola com sentido e orientação bem como por fim à dicotomia vigente. Segundo Rosa (2008), o movimento da Escola Nova defendia a escola secundária unificada com conteúdos formadores ao trabalho e ao intelecto, democrática, laica e pública. SILVA (2013, p. 73).

Neste contexto, foram elaborados diversos Decretos-Lei, que ficaram conhecidos como Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, em função do nome do então ministro da educação, Gustavo Capanema (SILVA, 2013). Ainda de acordo com Silva (2013),

Essas leis estruturavam o ensino desde o curso primário, com duração de quatro a cinco anos, o ensino ginásial e segundo ciclo (técnico) em nível do secundário. Quem cursasse o primário, ginásial e superior, sem instrução profissionalizante, poderia concorrer a qualquer curso superior.[...] É nesse período que as Escolas de Aprendizizes e Artífices se transformam em Escolas Técnicas Federais com a Lei Orgânica do ensino Industrial de 1942. (SILVA, 2013, p. 74)

A educação passa a ter, em especial a educação profissional, uma maior importância no país e foram definidas Leis específicas para formação profissional em cada ramo da economia. Entretanto isto ainda não foi suficiente para acabar com a dualidade na educação.

Somente em 1959 as escolas técnicas federais foram configuradas como autarquias (PACHECO; REZENDE, 2009). O ensino médio não apresentou mudanças significativas por parte do governo federal, até 1961, “mantendo-se praticamente a mesma configuração do Estado Novo” (SILVA, 2013 p. 74).

Em 1961, entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4024 de 1961. Só então “é que se manifesta, pela primeira vez, no Brasil, a articulação completa entre os ramos secundários, médios e profissionais, através do sistema de equivalência” (SILVA, 2013 p. 74). Isto possibilitou que independente da formação, o aluno poderia escolher o curso superior que preferisse.

Durante o período militar, a educação passa a ser instrumento para fornecimento de recursos humanos para a economia. Com a aprovação da Lei 5.692/71, o ensino médio passou a ser obrigatoriamente profissionalizante. Os investimentos em educação eram meramente econômicos e visavam atender ao capital. Para Silva (2013),

O Conselho Federal de Ensino, através do Parecer nº 45 de 1972, relacionou 130 habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pela escola para seus respectivos cursos profissionalizante, algo impraticável.[...] não foram mobilizados recursos humanos e materiais para transformar toda a rede de ensino nacional em uma rede profissionalizante. (SILVA, 2013 p. 76).

Ao final dos anos 80, este processo de profissionalização vai se desvanecendo, e assim persiste até a aprovação da Nova LDB. Ocorrendo neste período um desenvolvimento das escolas particulares em detrimento à escola pública.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96, surgiu após o encerramento do período ditatorial e, tanto a LDB quanto a Constituição de 1988, mantinham a polemica de conflitos entre os que defendiam a escola pública, laica e de qualidade para todos e aqueles que defendiam a necessidade de reduzir custos governamentais. Prevaleceu a lógica do mercado, dando total liberdade para as escolas particulares atuarem em todos os níveis da educação (BRASIL, 2007).

O Decreto 2.208/97 e a Portaria 646/97, no governo Fernando Henrique Cardoso, revelam o contexto neoliberal mundial e “é marcado pela atuação do *Estado Mínimo*, ou seja, o Estado atua na economia e nas políticas de forma menor, sem realizar grandes interferências” (SILVA, 2013, p. 78). De acordo com Oliveira (2005) *apud* Silva (2013),

A reforma do ensino médio técnico, realizada através do Decreto nº 2208/97, configurou uma nova institucionalidade para a educação profissional, tornando mais nítida a separação entre a formação geral e a formação tecnológica (OLIVEIRA (2005) *apud* SILVA (2013, p. 78).

Diversas escolas técnicas e agrotécnicas federais tornaram-se CEFETs

ao longo da década de 90, mas em 1998, o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais, permanecendo assim até o ano de 2005. Em 2004, após sete anos de uma série de atos normativos que direcionavam as instituições mencionadas para a oferta também de cursos superiores, iniciou-se a reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica, com a retomada da possibilidade de oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio (PACHECO, REZENDE, 2009).

Em 2005, antes da ampla expansão da Rede Federal de Educação Profissional, esta contava com 144 unidades distribuídas entre centros de educação tecnológica e suas unidades de ensino descentralizadas, uma universidade tecnológica e seus campi, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas a universidades federais, além do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro (PACHECO; REZENDE, 2009). Conforme descreve Silva (2013),

As políticas destinadas ao ensino profissionalizante no governo Lula, período de 2003 a 2010, indicaram o estímulo ao ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre a formação geral e a educação profissional. (SILVA, 2013, p. 80)

Com a promulgação da Lei *11.892 de 29 de dezembro de 2008*, (BRASIL, 2008), pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve uma grande reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, surgindo um novo modelo de instituição, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2016).

Pereira afirma que,

O surgimento dos Institutos Federais estabelece vínculo com a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos centrais nas atuais políticas e assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem, daí a imprescindibilidade do fortalecimento das ações e das instituições públicas. [...] o papel que está previsto para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é o de garantir a perenidade das ações que visem incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma Educação Profissional e Tecnológica como instrumento social (PEREIRA, 2008, p. 1-3).

De 1909 até o ano de 2016, o processo de expansão da Rede Federal alcançou 644 unidades em 568 cidades brasileiras, ampliando a capacidade de atendimento à população brasileira. (BRASIL, 2016). Conforme Silva (2013, p. 81), “essa rede federal tem participação reduzida no total nacional de estabelecimentos

desse tipo de ensino”, isto nos mostra que ainda são grandes os desafios a serem enfrentados por esta modalidade de ensino.

3 I A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEU DIÁLOGO COM A FORMAÇÃO HUMANA

A Educação é uma importante ferramenta social e desde surgimento, tem adaptado-se aos tempos históricos-sociais, visando a formação integral do ser humano. De acordo com Freire (1999) a Educação é vista como um importante meio de transformação social, “necessitamos de uma educação para decisão, para responsabilidade social e política”, de uma educação que “possibilite ao homem uma discussão corajosa de sua problemática”. Esta educação deve possibilitar a visão do homem “no mundo e com o mundo”. Conforme Rodrigues (2001):

Ao definir os atributos do ato educativo como o de preparar os indivíduos para a vida social, institui-se um parâmetro universal sobre os fins da Educação. E esse parâmetro pode ser expresso em um outro discurso paralelo e a ele correspondente: o de formar os indivíduos para o exercício da Cidadania. (RODRIGUES, 2001, pag. 234).

Para este autor, a educação “é um processo regular desenvolvido em todas as sociedades humana” (RODRIGUES, 2001, pag. 238), o seu objetivo principal é preparar os sujeitos para a vida coletiva e para reprodução de condições da existência. E salienta a hipótese a seguir:

A aquisição de conhecimento e a sua utilização prática na forma de habilidades tornaram-se, ao longo dos últimos dois séculos, nos fins e meios para todas as atividades educacionais nas sociedades modernas e constituem em instrumentos fundamentais a serem possuídos por cada indivíduo na sociedade. O modo de aquisição e de distribuição desses conhecimentos e habilidades se constituiu em paradigma que organiza todos os processos educativos, e estabelece o grau de responsabilidade para sua implementação por parte do poder público ou da iniciativa privada, nos planos individuais e coletivos, particulares e universais. No interior desse paradigma, as ideias de Educação e de Educação Escolar se fundem e estabelecem limites conceituais sobre os quais se constroem os discursos reflexivos sobre os conteúdos da Educação, bem como sobre objetivos e os meios das políticas educacionais. (RODRIGUES, 2001, pag. 235).

Esta hipótese levantada pelo autor, explica o sentido de articulação entre os saberes para construção do Cidadão. A educação humanística e profissional deve alinhar a centralidade do trabalho ao sentido emancipatório e participativo na construção da sociedade. As interpretações das relações de educação e trabalho são inúmeras. Empregar a educação profissional para atender ao interesse do capital é trazer uma falsa interpretação de segurança:

O trabalho, nesta perspectiva, não se reduz a "fator", mas é por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. [...] A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relações sociais. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (material, biológica, psíquicas, afetivas, lúdicas). (FRIGOTTO, 1996, p. 31).

A educação profissional desde o seu início, esteve ligada a formação de mão de obra e superar este caráter discriminatório é um desafio. A lógica do capital, o contexto político, econômico e cultural, os avanços tecnológicos e científicos, são fatores que interferem diretamente na relação educação e trabalho. Nesse contexto, Gomes e Marins destacam que:

O trabalho passou a ser visto como uma dimensão ampla, em que a triangulação educação, conhecimento e trabalho potencializa o indivíduo a transformar a si e ao ambiente em que vive. Por outro lado, a relação trabalho e educação resultou na distribuição desigual do saber, e que criou novas divisões sociais e do próprio trabalho, ampliando-se a preparar pessoas tecnicamente aptas para assumir posições de alta hierarquia, superando funções intelectuais e instrumentais. (GOMES; MARINS, 2012, p.15).

A superação do dualismo é extremamente difícil de ocorrer, em função de sua construção histórica no país. Cordão (2008), afirma que a educação profissional era vista como desnecessária e, depois, como assistencialista, ao preparar operários, a partir de "desvalidos da sorte", para o trabalho. Freire (1999, p.38), alerta que "as condições estruturais de nossa colonização não nos foram favoráveis, o Brasil cresceu dentro de condições negativas e democraticamente, enraizadas em complexos culturais". Para Freire (1999),

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a "abertura" de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica. (FREIRE, 1999, p. 56)

Para Freire (1992), a prática política que se funde em uma concepção mecanicista e histórica, nunca contribuiu para minimizar a desumanização do homem. Para o autor "o sonho é assim, uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos refaz" (FREIRE, 1999, p. 85). Ele salienta que a educação deveria ser encarada como geradora do homem.

Freire (2001) alerta que todo o processo educativo é um ato político e para isso é preciso compreender a luta de classes, a demarcação de espaços e dos

conteúdos da educação para assumir sua politicidade e não ter a escola como um espaço neutro, em que os alunos são vistos como aprendizes e seres acabados.

Rodrigues (2001) nos fala que a educação cumpre seu papel ao dotar o educando de instrumentos que lhe são necessários e pertinentes, isto possibilita a apreensão de conhecimentos e habilidades para situar-se como sujeito histórico, trabalhador e cidadão ativo na participação da vida privada e coletiva. E segue:

...educar compreende acionar os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidade físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação. (RODRIGUES, 2001, p. 241).

Neste sentido a educação ganha caráter de totalidade, abarcando as dimensões físicas e intelectuais do educando. “Por isso, educar implica retirar do individuo tudo que o confina nos limites da Natureza e dar a ele uma outra conformação, só possível na vida social” (RODRIGUES, 2001, p. 243). Para ele, educar integralmente significa possibilitar a assimilação de três planos: reconhecimento de mundo, apropriação da cultura e vivencia coletiva.

Freire (1979) corrobora que a educação das massas traz mudanças e libertação, desde que desnuda de roupagem alienada e alienante, e da escolha de uma educação para domesticação, ao invés de uma educação libertadora, “o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1979, 25). Conscientizar-se é tomar posse da realidade. Sendo assim, “a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto” (FREIRE, 1979, 28).

Uma educação que desenvolve a tomada de consciência e a criticidade, liberta ao invés de submeter, domesticar e adaptar, como acontece em muitos países do mundo. Esta educação deve permitir “que o sujeito se construa como pessoa, transformando o mundo e estabelecendo com os outros sujeitos relações de reciprocidade, fazendo cultura e história” (FREIRE, 1979, p. 16).

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação profissional evoluiu gradativamente no Brasil. Essa evolução perpassa por momentos históricos do país, iniciando com os povos nativos. Naquela época, as práticas de aprendizagem se davam pela observação e participação, passando pelo ensino jesuíta no Brasil Colonial e pela constituição dos aparelhos escolares, das casas de artífices e dos liceus de artes e ofícios.

O período republicano defendeu a concepção de um ensino profissional com características assistencialistas. A ideia de progresso era fator decisivo para superação do atraso que o país se encontrava. O processo migratório para as cidades e a incapacidade de absorver toda mão de obra disponível no mercado

urbano era visto pelas autoridades como uma ameaça a ordem das cidades.

Com o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, as discussões sobre a escola pública, foi dada maior ênfase a medidas que apontassem para a organização de cursos acadêmicos e profissionais dentro de um mesmo estabelecimento, procurando combater o dualismo entre ensino propedêutico e ensino profissional. Mesmo assim, o ensino profissional não conseguiu eliminar as interpretações de que era destinado aos “menos favorecidos”.

A Constituição de 1934 determinou que cabia à União a responsabilidade em traçar diretrizes educacionais para todo o território nacional. Neste período, testemunhou-se uma expansão industrial no Brasil. O ensino técnico industrial passou a fazer parte dos debates nacionais como elemento importante na defesa da indústria brasileira, que começava a se consolidar e, conseqüentemente, a formalização das relações de trabalho e de atividades sindicais.

No governo Fernando Henrique Cardoso, a educação foi reduzida a seu Estado Mínimo, esta perspectiva reducionista foi baseada em contenção de gastos por parte do poder público, o que acabou por possibilitar um amplo desenvolvimento da educação em todos os níveis pelas escolas da rede particular de ensino.

Permanecia aí enraizado o dualismo, originário em nossas raízes históricas desde o período colonial, onde aos menos favorecidos cabia apenas o trabalho que exigia força física e aos poderosos, o saber intelectual.

Com o Governo Lula, o ensino profissional ganha nova roupagem. Assim visto como parte integrante da formação do indivíduo, a formação integral passa a ser vista como fundamental na superação das desigualdades sociais presentes no país. Houve grande expansão da Rede Federal, possibilitando que a escola pública estivesse acessível a todos os estados brasileiros, atingindo cidades onde, até então, o acesso era praticamente nulo.

Houve um salto enorme na questão de atendimento aos jovens na faixa etária de 15 a 24 anos, mas ainda não o suficiente para solucionar o problema da educação profissional no país. O ingresso desta parcela da população, na escola pública, ainda passa por dificuldades que vão desde o acesso com os processos seletivos até a permanência e êxito destes alunos.

A educação profissional tem sido pouco discutida nos meios acadêmicos, o que não permite que tenhamos amplo conhecimento dos problemas enfrentados nesta modalidade. É uma área que carece de estudos para que possamos identificar os gargalos e trabalhar com políticas públicas que realmente consigam superar o dualismo existente e a escola possa ser o espaço de absorção de conhecimentos profissionais, humanos e, sobretudo, de cidadania.

Com base nos dados encontrados, podemos perceber que a educação profissional está sendo diretamente influenciada pelo pensamento de cada gestor

publico: por vezes ela assume papel assistencialista, com políticas voltadas para redução do ócio e marginalidade; por vezes assume papel de atender ao sistema econômico, vestida com a roupagem de desenvolvimentismo; e, em outros momentos, assume a roupagem de formação integral, tentando superar a máxima de trabalho intelectual para as elites e trabalho manual para os “desfavorecidos”. Entre estas idas e vindas da educação profissional ainda temos muito que avançar em estudos e, bem como, na criação de políticas públicas que sejam realmente eficazes no combate as desigualdades sociais e regionais em nosso país. A educação profissional não pode ficar à mercê de um pensamento político econômico de governantes, ela precisa se firmar como proposta de governo através da criação de Leis com ampla discussão com a sociedade civil, principal interessado nesta modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Presidencial nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. *Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Diário Oficial da União*, Brasília, 1909. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

_____. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. *Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/19371946/De14073.htm Acesso em: 05 jun. 2017.

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

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 05 jun.2017

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. *Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União*, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf> Acesso em 05 julho.2017.

_____. Medida Provisória nº 441, de 28 de dezembro de 2007. *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, e dá outras providências. Diário Oficial da União*, Brasília, 28 dez. 2007. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. *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. Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. Lei nº 11.892, de 29 dez. 2008. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Expansão da Rede Federal*. 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

CAIRES, V. G. *Políticas para a Educação Profissional e a articulação entre o Ensino Profissional e o Ensino Médio: estudo comparativo sobre o Ensino Integrado, em uma Instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Minas Gerais*. 2016. 392 f. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CORDÃO, F. A. *Educação Profissional: Cidadania e Trabalho. Entrevista concedida a Carlos Roberto Jamil Cury. Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 46 a 55, jan./abr. 2006.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A Educação Profissional no Brasil. PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, PUC/SP (Org.). *Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: Raízes Históricas e Panorama atual*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 43-109

CUNHA, Luiz Antônio Cunha. *O Ensino Industria-Manufatureiro no Brasil*. Revista Brasileira de Educação. Nº 14, São Paulo, 2000. p.89-193. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf>.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GOMES, Heloisa Maria; MARINS, Ogihara Hiloko. *A ação docente na educação profissional*. 2 ed. São Paulo: SENAC, 2012.

MANFREDI, S. M. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, 317 p.

MOREIRA, P. R. *A organização da educação profissional e a questão do dualismo escolar*. In: *Trabalho & Educação/Universidade Federal de Minas Gerais*, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, 183-195, jan-abr, 2013.

PACHECO, E.; REZENDE, C. *Institutos Federais: um futuro por armar*. In: SILVA, Caetana Jurazy Rezende (Org.). *Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Natal: IFRN, 2009. 70 p.

PEREIRA, L. A. C. *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.

RODRIGUES, Neidson. *Educação: da formação humana à construção do sujeito ético*. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 22, n. 76, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf>.

SAVIANNI, Demerval. *Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos*. São Paulo. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SILVA, Wander Augusto. *Fatores de Permanência e Evasão no Programa de Educação 7 - Profissional de Minas Gerais (PEP/MG): 2007 a 2010*. (Tese de doutorado) Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. [p.71 – 80]

SOUZA, M. Z. M. de. *Educar, Trabalhar, Civilizar no Asilo de Meninos Desvalidos (1875-1894): caminhos possíveis*. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

O RECURSO LINGUÍSTICO DAS GÍRIAS UTILIZADO PELOS ADOLESCENTES E/OU JOVENS QUE CUMPREM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO

Data de aceite: 03/11/2020

Fernando Miranda Arraz

PUC/MG- Bolsista Capes

<http://lattes.cnpq.br/8268003012840044>

RESUMO: Este artigo apresenta uma das variedades presentes no léxico português, que é a gíria, falada em especial por adolescentes e/ou jovens que se encontram em privação de liberdade. Essas gírias são consideradas herméticas, logo difíceis de serem compreendidas por aqueles que não estão inseridos no grupo, sendo, por isso, uma forma de proteção e identificação dos membros. A gíria dentro do ambiente socioeducativo, tem uma criação própria, em geral criptológica, sendo assim, esta variedade linguística utiliza-se do significante e modifica o significado, tomando a gíria um signo de grupo. Para esses usuários há uma necessidade de criar um signo linguístico próprio, não porque desconheçam outros níveis linguísticos, mas porque eles têm como objetivo a busca da proximidade com quem ele fala e a criação de efeitos de sentidos que outras palavras não oportunizariam criar. A partir desse recurso linguístico, os adolescentes constroem laços sociais e lidam com o mal-estar contemporâneo, conseguindo, de alguma maneira, encontrar um lugar no meio social, endereçando seu sofrimento pela via do simbólico. A gíria determina a identidade cultural dos falantes, moldam aspectos de sua personalidade que vão além dos aspectos linguísticos, pois ao falar uma

gíria, o sujeito do discurso deixa evidente sua formação ideológica, sua história, sua cultura e inseridos nela os hábitos, costumes, crenças, valores, juízo de valor, bem como sua visão de mundo. Apresentando esse universo linguístico que circunda o uso da linguagem gíria, espera-se uma melhor contribuição para a valorização dessa variedade linguística que, apesar de constituir-se um fenômeno imprescindível no processo natural de renovação da língua, ainda é, por muitos, estigmatizada.

PALAVRAS-CHAVE: Gíria. Recurso linguístico. Adolescentes. Privados de liberdade.

THE LANGUAGE RESOURCE OF SLATES USED BY ADOLESCENTS AND / OR YOUNG PEOPLE THAT COMPLY WITH SOCIO-EDUCATIONAL MEASURE FOR HOSPITALIZATION

ABSTRACT: This article presents one of the varieties present in the Portuguese lexicon, which is slang, spoken especially by teenagers and / or young people who are deprived of their freedom. These slang terms are considered hermetic, therefore difficult to be understood by those who are not part of the group, and, therefore, a form of protection and identification of members. Slang within the socio-educational environment, has its own creation, usually cryptological, so this linguistic variety uses the signifier and modifies the meaning, making the slang a group sign. For these users, there is a need to create their own linguistic sign, not because they are unaware of other linguistic levels, but because they aim to seek proximity to the speaker and create meaning effects that other words would not create. From

this linguistic resource, adolescents build social bonds and deal with contemporary malaise, managing, somehow, to find a place in the social environment, addressing their suffering through the symbolic. Slang determines the cultural identity of speakers, shapes aspects of their personality that go beyond linguistic aspects, because when speaking slang, the subject of the speech makes evident their ideological formation, their history, their culture and habits, customs, beliefs, values, value judgment, as well as your worldview. Presenting this linguistic universe that surrounds the use of slang language, it is expected a better contribution to the valorization of this linguistic variety, which, despite being an essential phenomenon in the natural process of language renewal, is still, by many, stigmatized.

KEYWORDS: Slang. Linguistic resource. Teens. Deprived of liberty.

1 | INTRODUÇÃO

Desde o início da civilização, o homem sente a necessidade de se relacionar com outros sujeitos, compartilhando seus ideais, de uma interação mútua, ou seja, sendo esta uma característica intrínseca ao ser humano. Sendo assim, encontramos diferentes grupos, formados por pessoas com características comuns, dentre eles o grupo que vive à margem das leis que regem a vida em sociedade.

A língua é a melhor e mais eficaz forma de interação humana. Por meio dela é que se estabelece a maioria das relações entre um indivíduo e outro e entre esses indivíduos e a sociedade. É também por meio da língua que revelamos nossa cultura, nossos valores, crenças e a nossa visão de mundo. É preciso considerar que a língua não é algo imutável ou homogêneo, ao contrário, está em constante evolução e se modifica sempre, até dentro de uma mesma comunidade de falantes. A língua, como uma das manifestações da linguagem, se apresenta como um fator de grande importância na identificação de um povo, pelo poder de expressar a realidade da comunidade que a utiliza, conglomerando a cultura, informando e transmitindo-a. Segundo Preti (2004), é através da língua que a realidade se transforma em signos, pela associação de significantes sonoros a significados arbitrários, portanto, realidades diferentes vividas por grupos sociais diferentes darão origem a diversas formas de manifestações linguísticas. Sabe-se que a língua é um traço linguístico da identidade de cada falante que está inserido em um contexto social, econômico e cultural. Nessa variação de usos da língua surge a gíria, fenômeno que nasce da linguagem restrita de determinado grupo social (PRETI, 2000), a qual surge, geralmente, em grupos desprestigiados, transformando-se em símbolo de identidade cultural e linguística desse grupo social. A gíria atua como um signo de grupo, sendo uma função ideológica. Em outras palavras, tudo que é ideológico, possui um signo. Portanto, a gíria é um signo formado por e para um grupo, que surge de forma real através de seu uso, e possui sua ideologia marcada pelo grupo que a cria. Deve salientar que a ideologia é “encarnada” não apenas em palavras, mas também em

instrumentos, produtos de consumo, objetos, de uma forma geral, mas que possuam algum tipo de concretização, uma representação exterior à ideologia, à consciência. No caso da gíria, essa conscientização existe na palavra, que por sua vez é a materialidade linguística.

Embora a linguagem seja vista como um meio de comunicação entre as pessoas, visando à clareza para uma melhor compreensão, no contexto estudado, isto é, no Sistema Socioeducativo, os usuários da linguagem buscam a comunicação apenas com as pessoas do seu grupo. Quando esses grupos sociais restritos, pelo contato com a sociedade, vulgarizam seu comportamento e sua linguagem, perde-se o signo de grupo. A gíria, portanto, é uma forma de expressão cultural, manifestada linguisticamente.

Os motivos que justificam a realização e investigação da presente pesquisa perpassam por duas esferas: contexto acadêmico e pessoal. Em relação ao viés acadêmico, além de representar um material de estudo importante para as pesquisas sobre linguagens, a opção por estudar a temática, justifica-se, também, por se tratar de um assunto pouco estudado no campo da linguística atual e principalmente pela ausência de material aprofundado sobre o uso e reconhecimento de gírias provenientes de um ambiente socioeducativo, ocorrendo uma contribuição científica. No que diz respeito a esfera pessoal, o interesse por esta pesquisa emerge de minha experiência no campo profissional e atuação direta com adolescentes que cumprem medida de internação socioeducativa, porém atualmente estou na Direção de Atendimento de um Centro de Internação Provisória¹. Com isso este estudo tem como justificativa plausível através da observação da força de uma linguagem específica, a gíria, dentro do ambiente socioeducativo.

Como etapa inicial do estudo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica com buscas de textos que abordassem os conceitos das gírias em contexto de privação de liberdade. Em seguida, estes textos foram fichados constituindo uma coletânea da temática. No que se refere a análise de dados, como o pesquisador atua diretamente com esses adolescentes, o mesmo em atendimentos, conseguiu identificar algumas gírias, no qual o próprio adolescentes relatava o seu real significado, conseguindo iniciar um vocabulário gírio que está inserido no item uma breve análise de dados.

O interesse pelo tema gíria nesta pesquisa vai além de tornar conhecida a linguagem de privados de liberdade, mas sim em tratar a gíria como fonte criativa e significativa por parte de seus usuários, que, como falantes intuitivos do português e atuantes no processo comunicativo, são capazes de originar formas léxicas previstas pelo nosso sistema linguístico. Sendo assim, este estudo se insere na área da sociolinguística, porém o pesquisador tem um grande interesse em realizar

1. Internação provisória é aplicada pelo Juiz da Vara da Infância com prazo máximo de 45 (quarenta e cinco) dias, até que aplique a sentença e a medida socioeducativa conforme o ECA.

uma breve discussão sob um ponto de vista discursivo, sendo que será a pesquisa do autor na escrita de sua tese de Doutorado em Linguística, em função disso, através da Análise do Discurso- AD de linha francesa, a qual concebe o discurso como sendo produzido por um sujeito marcado na história da sua comunidade, num tempo e espaço concreto.

2 | A GÍRIA

Com a iniciação dos estudiosos da linguística no Brasil, a gíria passou a ser estudada, aqui a partir da década de 70, em uma perspectiva descritiva e não normativa como faziam os poucos gramáticos que se dispunha maltratá-la. Quem mais se destaca, nesse estudo, é o professor Dino Preti, que com sua equipe de estudo, colaborou muito para quebrar o sentido pejorativo em que cercava o vocabulário da gíria, até poucos anos.

Dentre as variações linguísticas, a gíria pode ser definida como uma forma peculiar de expressão de grupos específicos, que se diferencia da língua padrão, sobretudo pelo léxico. Cumpre ressaltar que se trata apenas de uma variação linguística, de um vocabulário distinto, não constituindo outra língua, pois a estrutura gramatical e sintática é praticamente a mesma da língua materna, mas o léxico é bastante alterado a ponto de impedir a sua compreensão.

Segundo Preti (2007), a gíria não pode ser representada nem definida da mesma maneira em todas as línguas, pois ela pode ser estudada sob dois aspectos: a) signo de grupo – vocabulário típico de grupos restritos; e b) a gíria comum – quando já ocorreu a vulgarização do fenômeno e este se torna popular. A referida pesquisa aborda essencialmente o primeiro aspecto, uma vez que será realizada com adolescentes e/ou jovens privados de sua liberdade, sendo um ambiente, o qual este grupo restrito cria essa linguagem codificada, de tal forma que não é entendida por aqueles que não estejam inseridos.

A gíria de grupo é aquela que é usada por grupos sociais que se encontram em restrição, tendo um comportamento diferenciado. Possui caráter criptográfico, ou seja, é uma linguagem codificada de tal forma que não é entendida por aqueles que não pertencem ao grupo. Ao usar a gíria os falantes sentem-se mais admirados, e até mesmo com uma certa autoridade, isto serve como um diferencial do grupo contribuindo para o processo de autoafirmação do sujeito. Expressa a sua posição contrária aos valores tradicionais da sociedade, preservando assim a segurança do grupo, pois em determinadas situações a comunicação não consegue existir com aqueles que não pertencem a este ambiente. Quando a definição das gírias sai do campo do grupo, novas terminologias são criadas para que se mantenha sua maneira criptográfica, por isto trata-se de algo transitório, em constante renovação.

Para Remenche (2003), a gíria de grupo se caracteriza linguisticamente pela “preocupação esotérica, o cuidado que têm os componentes do grupo de criar a sua linguagem, diferente, ininteligível aos estranhos e claríssima a si próprios. A linguagem deles é uma barreira, uma defesa. Logo, as gírias são de formação consciente”.

3 | GÍRIAS DOS PRIVADOS DE LIBERDADE

A partir do momento em que o adolescente e/ou jovens ingressam em uma instituição de privação de liberdade, seja ela provisória ou internação, ele tem a perda do seu eu, ao se deparar com normas e circunstâncias que antes fazia sozinho. Ao pertencer a um grupo como este, deve-se aceitar as determinações sem discutir, pois no grupo seus membros defendem o interesse coletivo, sendo postos em segundo plano seus interesses individuais, e, por vezes negado. Vale ressaltar que esse grupo possui regras, determinações conhecidas por todos os internos, e, conseqüentemente, poderá ter influência negativa, devido seus membros estarem afastados da família e ficarem mais vulneráveis à influência dos líderes².

A linguagem empregada pelos adolescentes autores de atos infracionais é considerada um tanto particular, pois quem não a domina não compreende o teor das mensagens propagadas, gerando constrangimentos e desconfortos entre outros adolescentes, educadores e sociedade. A gíria é o mecanismo de comunicação utilizada por estes adolescentes que estão em cumprimento de medida socioeducativa, em que, por meio dela, conseguem se expressar e exprimir suas vontades e seus anseios. A partir dessa língua própria e privada, esses adolescentes edificam laços sociais e lidam com o mal-estar moderno, com o fenômeno da desresponsabilização e alcançam, de alguma maneira, descobrir um lugar no meio social, endereçando sua angústia pela via do simbólico.

Devido ao conflito que se estabelece com a sociedade, e conseqüentemente, por necessidade de defender-se de pessoas que estão ao seu redor, os adolescentes que estão em cumprimento de medida socioeducativa de internação, precisam elaborar um código de conversação que evite indivíduos não iniciados de entendê-lo enquanto conversa, permitindo assim a estabilidade do grupo. Nesse sentido, partimos da ideia de que a gíria é um rico artifício linguístico e que algumas dessas palavras utilizadas pelo sujeito-privado de liberdade, vão muito mais que uma forma diferente de falar, sendo uma manifestação de libertação, em meio a um ambiente cheio de regras e limitações.

A linguagem criada nos centros socioeducativos pode ser considerada

2. Internos considerados mais velhos na unidade e/ou que já cumpriram medidas anteriores, ou seja reincidentes na medida socioeducativa.

dinâmica e metafórica em seu interior, trazendo, muitas vezes, à tona o comportamento social dos adolescentes e/ou jovens que compõem esse ambiente, através das formas estranhas e pejorativas. A gíria não é uma linguagem independente, mas uma forma parasitária da língua, da qual utiliza a fonética, a morfologia, a sintaxe e o léxico, ou seja, os processos de criação da gíria são os mesmos da língua comum (CABELO, 2002)

Conforme Oliveira (2006), a gíria é uma manifestação linguística observada, principalmente, na oralidade. Por ser considerada uma forma de agressão, é um fenômeno utilizado comumente por grupos sociais menos privilegiados ou por grupos totalmente excluídos da sociedade. Sendo assim, este recurso linguístico é uma linguagem própria de um grupo social, que serve para identificar esse grupo, representá-lo, caracterizá-lo, de forma a diferenciá-lo de outros. Embora seja costume associar a gíria à linguagem vulgar, talvez pelo seu uso abusivo, repetitivo, às vezes em situações de interação em que não é desejada, na verdade, constitui um importante recurso expressivo e de comunicação.

Conforme Preti (2007) os vocábulos gírios demonstram que existe, muitas vezes, uma forma de se relacionar a gíria com a visão que o falante expressa do mundo em que vive. Nesse processo de designação subjetiva, os vocábulos expressam os sentimentos, as atitudes em face do meio em que o falante vive, o julgamento crítico e a representação do mundo.

Por meio do estudo gírio, compreende-se a visão de mundo de seus falantes, pois a linguagem é uma maneira eficaz do indivíduo tornar evidente o estilo de vida específico. Apesar das dificuldades que os internos encontram em seu cotidiano constatamos que eles possuem uma visão irônica do mundo que os cerca e, principalmente, uma visão distorcida deles (OLIVEIRA, 2006).

Segundo Silva (2014), o vocabulário gírio, diante da dinâmica social e estrutural da língua, pode representar a máxima da relação indivíduo e corpo coletivo, pois é conhecida como linguagem hermética de grupos peculiares e como instrumento de exclusão e segregação, os quais a utilizam como construto simbólico do pertencimento e identidade. Além da agressão aos costumes do grupo social maior, institucionalizado, esse comportamento revela uma necessidade de autoafirmação. A constante busca de identidade, de forma agressiva ou não, está marcada na linguagem dos acautelados em uma unidade socioeducativa de internação, por um léxico peculiar que contrasta com o uso da comunidade externa.

A construção de um vocabulário gírio, embora possa parecer senso-comum, está longe de ser uma tarefa singela e comum. Deve haver uma grande preocupação com a representatividade do corpus e com o estabelecimento de critérios claros, além do conhecimento e o respeito às normas e padrões estabelecidos pelos estudos dos léxicos.

A intenção da pesquisa é retirar das análises que serão coletadas no corpus gírio, a ideia de que essas unidades lexicais podem criar um contexto novo, um ambiente livre das coações e das normas decorridas do ambiente socioeducativo, ressaltando que a partir deste ambiente inovador pode-se alcançar a almejada liberdade do acautelado de uma forma simbólica. Esse universo significativo promovido pelo conjunto das gírias passa a ser de extrema importância para a adaptação do acautelado, uma vez que o adolescente que se encontra em cumprimento de internação passa a se adaptar e a conviver mais facilmente com a sua rotina por meio de um outro viés que não o trazido pelos valores e regras institucionais de segurança.

Neste sentido a referida pesquisa, vem trazer à tona a linguagem do adolescente privado de liberdade que vem ao encontro desta referida demanda, pois é uma compreensão de um mundo particular e com reflexão de um modo simbólico de sua fala, especialmente por suas gírias, expressão singular daqueles que, apartados de nosso cotidiano conseguem reconstruir uma nova dinâmica em suas palavras com representação de exclusão, da marginalidade, de manifestações contra ações opressoras e atos de imposição.

4 | UMA BREVE ANÁLISE DE DADOS

Um das características inerentes ao vocabulário gírio é a tematização em torno dos grandes problemas do ser humano e das preocupações em relação ao cotidiano da sociedade moderna. A gíria dos privados de liberdade em um ambiente socioeducativo, no qual irei intitular como “gíria socioeducativa”, confirma as tendências temáticas que preponderam nesse vocabulário. Os dados linguísticos oferecidos pelo corpus conduzem aos conceitos-eixo que formam campos semânticos concretos, por meio de uma rede de constelações sinonímicas relacionadas a tais temas.

Vale ressaltar que as respectivas gírias foram coletadas em atendimentos técnicos com os referidos jovens acautelados³, optou-se por este método, uma vez que o técnico é considerado um servidor do ambiente socioeducativo, evitando assim a resistência e desconfiança dos jovens acautelados, pois com pessoas conhecidas eles se sentem mais à vontade e dispostos a um melhor diálogo.

O grupo social investigado exerce uma grande influência na vida de cada indivíduo nele inserido. A atitude individual é, em geral, moldada, de modo a adaptar-se às atitudes socialmente aceitas pelo grupo. Assim, as normas e as regras criadas pelo grupo devem ser conhecidas e seguidas à risca pelos seus membros, sob

3. adolescentes que completaram a maioridade dentro da unidade, ou já foram apreendidos entre 18 até 21 anos, uma vez que ao cometer o ato infracional ainda era menor de idade, porém a apreensão foi com a maioridade.

pena de o transgressor ser preterido, criticado, ridicularizado ou até gravemente hostilizado pelos demais. Algumas dessas normas dizem respeito a uma espécie de “moral” estabelecida pelo grupo, como o respeito aos familiares, aos visitantes e aos internos que estão há mais tempo na unidade.

Foram selecionados os principais vocábulos coletados pelos informantes durante este início de pesquisa em conversas informais com os jovens acautelados, e no qual serão destacados os principais diante das respostas dos selecionados:

GÍRIAS	SIGNIFICADOS
areia nos olhos	enganar
azul	esperto
badalo	órgão genital masculino
beca	calça
barraco ou gaiola	alojamento/ dormitório
blindada	marmitex
boi	vaso sanitário
cachorro	nádegas
castelar	masturbar
catatau	carta ou bilhete
cavalo doido	fuga
chucho	objeto artesanal usado como arma pelos internos
conde	transferência
churros	fezes
coruja	cueca
crocodilo	não confiável

dentária	escovar os dentes
descalço	desarmado
duzentão ou jack	estuprador
gancha	bermuda; shorts
graxa	manteiga servida no pão
grude	comida
jega	cama
larica	vontade de comer
marrocos	pão
pestanda	cochilo
pipa	bilhete
praia	chão do alojamento
rato	interno que furta do outro
remo	colher
seguro	ameaçado
tia	corda improvisada
ventana	janela
zoiuda	televisão

Quadro 1- Gírias coletadas com os adolescentes privados de liberdade
Elaborado pelo autor (2019).

É perceptível uma estreita relação entre as atitudes sociais vivenciadas pelo grupo investigado e a linguagem por ele utilizada, ou seja, é perceptível que as escolhas lexicais, no caso, a predileção pelo uso da gíria (e, em especial, de algumas gírias) não é algo gratuito, mas, de fato, demonstra a compreensão do valor que o uso adequado dessa variedade assume no interior do grupo.

Em razão disso, é possível perceber que essa variedade não serve apenas, pura e simplesmente, para a comunicação, mas também representa claramente uma manifestação de força social no âmbito do grupo. Isso fica evidenciado, sobretudo quando um novo adolescente, pela primeira vez, passa a ser interno da unidade. Essa orientação só vem confirmar o grau de importância da linguagem gíria dentro de uma Unidade socioeducativa, no qual uma das principais razões dessa valorização se deve ao estabelecimento de regras e de tabus linguísticos por seus membros que, se não forem respeitados por qualquer razão, poderão gerar sanções, que podem variar, desde uma simples gozação ou ironia, agressões físicas e até mesmo a uma rebelião. Sendo assim, é importante é imprescindível uma pesquisa aprofundada sobre as gírias socioeducativa dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

5 | PRÓXIMOS PASSOS PARA UMA ABORDAGEM DISCURSIVA

Ao eleger esta temática, a pretensão é demonstrar a gíria como fonte criativa e (re)significativa por parte de seus usuários, sendo capazes de originar, através do interdiscurso, léxicos gírios, evidenciando a força desse fenômeno dentro do ambiente de reclusão. Tal interdiscurso é definido por Pêcheux (2008) como um já dito chamado de memória discursiva, que vai (re)significando outro discurso proferido, mostrando que o sentido não é unívoco e nem engessado, mas que está relacionado com os sujeitos e com suas ideologias.

O foco em uma abordagem discursiva é a construção de sentido que se dá a partir do lugar no qual a fala do sujeito é constituída, não podendo nos esquecer da incompletude da linguagem e da sua heterogeneidade: nem os sujeitos, nem os sentidos e nem os discursos estão prontos. O já dito remete para o dizer de outros sujeitos, em outros discursos, em outros espaços. A análise do discurso considera a palavra, sendo polissêmica, como a que abriga vários sentidos e que conota valores opostos. Uma perspectiva discursiva está ligada a uma exterioridade, estabilizando um enunciado (estrutura) para associá-lo a um acontecimento, sendo assim, para entender essa espessura discursiva, deve-se levar em conta as dimensões ideológica, social e histórica do sujeito em questão, bem como de sua memória discursiva.

Segundo Pechêux (1988, p.53), “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro” uma vez que o processo de produção de sentidos depende do momento histórico e social e das ideologias de formação discursiva em que se encontra o sujeito-leitor. Assim, quem não domina as gírias pode não compreender o conteúdo das mensagens propagadas – ou, simplesmente produzir um sentido completamente diferente do pretendido pelo sujeito-autor -, o que pode se tornar

uma forma de proteção e identificação dos membros.

A gíria constitui uma ferramenta que designa o lugar que o falante ocupa na sociedade, sendo o uso do léxico o reflexo tanto de conflitos sociais, quanto da ideologia e da identidade dos falantes. Para esses usuários, há uma necessidade de criar um signo linguístico próprio, não porque desconheçam outros níveis linguísticos, mas porque eles têm como objetivo a busca da proximidade com quem falam e a criação de efeitos de sentidos que outras palavras não oportunizariam criar. Tal atitude, na concepção deles, evita que sujeitos não pertencentes ao grupo entendam seus discursos, seus combinados. Nesse sentido, a gíria pode ser entendida como um rico artifício linguístico em que, mediante as escolhas discursivas, algumas transformam-se numa manifestação de libertação em meio a um ambiente cheio de regras e limitações.

Quando há a criação da gíria, esta funciona como signo de grupo, elemento de identidade, e traz consigo, uma formação discursiva que engloba uma ideologia, geralmente criando o sentido e significado da gíria nas situações cotidianas. É necessário, dessa forma, além de investigar, compreender o sentido das gírias e como elas são utilizadas como estratégia de interação no grupo que se pretende pesquisar, observando seus sentidos, significados e seus conceitos vistos como discurso.

Orlandi (2007) afirma que os discursos sobre são formas cruciais na institucionalização dos sentidos. É no discurso sobre que se trabalha o conceito de polifonia, ou seja, sobre um lugar importante para organizar diferentes vozes. Para a autora, o lugar histórico-social em que os sujeitos enunciadore de determinado discurso se encontram, envolve o contexto e a situação e intervém a título de condições de produção do discurso. Não se trata da realidade, mas de um objeto imaginário socioideológico.

Trata-se pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, nos jogos da língua, que vai se historicizando [...] marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder (ORLANDI, 1999, p. 32).

Conforme Brandão (2004), este sujeito, por meio de sua fala, faz um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social e situa seu discurso em relação aos discursos do outro. Esse outro não é apenas o destinatário para quem o sujeito ajusta a sua fala (nível intradiscursivo), mas também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (nível interdiscursivo). Ainda segundo esta autora, o discurso está sempre atravessado pela subjetividade; não há discurso neutro, todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais e ideológicas dos sujeitos da linguagem.

A fim de entender um pouco mais o sujeito da AD, elegemos as características apontadas por Brandão (2009, p.8):

- a. é essencialmente marcado pela historicidade. Isto é, não é o sujeito abstrato da gramática, mas um sujeito situado na história da sua comunidade, num tempo e num espaço concreto;
- b. é um sujeito ideológico, isto é, sua fala reflete os valores, as crenças de um momento histórico e de um grupo social;
- c. não é único, mas divide o espaço do seu discurso com o outro na medida em que orienta, planeja, ajusta sua fala, sua atividade enunciativa, tendo em vista seu interlocutor e também porque dialoga com a fala de outros sujeitos (nível interdiscursivo);
- d. sua fala/escrita apresenta efeito polifônico: porque no seu discurso outras vozes também falam; o sujeito se forma, se constitui na relação com o outro, com a alteridade. Isto é, da mesma maneira que tomo consciência de mim mesmo na relação que tenho com os outros, o sujeito do discurso se constitui, se reconhece como tendo uma determinada identidade na relação com outros discursos produzidos, com eles dialogando, comparando pontos de vista, divergindo etc.

Devido ao conflito que se estabelece com a sociedade e, conseqüentemente, por necessidade de se defenderem de indivíduos que estão ao seu redor – por vezes considerados inimigos - os adolescentes privados de liberdade sentem a necessidade de elaborar um código de conversação. Tal atitude, na concepção deles, evita que sujeitos não pertencentes ao grupo entendam seus discursos, seus combinados. Nesse sentido, a gíria pode ser entendida como um rico artifício linguístico em que, mediante as escolhas discursivas, algumas transformam-se numa manifestação de libertação em meio a um ambiente cheio de regras e limitações.

Conforme Silva (2008) o adolescente privado de liberdade cria a gíria com base nas regras de formação de palavras decorrentes do nosso sistema linguístico e, mais especificamente, compõe gírias utilizando o recurso polissêmico, cujos campos lexicais fazem referência ao universo socioeducativo.

Pechêux (1988, p.53), relata que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro”, uma vez que o processo de produção de sentidos depende do momento histórico e social e das ideologias de formação discursiva em que se encontra o sujeito-leitor. Assim, quem não domina as gírias pode não compreender o conteúdo das mensagens propagadas – ou, simplesmente produzir um sentido completamente diferente do pretendido pelo sujeito-autor, o que pode se tornar uma forma de proteção e identificação dos membros.

Segundo Remenche (2013), a gíria transmite e mantém os valores, os conhecimentos e a realidade do grupo com uma forte tendência à concretização do abstrato. Além disso, no ambiente social, empresta um forte traço de denúncia e insatisfação com as diferenças (...) uma vez que vai contra as regras da língua falada pela sociedade e como protesto contra as demais regras desta mesma sociedade. É a forma encontrada para saírem do anonimato, para serem diferentes de alguma forma.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referida pesquisa ainda está no seu princípio, mas já se percebe como as gírias coletadas buscam no léxico da língua muitas de suas referências, buscando no cotidiano dos acautelados elementos que reflitam sua realidade. Espera-se que este estudo facilite a prática de diversos profissionais que convivem com esses adolescentes, procurando uma melhor compreensão do tema em estudo. Essa análise permitirá nortear pesquisas futuras contribuindo como uma ferramenta versátil para o desenvolvimento do processo de comunicação verbal.

Ao problematizar a questão da gíria, é perceptível relatar que ela não é uma linguagem apenas das camadas marginalizadas da sociedade, embora a gíria tenha o seu berço nesta camada social, ela transcende esse grupo de pessoas, porém não deve tomar lugar da linguagem formal. A gíria de grupo deve ser tratada com respeito, não discriminando seus falantes, pois muitas vezes não entendem o seu significado real.

O conhecimento mais aprofundado da gíria pode contribuir para a melhoria da comunicação com o grupo, minimizando possíveis situações constrangedoras ou de conflito no convívio com os adolescentes em questão, mesmo que seja apenas ouvindo-os, já que a maneira como esses jovens falam ultrapassa um simples ato comunicativo, pois, além de favorecer as relações entre si e os outros, demonstra a visão de mundo do grupo, suas marcas individuais e a identidade enquanto grupo.

Divulgando esse universo linguístico que circunda o uso da linguagem gíria, especialmente desse grupo pouco acessível – adolescente e/ou jovens infratores – esperamos contribuir para a valorização dessa variedade linguística que, apesar de constituir-se um fenômeno indispensável no processo natural de renovação da língua, ainda é, por muitos, condenada. Ao ponderarmos a linguagem usada por esses jovens, deparamo-nos com a realidade com a qual convivem que, assim como seu vocabulário, é diferente de qualquer outra realidade. Com este estudo, esperamos também colaborar para a desmistificação da linguagem gíria para o público em geral, corroborando que essa variedade deve ser considerada como importante, especialmente por, além de ser mais uma forma de comunicação,

fortalecendo as relações sociais e de comportamento entre os integrantes do grupo que a utiliza.

Apresentando através de uma forma discursiva o fenômeno linguístico que circunda o uso da gíria, especialmente de um grupo pouco acessível – adolescentes privados de liberdade – espera-se uma contribuição para o reconhecimento desta variedade linguística ainda estigmatizada por muitos. Vale ressaltar que a palavra muda de sentido conforme o posicionamento sócio-histórico-ideológico assumido pelo sujeito em conformidade com sua formação discursiva.

Através da pesquisa de Doutorado, pretende-se buscar a partir do texto escrito nas cartas dos adolescentes e/ou jovens privados de liberdade para seus familiares, através de uma análise discursiva (um conjunto de palavras e expressões utilizadas por indivíduos na condição de internos), mostrar de que forma, os acautelados criam gírias, sem conhecimento dos recursos linguísticos embutidos nessas criações. Estas gírias, que irei nomear como “gírias socioeducativa”, tem o intuito de demonstrar o uso de uma linguagem diferenciada que, apesar de pertencer a uma mesma língua (portuguesa), possui diversas características e especificidades, que a distinguem de outros usos, e em outras situações.

A gíria determina a identidade cultural dos falantes, molda aspectos de sua personalidade - que vão além dos aspectos linguísticos – pois, ao falar uma gíria, o sujeito do discurso deixa evidente sua formação ideológica, sua história, sua cultura e, inseridos nesta, os hábitos, costumes, crenças, juízo de valor e visão de mundo.

Em suma, entende-se que ainda há muito a ser pesquisado a respeito da gíria de grupos restritos, principalmente no que se refere a gíria através de análise discursiva e, em razão disso, outros estudos fazem-se necessários, inclusive, com novos olhares acerca desse objeto em particular, por vezes pouco valorizado em estudos linguísticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Estatuto da criança e do adolescente. 9. ed. São Paulo: Atlas; 2000 (1990).

BRANDÃO, H. H. N. Introdução à análise do discurso. Campinas: Editora da Unicamp. 2ª ed, 2004.

_____. O léxico na perspectiva discursiva. In: ALVES, I. M. et al. (org.). IV Colóquio Os estudos lexicais em diferentes perspectivas. Caderno de resumos. São Paulo, 2009, p. 82-96.

CABELLO A. R. G. Linguagens especiais: realidade linguística operante. Ponta Grossa- PR: UniLetras, v.24; 2002. Disponível em: www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletas/article/download/242/238. Acesso em 10 Abril de 2019.

- OLIVEIRA M. L. T. A gíria dos internos da FEBEM. [Dissertação] São Paulo: PUCSP; 2006.
- ORLANDI, Eni P. Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos. 7 ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- PÊCHEUX, M. Semântica e discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- _____. O discurso: Estrutura ou acontecimento. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- PRETI D. F. A Gíria e outros temas. São Paulo: Edusp; 1984a.
- _____. Dicionários de Gíria. In: Revista ALFA, nº 44. São Paulo:UNESP; 2000.
- _____. A Gíria na língua falada e escrita: Uma longa história de preconceito social In: PRETI, D. F. (org), Fala e Escrita em questão. São Paulo: Humanitas; 2003a, p. 241-257.
- _____. O Vocabulário oral popular: a gíria. In: PRETI, Dino. Estudos de Língua Oral e Escrita. Rio de Janeiro: Lucerna; 2004.
- _____. O léxico na linguagem popular: a gíria. 2007. Disponível em <http://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S1802.pdf> Acesso em Março de 2019.
- REMENCHE M. L. R. As criações metafóricas na gíria do sistema penitenciário do Paraná. [Dissertação] Londrina: UEL-Universidade Estadual de Londrina; 2003.
- SILVA W. F. R. da. Gírias do sistema prisional paranaense: a linguagem dos presídios ultrapassando seus muros. [Dissertação] Londrina: UEL-Universidade Estadual de Londrina. Londrina; 2014.

CAPÍTULO 14

A AGROECOLOGIA COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO À AGRICULTURA CONVENCIONAL NO ASSENTAMENTO TERRA À VISTA, SUL DO ESTADO DA BAHIA

Data de aceite: 03/11/2020

Adenilson Alves Cruz

<http://lattes.cnpq.br/2289089616003314>

Rosana Mara Chaves Rodrigues

<http://lattes.cnpq.br/7483078875357787>

RESUMO: Esse texto tem como objetivo apresentar o processo de transição da matriz de produção convencional para a Agroecologia, no Assentamento Terra Vista, no Município de Arataca-BA. Para tanto, foi usado como metodologia, rodas de conversa na escuta com os assentados do assentamento, que aceitaram o nosso convite, 18 no total. A decisão por assumir a Agroecologia foi tomada em assembleia, buscaram fazer parcerias com instituições que já acumulassem experiências nesta área, de modo, a assegurar a formação dos assentados na perspectiva de desenvolverem um modelo de agricultura capaz de assegurar a sustentabilidade dos assentados preservando a natureza. O assentamento se constitui como um espaço promissor no desenvolvimento de processos educativos, no que diz respeito da opção realizada a Agroecologia, no entanto, esse processo não se faz sem tensões. As tensões que emergem, entre os assentados, sobre esta opção, têm contribuído para o aprofundamento do debate e a busca de tecnologias que respondam com eficácia as questões colocadas pelos assentados que resistem à proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Agroecologia, sustentabilidade, assentamento, assentados.

ABSTRACT: This text aims to present the transition process from the conventional production matrix to Agroecology, in the Terra Vista Settlement, in the Municipality of Arataca-BA. To this end, it was used as a methodology, conversation circles in listening with the settlers of the settlement, who accepted our invitation, 18 in total. The decision to take on Agroecology was taken in assembly, they sought to form partnerships with institutions that had already accumulated experiences in this area, in order to ensure the formation of the settlers in the perspective of developing an agricultural model capable of ensuring the sustainability of the settlers while preserving nature. The settlement is a promising space in the development of educational processes, with regard to the option made to Agroecology, however, this process is not without tension. The tensions that emerge among the settlers about this option have contributed to the deepening of the debate and the search for technologies that effectively answer the questions raised by the settlers who resist the proposal.

KEYWORDS: Agroecology, sustainability, settlement, settlers.

Esse texto apresenta uma reflexão sobre o processo de transição Agroecológica no Assentamento Terra a Vista, situado no sul da Bahia, no Município de Arataca. O trabalho foi realizado a partir decisão pela agroecologia mediante orientação do MST, que já vinha travando este debate no seu interior, de modo a desenvolver nos assentamentos um modelo de agricultura capaz de assegurar a

sustentabilidade dos assentados, preservando a natureza;

Trabalhar a terra com respeito, sem o uso de agrotóxicos, preservando a natureza para as futuras gerações. Este é um dos princípios da produção agroecológica, uma alternativa concreta e viável ao modelo do agronegócio, que destrói o meio-ambiente e gera pobreza e violência para o campo. (MST, 2014)

Apesar das dificuldades e resistência dos assentados, observamos que, o movimento em torno da implantação da agroecologia no assentamento é muito intenso, visto que, a escola de ensino médio oferece o curso, já tem alguns assentados e filhos de assentados formados em agroecologia (médio) e agronomia, na perspectiva da agroecologia (superior), morando no assentamento. O assentamento sediou o curso de Engenharia Agrônômica com ênfase em Agroecologia e uma Pós-graduação em Agroecologia, estes cursos de uma forma ou de outra, envolve os assentados ou como estudantes, ou como participantes dos dias de campo promovidos pelos cursos.

A proposta de adotar a agroecologia foi apresentada e defendida pela direção estadual aos assentados, em assembleia. Os assentados informam, durante a roda de conversa, que o debate acerca da adoção da agroecologia como matriz tecnológica produtiva no assentamento foi intenso e tenso e durou muito tempo. *“Foram muitas assembleias discutindo este assunto aqui e depois de muito debate nós aceitamos a proposta, mas prejudicou todo mundo, porque entrar neste capoeirão que já é quase mata na enxada, foice e facão, não dá para fazer muito”* (L, masculino, 70).

TENSÃO GERADA ENTRE OS PARES, CONCEITO E DESAFIOS DA AGROECOLOGIA

Explicitado os fios que orientam o olhar para entender o que se passa no processo de desconstrução, reconstrução e construção de sociabilidades vividas pelos assentados, antecipamos, acerca dos conceitos de conflito e sociabilidade, o reconhecimento de reflexões, tanto teóricas quanto conceituais, formuladas por outros pensadores de relevância heurística incontestes, a exemplo de Karl Marx e Max Weber, dentre outros. Contudo, a opção por Georg Simmel emergiu no processo de concepção do projeto de pesquisa quando da constituição do problema e das premissas das quais partimos, que envolvem, necessariamente, relações, interações, conflitos, em fim no âmbito da dinâmica cotidiana. Por um lado, tem-se as relações que se estabelecem na trajetória de vida do “homem simples” sujeito “[...] comum, fragmentado, divorciado de si mesmo e de sua obra, mas obstinado no seu propósito de mudar a vida, de fazer História, ainda que pelos tortuosos caminhos

de sua alienação e de seus desencontros, os difíceis caminhos cotidianos da vida. ” (MARTINS, 2008, p. 10). Por outro lado, tem-se também, as relações forjadas no processo de luta no âmbito do movimento.

Acrescentem-se, ainda, o *locus* da realização da pesquisa, qual seja, o espaço vivido no cotidiano dos assentados, lugar por excelência da produção e reprodução de relações sociais e, “[...] não há reprodução de relações sociais sem uma certa produção de relações – não há repetição do velho sem uma certa criação do novo, mas não há produto sem obra, não há vida sem História. ” (MARTINS, 1998, p. 5)

Este escopo de fios imbricados em torno de um problema a ser compreendido nos conduziu a Simmel desde a premissa de que não há relação destituída de conflito e este se reproduz nas ações interativas e relacionais sociais, “é uma forma de sociação”. Por suposto, o conflito está na base da sociação. “[...] Se toda interação entre os homens é uma sociação, o conflito – afinal, uma das mais vívidas interações e que, além disso, não pode ser exercida por um indivíduo apenas – deve certamente ser considerado uma sociação [...] ” (SIMMEL, 1983, p. 122-23)

Concebido assim, o conflito compõe a rotina da vida em sociedade, seja como expressão na forma de um gradiente, atravessando as relações sociais – ásperas – e, por vezes, alcançando inclusive, o confronto físico, produzindo desse modo uma multiplicidade de arranjos coletivos e sociais decorrentes dessa substância social.

Com efeito, o problema desta pesquisa impõe, por primeiro, a tarefa de superar a noção que carrega o senso comum acerca da compreensão do conceito de conflito social no cotidiano das sociedades. Esta exigência se faz necessária, em virtude da correlação que, ordinariamente, é feita ao associar o conflito tão somente aos aspectos negativos da vida social. Ademais, há uma regularidade incontestada da presença de conflito nas mais diversas interações e relações sociais reproduzidas na sociedade.

Face a esses argumentos e para os fins deste trabalho, serão destacados alguns aspectos emblemáticos a respeito do conceito de conflito social em Georg Simmel, dando relevo a sua contribuição em torno da relevância deste conceito, na medida em que destaca e pondera sobre os elementos positivos desta realidade social na atualidade.

“No início fui contra como foi colocado, principalmente no momento que a gente estava chegando e precisava produzir para o sustento, hoje já estou convencido, produzo hortas orgânicas” (I, masculino, 51). “Não trabalhamos para comprar caminhão, adquirir bens, mas para viver bem. Viver bem é uma coisa e ficar rico é outro. Temos saúde porque não usamos agrotóxicos. A terra é nossa mãe, não devemos prejudicar ela senão vem contra nós. ” (A, masculino, 36). “A lei aqui é produzir orgânico, então tem que produzir assim. ” (C, masculino,

27). *“É gratificante ver os animais voltando, o bom da agroecologia é o convívio com os animais”* (C. feminino, 27). *“Mas os animais já estão prejudicando, tem capivara demais, atacando o cacau.”* (L, masculino, 70). *“A agroecologia precisa dar resposta para encontrar o equilíbrio entre os homens e os animais.”* (I, masculino, 51).

Considerando que um dos conceitos chave que orientam teórica e metodologicamente a Agroecologia é o de agroecossistema, unidade de análise que permite estabelecer um enfoque comum às várias disciplinas. Resumindo, um agroecossistema é um ecossistema artificializado pelas práticas humanas, por meio do conhecimento, da organização social, dos valores sociais e da tecnologia, de maneira que a sua estrutura interna “é uma construção social produto da coevolução entre as sociedades humanas e a natureza” (CASADO, SEVILLA-GUZMÁN, MOLINA, p.86).

É possível conviver em equilíbrio com os animais, no sistema agroecológico pode fazer o controle dos animais, se eles estão em muita quantidade, desequilibrando, tem que pedir autorização do IBAMA para fazer o controle. (R, masculino, 27).

Para o desenvolvimento de uma agricultura sustentável e produtiva, a Agroecologia orienta práticas de: aproveitamento de energia solar através da fotossíntese; manejo do solo como organismo vivo; manejo de processos ecológicos – como sucessão vegetal, ciclos minerais e relações predador - praga; cultivos múltiplos e sua associação com espécies silvestres, de modo a elevar a biodiversidade nos agroecossistemas; e ciclagem da biomassa – incluindo os resíduos urbanos. Dessa forma, “o saber Agroecológico contribui para a construção de um novo paradigma produtivo ao mostrar a possibilidade de produzir ‘com a natureza’” (LEFF,2002, p.44).

Quanto à comercialização dos produtos alegam que,

“[...] por se tratar de um produto diferenciado, o custo da produção e a apresentação do produto, também são diferenciados, às vezes os consumidores não aceitam o produto por falta de compreensão do que representa o produto para sua saúde [...] precisamos fazer um trabalho de educação com a população local para explicar a vantagem de consumir o nosso produto, isto dá trabalho é difícil.” (I, Masculino. 51)

O que pode- se apreender a partir do debate, que se instalou nesta roda de conversa, é que, a assunção da produção na perspectiva agroecológica, apesar de ainda demandar muito debate, às vezes tensos, porque ao assumir esta decisão em conjunto, uma parte dos assentados, pareciam não estar convencidos da proposta, ou ainda não sabiam bem como poderia ser encaminhada em seus lotes. Mais uma vez os assentados parecem se encontrar na fronteira entre o trazido e o negociado. O que trazem dos conhecimentos adquiridos na prática da agricultura convencional, baseada na produção para o mercado, com intenso uso de agrotóxico, queimando

o mato, para um conhecimento, onde os cuidados com a biodiversidade e a sustentabilidade do planeta ocupam centralidade no conhecimento, agora sendo produzido no assentamento.

A partir da decisão tomada, em assembleia, buscaram fazer parcerias com instituições que já acumulasse experiências nesta área, de modo a assegurar a formação dos assentados na perspectiva da produção agroecológica.

Uma das parcerias buscadas e consolidadas foi com o Instituto Cabruca, que atualmente vem desenvolvendo com um grupo de assentados a experiência de plantio de cacau orgânico, na área experimental, de dois hectares.

A área experimental é um espaço onde acontecem as trocas de saberes entre assentados e o Instituto Cabruca, é lugar de experimentação e produção de novos conhecimentos, onde desenvolvem a clonagem do cacau. A clonagem, segundo agrônomo do assentamento e assentado, consiste em aprimorar geneticamente as sementes de cacau para produzir espécies resistentes ao fungo causador da vassoura-de-bruxa (basidiomiceto *Moniliophthora perniciosa*). Depois da germinação, os pedaços extraídos das novas plantas clonadas, conhecidos como “garfos”, estão prontos para serem enxertados nas árvores atingidas pela praga. Segundo ele, esta técnica tem apresentado bons resultados no enfrentamento da praga, sem uso de “defensivos” químicos.

Todos os assentados, presentes na roda de conversa, reconhecem este espaço como de todos, e que mudaram antigas crenças a partir da visualização e das discussões realizadas nessa área. *“Fui incrédulo, logo que começou o projeto orgânico, porque achava que era uma área antiga, já desgastada, para trabalhar neste sistema, mas pude ver que dar certo”* (I, masculino, 51)



Figura 11 – fotos: Área de produção
Fotógrafa: Rosana Rodrigues (2012).

O Instituto Cabruca é uma instituição, não governamental, formado por profissionais especializadas no manejo e na conservação do sistema de produção cabruca¹ e de outros sistemas agroflorestais, em Mata Atlântica e em qualidade de 1. Sistema Cabruca de produção do cacau consiste no plantio de cacau sob a sombra de árvores nativas, conservando, desta maneira, mais de 228 espécies nativas. Entre elas estão: Pau-Brasil, Jequitibá, Jacarandá, Vinhático e Cedro. A importância do Cabruca para a biodiversidade está em conservar estas espécies, além

cacau.

Além disso, mantém parcerias com importantes instituições e órgãos governamentais, tais como: Conservação Internacional, IMAFLORA, Centro Estadual de Agroecologia Milton Santos, Instituto de Pesquisas Florestais (IPEF), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade do Estado e Reforma Agrária (Seagri), Secretaria de Meio Ambiente do Estado da Bahia (SEMA), Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (Ceplac), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa).



Figura 12 – Fotos: Plantação de cacau no sistema cabruca.

Fotógrafa: Rosana Rodrigues (2012)

Apesar das dificuldades e resistência dos assentados, observamos que o movimento em torno da implantação da agroecologia no assentamento é muito intenso, visto que, a escola de ensino médio oferece o curso, já tem alguns assentados e filhos de assentados formados em agroecologia (médio) e agronomia, na perspectiva da agroecologia (superior), morando no assentamento. O assentamento sediou o curso de Engenharia Agrônômica com ênfase em Agroecologia e atualmente sedia a Pós-graduação em Agroecologia, estes cursos de uma forma ou de outra, envolve os assentados ou como estudantes, ou como participantes dos dias de campo promovidos pelos cursos.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO ASSENTAMENTO

A organização do trabalho e da produção acontece de forma individual, cada família produz o seu lote de acordo com as condições de cultivo e a mão de obra, na maioria dos casos, é realizada pela família, casal e filhos maiores.

Essa forma de realização do trabalho pela família, embora, não seja compreendida como trabalho coletivo, interferem significativamente na reconstrução de sociabilidades, pois se recompõe laços familiares, e reestrutura a unidade familiar de produção “[...] o fato de uma estrutura produtiva associar família-

de propiciar que animais ameaçados de extinção, como o mico-leão da cara dourada, e fragmentos florestais isolados. (INSTITUTO CABRUCO, 2014)

produção-trabalho tem consequências fundamentais para a forma como ela age economicamente e socialmente.” (WANDERLEY, 1999, p. 25).

De início, O MST propunha a produção coletiva para os assentados, mas não vigorou; daí então propôs a produção em lotes coletivos e individuais, também, não emplacou, prevalecendo à forma de produção individual em lotes individuais.

A prevalência da forma de produção individual em detrimento do coletivo se deve em grande medida pela necessidade das famílias de atendimento das suas carências imediatamente, pois na produção familiar individual, eles plantam colhem levam ao mercado e vendem e com o resultado desta produção trazem para casa produtos não produzidos em seus lotes, já a produção coletiva demanda de mais tempo e envolve a discussão e decisão de mais pessoas, inviabilizando o atendimento imediato das suas necessidades.

O que aconteceu foi à reserva de algumas áreas coletivas, como a mata, as infraestruturas (casa de doce, piscicultura, área experimental, barcaça e viveiro) e outras instalações existentes no assentamento. Como área coletiva, e sob a coordenação da cooperativa, todos deveriam se comprometer por estas áreas e o resultado, da produção, é destinado ao consumo de todos e o excedente comercializado e a renda final administrada pela cooperativa, forma um fundo de caixa coletivo, para ações coletivas dos assentados.

Segundo os assentados, na roda de conversa, o trabalho no princípio foi estruturado coletivamente, nas áreas coletivas, estava organizado em grupos de 20 famílias, alternando, para cuidar das áreas coletivas, não surtindo efeito, porque muitos não apareciam, decidiu por famílias, cada família deveria destinar dois dias da semana para cuidar das áreas coletivas, depois por um dia de trabalho, não funcionou. Hoje vigora, por decisão tomada em assembleia, dois dias por mês denominado por eles como “tempo de trabalho coletivo”, onde todos os assentados devem participar, cuidando das áreas coletivas, estas áreas envolvem as estradas, jardins, área experimental de cacau, tanques de peixes, barcaça, viveiro, centro de formação e as áreas externas das escolas.

A organização do trabalho coletivo aparece como desafio para a coordenação e para os assentados do assentamento, conforme descreve os assentados. *“Problemas de pessoas combina participar no mutirão e depois não aparece, sobretudo depois que a sua roça já foi beneficiada”* (J, masculino, 35). *“Quando é na roça do outro a pessoa já não esforça, fica escorando”* (C, masculino, 61)

“Não conto com ninguém, faço meu trabalho sozinho” (L, masculino, 70). Em contraposição a fala de Louro, outra assentada rebate, “Conta sim, agora não podemos adivinhar quando você está precisando, precisa nos chamar” (C, feminino, 27) “O que acontece aqui é troca de dias, reúne umas famílias e troca os dias de trabalho.” (I, masculino, 51).

Segundo Lima (2011, p.128), três razões explicam a opção feita pelos assentados para opção da produção no lote individual ao invés da área coletiva.

[...] primeiro no imaginário desses trabalhadores, quando ingressam no movimento, o objetivo era obter os seus próprios lotes; a segunda razão era que os assentados receavam não terem o retorno proporcional ao trabalho que empregavam; por último, [...] as vendas e a distribuição da renda atrasavam, não atendendo as suas carências imediatas.

Embora a forma de organização do trabalho coletivo, pensada pela coordenação do assentamento não tenha vigorado na sua idealização, pudemos observar formas cooperadas de realização da produção, através dos mutirões realizados e organizados por grupos de famílias no assentamento. Esses mutirões acontecem por grupos de famílias, nos lotes de produção, que querem cooperar com outras famílias para depois ser beneficiado no regime de troca de dias de trabalho. Estes mutirões acontecem principalmente nas épocas de capina e colheita do cacau.

Enfim, o Assentamento Terra Vista se constitui como um espaço promissor no desenvolvimento de processos educativos, que diz respeito a opção realizada pela matriz tecnológica da Agroecologia. As tensões que emergem, entre os assentados, sobre esta opção têm contribuído para o aprofundamento do debate e a busca de tecnologias que respondam com eficácia as questões colocadas pelos assentados que resistem à proposta.

REFERÊNCIAS

CASADO, G.G.; SEVILLA-GUZMÁN, E.; MOLINA, M. G. *Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible*. Madrid: Mundi-Prensa, 2000.

LEEF, E. Agroecologia e saber ambiental. *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, Porto Alegre, v 3, nº 1, p.36-51, jan-mar.2002.

LIMA, Sergio Ricardo Ribeiro. **Terra, trabalho e autonomia**: condição de produção e reprodução de assentados, na terra vista região cacauzeira da Bahia. Tese de Doutorado, defendida em 2011. 225 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SIMMEL, Georg. **Sociologia**. Organização de Evaristo de Moraes Filho. São Paulo, Ática, 1983.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Raízes do campesinato brasileiro. In: TEDESCO, J. C. **Agricultura familiar**: realidades e perspectivas. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

PISO SALARIAL DOCENTE NO ESTADO DE MATO GROSSO SUL: APROXIMAÇÕES E PERSPECTIVAS

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 05/08/2020

Maria do Socorro Sales Felipe Bezerra

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Bolsista Capes, campus Campo Grande/MS
<http://lattes.cnpq.br/1303592600947256>

Danielli Araujo Jarcem

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Bolsista PIBIC, campus Campo Grande/MS
<http://lattes.cnpq.br/2093901682723048>

RESUMO: O presente artigo realiza uma aproximação à discussão da política do Piso para professor da educação básica na rede pública do estado de Mato Grosso do Sul. Tem como objetivos conhecer os instrumentos documentais de implantação e implementação da política salarial docente, especialmente o Piso, e compreender a organização do Estado no processo de valorização e manutenção da Política do Piso. A metodologia está pautada no estudo documental a partir dos dados relativos a composição salarial, dos principais institutos de pesquisa e dados MDE. A pesquisa compreende que a implantação do PSPN não é um mero plano definidor de um teto remuneratório, mas um conjunto de condições articuladas que faz efetivamente o salário docente constituir um caráter político. Embora seja um anseio antigo da categoria de professores, a consolidação

do PSPN representa um desafio para a política educacional nacional, regional e local.

PALAVRAS-CHAVE: Professor. Salário. Trabalho. Educação.

TEACHING SALARY FLOOR IN THE STATE OF MATO GROSSO SUL: APPROACHES AND PROSPECTS

ABSTRACT: This article brings us closer to the discussion of the policy of the floor for basic education teachers in the public system of the state of Mato Grosso do Sul. The objectives are to understand the documents instruments of implementation of the teaching salary policy, especially the Floor, and to understand the organization of the State in the process of valuing and maintaining the Floor Policy. The methodology is based on the documental study of the wage composition data from the main research institutes and MDE data. The research understands that the implementation of the PSPN is not a mere plan defining a salary ceiling, but a set of articulated conditions that effectively makes the teaching salary a political character. Although it is a long-standing desire of the category of teachers, the consolidation of the PSPN represents a challenge for national, regional and local educational policy.

KEYWORDS: Teacher. Salary. Job. Education.

1 | INTRODUÇÃO

O Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) foi instituído por meio da Lei nº 11.738, de 16/07/2008, que ao ser sancionada marcou

a corrida dos estados e municípios, bem como dos professores por meio dos sindicatos visando a adequação às condições financeiras e a efetiva do direito. O equilíbrio das contas públicas passou a ser contraposto à lei, mas logo a grande maioria dos estados implementaram o piso estadual em conformidade com o PSPN.

A partir do PSPN uma nova dinâmica parece forçar as barreiras do Estado e constituir uma relação entre o direito ao salário digno e a representatividade da carreira para a sociedade, de modo a promover a valorização dos professores da educação básica por meio do incentivo aos planos de cargos, carreira e com uma política salarial representada pela implantação do piso nacional, enquanto valor-referência para todo o território nacional.

A metodologia está pautada no estudo bibliográfico e documental relativo a política salarial docente. Parte-se da premissa de que a política salarial docente vem adquirindo maior visibilidade no movimento pela escola pública de qualidade, mas ofuscada pela perspectiva do Estado em conter despesas e naturalmente dificultando a compreensão da importância de uma política efetiva de valorização docente.

O presente artigo situa-se na configuração da política salarial docente da educação básica na rede pública do estado de Mato Grosso do Sul, buscando conhecer os documentos que introduzem a política do Piso e compreender a organização do processo de manutenção da política do Piso no estado.

2 I SALÁRIO DOCENTE: APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS E POLÍTICA-EDUCACIONAIS

Ao longo da história do Brasil o discurso sobre salário sempre ecoou, tanto nos governos populistas como nos repressores e liberais, pois a promessa de salários justos para o trabalhador era/é frequentemente utilizada como indicativo de conformação social, expressamente desejada pelas conjunturas para manter o modo de produção capitalista e a unidade social. Neste sentido, entende-se que é um direito do professor ter salário digno condizente com sua função social, cabendo ao Estado subsidiar, acompanhar e assegurar os deveres fundamentais constantes na Constituição Federal de 1988 (art. 205 e 206), que julga valorizar os profissionais da educação escolar, garantir os planos de carreira e a forma de ingresso, e implementar o piso salarial nacional inerente à qualidade da educação. (BRASIL, 1988).

O salário docente foi pauta dos principais movimentos político-educacionais na história, a começar pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) que buscava associar a qualidade à equiparação da remuneração docente e à melhoria das condições de trabalho, como umas das vertentes para a construção de um sistema educacional nacional e superação da educação tradicional vigente. Assim

pensado, a equiparação dos salários dos mestres e professores, na prática, indicava a necessidade de uma unidade de formação, que incorporasse os estudos do magistério às universidades proporcionando a “[...] libertação espiritual e econômica do professor mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores”. (MEC, 2010a).

De lá para cá, os salários de professor da Educação Básica não sofreram alterações capazes de refletir os anseios prescritos no Manifesto de 1932, nem mesmo no segundo Manifesto de 1959 (Mais uma Vez Convocados), que apontava uma das causas para a situação precária, a falta de salários justos e compatíveis com a responsabilidade social dos professores e de políticas de formação capazes de corroborar com a melhoria dos próprios salários. (MEC, 2010a).

Historicamente o salário de professor de educação básica carrega o estigma do professor desvalorizado no país, pois é uma reivindicação secular e eminentemente vulnerável às conveniências econômico-políticas das instâncias de governo. Segundo Lourenço, (2011) a mobilização dos profissionais em educação foi essencial no processo democrático do país e que permitiu maior visibilidade à profissão docente.

Na década de 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos mostrou que a remuneração e a valorização do professor seriam a chave para a melhoria dos índices educacionais, sugerindo o estabelecimento de “alianças” entre Estado e sociedade, visando melhores condições sociais e de trabalho dos professores. Estas recomendações ecoaram no processo de formulação da CF/1988, que associou o salário de professor à política de financiamento da educação, marco histórico neste sentido, determinando a aplicação de recursos em manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 212¹). Mais tarde, a LDB/1996 reafirmou a necessidade de aperfeiçoamento dos professores, inclusive com licença remunerada e estabeleceu critérios de progressão na carreira a serem desenvolvidos nas instâncias de governo, específica as verbas e as despesas, sendo complementadas pela Lei 9.424/1996 (FUNDEF) e pela EC nº 14/1996 (art. 70). (BRASIL, 1996).

Conforme Cury (2017) até a década de 1990 a valorização do magistério ficou praticamente limitada às políticas de formação e/ou qualificação e às condições de trabalho, a exemplo do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. Mais tarde, o Programa de Apoio aos Secretários Municipais da Educação (PRASEM/FUNDESCOLA/MEC) que discutiu a elaboração dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério Público, produzindo elementos fundamentais para a formulação da Lei do Piso em 2008.

O salário do professor passou a configurar nas políticas educacionais e,

1. Mínimo 18% da União e 25% dos estados/municípios/DF.

sua regulamentação a caminhar junto às políticas de financiamento como medida para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Em 2006, a EC nº 53² definiu a porcentagem de distribuição dos recursos aos estados/DF/municípios para despesas em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) (art. 212)³ destinados ao pagamento de salário de professor da educação básica em exercício e os 40% restantes para despesas administrativas, manutenção de escola e constantes nos arts. 7º e 8º da LDB/1996.

Em 2007 a Lei nº 11.494 (FUNDEB) designou recursos com maior clareza, subsidiando a política de valorização docente (BRASIL, 2007), que em seguida, foi constituída elementos da política educacional para a equiparação da remuneração docente em todo o território nacional, a criação dos Planos de Cargos e Carreira e Remuneração (PCCR) nos sistemas locais, o aumento dos recursos para o pagamento de professor e a regularização enquanto parâmetro para a qualificação e remuneração docente, por meio do PNE/2014 – 2024. (BRASIL, 2014).

É importante destacar que a preocupação com salários justos e equivalentes às demais categorias de trabalho é uma inquietação atemporal e inerente a qualidade da educação, constituída na concepção histórica da educação brasileira.

Desta maneira, o salário de professor se torna um instrumento estratégico e mobilizador, suscetível às conveniências do Estado capitalista e às condições dos entes federativos, fato que contribui para um cenário desigual. Mészáros (2011) afirma que o Estado capitalista vive um caráter permanente de crise, sendo possível questionar a real representação do trabalho do professor para o Estado, quando se refere à valorização salarial. O salário, portanto, funciona como uma força equalizadora da política de valorização docente, que permanece sob o controle e vigilância pelo Estado.

3 I DIMENSÃO NACIONAL DO PSPN

O Piso consiste no valor mínimo do vencimento inicial pago pela jornada de trabalho de, no máximo, 40 horas semanais, conforme as especificidades de cada ente federativo, cujo valor deve ser calculado proporcional a hora trabalhada visando propiciar isonomia entre sistemas e categorias, devendo ser integralizado no sistema público até 2021. (CNTE, 2015).

Desta maneira, o piso assume uma função essencialmente política, pois atua como referência para padrão nacional em consonância com a organização

2. A EC nº 53/2006 altera a alínea e do inciso III, artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da CF/1988. (BRASIL, 2006)

3. A União aplicará, anualmente, nunca menos de 18, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1988).

financeira dos estados e municípios, sujeitando-se às interações entre as prioridades e as contingências econômicas locais e regionais, o que enfatiza as contradições da política do Piso, pois embora municípios e estados consigam pagar o Piso não conseguem cumprir o plano de cargos e carreira, evidenciando diversidades de modelos, de gratificações, de regras diferenciadas de promoção que ao final dificultam a viabilidade do PSPN, o que suprime a expectativa de regularidade da efetivação da política nacional.

A Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos (IPCA) em março de 2019 mostra que o valor Mínimo Nominal e Necessário (MNN)⁴ para a manutenção de uma família com quatro pessoas deveria ser R\$ 4.277,04 (DIEESE, 2019). Conforme o último reajuste (1º/01/2019) do PSPN foi fixado em 2.557,74 (MEC, 2019) faltando cerca de 40% para alcançar o MNN. Com relação ao Piso/MS/2019, relativo a 40h/a, é R\$ 4.052,78, faltando R\$ 174,26 (6,8%) para alcançar o MNN. Observa-se que este valor vem de distanciando em relação ao mesmo período de 2018, indicando uma desaceleração no índice de variação positiva do Piso, pois em 2017 esta diferença era de apenas R\$ 112,96 (3%).

O quadro a seguir traz a trajetória dos reajustes do PSPN e do Piso/MS em comparação com a Receita/FUNDEB, o Valor Aluno Anual (VAA), o Salário Mínimo e o Índice Nacional de Preço do Consumidor (INPC):

Ano	FUNDEB			Piso do Magistério		Salário Mínimo		INPC
	Receita (R\$)	Cres. (%)	VAA (R\$)	Valor	Cres. (%)	Valor (R\$)	Cres. (%)	
2009	73.957.958.272,00		1.121,34	950,00		465,00		4,11
2010	87.403.800.681,00	18,18	1.414,85	1.024,67	7,79	510,00	9,68	6,47
2011	99.927.419.184,00	14,33	1.729,28	1.187,00	15,92	545,00	6,86	6,08
2012	107.621.009.883,00	7,70	1.867,16	1.451,00	22,24	622,13	14,15	6,10
2013	119.104.198.376,00	10,67	2.022,51	1.567,00	7,99	678,00	8,98	5,56
2014	127.100.509.538,00	6,71	2.285,57	1.697,00	8,30	724,00	6,78	6,23
2015	132.934.980.478,00	4,59	2.545,31	1.917,78	13,01	788,00	8,84	11,28
2016	138.193.768.372,00	3,96	2.739,87	2.135,64	11,36	880,00	11,68	6,58
2017	141.843.941.700,00	2,64	2.875,03	2.298,80	7,64	937,00	6,48	1,94
2018	148.331.515.900,00	4,57	2.926,56	2.455,35	6,81	965,00	2,99	3,43
2019	165.102.053,60	0,50	3.048,73	2.557,74	4,17	998,00	3,09	2,46
2020	-	-	3.440,29	2.886,24	22,84	1.024,00	3,17	-

Tabela I – Comparativos Gerais do PSPN 2009 a 2020

Fonte: MEC/INEP e IBGE

4. Para o cálculo do Salário Mínimo Necessário, o Dieese considera o preceito constitucional de que o salário mínimo deve atender às suas necessidades vitais básicas do trabalhador e sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social. (BRASIL, 1988, art. 7º, IV).

O VAA/Fundeb consiste no instrumento para elaboração do PSPN, cujo o percentual de reajuste⁵ é calculado a partir no valor per-capita/Fundeb das séries iniciais do ensino fundamental urbano e nos dois últimos anos. (BRASIL, 2009b). Em contrapartida a União complementar com até 10% destinado exclusivamente para a integralização do PSPN com base no VAA.

Evidentemente para manter o piso em constante evolução exige-se um esforço cada vez maior do Fundeb, que reserva uma parcela para despesas em MDE como o pagamento de salário de professor e demais profissionais em educação. No Gráfico I a seguir, mostra que a partir de 2014 há redução na porcentagem de aplicação de recursos relativos a MDE ainda que o salário de professor mantenha uma determinada valorização e que começa a retomar a partir de 2016.

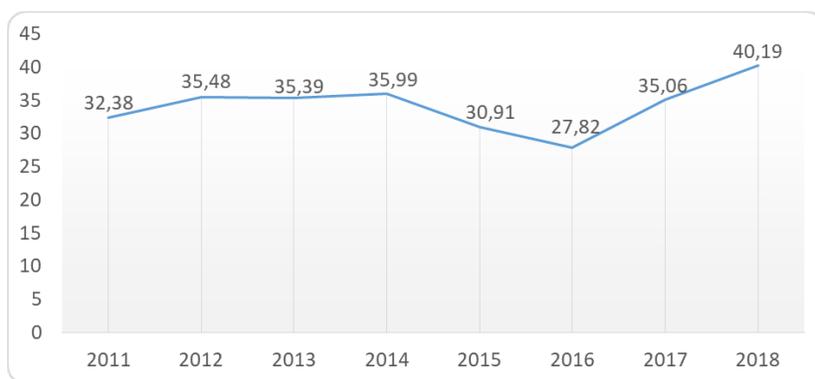


Gráfico I – Taxa de Aplicação das Receitas de Impostos e Transferências Vinculadas à Educação em MDE em MS

Fonte: Relatórios de Indicadores de 2011 a 2018. (MEC/SIOPE/FNDE)

Embora um aumento progressivo das despesas em 2016, isso não implica que o estado esteja pagando tranquilamente o Piso a seus professores.

A exemplo de 2018 as despesas em MDE chamam a 110% destinados-se ao pagamento de professores e profissionais da educação (Gráfico II), exigindo a complementação limite da União.

5. O cálculo do PSPN era baseado na arrecadação de impostos gerando diferenças muito grandes entre estados e municípios, por isso a Advocacia Geral da União (AGU) redefiniu a estimativa com base no VAA-Fundeb conforme artigo 5º da Lei do Piso. (CNTE, 2014, p. 9).

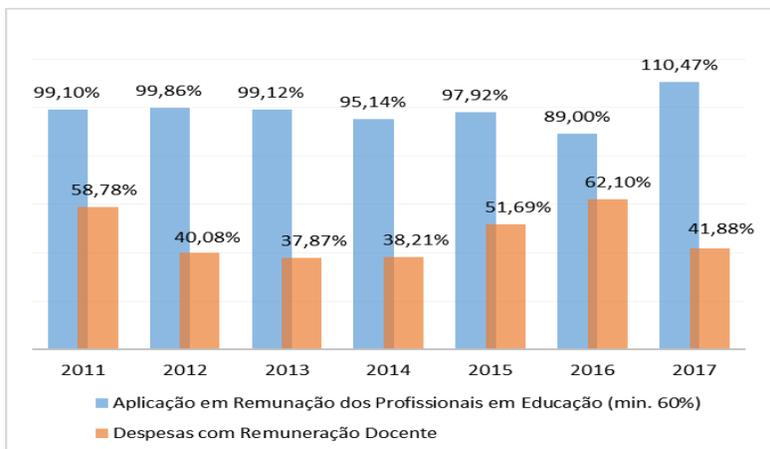


Gráfico II – Despesas com MDE em Relação ao Salário de Professor⁶

Fonte: Relatórios de Indicadores de 2011 a 2017. (SIOPE/FNDE) (MEC, 2018b).

Com base no gráfico acima, as despesas com pagamento de profissionais em educação tiveram variação 20% em relação às despesas com salários exclusivamente docentes⁷ no período analisado. A variação nas despesas com remuneração docente não é proporcional ao VAA (Tabela I) que se mantém em consonância com a necessidade de manutenção da escola pública.

Embora haja aumento de despesas, há uma redução do número de municípios cumpridores do piso (Gráfico III). Estes dois fatores podem indicar o movimento de desarticulação da política do Piso, indicando instabilidades nas condições do Estado.

Em 2018 a Confederação Nacional dos Municípios (CMN) manifestou preocupação com a vinculação do Piso ao VAA, pois na medida que os municípios asseguram o pagamento dos professores, devem observar os limites de gastos com pessoal conforme Lei Complementar nº 101/2000 (LRF).

4 I DIMENSÃO REGIONAL/LOCAL DO PSPN: MATO GROSSO DO SUL

Por meio da luta histórica dos professores em MS o primeiro piso salarial instituído - Lei Complementar nº 807 de 1987 – tinha sido fixado em três salários mínimos para uma carga-horária de 22 horas semanais (FETEMS, 2014). Somente em 2013 o governo estadual e a Fetems consolidaram o Pacto de Valorização dos Trabalhadores em Educação e Modernização do Estatuto dos Profissionais da Educação Pública de MS (FERNANDES; FERNANDES, 2015), contribuindo para o

6. No momento desta pesquisa, os dados de 2018 ainda não estavam disponibilizados no SIOPE/MEC.

7. A Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, incluiu ao conjunto da categoria de trabalhadores em educação os professores e os portadores de curso técnico ou superior em área pedagógica ou a fim (BRASIL, 2009a).

conjunto de iniciativas favoráveis a implementação do PSPN.

O estado de MS possui 79 redes municipais das quais em 2019, 20 não pagam o PSPN, registrando uma redução de 7% dos municípios que cumpriam, indicando, em primeira expectativa, dificuldades na capacidade financeira do estado. A rede estadual está situada com o conjunto de municípios que possuem um Piso maior que o PSPN. O Gráfico III mostra o cumprimento do piso no MS:

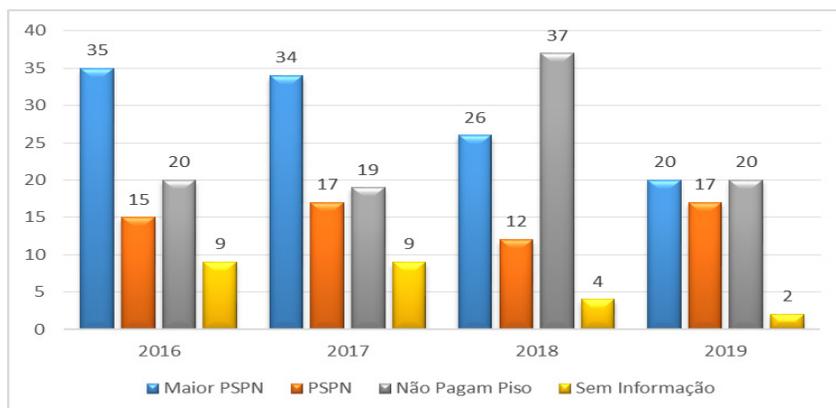


Gráfico III – Municípios de MS no Cumprimento da Lei do Piso

Fonte: Fetems (2016; 2017; 2018 e 2019)

A redução do número de municípios cumpridores do Piso parece indicar um engodo, uma vez em que o pico em 2016 não trouxe a certeza da estabilidade ou evolução regular nos reajustes. Em 2019 os professores de 40h sejam efetivos ou contratados recebem R\$ 6.079,00, porém conforme Lei Complementar 266, de 10 de julho de 2019, os professores temporários vão receber R\$ 4.100 por 40h semanais, o equivalente ao PSPN, mas inferior aos Piso do estado para efetivos. (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Estes dados podem indicar a desaceleração na valorização do Piso no interior dos sistemas, onde há uma realidade mais apurada e concreta, pois o cumprimento não depende da capacidade de negociação entre sindicato e Estado, mas está atrelado a outras condições de cunho estrutural – econômico e financeiro do Estado.

O detalhamento do valor do Piso/MS mostra teoricamente que o empenho sindical e docente está buscando manter a sua constante evolução. Na prática, um professor-doutor de 40/h que tenha em média 25 a 30 anos de tempo de serviço recebe R\$ 10.766,21, que corresponde ao maior salário da rede pública do estado, conforme Tabela Salário da Fetems:

	Professor 20h	Professor 40h	Especialista 30h	Especialista 36h
Clas.	Níveis I ao IV	Níveis I ao IV	Níveis I ao III	Níveis I ao III
A	2.016,39 a 3.343,54	4.052,78 a 6.687,09	4.559,38 a 5.015,32	6.079,17 a 6.687,09
B	2.330,35 a 3.343,08	4.660,70 a 7.690,15	5.243,28 a 5.767,61	6.991,05 a 7.690,15
C	2.674,83 a 4.413,48	5.349,67 a 8.826,95	6.018,38 a 6.620,22	8.024,50 a 8.826,95
D	2.796,42 a 4.614,09	5.592,84 a 9.228,18	6.291,94 a 6.921,14	8.389,25 a 9.228,18
E	2.918,00 a 4.814,70	5.836,00 a 9.629,41	6.565,50 a 7.222,05	8.754,00 a 9.629,41
F	3.039,59 a 5.015,32	6.079,17 a 10.030,63	6.839,07 a 7.522,97	9.118,76 a 10.020,63
G	3.140,90 a 5.182,49	6.281,81 a 10.364,98	7.067,04 a 7.773,74	9.422,71 a 10.364,98
H	3.262,49 a 5.383,11	6.514,98 a 10.766,21	7.340,60 a 8.074,66	9.787,46 a 10.766,21

Tabela II – Salário de Professor da Rede Pública Estadual de MS - 2019

Fonte: Tabela de Salários (FETEMS, 2019).

Ao entrar em vigor a Lei no estado, o salário de professor graduado de 40h era de 1.856,29 com regência e 1.325,92 sem regência. A Regência foi um sistema de bonificação à remuneração extinta em 2015 (LC nº 182/2013), que integralizou a jornada de trabalho em 1/3 para atividades extraclasse (hora-atividade) ao Piso, um dos fatores que levou a Fetems a monitorar a evolução do Piso pela LC nº 200/2013 que prevê o aumento de: 91,97% em out/2019; 95,64% em out/2020 e 100% em out/2021. (MATO GROSSO DO SUL, 2013).

Após o parecer da AGU em 2014, MS aprovou a LC nº 200/2015 que alterou os dispositivos do Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado visando fortalecer e assegurar o cumprimento do Piso/MS, sendo utilizado como um instrumento de negociação entre sindicato/professor/estado para que seja devidamente alinhado à Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF). (MATO GROSSO DO SUL, 2015).

Segundo Vieira (2007) a política salarial docente sempre encontrou dificuldades de implementação devido as discrepâncias das condições financeiras dos estados e municípios, bem como a falta de legislação específica que respalde o direito do professor. Desta maneira, reconhece-se a importante luta para recuperar a defasagem histórica que cerca a política salarial, expressamente dependente da organização do Estado.

Em síntese há um conjunto de documentos criados em um determinado espaço de tempo que atua na expectativa de constituir uma política salarial docente, ligando-a aos dispositivos de carreira e à melhoria do poder aquisitivo e qualidade de vida do professor. Contudo, diante de determinadas condições estruturais no interior dos sistemas educacionais, cujas federações são interdependentes e parcialmente autônomas, a aplicação do Piso passa a ser verdadeiro entrave para a manutenção

das finanças públicas, deixando de ser um instrumento exclusivo de mobilização e valorização docente, para colocar em disputa - Estado e professor.

Neste sentido, em um Estado repleto de contradições que reproduz o poder dominante, o PSPN ainda não se efetivou enquanto política de Estado, visto que não depende exclusivamente da luta sindical e/ou da vontade política dos governantes, mas de um emaranhado de relações e disputas que engendram a necessidade de constituir a política de valorização docente. Em tempos de reformas estruturais como se encontra o país atualmente, é evidente que estas políticas já implantadas encontrem desafios capazes de mudar seu curso natural.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dos elementos constitutivos da política salarial docente permitiu verificar que o Estado é o seu grande proponente, exposta à uma determinada ordem estruturada e orgânica, que submete o salário do professor ao clivo da estabilidade econômica do Estado.

A partir do movimento das contrapropostas do Estado é possível observar que a categoria docente e suas reivindicações salariais caminham em constante conflito, dispostos em um movimento contraditório, inerente ao modelo de Estado capitalista, que parece vislumbrar-se no imediatismo das políticas de governo, e não de Estado.

Sem dúvida o Estado é o grande proponente da política salarial docente, que está disposto em uma determinada ordem estruturada e orgânica, sob uma factual conjuntura e que submete o salário do professor ao clivo da estabilidade econômica do Estado.

A política salarial docente pressupõe a discussão sobre financiamento, manutenção da carreira nos sistemas educacionais estaduais e municipais, aplicação integral dos recursos constitucionalmente vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, da relação dos vencimentos iniciais e finais, da jornada de trabalho nos planos de carreira locais de acordo com níveis de formação, dos vencimentos em conformidade com a titulação, e dos PCCRs regionais/locais que dão o caráter específico a cada especificidade.

Analisar a política salarial docente e sua compatibilidade com a importância da função social do professor e da educação, exige o empenho concreto no estudo destas questões em uma perspectiva dialética, considerando que esta política materializa as políticas educacionais e coloca em movimento a sociedade e o capital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Planalto. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Senado Federal. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. **Lei nº 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 nº 9.494, 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 retificado em 22 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm>. Acesso em: 12 ago 2019.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008.

_____. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **DOU** de 7 de ago. 2009a.

_____. Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, §1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **DOU** de 29 de maio de 2009, Seção 1, p. 41 e 42. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. 2009b.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014 – 2024. Brasília: MEC/INEP, 2014.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Diretrizes para a Carreira e Remuneração. A Valorização Profissional no Contexto do Sistema Nacional Articulado de Educação. **Cadernos de Educação**, nº 21, 2 ed., out. 2009.

_____. **Piso e Carreira Andam Juntos para Valorizar os Profissionais da Educação Básica Pública**. O Piso Salarial e as Diretrizes Nacionais de Carreira no Contexto do Pacto Federativo e do Custo Aluno Qualidade (CAQi e CAQ). Revista CNTE-Gestão 2014/2017, out. 2015.

CURY, J. Entrevista. Lei de Responsabilidade Educacional. **Revista Com Censo #8**, v. 4, n. 1, mar. 2017.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Jomtien: Unes-co, 1990. Disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br>>. Acesso em: 12 set. 2019.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIO-ECONOMICOS (DIEESE). Transformações Recentes no Perfil do Docente das Escolas Estaduais e Municipais de Educação Básica. **Nota Técnica**, n. 141, out. de 2014.

_____. Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos. **Salário Mínimo Nominal e Necessário**. DIEESE, 2019. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analisecestabasic/2019/201903cestabasic.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2019.

FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (FETEMS). FETEMS 35 anos de Muita História para Contar. **Revista Atuação**, ed. 9. Campo Grande, MS, mar, 2014.

_____. **Tabela de Salários e Ranks**. 2009 a 2018. 2019.. Disponível em: <<http://www.fetems.org.br/Informacoes/mocoos/menu:3/submenu:11/>>. Acesso em: 02 maio 2019.

FERNANDES, M. D. E.; FERNANDES, S. J. Vencimento Salarial Docente: O caso do Fundeb e do PSPN. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 275-297, jan./jun. 2016.

LOURENÇO, Eliane. Salários e Greves: memórias dos professores da escola pública paulista nas décadas de 1970 e 1980. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História (ANPUH)**, São Paulo, julho de 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/recursos/anais/14/1300849800_ARQUIVO_Elaine_Lourenco_Anpuh.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 4.464, de 19 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a política salarial para os profissionais do magistério públicos da Educação Básica do Poder Executivo Estadual, na forma que menciona, e dá outras providências. **DOEMS** nº 8.581, de 20 de dezembro de 2013. p. 3.

_____. Lei Complementar nº 200, de 13 de julho de 2015. Dá nova redação ao § 3º do art. 24 e acrescenta os §§ 1º, 2º e 3º ao art. 49, da Lei Complementar nº 087, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de MS. **Diário Oficial de MS** nº 8.961, de 14 de julho 2015. p. 1.

_____. Lei Complementar 266, de 10 de julho de 2019. Altera, acrescenta e revoga dispositivos à Lei Complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. **DOE**. ANO XLI n. 9.942 Campo Grande, segunda-feira, 15 de julho de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Editora Massangana, Fundação Joaquim Nabuco/MEC, 2010a. Coleção Educadores. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria Interministerial nº 10, de 28 de dezembro de 2017. Estabelece os parâmetros operacionais para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), no exercício de 2018. **Diário Oficial da União**, Seção 1, nº 249, de 20 de dezembro de 2017.

_____. Sistema de Informações Sobre Orçamento Público em Educação (SIOPE). **Investimentos Públicos em Educação**. Relatórios de Indicadores. 2018b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/siope>>. Acesso em 21 set. 2019.

_____. **Piso Nacional Profissional Nacional** – 2019. Brasília: MEC, 2019. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72571&fbclid=IwAR0l2CCZRrDDOtLQBmyIKmEKL98-6f-bkRDSDNIVJiOjI2inrTr5MsXGRio>

MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. Tradução Francisco Raul Cornejo [et.al]. 2.ed. rev. ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

VIEIRA, J. M. D. **Piso salarial nacional dos educadores**: dois séculos de atraso. Brasília, CNTE, 2007.

CAPÍTULO 16

EDUCAR PARA O CUIDADO DE SI E PARA VIVER A *PARRHESÍA*

Data de aceite: 03/11/2020

Wagner Gomes Sebastião

Universidade São Francisco
Campinas/SP

Carlos Roberto da Silveira

Universidade São Francisco
Itatiba/SP

RESUMO: Da Antiguidade greco-romana e tendo por alusão a necessidade de uma Educação voltada para o cuidado de si e para a *parrhesía*, apresentamos a importância, em especial, a da figura de Sócrates como educador e a sua metodologia de fomentar no outro, a preocupação consigo mesmo, com o conhecimento e o cuidado de si mesmo, que poderia ser obtido através das práticas de cuidado de si. Tais exercícios espirituais e técnicas de *parrhesía* possibilitavam dizer a verdade a si mesmo e viver tal verdade, através da coerência entre discurso e prática para um bem viver. Para o momento presente, pensamos que tais ensinamentos podem ser importantes para a atuação docente, quanto ao com cuidado de si, para cuidar do outro em busca de uma psicagogia em que docentes e discentes encontrem sentido na sua vida pessoal, acadêmica e profissional. Este artigo, tem aporte principal as teorias de Michel Foucault e Pierre Hadot, sobre um retorno sobre as fontes socráticas, à *parrhesía* e, acreditamos que tais lições podem ser relevantes para a relação Professor e Aluno nesse caminhar juntos, de aprendizagem, em que se proporcione o cultivo

de si mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: Sócrates; Cuidado de Si; *Parrhesía*; Educação

EDUCATIN FOR SELF-CARE AND EXPERIENCING PARRHESIA

ABSTRACT: From Greco-Roman Antiquity and having as reference the need for an Education focused on self-care and parrhesia, we present the importance, in particular, that of the figure of Socrates as an educator and his methodology of fostering in the other, the concern with oneself, with the knowledge and care of oneself, which could be obtained through self-care practices. Such spiritual exercises and techniques of parrhesia made it possible to tell the truth to oneself and to live that truth, through the coherence between speech and practice for a good life. For the present moment, we think that such teachings may be important for the teaching performance, as for taking care of oneself, to take care of the other in search of a psychagogy in which teachers and students find meaning in their personal, academic and professional life. This article has as main contribution the theories of Michel Foucault and Pierre Hadot, about a return on the Socratic sources, to parrhesia and, we believe that such lessons can be relevant for the relation Teacher and Student in this walk together, of learning, in which provide for cultivation of themselves.

KEYWORDS: Socrates; Self Care; Parrhesia; Education

INTRODUÇÃO

A partir dos ensinamentos de Sócrates,

das teorias de Michel Foucault e Pierre Hadot, pretendemos focalizar a educação brasileira, quanto ao educar para o cuidado de si e para viver a *parrhesía*, ou seja, uma educação que fomente nos alunos um “cultivo” constante do cuidado de si, em especial, para os aspectos ligados ao cultivo da alma, da moral, da ética, para viver a *parrhesía*, que é viver a sua verdade, de forma coerente com seus pensamentos e com o bem comum.

Pretendemos desenvolver este trabalho em duas etapas, a primeira refere-se à Sócrates, o educador, em que expomos as características de Sócrates em relação ao seu “modo de vida” e a forma como atuava constantemente no cuidado de si e dos outros. A segunda, apresentamos práticas do cuidado de si, a partir dos exercícios espirituais de Pierre Hadot, com as perspectivas do aprendizado para viver, dialogar, morrer e ler, quando ao trabalhar a *parrhesía*, que significa verdade. Acreditamos que os exercícios espirituais e as práticas de cuidado de si, empregadas na Antiguidade Greco-romana, possa também ser aplicada no dia a dia do homem contemporâneo, pois este pode, dizer a si mesmo a verdade sobre seus comportamentos e, quem sabe seja possível uma transformação para que viva a sua verdade. Em si pensando na educação, talvez possa viver seu “modo de vida” voltado para o cuidado de si e do outro, para a vida em *parrhesía*.

SÓCRATES: O EDUCADOR

Sócrates (469-399 a.-C.) é considerado por muitos autores, como o grande filósofo da Antiguidade Grega, pois entendem que, a sua existência foi primordial para a definição de filosofia entre os homens, assim como seu legado despertou a consciência entre os homens de Atenas. Para Pierre Hadot (1999,p.47 *apud* SILVEIRA, 2014,p.115), a figura mítica de Sócrates inspirou seus discípulos a fundarem as escolas que fazem parte da história da filosofia, tais escolas apresentaram um modo de vida, uma certa forma de existência, “ uma mudança total de vida, uma conversão de todo o ser, e, finalmente, a um desejo de ser e de viver de certa maneira”(HADOT,1999, p.18)

O discurso filosófico de Sócrates era vinculado com a forma de viver e a filosofia um exercício que o preparava para a sabedoria. Exercícios espirituais que o transformavam interiormente, e seus discursos coadunavam com suas ações. Surgia, portanto um imenso movimento diante do “Mito Sócrates”. A ideia de filosofia se vincula a este “modo de vida”. “Modo de vida” cujo exemplo mítico este relacionado com incessantes buscas pela virtude, pelo conhecimento e verdade, pois ele dizia: sei que nada sei”, “conhece-te a ti mesmo”, “cuida de si”. (SILVEIRA, 2014, p.115)

Sócrates tinha algumas características peculiares pois, não se apegava

a aspectos materiais ou títulos, era um homem livre de inveja e arrogância, muito diferente dos homens da sua época e de nossos tempos atuais. Afirmava constantemente que nada sabia e, assim era justificada sua ignorância diante de tantos “homens sábios” da Grécia Antiga, ao apresentar um “modo de vida” a partir da coerência, do viver de acordo com suas palavras e com seus discursos de procura incessante pelo aperfeiçoamento de si. Este modo vida causava ciúmes e inveja em muitas pessoas, assim muitos adversários e até inimigos, mas também muitos amigos o acompanhavam e fundaram as escolas filosóficas tais como: a Escola Cínica que influenciaria o Estoicismo, a Escola de Cirene que influenciou o Epicurismo e a Academia de Platão. Ao ser condenado por tais homens, no tribunal, em 399 a. C., ele declarou que não fazia outra coisa senão persuadir a todos a não cuidar em demasiado do corpo, das posses e riquezas, “mas melhorar o mais possível a alma, dizendo-vos que dos haveres não vêm a virtude para os homens, mas da virtude vem os haveres e todos os outros bens particulares e públicos” (PLATÃO, 1999 p. 57).

Sócrates utilizava os métodos da *Ironia* e da *Maiêutica* para conscientizar seus discípulos sobre o cuidado de si e a ter novas ideias. Já a *ironia*, não era no sentido empregado atualmente. No contexto socrático, quer dizer um certo exame de entendimento e a *maiêutica* no sentido de propiciar o surgimento de novas ideias.

Na obra *Hermenêutica do Sujeito*, Michel Foucault, apresenta o método utilizado por Sócrates e as evidências do Sócrates educador em diálogo com Alcibiades, sendo este último, com pretensões políticas de governar a cidade de Atenas. Sócrates, questiona aspectos da educação e formação de Alcibiades, assim como sua riqueza em comparação aos seus rivais, neste caso, Esparta e o Império Persa que apresentavam uma educação que assegurava boas maneiras, grandeza de alma, coragem, dentre outros diferenciais. Sócrates diz a Alcibiades que não tem a mesma riqueza e, principalmente que não tem a mesma educação e, insiste que Alcibiades, deveria refletir sobre si mesmo, conhecer a si mesmo, insisti para que olhe um pouco mais para si mesmo para descobrir a sua inferioridade em relação aos seus rivais.

E esta inferioridade não consiste apenas em que não é mais rico e não recebeste educação, mas também em não seres capaz de compensar estes dois defeitos (riqueza e educação) com aquilo que, unicamente, poderia permitir-te afrontá-los sem demasiada inferioridade: um saber, uma *tékhne*. Não tens a *tékhne* que permitiria compensar estas inferioridades iniciais. (FOUCAULT, 2006, p.46-47)

O diálogo entre Sócrates e Alcibiades demonstra que a partir dos questionamento de Sócrates, ao utilizar a *ironia* e a *maiêutica*, Alcibiades percebe sua ignorância sobre si mesmo, o que causa-lhe um certo desespero ao perceber

que não estava preparado para governar a cidade, apesar de suas ambições, não sabia o que faltava a si mesmo, pois não se ocupava consigo mesmo.

ENCONTRO, CONHECE-TE A TI MESMO, CUIDADO DE SI E DO OUTRO

Partindo de Sócrates como educador que provoca, a partir de seus questionamentos, um pensar sobre si mesmo, instiga uma proposta de conhecimento e cuidado de si, aqui propomos uma reflexão acerca da importância de examinar a própria existência, em tempos em que a arte do pensamento pode nos causar certo estranhamento, face a automaticidade do cotidiano.

Pretendemos ressaltar que para a existência de qualquer relação humana é necessário o “Encontro”, a dialética, pois tal “encontro” é a abertura para o diálogo inflamado e o caminhar juntos corresponde ao encontro do olhar, do reflexo de si no olhar do outro, neste encontro de almas. (SILVEIRA, 2014. p.116.)

Esta abertura do diálogo consigo mesmo, ao pensar sobre si mesmo, pressupõe um encontro consigo mesmo, ou seja, uma disposição para refletir e examinar sobre a própria existência e sobre esse conhecimento de si, que vai permitir o cuidado de si.

Esta noção de conhecimento de si e cuidado de si ficou esquecida na filosofia durante muitos séculos, foi aos poucos eliminada do pensamento e da preocupação filosófica. Conforme Foucault (2006), esse momento inicial de ruptura deve ser buscado na Teologia, quando o sujeito passou a encontrar em Deus seu modelo, seu ponto de realização absoluta, ao estabelecer a correspondência entre um Deus que tudo conhece e os sujeitos seriam capazes de conhecer sob o amparo da fé. Tal relação, se constituiu como principal elemento que desprende o pensamento filosófico da espiritualidade que o acompanhava até então, conhecido como *epiméleia heautoû* (conhecimento de si), essa perspectiva histórica é importante para compreender um dos motivos das mudanças que foram ocorrendo ao longo dos séculos, quanto a diluição do cultivo de si em nossa sociedade Ocidental contemporânea.

Sócrates afirmava que conhecendo a si mesmo, saberá cuidar de si mesmo, mas o grande problema é que conhecer-se a si mesmo envolve uma ruptura radical com a vida cotidiana, com convenções e hábitos, daí torna-se estranho ao cotidiano, mas isso não significava um certo afastamento da realidade e sim um questionamento constante sobre os saberes, sobre si mesmo e sobre os outros. (SILVEIRA, 2014)

Ao retomar o diálogo entre Sócrates e Alcibíades, parece evidente que ao ser questionado, Alcibíades percebe que não se conhece, logo não cuidou de si e conseqüentemente não poderia cuidar dos outros, nesse caso específico, governar

a cidade. Diferentemente, quando Sócrates passou a ser considerado o homem mais sábio, Sócrates imediatamente passou a examinar a si mesmo.

Ao se examinar, pretendia conhecer-se a si mesmo e consequentemente cuidar de si. Ao cuidar de si, no encontro com os outros, no diálogo com os outros, tentava despertar as pessoas, para que também peregrinassem pelos caminhos do conhecimento de si. Daí, o cuidar de si, torna-se extensão para o cuidado do outro. (SILVEIRA, 2014, p.117)

O cuidado de si, a partir do conhecimento de si deve ser trabalhado constantemente a partir de exercícios, uma busca incessante pelo aperfeiçoamento da alma, através do que denominamos práticas do cuidado de si.

PRÁTICAS DO CUIDADO DE SI

A noção de cuidado de si é apresentada de forma inicial a partir do exame diário da vida, do diálogo e da busca das verdades. Para Pierre Hadot (2015) isso ocorre a partir de alguns exercícios para este cuidado de si, exercícios denominados espirituais que apresentam-se como práticas deste cuidado de si.

Correspondem a uma transformação da visão de mundo e a uma metamorfose de personalidade. A palavra “espiritual” permite entender bem que esses exercícios são obra não somente do pensamento, mas de todo psiquismo do indivíduo e, sobretudo, ela revela as verdadeiras dimensões desses exercícios: graças a eles, o indivíduo se eleva a vida do Espírito objetivo, isto é, recoloca-se na perspectiva do Todo (“Eternizar-se ultrapassando-se”). (HADOT, 2015, p.20)

Na ideia dos exercícios espirituais, Pierre Hadot (2015), apresenta em sua obra as seguintes perspectivas: aprender a viver, aprender a dialogar, aprender a morrer e aprender a ler.

Segundo o autor, o aprender a viver, consiste num estilo de vida que engloba toda a existência, “a filosofia vai educar o homem para que busque alcançar apenas o bem que pode obter e busque evitar apenas o mal que pode evitar” (HADOT, 2015 p.23). Em resumo trabalhar os aspectos do bem moral e o mal moral que dependem de nós, pois o restante não depende de nós.

Hadot (2015), apresenta alguns exercícios denominados como espirituais tais como: a pesquisa, o exame aprofundado, a leitura, a audição, a atenção, o domínio de si, a indiferença as coisas indiferentes. Afastar-se das paixões, das vaidades, fugir da maledicência, despojar-se da piedade e do ódio e, amar todos os homens.

Destacamos as definições de Pierre Hadot (2015, p. 26-31) em relação a alguns dos exercícios citados. Sobre a “atenção”, trata-se de uma vigilância e uma presença contínua, uma consciência de si desperta, uma tensão constante do

espírito, graças a essa vigilância do espírito, a regra de vida fundamental, isto é, a distinção entre o que depende de nós e o que não depende de nós, está sempre “a mão”.

Tal atenção propicia a memorização, a meditação desta regra da vida e ao examinar o que fazer ao longo do dia, isso para exercer os princípios de suas ações, assim como a noite, ao realizar um novo exame, tudo isso fortalece a atenção, no sentido de verificar os equívocos, os erros e corrigi-los. Essa meditação e memorização precisam ser alimentadas pela “pesquisa” e o “exame aprofundado” de objetos e acontecimentos, a descrição deve ser numa perspectiva “física”, afastando as emoções das análises e julgamentos. Como consequência de tais exercícios será possível obter a indiferença às coisas indiferentes, que é a aplicação da regra de vida fundamental, além de outros comportamentos práticos tais como o domínio de si e a realização dos deveres da vida social.

Na busca do cuidado de si, os exercícios apresentam-se como propostas, como o aprender a dialogar, tendo como referência Sócrates, ao examinar seus interlocutores, e, principalmente, examinar a consciência que se apresenta como um exercício espiritual.

O diálogo socrático, aparece assim, portanto, como um exercício espiritual praticado em comum que convida ao exercício interior, isto é, ao exame de consciência, a atenção a si, em síntese, ao famoso ‘conhece-te a ti mesmo’. Se o sentido original dessa fórmula é difícil de discernir, não é menos verdadeiro que ela convida a uma relação de si para consigo mesmo que constitui o fundamento de todo exercício espiritual (HADOT, 2015.p.38).

O diálogo socrático se apresenta como uma excelente estratégia para trabalhar essa introspecção do sujeito, para que ele passe da perspectiva externa, na qual os outros são o foco, para uma perspectiva interna, sendo que, ele é que deve se conhecer e a partir de então cuidar das coisas que realmente são relevantes.

Hadot (2015), complementa com a noção do aprender a morrer e aprender a ler. O aprender a morrer, aqui no sentido de morrer para aquilo que não é relevante e, novamente, recorre a Sócrates que se expôs à morte pela virtude, pois preferiu morrer ao renunciar a sua consciência, quando permaneceu coerente ao seu discurso. O aprender a ler, passa a ser importante para além da leitura de textos, apresenta-se como um desafio, a leitura das situações, a leitura do mundo e leitura também de nós mesmos. Este aprender a ler é uma libertação de preocupações irrelevantes, voltar-nos para nós mesmos, refletir, meditar e deixar que os textos falem ao nosso corpo e alma.

A partir de tais exercícios, podemos denominar como práticas deste conhecimento de si e deste cuidado de si, será possível viver em conformidade com

a natureza do homem e não em conformidade com os preconceitos humanos ou convenções sociais, vivendo assim a sua verdade, a sua *parrhesía*.

A PARRHESÍA E O CUIDADO DE SI

A palavra *parrhesía* é traduzida como verdade, quem usa da *parrhesía* é aquele que fala a verdade. Na palavra *parrhesía*, presume-se que o falante dê um relato completo e exato do que tem em mente, de modo que a audiência seja capaz de compreender exatamente o que aquele que fala tem em seus pensamentos

Parrhesía é um tipo de atividade verbal que tem relação específica com a verdade através da franqueza, uma certa relação com a própria vida através do perigo, um certo tipo de relação consigo mesmo através do criticismo (autocrítica ou crítica às outras pessoas) e uma relação específica para com a lei moral através da liberdade e do dever. Mais precisamente, a *parrhesía* é uma atividade verbal na qual um falante expressa sua relação pessoal com a verdade e arrisca a vida porque reconhece o ato de dizer a verdade como um dever para melhorar ou ajudar outras pessoas (assim como a si mesmo). (FOUCAULT, 2013, p.6)

É importante ressaltar que as técnicas de *parrhesía* aqui mencionadas apresentam uma mudança em relação a concepção grega, quando alguém corajoso falava a verdade a outra pessoa e corria riscos em função disso. A relação agora consiste em ser corajoso o suficiente para falar a verdade sobre si mesmo. Para esse confronto de si mesmo, Foucault (2013, p.93), afirma que esta exigia o que os gregos chamaram de *askésis*, que consistia em práticas que visavam o desenvolvimento espiritual, assim como os exercícios espirituais citados anteriormente.

Conforme Foucault (2013), as técnicas de *parrhesía* também apresentam alguns exercícios para o cuidado de si, tais como o exame noturno, autoescrutínio e as representações. Ele comenta sobre o exame noturno de Sêneca, que consistia em refletir sobre os acontecimentos do dia e verificar seus acertos e erros, objetivando o aprimoramento. O autoescrutínio de Sereno que ao realizar o exame noturno, passava a ter seus defeitos tão evidentes e imediatamente cuidava de si, ao viver a sua verdade, desprendendo-se dos padrões sociais, assim como as representações de Epitecto que promovia a reflexão constante daquilo que se tinha controle e o que não se tinha.

Ao trabalhar a *parrhesía* e o cuidado de si, pretendemos associar o conhecimento e o cuidado de si com viver a verdade de si, ou seja, pensar uma espécie de “estética do eu”, na qual analisamos nossas atitudes, ao parar um pouco, recuar, ganhar outra perspectiva e examinar se estamos fazendo da vida, uma “obra-de-arte”.

EDUCAR PARA O CUIDADO DE SI E PARA VIVER A *PARRHESÍA*

Foucault, no curso, *Governo de si e dos outros* (1983, *apud* FREITAS, 2013, p.331) apresenta uma nova visão do saber e a prática pedagógica, que contrapõe a visão do saber pedagógico como um saber que constrói o sujeito e disso emerge uma perspectiva da educação como arte da existência e cultivo de si. Propõe que a pedagogia é antes de tudo uma emergente experiência de si mesmo, dessubjetivação, transformação, ou seja, uma psicagogia que faça o aluno, a partir de suas reflexões, encontrar a si mesmo, perceber como foi constituído e tenha uma transformação aliada a *parrhesía*, que consiste em viver sua verdade. A pedagogia como psicagogia não responde a uma dúvida do conhecimento epistemológico e sim um modo de olhar e de ouvir a si mesmo e ao outro. Dirá Foucault (2010, p.276) que a filosofia apresenta-se como detentora do monopólio da *parrhesía*, quando esta opera sobre as almas pelo processo da psicagogia e,

[...] em vez de ser uma força de persuasão que convencerá as almas de tudo e de qualquer coisa, ela se apresenta como uma operação que permitirá que as almas distingam convenientemente o verdadeiro do falso e deem, pela *paideia* filosófica, instrumentos necessários para operar essa distinção.

Partindo do pressuposto que somos moldados pelas instituições de aprisionamento, tais como escolas, prisões, hospitais psiquiátricos e, estamos sendo monitorando constantemente, faz-se necessário pequenas rupturas com as normas e regras para essa autodescoberta. Considerando a escola como uma instituição, segundo Foucault (1999), para “docilizar” corpos, acreditamos numa mudança totalmente necessária, ou seja, a atuação do professor que deve conhecer-se a si mesmo, cuidar de si e, assim conseguirá cuidar do outro, pois certamente promoverá uma psicagogia, ao propor aos alunos um refletir sobre si mesmo, para que a partir de uma autopercepção, de subjetivação, eles consigam encontrar-se a si mesmos e passem a cuidar de si, vivendo suas verdades de forma coerente com seus pensamentos e palavras, tendo conhecimento dos riscos existentes por estar abandonando certos padrões sociais definidos, mas que no entanto, possam encontrar um sentido em sua vida pessoal, acadêmica, profissional, de forma tal que contribuam para um bem comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como referência a figura de Sócrates, os educadores de nosso tempo podem refletir sobre seu papel junto aos seus alunos, considerando a noção desse cuidado de si. Talvez, inicialmente, os educadores precisem conhecer a si mesmo, para depois cuidar de si e, em seguida trabalhar a fomentar tal noção junto aos seus

alunos. A base para fomentar o conhecimento de si e o cuidado de si é o diálogo entre Mestre e Discípulo, em tempos atuais, Professor e Aluno. Diálogo que deve proporcionar o Encontro, que podemos definir como: ato de chegar um diante do outro, encontro caracterizado pela aproximação, um caminhar juntos, para que a partir de um cuidado de si, seja possível o cuidado com o outro.

A relação professor-aluno apresenta características interessantes sobre a questão da *parrhesía*, pois, na abertura para um diálogo com objetivo de provocar o conhecimento de si e o cuidado de si, ambos necessitam apresentar suas verdades e a forma como vivem essas verdades, ou seja, a *parrhesía*, somente tem sentido se aquele que fala, vive aquilo que fala e faz, logo, consegue a partir da coerência entre pensamentos, palavras e atitudes, incitar reflexões no outro, a respeito de si mesmo.

Os ensinamentos de Sócrates, Foucault e Hadot apresentam-se como desafios aos educadores dos tempos atuais e, acreditamos que tais exercícios podem nos ajudar em uma educação mais humanizada, mais consciente, de cuidado para com a vida, numa estética de si.

REFERÊNCIAS

CANDIOTTO, Cesar. *Subjetividade e verdade no último Foucault*. Revista *Trans/Form/Ação*, São Paulo, v.31(1), p.87-103, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Trad. Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. 2 ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michael. *Discurso e verdade - conferências em Berkeley*. Revista de Filosofia *Prometeus*, UFS, Ano 6- Nº 13, 2013.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010

FREITAS, Alexandre S. *A parresía pedagógica de Foucault e o êthos da educação como psicagogia*. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013. (p.325, 338).

HADOT, Pierre. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. Trad. Flávio F. Loque; Loraine Oliveira. São Paulo: É Realizações Editora, 2015

SILVEIRA, Carlos Roberto da. *A educação socrática como "modo de vida": a imagem do "cuidado de si" na beleza poética do sátiro*. Revista *Horizontes*, v.32, n.2, p.109-119 jul./dez.2014.

CAPÍTULO 17

EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO COMBATE À DENGUE, ZIKA E CHIKUNGUNYA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 05/08/2020

Emilly Alencar Pereira

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Dourados-Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/1046365842277539>

Elenir da Silva Marques

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Dourados-Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/4111408995733546>

Joelma Gomes Pereira

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Dourados-Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/1451801994604765>

Mariane da Silva Costa

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Dourados-Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/0833379582921547>

Richard Sebastião Silva das Neves

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Dourados-Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/4491350842948258>

Flaviany Aparecida Piccoli Fontoura

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Dourados-Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/6713453619476312>

Claudia Janayna Carollo

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Dourados-Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/8813259970534714>

PALAVRAS-CHAVE: Dengue; Zika; Chikungunya; Educação em Saúde; Saúde na Escola.

HEALTH EDUCATION IN THE FIGHT AGAINST DENGUE, ZIKA AND CHIKUNGUNYA: AN EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT: Introduction: Dengue, zika and chikungunya are diseases transmitted by the *Aedes Aegypti* mosquito, they are viral diseases that spread rapidly in the world and seriously affect humans, becoming a serious public health problem. The National Dengue Control Program (MACHADO, 2019), highlights the integration of actions carried out by *Estratégia de Saúde da Família* (ESF) and educational institutions through *Programa de Saúde na Escola - PSE* (BRASIL, 2007), to develop information campaigns and mobilize the community with the purpose of combating vector breeding sites (FERNANDES; BACKES, 2010). **Objective:** To report experiences during educational activities aimed to students of a kindergarten and elementary school, regarding the knowledge about definition, vector, transmission, manifestation and mainly forms of prevention against dengue, zika and chikungunya. **Methodology:** This is an experience report, developed with students of early childhood education and elementary education in a public school, promoted by an ESF in Dourados / MS. Such action was derived from the practical class group of Public Health discipline in the Nursing Course / UEMS. Six subdivided meetings were held, 3 in the morning and 3 in the afternoon. The students were grouped by age, 2 groups from

3 to 5 years old, 2 groups from 6 to 8 years old and 2 groups from 9 to 12 years old. Supporting materials were used to carry out the activity, such as: explanation through figures in projector, model of the *Aedes Aegypti* mosquito made with a pet bottle, children's stories and an educational video with a cartoon, addressing the themes in a playful way, in order to adapt practices and methods according to the age group of the students. The activity ended with a dialogue between students and the team. **Results:** Students who were present in the activity showed interest in the topic and in the practice performed. The direct participation of children through dialogue, exposing their experiences and presenting their doubts, showed that the integration between health and education was achieved through action (CAVALCANTI; LUCENA C.M; LUCENA C.L, 2015). Among the difficulties encountered, it was possible to perceive the need to include special education in the planning of actions at school. **Conclusion:** The activity enabled a greater interaction of nursing students, as well as the experience of the professional nurse with the community assisted by ESF. It was found that the dynamism and creativity of education and health promotion practices with social mobilization are viable and necessary instruments in the fight against dengue and make it possible to positively interfere in the health-disease process, as they encourage self-care, provide formation of knowledge multipliers and contribute to the reduction and control of the disease.

KEYWORDS: Dengue; Zika; Chikungunya; Health education; School Health.

1 | INTRODUÇÃO

A dengue, zika e chikungunya são doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes Aegypti*, enfermidades virais que se disseminam rapidamente no mundo e afetam gravemente o ser humano, constituindo-se um sério problema de saúde pública. O Programa Nacional de Controle da Dengue (MACHADO, 2019), destaca a integração das ações realizadas pela Estratégia de Saúde da Família (ESF) e instituições de ensino por meio do Programa de Saúde na Escola- PSE (BRASIL, 2007), para o desenvolvimento de campanhas de informação e a mobilização da comunidade com a finalidade de combater os criadouros do vetor (FERNANDES; BACKES, 2010).

2 | OBJETIVO

Relatar as experiências vividas durante atividades educativas aos educandos de uma escola de ensino infantil e fundamental, quanto ao conhecimento sobre a definição, vetor, transmissão, manifestação e principalmente formas de prevenção contra a dengue, zika e chikungunya.

3 | METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência, desenvolvido com educandos da

educação infantil e ensino fundamental de uma escola pública, promovido por uma ESF do município de Dourados/MS. Tal ação derivou-se do grupo de aula prática do curso de Enfermagem/UEMS, disciplina de Saúde Coletiva. Foram realizados 6 encontros subdivididos, sendo 3 no período matutino e 3 no período vespertino. Os educandos foram agrupados por faixa etária, 2 grupos de 03 a 05 anos, 2 grupos de 06 a 08 anos e 02 grupos de 09 a 12 anos. Para a execução da atividade foram utilizados materiais de apoio como: explicação por meio de figuras em Datashow, maquete do mosquito *Aedes Aegypti* confeccionado com garrafa pet, contos infantis e vídeo educativo com desenho animado, abordando de forma lúdica os temas, afim de adequar as práticas e métodos conforme a faixa etária dos educandos. A atividade foi encerrada com o diálogo dos mesmos com a equipe.

4 | RESULTADOS

Os educandos presentes na realização da atividade demonstraram interesse no tema abordado e na prática realizada. A participação das crianças de forma direta por meio do diálogo, expondo suas vivências e apresentado suas dúvidas, evidenciou que a integração entre saúde e educação foi alcançada através da ação (CAVALCANTI; LUCENA C.M; LUCENA C.L, 2015). Entre as dificuldades encontradas, pôde-se perceber a necessidade de incluir a educação especial no planejamento das ações na escola.

5 | CONCLUSÃO

A atividade possibilitou uma maior interação dos acadêmicos de enfermagem, bem como a vivência da prática do profissional enfermeiro com a comunidade assistida pela ESF. Constatou-se que o dinamismo e a criatividade das práticas de educação e promoção à saúde com mobilização social, são instrumentos viáveis e necessários no combate à dengue e tornam possível interferir de forma positiva no processo saúde-doença, pois encorajam o autocuidado, proporcionam a formação de multiplicadores de conhecimento e contribuem para a redução e o controle da doença.

REFERÊNCIAS

Brasil. Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Diário Oficial da União 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1726-saudenaescola-decreto6286-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 03 Agosto de 2020.

CAVALCANTI, Patrícia Barreto; LUCENA, Carla Mousinho Ferreira; LUCENA, Pablo Leonid Carneiro. Programa Saúde na Escola: interpelações sobre ações de educação e saúde no Brasil. *Textos & Contextos* (Porto Alegre), v. 14, n. 2, p. 387- 402, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3215/321543546014.pdf>. Acesso em: 03 Agosto de 2020.

FERNANDES, Maria Clara Porto; BACKES, Vânia Marli Schubert. Educação em saúde: perspectivas de uma equipe da Estratégia Saúde da Família sob a óptica de Paulo Freire. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 63, n. 4, p. 567-573, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672010000400011&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 01 de Agosto de 2020.

MACHADO, Lisbete Ferro. Emprego de Atividades Lúdicas na Educação em Saúde voltada ao Controle de *Aedes (stegomyia) Aegypti* (linnaeus, 1762) , e Prevenção da Dengue, Zica e Chikungunya: uma revisão integrativa, BVS; S.n.;Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://acervos.icict.fiocruz.br/man/mestrado_bibmang/lisbete_machado_ioc_mest_2019.pdf. Acesso em: 03 de Agosto 2020.

EVASÃO ESCOLAR E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 05/08/2020

Shana Krindges

Universidade Metropolitana de Santos
Santos, São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/6225037500243421>

Elisete Gomes Natário

Universidade Metropolitana de Santos
Santos, São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/1475193845890275>

RESUMO: A aprendizagem significativa parte do princípio que o processo ensino-aprendizagem deve ter significado para quem aprende e estar vinculado aos seus conhecimentos prévios. Esse estudo bibliográfico tem como objetivo articular considerações sobre evasão escolar e aprendizagem significativa. Destaca, dentro do contexto amplo da evasão escolar, a prática do professor que precisa partir dos conhecimentos prévios dos estudantes com significatividade lógica e/ou psicológica para distanciar-se de uma aprendizagem mecânica, memorística.

PALAVRAS-CHAVE: Evasão Escolar. Aprendizagem significativa. Educação básica.

SCHOOL EVASION AND MEANINGFUL LEARNING – SOME CONSIDERATIONS

ABSTRACT: Meaningful learning is based on the principle that the teaching-learning process must have meaning for who is learning and be linked to

their previous knowledge. This bibliographic study aims to articulate considerations about school dropout and meaningful learning. It highlights, within the broad context of school dropout, the practice of the teacher who needs to start from the students' previous knowledge with logical and/or psychological significance to distance themselves from a mechanical, memoristic learning.

KEYWORDS: School dropout. Meaningful learning. Basic education.

1 | INTRODUÇÃO

A evasão escolar, caracterizada pelo abandono educacional, é permeada por muitas questões. No entanto, esta pesquisa pretende tecer considerações sobre a aprendizagem significativa e a evasão escolar.

Conforme Pereira (2019, p.2), “quando o aluno deixa de frequentar a aula e abandona a escola durante o ano letivo, fica caracterizada uma evasão escolar. Evasão Escolar é o ato de abandonar os estudos.”

O problema da evasão atinge com maior incidência as classes sociais menos favorecidas, já retratado em estudos desde os anos de 1980 por Patto (1988). Mas não se pode continuar agregando esse fato à condição social do aluno. Esse é o modo reducionista e “mercadológico” de se pensar de uma escola que se acostumou a pautar os fracassos do ensino apenas no aluno.

Muitas vezes a instituição escolar é eximida da sua responsabilidade. Sendo que a

escola deveria ser o local onde as “condições” econômicas, sociais e políticas do aluno são superadas por um ensino baseado na realidade e com o intuito de mudá-la (SAVIANI, 2018).

O fracasso escolar é considerado um dos graves problemas do sistema escolar brasileiro, principalmente em crianças carentes, além de ter um grande número de reprovações nos anos iniciais do fundamental, insuficiência na alfabetização e letramento, exclusão da escola ao longo dos anos ou dificuldades escolares não superadas pelos alunos que comprometem o seguimento dos estudos, que logo “evadem” da escola. (PEREIRA, 2019, p. 2).

Por meio deste estudo, pretende-se refletir e tecer considerações entre aprendizagem significativa e a evasão escolar. Ao levantarmos conjecturas que a aprendizagem significativa interfere no fracasso escolar dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, esta pesquisa pauta-se em estudos de Ausubel, Moreira, Freire, Patto, Bruns entre outros.

A aprendizagem significativa envolve, principalmente, a construção de novos conhecimentos a partir do que o aluno já saiba.” (AUSUBEL, 2003).

Portanto, para que haja um aprendizado que tenha significado para o aluno torna-se necessário que os conhecimentos que o aluno já possui, vinculado ao seu meio social, seja considerado.

A realidade ainda que percebemos na educação é baseada em modelos, predominantemente, expositivos de ensino, em que muitas vezes se valoriza o resultados de avaliações que não traduzem a aprendizagem e muitas vezes nem trazem significatividade lógico ou psicológica para a vida do aluno.

Aulas baseadas em um ensino fragmentado dos conhecimentos, desvinculado dos conceitos que o aluno possui, causam desinteresse na participação do processo de ensino-aprendizado. A consequência desse desinteresse muitas vezes é o abandono escolar.

Ao ingressar no âmbito escolar o aluno deve ser considerado como protagonista do processo educativo, portanto devem ser valorizados os conhecimentos e seu contexto sócio-histórico. Na aprendizagem significativa, o aprendiz não é, unicamente, um receptor passivo.

Partindo da necessidade de pesquisar propostas que levem à diminuição dos números da evasão escolar no nosso país, pretende-se ponderar a importância que a aprendizagem significativa tem nessa problemática.

2 | A ESCOLA TRADICIONAL

Para abordar a respeito da aprendizagem significativa, primeiramente vamos fazer breve reflexão sobre a educação no Brasil e algumas abordagens de ensino

pautadas numa metodologia que tende a trabalhar com todos os alunos da mesma maneira.

Muitas vezes em nosso país ainda há um modelo de ensino onde práticas de construção significativas de conhecimento são deixadas de lado por construções de conhecimentos iguais para todos.

Cabe ressaltar as falas de Saviani (2018, p.91), “[...] sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador”. Ou seja, pautada nos mesmos modelos da nossa atual sociedade, a escola chamada tradicional está direcionada à produção de resultados e isso acaba deixando de lado os alunos com maiores dificuldades, tanto de aprendizado quanto de inserção social.

Não se vê um interesse das classes sociais detentoras do poder de investirem em um equidade de conhecimentos aos menos favorecidos e agregarem à sociedade. Infelizmente a escola pode estar agindo da mesma forma, onde os que não se enquadram em padrões pré-estabelecidos são esquecidos.

A educação acabou sendo mais um veículo de propagação de “mão de obra qualificada” e alienada, deixando marginalizados os que poucas oportunidades tiveram dentro do contexto social.

Em um país onde se enfatiza a produção capitalista acima da qualidade do ensino, a alienação de um ensino desvinculado de sentido histórico e social torna-se uma realidade que perpetua no nosso sistema educacional. “[...] o modo capitalista de produção gera cada vez mais exclusão [...]” (GADOTTI, 2012, p. 14).

“Deve-se ressaltar que, no Brasil a educação desde seu início tem servido aos interesses econômicos e sociais dos grupos que têm denominado o poder.” (SILVA, 2015, p.2).

Essa afirmação se baseia no simples fato de que a nossa sociedade mercantil preocupou-se, essencialmente, na quantidade de alunos atendidos, mas disseminou um ensino acrítico reforçando os mecanismos de extratificação dos grupos sociais.

Conforme Patto (1988), Fornari (2012), a escola baseada em modelos de produção a qual estamos em geral acostumadas não assume as suas responsabilidades pelo fracasso dos alunos. Vincular as causas do insucesso escolar unicamente ao aluno ou como consequência do contexto sociocultural do qual ele faz parte significa legitimar as desigualdades no âmbito social. Ou seja, ao apontarmos o aluno como principal e as vezes até o único responsável pelo fracasso e abandono escolar, estamos colaborando para aumentar as diferenças no modo como tratamos os protagonistas da aprendizagem, conseqüentemente agimos em favor de diminuir as oportunidades das classes mais vulneráveis da sociedade.

Neste aspecto tem-se a visão preconceituosa que o pobre não vai aprender

ou não precisa pois tem menos condições. Reflexo ainda em uma sociedade paternalista onde pobres, negros e mulheres são considerados menos capazes e menos valorizados.

“Não é de surpreender que alguns dos programas de aprendizagem de ensino-recepção expositivo nas escolas, mais flagrantemente absurdos e mal concebidos, tenham resultado num inequívoco fracasso dos esforços de aprendizagem dos alunos [...]” (AUSUBEL, 2003, p. 7).

Esse método fracassado de ensino, afasta os alunos das salas de aula e aumenta o abandono permanente do processo de ensino aprendizagem, principalmente pelos menos privilegiados. As dificuldades de aprendizado, as reprovações, a evasão escolar são consideradas situações vinculadas aos alunos-problema eximindo as unidades escolares, o sistema educacional, as políticas públicas de quaisquer responsabilidades.

Sendo assim, a evasão é uma realidade que aumenta nas classes sociais de menor renda. Uma visão preconceituosa ligada ao fato dos alunos com menos oportunidade terem como resultado baixo rendimento, acaba marginalizando as minorias no nosso país e colocando à margem do ensino. Estudos das duas últimas décadas do século passado como os Patto (1988, 1999) já alertavam que mudam as palavras, mas permanece a retórica que crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas condições biológica, psíquica ou cultural.

Até a década de 1980, as tentativas de explicação do fracasso escolar estavam voltadas para culpabilizar principalmente o sujeito que sofria o fracasso e a sua família, como se fossem seres inertes, soltos no tempo e no espaço. E raras vezes o foco dos estudos voltou-se para a instituição escolar como um dos fatores determinantes deste problema. Mas, quando o fizeram, também foi num sentido de atribuir à culpa a esta e a quem nela trabalha, não a relacionando com o contexto social e político. (FORGIARINI, 2007, p. 6).

Para se libertar desse molde baseado na sociedade capitalista e desigual, a educação precisa desvincular sua proposta de ensino baseada em produção homogênea e passar a ver a pluralidade, as diversidades.

Levantar bandeiras de ensino para todos em nosso país tem se baseado em abrir as portas da escola a todos, mas sem deixar as janelas da exclusão abertas, o que faz com que muitos se percam durante a jornada. Qualidade em educação não se fundamenta apenas na quantidade de vagas nas escolas suprimindo a demanda da população. Significa propor uma educação qualificada que mantenha os alunos motivados a estar dentro de uma sala de aula.

É fato que alunos desinteressados com modelos de ensino superados e com pouca relevância para a vida do aluno dilatam a grande quantidade de alunos que evadem do sistema educacional brasileiro.

Diante do quadro educacional voltado a produção, desvinculada do contexto do aluno, mais preocupada com números que com qualidade de ensino, ratifica-se a evasão escolar como um problema que aflige a educação no nosso país. Passamos a nos questionar até que ponto o ensino fragmentado tem influência no momento em que os alunos decidem abandonar a vida educacional.

A existência de um grande volume de pesquisas corre paralelamente a uma cronificação dos altos índices de reprovação e evasão nas redes públicas de ensino elementar, imunes às sucessivas reformas educacionais [...]. (PATTO, 1988, p.72).

Há a necessidade de desmistificar a visão da causalidade vinculada a problemas emocionais, orgânicos e neurológicos dos alunos pré-condicionados a uma deficiência na capacidade de aprender.

Como pode ser constatado, o sistema educacional ultrapassado, com um ensino voltado ao modo de produção homogênea é um dos graves problemas que levam a evasão escolar. O ensino reprodutivo, alienado, com pouco significado para o aluno faz com que ele abandone a escola. Há a necessidade de se revisão constante no olhar do ensino no Brasil.

“Para que haja uma real transformação na forma capitalista da produção do conhecimento nas instituições educacionais da atualidade, as mesmas devem passar por uma transformação na forma de ensinar.” (MOREIRA, 2011, p.25).

Se quisermos resgatar os alunos que acabam por deixar as escolas todos os anos devemos provocar uma mudança na forma de ensinar. Esse ensino visto como tradicional nada mais é que o ensino baseado na memorização, no quadro e no giz e na cópia de inúmeros textos, na falta de diálogo na troca do conhecimento, na total desvinculação do aprendizado dos conhecimentos prévios do aluno, com baixa ou ausência de significatividade lógica ou psicológica para os discentes.

Segundo Novak (1984), a aprendizagem memorística e mecânica oferece poucas satisfações intrínsecas aos alunos, que acabam por se tornarem vítimas fracassando no aprendizado, sendo intitulados incapazes de aprender.

3 I APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA – COMPREENDENDO SEU SIGNIFICADO

“Um bom ensino deve ser construtivista, estar centrado no estudante, promover a mudança conceitual e facilitar a aprendizagem significativa” (MOREIRA, 2011, p. 2).

Segundo Novak (1988, p. 23), “para aprender significativamente, o indivíduo deve optar por relacionar os novos conhecimentos com as proposições e conhecimentos relevantes que já conhece”.

A aprendizagem significativa, como o próprio nome já indica, tem sua fundamentação em um ensino que tenha significado para o aluno, leve em consideração sua realidade e o conhecimento que o mesmo já possui.

“Sabemos que a aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação cognitiva entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio.” (MOREIRA, 2000, p. 4).

O conhecimento significativo parte dos conhecimentos prévios para construir o novo, incluindo este conhecimento ao já existente, assimilando, ampliando e algumas vezes modificando a informação já assimilada.

Na aprendizagem significativa, há necessidade de se abandonar as longas horas copiando textos e “absorvendo” informações com ausência de sentido disparadas pelos docentes em sala de aula.

“A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos.” (AUSUBEL, 2003, p. 1).

O conteúdo significativo é aquele no qual o aluno, percebendo sua relevância, assimila e apreende, não apenas decora momentaneamente.

Para Ausubel (2003), há uma interação seletiva entre os novos conhecimentos e os já existentes. Ou seja, os conceitos devem estar ligados ao meio social na qual os alunos estão inseridos para que realmente tenham relevância para a vida dos mesmos.

Dentro desse referencial, os profissionais engajados na educação devem ter a consciência da sua mediação no processo de construção do conhecimento do discente. Os alunos por sua vez chegam a sala de aula com muitos conhecimentos já construídos fora dela e devem guiar o aprendizado. Conforme Novak (1984, p. 20), “A construção do conhecimento novo começa com as nossas observações de acontecimentos ou objetos com o recurso aos conceitos que já possuímos”.

Segundo Fornari (2012), a educação como um instrumento que possibilita a superação do senso comum parte de um conhecimento profundo da realidade historicamente acumulada.

O ensino deve levar em consideração o ser social historicamente construído. Ao dar continuidade ao conhecimento que o aluno possui, as novas relações a serem construídas abrem um caminho mais efetivo até o aprendizado, pois não há dissociação do que já se sabe.

“Sabemos, também, que o conhecimento prévio é, isoladamente, a variável que mais influencia a aprendizagem.” (MOREIRA, 2000, p. 4). Por isso, mudanças no que o aluno conhece devem agregar novos conhecimentos e não segregar.

A escola passa a ser um espaço de conhecimento e transformação social. Um espaço onde o aluno não deixa aprendizados do lado de fora dos muros da

escola, ele a traz para dentro do contexto escolar.

A atividade significativa, pelo fato de ocasionar um processo de atribuição pessoal de significado por parte do aluno, permite elaborar uma compreensão e uma “tradução” própria do que se aprende – diferentemente da aprendizagem mecânica ou repetitiva, na qual o que se aprende é adquirido habitualmente de maneira literal, como uma cópia idêntica da maneira como se apresenta o que se aprende. (SALVADOR et al, 2000, p.232).

Essa aprendizagem ultrapassa os muros da escola, pois uma das finalidades da aprendizagem significativa é que o aluno possa utilizá-la para o convívio em sociedade. Nesta perspectiva, a aprendizagem alienada e mecânica onde o aluno apenas decora o que lhe é ensinado é deixada de lado ou ressignificada.

Essa aprendizagem mecânica é chamada por Paulo Freire (2002) de Educação Bancária, onde o professor deposita o conhecimento e o aluno apenas decora, sem trocas e sem significado algum: “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (p. 58).

Ao invés disso partiríamos para uma educação libertadora, onde o indivíduo tem participação ativa, trocando informações, como cidadão atuante. Freire (1996) ressalta a importância do sujeito se assumir como ser histórico, social, transformador e criador da realidade onde vive.

“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p.27).

Nessa perspectiva o papel do professor vai além de um transmissor de informações, ele é um mediador que dialoga com seus alunos. A produção do conhecimento acaba sendo uma troca entre as informações dos alunos e do professor.

“A educação pode educar para a adaptação e o conformismo ou para a mudança.” (GADOTTI, 2012, p. 24). É necessário transformações no contexto escolar, desde o projeto político pedagógico da escola, equipe escolar e até a formação inicial e continuada corpo docente. O educador precisa estar preparando para transformar sua prática.

4 I APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A EVASÃO ESCOLAR

Agora que já vimos a importância de uma educação embasada na aprendizagem significativa, podemos perceber a relevância que ela tem para que o ensino não seja alheio à realidade dos alunos.

Uma educação que não tem significado algum para o aluno, desmotiva o mesmo a participar do processo de ensino-aprendizagem e acaba por marginalizar

educandos durante seu processo.

A escola deve ser um espaço para todos. Para que isto ocorra, deve-se repensar o projeto político pedagógico da escola. Mas, em muitos casos, não preciso só repensar: é preciso construí-lo de maneira significativa, priorizando práticas que possibilitem a inclusão de todos que estão inseridos no contexto escolar (SILVA, 2015, p. 2).

A escola deve contribuir para a formação do sujeito, pensando na construção de seu projeto de forma significativa e cuja ação docente volte o ensino para todos. (SILVA, 2015).

Os educadores precisam deixar de lado aquele modelo de ensino onde são os únicos detentores da verdade e do conhecimento, transferindo conhecimento sem promover uma reflexão do que está sendo ensinado.

Essa mudança fará com que os alunos parem de abandonar as salas de aula, por não se sentirem parte do processo de formação do conhecimento.

A partir do momento que a sala de aula for uma local de troca de aprendizados historicamente construídos, baseados na realidade dos alunos, a prática de ensino vai deixar de ser reprodutora para ser transformadora. [...] “o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade.” (SAVIANI, 2018, p.148).

O aluno ao fazer parte do processo de ensino, sendo valorizado pelo conhecimento que já possui, não sentirá que está em um local ao qual não pertence. O indivíduo conseguirá se perceber realmente fazendo parte da sociedade onde vive no momento em que o conhecimento está ligado à sua realidade.

Essa interação da escola com o meio social dos alunos trará relevância aos educandos em estar dentro da sala de aula. No momento que o educando sentir-se importante e valorizado, provavelmente terá razões reais para permanecer no contexto escolar.

Às vezes a falta de interesse do aluno, traduzida na evasão escolar é uma maneira de mascarar sua incapacidade para se esforçar. Mas em outras ocasiões não é assim. O aluno faria um esforço se percebesse que os conteúdos da aprendizagem são medianamente atrativos, úteis, conectados, com sua vida diária, atraentes o suficiente para que o esforço valha a pena. (CERATTI, 2008, p. 13).

No momento que o aluno sentir que ir até a escola não é um fardo que ele simplesmente precisa carregar, um local que não traz razões para que ele permaneça, mudará seu olhar da escola como uma obrigação imposta a ele.

A escola tem que assumir sua responsabilidade ao também colaborar com que ocorra a evasão escolar. Segundo Flach (2011), visando contribuir para o contínuo desenvolvimento dos cidadãos, a escola deve oportunizar o conhecimento historicamente desenvolvido pelos seres humanos.

Modelos de ensino ultrapassados resultam no fracasso escolar e consequentemente na evasão dos alunos das redes de ensino. “Um dois mais sérios fatores de evasão escolar são aquelas aulas monótonas dadas por professores que falam sem parar diante de alunos passivos e desinteressados.” (PEREIRA, 2019, p. 11).

Não podemos analisar o bom andar da educação apenas com a entrada do aluno no processo educacional. São necessárias ações visando à permanência do mesmo em sala de aula, ao mesmo tempo em que ele realmente apreenda, não apenas decore conteúdos.

Qualidade de ensino envolvendo todos os sujeitos da aprendizagem, docentes e discentes, conhecimentos novos e conhecimentos prévios relacionados, ambiente escolar e sociedade em torno da escola em conjunto, acabam por figurar em um ensino realmente atrativo para os alunos.

Conforme Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes do educando, principalmente os alunos oriundos de classes populares, aproveitando a experiência que os alunos possuem fora do contexto escolar. A opinião do autor se justifica na utilização da aprendizagem significativa no processo de construção do conhecimento.

A partir do resgate da cultura dos indivíduos como serem atuantes no processo de ensino pode-se realmente pensar numa educação de qualidade voltada para o aluno e pelo aluno, refletindo no interesse e participação para que esse aluno não abandone ou não seja abandonado pelo sistema educacional.

Precisamos tratar o problema da evasão escolar de forma integrada e participativa, com vistas a sua superação. Dessa forma, compete a todos integrantes, professores, coordenadores, tutores, escola, sociedade e Poder Público desenvolver suas ações visando a mudança da realidade educacional, proporcionando a formação intelectual do cidadão e sua inserção na sociedade. (SILVA JÚNIOR, 2017, p.212).

Eis uma questão de como fazer essa passagem da aprendizagem mecânica para a significativa. Não podemos simplesmente pensar que há de ser feita uma total exclusão da aprendizagem memorística, pois em alguns momentos da aprendizagem alguns dados são memorizados.

O que fará com que esse aprendizado não fique na mesma forma de ensinar totalmente alienada e sem significado para o aluno é a conexão desse aprendizado a outras informações e conceitos que o aluno possui.

Segundo Moreira (2012, 2013), não há de se estabelecer uma dicotomia entre a aprendizagem mecânica e a significativa, mas sim um contínuo entre elas denominada zona cinza, onde a maior parte do ensino potencialmente significativo se encontra. Essa progressão de um ensino para outro se dá na transição do

armazenamento literal, arbitrário para a incorporação substantiva e significativa.

Essa passagem progressiva da aprendizagem mecânica à significativa não é uma tarefa fácil, pois muitas vezes os conhecimentos prévios do aluno são dissociados aos novos, então a troca quando ocorre deve ser gradativa. (MOREIRA, 2013).

O que torna-se essencial nesse processo além da disposição do aluno para o aprendizado, é o material da aprendizagem ser potencialmente significativo em que as novas informações de maneira não arbitrária possam ser relacionadas ao que o estudante já saiba e passem a ter significado psicológico. Nessa possível passagem da aprendizagem mecânica para a aprendizagem significativa, a zona cinza se afirma na potencialidade do que o aluno virá a apreender efetivamente.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola precisa ater à realidade do aluno, trazendo os conhecimentos prévios dos alunos com significatividade lógica e/ou psicológica e relacionando aos novos, para que assim o aluno sinta-se um protagonista no seu processo ensino-aprendizagem.

Esse ensino baseado em produção em massa, desconsiderando os conhecimentos prévios do indivíduo, acaba por desmotivar o mesmo a participar do processo educacional por ter pouca relação com o contexto vivido diariamente por ele.

Torna-se necessária a participação de todos envolvidos na aprendizagem, equipe escolar e professores, na reformulação ensino sem significado para o aluno para resgatar esse aluno que acabar por evadir do processo educacional.

Não podemos dizer que somente a aprendizagem significativa por si só pode resgatar o aluno que está evadido da sala de aula, mas podemos vê-la como uma aliada no compromisso que o aluno assume quando passa a se ver como parte do processo de aprendizagem.

Ressalta-se, também, que o assunto trabalhado na sala de aula deve manter suas características socioculturais reais, sem se transformar em um objeto escolar vazio de significado social.

Estudar sobre a relação entre a aprendizagem significativa e a evasão traz para o tema a possibilidade de reflexão de todos envolvidos no contexto educacional, abrindo os olhares para uma forma de ensinar que ultrapasse as barreiras impostas pelos muros escolares e realmente faça o aluno se sentir parte do processo educacional, contribuindo para prevenir abandono escolar.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Tradução: Lígia Teopisto. 1 ed. Lisboa: Plátano, 2003. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/193563635/livro-ausubel>. Acesso em: 09 maio 2020.
- BORJA, Izabel Maria França de Souza. **Evasão escolar no ensino fundamental: a concepção de egressos do projuvem urbano em carmópolis/se** – um estudo de caso. Universidade lusófona de humanidades e tecnologia. Dissertação de Mestrado apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa: 2012. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4118/IZABEL%20MARIA%20FRAN%C3%87A%20DE%20SOUZA%20BORJA%20-%20FINAL.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 mar. 2020.
- BRUNS, Maria Alves de Toledo. **Evasão Escolar**: causas e efeitos psicológicos e sociais. [s.1]: Editora da Unicamp, 1987. ISBN8526800701. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253334/1/Bruns_MariaAlvesdeToledo_M.pdf. Acesso em: 1 maio 2020.
- CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Evasão Escolar, causas e conseqüências**. Curitiba, PR: 2008. Disponível em: https://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20-%20CAUSAS%20E%20CONSEQU%C3%84NCIAS.pdf?fbclid=IwAR0vyJpNotF7IPFV92DZOs2MxNt4g26JzN_8LRVRzdvE5tV5ljzPmUs9jU. Acesso em: 15 abr. 2020.
- FLACH, Simone de Fátima. Direito à Educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, p. 285-303, set. 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art20_43.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.
- FORGIARINI, Solange A., Bianchini; SILVA, João Carlos. Escola pública: **Fracasso escolar numa perspectiva histórica**. In: Simpósio de Educação – XIX Semana de Educação, Paraná, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-4.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.
- FORNARI, L. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, 27 jan. 2012. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2027/1260>. Acesso em: 04 maio 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GADOTTI, Moacir. **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária**: Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.
- MOREIRA, M.A. Aprendizagem significativa, **Aprendizagem significativa em revista**, 2(1):44-65,2012. Disponível em: http://educonse.com.br/ixcoloquio/Artigo_Aprendizagem.pdf . Acesso em: 31 jul. 2020.

MOREIRA, M.A. Aprendizagem significativa crítica. **Boletín de Estudios e Investigación**, nº 6, pp. 83-101, 2005. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

MOREIRA, M.A. Aprendizagem significativa em Mapas Conceituais. **Textos de Apoio ao Professor de Física**, Vol. 24, N. 6, 2013, do PPGEnFis/IF-UFRGS, Brasil. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/apsigmapasport.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

MOREIRA, M.A. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. Porto Alegre, R.S. Instituto de Física da UFRGS. Revista/ **Meaningful Review** – v1(3), pp.25-26, 2011. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

NOVAK, D.J. e GOWIN, D.B. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1984. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208435>. Acesso em: 16 mar. 2020.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.p.9-75.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cad. Pesquisa**, São Paulo (65): 72-77, maio de 1988. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208435>. Acesso em: 17 mar. 2020.

PEREIRA, Michele Cezareti. Evasão Escolar; causas e desafios. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed.02, Vol.01, pp.36-51. Fevereiro de 2019. ISSN: 2448-0959. Disponível em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/evasao-escolar>. Acesso em: 17 mar. 2020.

SALVADOR, Cesar Coll. *et al.* **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Eliana Maria da Nóbrega; SANTOS, José Ozildo dos. Evasão escolar: Um problema, várias causas. **Revista Brasileira de Educação e Saúde - REBES**. Pombal - ISSN 2358-2391 - (Pombal - PB, Brasil), v. 5, n. 4, p. 30-35, out.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/4178>. Acesso em 26 mar. 2020.

SILVA JÚNIOR, Adonias Soares da (et al). Repensando a Evasão Escolar: Uma análise sobre o direito à educação no contexto Amazônico. **Holos** [s.1], v.2, n.0, p. 199-213, 2017. DOI 10.15628/holos.2017.5667. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5667/pdf>. Acesso em: 1 maio 2020.

A CRIANÇA E O NOVO CAMPO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 06/08/2020

Gisele Brandelero Camargo

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa, Paraná/BR
<http://lattes.cnpq.br/043187625790696>
<https://orcid.org/0000-0003-3983-2966>

Ana Luiza Santos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa, Paraná/BR
<http://lattes.cnpq.br/9281970667842809>

Ana Marcela Taques Glonek

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa, Paraná/BR
<http://lattes.cnpq.br/8670147110884911>
<https://orcid.org/0000-0003-0970-0831>

Joseane Schoab Giebeluka

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa, Paraná/BR
<https://orcid.org/0000-0003-4573-4780>

RESUMO: Esse texto trata dos aportes teóricos que embasam dois conceitos essenciais em nossos projetos (de pesquisa e de extensão): a ideia de criança e infância e o que se entende por novo campo escolar em tempos de pandemia, ancorados na perspectiva da Sociologia da Infância. Esses conceitos subsidiam teoricamente as duas pesquisas intituladas: 1) As mudanças na escolarização a partir do coronavírus: o que falam as crianças de 3 e 4 anos? 2) As mudanças

na escolarização a partir do coronavírus: o que falam as crianças de 5 e 6 anos? E a ação extensionista: A criança e seu fazer lúdico-pedagógico no espaço da casa, tem suas bases. Sarmiento (2004, 2005, 2008), Abramowicz e Oliveira (2010), Qvortrup (2010), Prout (2010), Silva (2020), Arruda (2020) foram alguns dos autores que contribuíram com a compreensão dos conceitos que propomos. Defendemos a ideia de criança enquanto um sujeito social pleno em sua capacidade de interpretar, agir, renovar e transformar a sociedade e é fundamental ouvir suas falas, verbais e não verbais, para a reflexão sobre o novo campo escolar que a escola foi alocada nesses tempos de pandemia do Coronavírus COVID-19. O ensino remoto, e em alguns casos a Educação à Distância, ganharam status de novo campo escolar, e nele acontecem os processos escolares, os espaços, tempos, modos da aprendizagem e as relações escolares. Acreditamos que as crianças, suas ações sociais e suas falas devem ser ouvidas e validadas a fim de que, os processos escolares possam ser constituídos, compartilhadamente, por todos os sujeitos do contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças; Novo campo escolar; Coronavírus COVID-19.

THE CHILD AND THE NEW SCHOOL FIELD IN PANDEMIC TIMES

ABSTRACT: This text deals with the main theoretical topics that support two essential concepts in our projects (research and extension): an idea of children and childhood and what they mean by a new school field in times of pandemic, anchored in the perspective of the Sociology

of Childhood. These concepts theoretically support the two researches entitled: 1) Changes in schooling from the coronavirus: what do children aged 3 and 4 say? 2) Changes in schooling from the coronavirus: what do children aged 5 and 6 say? And the extension action: The child and his playful-pedagogical practice in the space of the house, has its bases. Sarmiento (2004, 2005, 2008), Abramowicz and Oliveira (2010), Qvortrup (2010), Prout (2010), Silva (2020), Arruda (2020) were some of the authors who contributed to the understanding of the concepts we propose. We defend the idea of a child as a full social subject in his ability to interpret, act, renew and transform society and it is essential to listen to his speech, verbal and non-verbal, for reflection on the new school field that the school was allocated at that time of the COVID-19 Coronavirus pandemic. Remote education, and in some cases Distance Education, gained status as a new school field, where school processes, spaces, times, modes of learning and school relationships take place. We believe that children, their social actions and their speeches must be heard and validated so that, the school processes can be constituted, shared, by all the subjects of the school context.

KEYWORDS: Children; New school field; COVID-19 Coronavirus.

1 | INTRODUÇÃO

Nesse tempo, em que o mundo inteiro está vivendo o isolamento social, o distanciamento da realidade conhecida, a experiência da vulnerabilidade perante um inimigo invisível, o sentimento de medo e as incertezas futuras, nos preocupamos com as crianças e seus processos de escolarização no novo campo escolar.

Muitos são os impactos que a pandemia do novo Coronavírus (COVID-19) causou em todos os setores e instâncias sociais. Os modos de vida, de produção e consumo, as relações sociais nos mais diferentes âmbitos e os setores público, privado, político e econômico sofrem alterações profundas que demarcarão a sociedade daqui para frente. Martins (2020, p. 3) acrescenta que “a incerteza sobre o impacto da COVID-19 na saúde pública mundial suscitam uma inédita suspensão da ordem das coisas, pelo impacto de doenças, mortes, estados de emergência, quarentenas, confinamentos, fecho de fronteiras, serviços mínimos e alertas máximos”.

Dentre essas alterações sociais, o fechamento das escolas e as mudanças na condução das propostas de escolarização tem afetado diretamente as crianças. Entretanto, elas são pouco (ou nada) ouvidas e quando se expressam, suas falas não tem sido validadas na maioria das discussões e debates que tem veiculado nos mais diversos meios de comunicação. Mesmo quando se trata da adequação dos processos escolares para o novo campo escolar: o ensino remoto e a Educação à Distância, as crianças, protagonistas desses processos, não são ouvidas. Tradicionalmente, as vozes das crianças são ignoradas. A esse respeito, Sarmiento (2005) explica que “infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente

o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o aluno é o sem-luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro” (SARMENTO, 2005, p. 368).

Ao compreender que é necessário e saudável para toda sociedade ouvir e validar as falas das crianças, propusemos duas pesquisas e um projeto de extensão, como iniciativas nos meios acadêmicos, com o intuito de trazer para o cenário das reflexões, os entendimentos, sentimentos e as expressões, verbais e não verbais, das crianças acerca de seus processos escolares em tempos de pandemia.

Partimos da perspectiva de que a criança é um sujeito social pleno em sua capacidade de interpretar, agir, renovar e transformar a sociedade. Concordamos com James e Prout (1990, p. 8) quando dizem que “As crianças são e devem ser vistas como sujeitos ativos na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, as vidas ao seu redor e das sociedades em que vivem”. Ou seja, não são sujeitos passivos. Ao contrário, devem ser vistas como agentes ativos na construção de suas próprias culturas.

Assim, o que trataremos nesse texto, são os aportes teóricos que embasam dois conceitos essenciais em nossos projetos (de pesquisa e de extensão): a ideia de criança e infância e o que se entende por novo campo escolar em tempos de pandemia, ancorados na perspectiva da Sociologia da Infância.

2 | A IDEIA DE CRIANÇA

Importante, antes de tudo, é dizer que a perspectiva que adotamos aqui e em nossos projetos (de pesquisa¹ e de extensão²) não é algo novo, no âmbito da Sociologia da Infância e que reconhecemos que existem outros pontos de vista teóricos, igualmente importantes, para olhar as crianças.

A ideia de criança, vem sendo pensada há algum tempo por estudiosos de diversas áreas do conhecimento. Abramowicz e Oliveira (2010) afirmam que no século XIX, as crianças passaram a ser olhadas a partir da perspectiva médica e psicológica. Em suas palavras:

A concepção biológica sobre a criança pasteuriza, assepsia, esteriliza, mede, esquadrinha, normatiza e normaliza a criança e prescreve uma infância. A Psicologia medirá a inteligência, prescreverá o desenvolvimento, dividirá as crianças por idades, por capacidade

1. As duas Pesquisas acadêmicas, em andamento, para conclusão de curso de Pedagogia, são intituladas: As mudanças na escolarização a partir do coronavírus: o que falam as crianças de 3 e 4 anos? E: As mudanças na escolarização a partir do coronavírus: o que falam as crianças de 5 e 6 anos?

2. O projeto de extensão, intitulado: A criança e seu fazer lúdico-pedagógico no espaço da casa, iniciou em junho de 2020, com previsão de encerramento ou reedição em dezembro de 2021. A proposta extensionista visa contribuir com a mobilização para o pensar lúdico e pedagógico da comunidade escolar, considerando a ação competente da criança em sua casa, ainda que distante da rotina e espaço escolar convencional, em sua casa em tempos de isolamento social.

mental, elaborará standarts para observar etapa por etapa da infância até a adolescência. A idade será uma marca, uma categoria prática, fixa e precisa, delimitará os “desviantes”, as crianças imaturas, as que não aprendem, as que não se desenvolvem, determinar-se-á as idades da fala, do andar, de viver sem fraldas etc. A idade, o período de desenvolvimento e a etapa da vida poderão ser colocados em um gráfico, haverá a curva da normalidade e aqueles que se desviam. As crianças crescerão tendo o adulto como foco e sob o seu controle. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 40).

A perspectiva médica e psicológica, tratada pelas autoras como concepção biológica, nos conduz a pensar no quê as crianças necessitam para alcançarem a adultez. Com essa perspectiva, “o debate sobre cuidar, educar e ensinar chegará até a atualidade na disputa sobre o saber, o controle e a educação das crianças” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 40).

No início do século XX, o interesse pelos estudos sociais das crianças conduziu a um avanço na sociologia. Alguns pesquisadores se debruçaram sobre a temática e passaram a descrever, pelo viés da sociologia, as crianças e as infâncias em suas pesquisas. Nesse movimento, cinco sociólogos Norte-americanos: William I. Thomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Davies, E. W. Burgess e Kimball Young são considerados pioneiros nas pesquisas sociológicas envolvendo as crianças (MONTANDON, 2001).

Concomitante a esse movimento que ocorreu nos Estados Unidos, em 1932 na França, os estudos de Marcel Mauss, e em 1947 no Brasil, a pesquisa de Florestan Fernandes, deram ênfase aos estudos sociológicos das crianças, originando um desdobramento da Sociologia voltada, especificamente, para a infância.

De acordo com Sarmiento (2008) temáticas de pesquisas envolvendo as crianças sempre permearam os estudos sociológicos, mas foi no final do século XX que a infância passou a ser considerada como categoria social. Ele explica que

Apesar das crianças não terem sido nunca um tema ausente do pensamento sociológico, desde os primeiros tempos da disciplina, o estatuto de objecto sociológico e a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu no último quartel do século XX, com um significativo incremento a partir do início da década de 90. No entanto, desde os anos 30 que a expressão “sociologia da infância” se encontra formulada (Qvortrup, 1995:8). (SARMENTO, 2008, p. 18).

Nessa esteira teórica, Barbosa, Delgado e Tomás, (2016), buscam tracejar a história da Sociologia da Infância e estabelecem dois campos: os Estudos da Infância e os Estudos da Criança. Elas explicam que é importante considerar as diferenças conceituais desses dois campos, no bojo das disciplinas que os teorizam e afirmam:

Se os Estudos da Criança têm como base metodológica entrevistas, brincadeiras, desenhos, filmagens, fotografias – que são modos diretos de observação e descrição densa, no sentido atribuído pelo antropólogo Clifford Geertz (1989) –, os Estudos da Infância caracterizam-se por procurarem compreender sobre as crianças a partir de dados não especialmente gerados por elas, mas por estudarem os artefatos que produzem e que medem as infâncias. (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 108).

As autoras afirmam que, apesar de se distinguirem teórica e metodologicamente, os campos dos Estudos da Infância e dos Estudos da Criança possuem pressupostos comuns: “a centralidade da criança na investigação; a alteridade infantil; a dimensão geracional; e, o caráter interdisciplinar da investigação com crianças” (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 109). Para elas, os precursores desses dois campos foram os estudiosos “como Rousseau, Pestalozzi, Froebel e, posteriormente, Decroly, Piaget e Montessori, que defendiam ideias de que as crianças eram o centro dos processos educacionais” (BARBOSA; DELGADO. TOMÁS, 2016, p.109).

Concordamos com as autoras quando afirmam que os estudos da Infância tem sua raiz no âmbito da Medicina, Psicologia e Pedagogia, e tendem a um ponto de vista que conceitua a infância e os modos ideais para a criança se tornar adulto em suas diferentes dimensões (físicas, emocionais, cognitivas etc). Entendemos que as pesquisas desenvolvidas nessa perspectiva têm influenciado largamente os processos escolares e amparado teoricamente as maneiras de pensar a escola para as crianças. Reconhecemos que esse ponto de vista contribuiu para aumentar a visibilidade das temáticas das crianças, no cenário acadêmico e científico.

Todavia, por compreender a criança como sujeito social importante, mesmo antes de se tornar adulto, defendemos, em nossos projetos, a participação ativa das crianças e não somente sua observação. Isto é, optamos em assumir a perspectiva em que as crianças são competentes e suas ações, seus entendimentos, suas falas e expressões, verbais e não verbais, devem ser validadas, a ponto de que possam compartilhar decisões, transformar as relações sociais e construir, juntamente com os outros sujeitos sociais, as instâncias e os processos que lhes dizem respeito, pois elas são peritas em infância.

Assim, ancoramos nosso ponto de vista, sobre as crianças e a infância, na Sociologia da Infância e defendemos o entendimento da criança enquanto “ator social, portador da novidade que é inerente a sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo” (SARMENTO, 2004, p.2). Em outras palavras, a criança é agente de transformação social, sujeito competente que (re) cria cultura e domina os saberes específicos da sua categoria geracional, é destemida no uso dos seus movimentos corporais e suas lógicas próprias para ser e agir no universo em que vive.

Os estudos da criança enquanto categoria geracional é, segundo Sarmiento (2008), o que designa o status da “nova Sociologia da Infância³” (SARMENTO, 2008, p. 19).

Para explicar o conceito de infância como categoria geracional, Qvortrup (2010) nos faz pensar sob dois pontos de vista: a infância enquanto período de vida e a infância como categoria geracional. No primeiro sentido, olhar a infância enquanto período de vida significa olhar para o tempo em que as crianças permanecem crianças. Nesse caso ela é transitória, porque a criança de hoje crescerá e deixará de ser criança com o passar do tempo. Mas, quando observamos a infância enquanto categoria geracional, ela será sempre permanente, mesmo que os sujeitos que nela estejam fiquem por um determinado tempo apenas. Assim, mesmo quando essas crianças de hoje se tornarem adultos, outras crianças virão e a categoria geracional infância perdurará, modificada pelas experiências individuais, culturais e históricas das crianças que passaram por ela. Nesse sentido, Qvortrup (2010) nos explica que

Quando argumentamos que a infância se modifica ao longo da história ao mesmo tempo que permanece enquanto categoria, estamos afirmando que existe mudança e continuidade. Os parâmetros da infância têm seus valores alterados constantemente (do ponto de vista interno, no entanto, em ritmos e velocidades diversos). Contudo, a infância mantém certos padrões que a tornam passível de contraste, porque sofre o impacto basicamente dos mesmos conjuntos de parâmetros. Mesmo no decurso de distantes intervalos históricos e culturais, a infância deve ser reconhecível e identificável contanto que faça sentido empregar esse conceito. (QVORTRUP, 2010, p. 638).

Isto é, a infância de hoje não é a mesma infância de alguns anos atrás. Está transformada pelas experiências das crianças que por ela passaram.

Ao admitir que a infância é uma categoria geracional, composta por sujeitos sociais que produzem cultura e conhecimentos, reconhecemos que as crianças não devem ser consideradas inferiores, com sujeitos “devires”, inacabados ou menos importante que os das outras categorias. Nessa direção, Prout (2010, p.737) afirma “Tanto crianças como adultos deveriam ser vistos através de uma multiplicidade de devires, nos quais todos são incompletos e dependentes”. Por esse viés, compreendemos que ao olhar as crianças devemos evidenciar o que são, o que sabem, o que criam, suas culturas e modos de convívios que possuem nesse momento, e não o que serão/saberão/farão quando estiverem na categoria adulta ou na velhice. Da mesma forma, afirmamos que o grau de importância de um sujeito social não deve ser medido pelo que ainda não desenvolveu, o que ainda não aprendeu ou ainda não acessou, mas, ao contrário, pelos padrões peculiares que o diferem dos demais sujeitos das outras categorias geracionais (CAMARGO, 2020).

3. Nova Sociologia da Infância citada por Sarmiento (2008), refere-se aos trabalhos que conceituam as crianças como atores sociais e a infância como entidade ou instituição socialmente construída.

Dessa forma, reconhecemos que cada categoria geracional detém conhecimentos próprios, que devem ser valorizados e legitimados, independente do fato de que todos os sujeitos estão no processo contínuo de evolução humana e, compõem outras categorias geracionais com o passar do tempo.

Os padrões que diferenciam a infância de outra categoria geracional, os traços distintivos das culturas da infância, são o que Sarmiento (2004) descreve como as gramáticas da cultura da infância. Para ele a produção de significações sociais, feitas pelas crianças, precisa ser compreendida mais amplamente, pois “saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos, relativamente padronizados [...]” (SARMENTO, 2004, p. 12) é fundamental para entender as culturas das infâncias. Bem como, compreender os traços distintivos de sua gramática, é igualmente necessário. Sarmiento (2004) descreve esses traços distintivos como:

- Semântica: a construção de significados autônomos e, a elaboração de processos de referência e significação próprios; [...].
- Sintaxe: a articulação dos elementos constitutivos da representação, que não se subordinam aos princípios da lógica formal, mas sustentam a possibilidade da contradição do princípio da identidade; [...].
- Morfologia: a especificidade das formas que assumem os elementos constitutivos das culturas da infância: os jogos, os brinquedos, os rituais, mas também os gestos e as palavras; [...]. (SARMENTO, 2004, p. 13).

Considerando os traços distintivos das gramáticas da cultura da infância, podemos afirmar que as crianças possuem características singulares que as diferem dos adultos ou dos idosos. A respeito disso, Sarmiento (2005), nos explica que

as crianças têm sido, sobretudo, linguística e juridicamente sinalizadas pelo prefixo de negação (são inimputáveis; juridicamente incompetentes) e pelas interdições sociais (não votar, não eleger nem ser eleitos, não se casar nem constituir família, não trabalhar nem exercer uma atividade econômica, não conduzir, não consumir bebidas alcoólicas etc.). (SARMENTO, 2005, p. 368).

Incontestável que essas interdições e especificidades da proteção tracejam a identidade das crianças, independente de seu contexto cultural atual e representam um avanço em relação à proteção das crianças na sociedade moderna. Contudo, salientamos que, ao mesmo tempo em que as protegem, contribuem para a sustentação da

ideia da menoridade: criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente). (SARMENTO, 2005, p. 368).

Em nome dessa menoridade, as crianças foram ignoradas e desvalorizadas em seu potencial social. Um exemplo disso se revela quando suas falas não são ouvidas, seus movimentos corporais não são validados e/ou interpretados no seio da família e na escola, quando as crianças não participam das decisões do seu universo social, quando são forçadas à obediência das regras implícitas e explícitas sem o poder de negociações, argumentações ou discussões, quando suas produções culturais são desvalorizadas, quando são impedidas de interagir com as culturas produzidas por sujeitos de outras gerações.

Os adultos sabem que “as crianças têm consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas e que são capazes de efetivamente expressá-los (haver, porém, alguém que os escute e leve em conta, já é uma outra discussão)” (MARCHI, 2010, p. 194). Ignorar ou não atribuir valor as expressões das crianças, resulta na marginalização da categoria infância, tanto na esteira dos estudos teóricos quanto nas relações concretas com as demais categorias geracionais. Ou seja, além da proteção é fundamental garantir a elas a provisão e a participação (SOARES, 2005). Para Soares (2005) os três Ps (proteção, provisão e participação) são categorias que incorporam a diversidade dos direitos das crianças, enquanto sujeitos sociais. Em suas palavras:

Direitos de provisão – implicam a consideração dos programas que garantam os direitos sociais da criança, nomeadamente o acesso de todas as crianças a direitos como a saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;

Direitos de protecção – implicam a consideração de uma atenção distinta às crianças, de um conjunto de direitos acrescidos, que, por motivos diversos, nomeadamente situações de discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito, se encontrem privadas ou limitadas no exercício dos seus direitos;

Direitos de participação – implicam a consideração de uma imagem de infância activa, distinta da imagem de infância objecto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício, que deverão traduzir-se em acções públicas para a infância, que consideram o ponto de vista das crianças. (SOARES, 2005, p. 35 e 36).

A partir dessa explicação, entendemos que a participação da criança no contexto escolar requer a legitimação da criança como sujeito social, considerando suas formas particulares de ser e estar no mundo. Isto é, validar suas habilidades, suas expressões, sua autonomia, suas relações, seus direitos, sua ação nesse contexto social. Para isso, acreditamos que é necessário aproximar a escola, seus currículos, suas culturas, seus professores às crianças, estreitando os laços entre os fundamentos da pedagogia com as particularidades delas enquanto sujeitos sociais, validando suas diferentes formas de expressão e comunicação para ser e estar no mundo em que vivem.

Assim, a participação das crianças, no contexto escolar, revela que a especificidade de suas relações no, com e pelo mundo são experiências corporais e essa é sua potência. Suas experiências passam pelo corpo, são sentidas, interpretadas, ressignificadas por meio dos movimentos corporais e gestualidade (CAMARGO, 2020). Em outras palavras, suas falas, verbais ou não, seus movimentos e gestualidades colocam em evidência que as culturas das escolas precisam legitimar o corpo criança⁴, pois ele “representa o sujeito em todas as suas dimensões (física, psicológica, cognitiva, emocional, intuitiva, social etc). Considerando isso, [...]o corpo criança [...] é o lugar da sua experiência, tanto quanto é o lugar das suas interpretações e ações sociais.” (CAMARGO, 2020, p. 97).

3 | O NOVO CAMPO ESCOLAR

O Estatuto da Criança e do Adolescente, sancionado como Lei nº 8.069, no dia 13 de julho de 1990, enquanto se dispõe a proteção integral da criança e do adolescente, nos explica, em seu artigo 2º, que “Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990, p. 11). Isso posto, admitimos nesse texto, que as instituições escolares que atuam com as crianças não se limitam apenas a Educação Infantil, mas são organizadas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (BRASIL, 2017), atualizada na edição de 2017, em: “I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (LDB, 2017, p. 9). Ao compreender isso, queremos dizer que, mesmo defendendo as especificidades de cada etapa da vida escolar da criança, acreditamos que todas as instituições escolares que atuam com crianças devem implementar práticas pedagógicas que valorizem, como eixos do currículo, “as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p. 25), favorecendo a interação delas

4. Corpo criança é um conceito proposto na Tese de Camargo (2020) em consonância com o Grupo de Pesquisa Educamovimento-NEPIE/UFPR para revelar e respeitar especificidades e características que o corpo da criança apresenta.

com o conhecimento historicamente acumulado e oportunizando a relação com seus pares, a fim de que possam acessar, interpretar e produzir cultura.

Corroboramos com a Base Nacional Comum Curricular (2018), quando propõe que no processo de escolarização

as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p. 44).

Por meio dessas diretrizes e orientações, temos visto as escolas de crianças (resguardadas as especificidades das faixas etárias que atendem) buscarem a organização dos seus tempos, espaços, rotinas e propostas pedagógicas a fim de favorecer a inserção e a permanência das crianças no processo de escolarização.

Inúmeros relatórios de pesquisas científicas⁵ têm revelado o esforço das equipes pedagógicas e professores para tornar a escola da criança um ambiente adequado às suas necessidades e expectativas.

Os ambientes⁶ da escola de crianças, bem como aspectos de tempo, espaço, infraestrutura e materiais que compõem as rotinas e afetam as relações e as culturas que lá coexistem, tem sido, o *locus* do processo educativo, das relações e interações sociais e, dessa forma, o lugar privilegiado para produção das culturas infantis.

Na relação com seus pares e com os adultos, as crianças formulam, nos ambientes da escola, suas interpretações e produções físicas, emocionais, cognitivas, sociais etc. Os ambientes das escolas, nomeadamente como campo escolar, são férteis para as experiências da criança, pois trazem nos seus currículos, na infraestrutura, nos materiais, na sua organização de tempo e espaço, a previsão das condições para o acesso e vivência dos conteúdos acumulados historicamente e produzido culturalmente pela humanidade, considerando diversas possibilidades de aprendizagem que atendem as diferentes faixas etárias.

Ao encontrar algum desafio, o campo escolar pulsa, movimentando-se por meio da ação-reflexão de suas organizações pedagógicas e educativas. Isso tem ocorrido nesse ano de 2020, por decorrência da pandemia advinda pelo novo coronavírus COVID-19.

No final de 2019, o mundo foi surpreendido pela notícia, vinda da China,

5. Encontramos mais de oitenta mil teses, publicadas nos três últimos anos, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, com o termo “adequação da escola Educação Infantil” e “adequação da escola de anos iniciais do Ensino Fundamental”.

6. Os ambientes escolares podem ser entendidos como lugares em que se encontra “a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares” (ESCOLANO, 2001, p. 27).

da existência de um novo vírus, transmutado do SARS-CoV e do MERS-CoV. O novo coronavírus COVID-19, inicialmente denominado como 2019-nCoV, causou desastres de ordens diversas e sem precedentes, no mundo inteiro. Sobre isso, Arruda (2020) relata que

O ineditismo deste evento não nos permite tecer considerações a curto ou médio prazo sobre como será o mundo e as múltiplas relações que a humanidade construiu. Não se trata, a meu ver, de considerar o elemento do isolamento social como implicador do modo de ver o mundo futuramente. O isolamento social promoveu transformações econômicas severas imediatas, com a parada obrigatória de inúmeros setores, modificou nossa relação com a arte, devido à ausência do compartilhamento presencial de experiências de fruição e, no caso da educação, promove desconstruções sob a forma como o ensino e a aprendizagem são vistos socialmente. (ARRUDA, 2020, p. 258).

Tal contexto nos coloca ante a uma série de indagações que extrapolam as escolares, visto que os desafios causados pela pandemia à humanidade afetam todas as instâncias da nossa existência. Aqui, entretanto, trazemos questionamentos relativos aos processos escolares e educativos, como por exemplo: “Como pensar a continuidade do aprendizado na sociedade pandêmica? O que ensinar? Como fica o currículo? Tais questionamentos estão hoje no centro das discussões sobre a Educação no Brasil” (SILVA, 2020, p. 123 e 124). Esses questionamentos tem alterado a forma de pensar a escola, seus processos e seu campo.

O isolamento social, como medida para diminuir o contágio do vírus, ocorreu no mundo todo. Com isso, as relações sociais sofreram profundas transformações, evitando o contato físico, real e presencial e acentuando as relações virtuais. Isto é, as relações e interações, conhecidas até então, passaram a ter novo sentido sob vários aspectos da vida social.

Tratando especificamente dos processos escolares, observamos que os espaços, tempos e modos da aprendizagem escolar bem como as relações escolares, foram alteradas pelos impactos do vírus. Como medidas para reduzir o risco de contágio, e preservação da vida, os ambientes escolares foram fechados. As aulas presenciais foram suspensas e um novo campo escolar foi forjado, a partir dos recursos virtuais e das tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Foi a partir de março de 2020 que nos demos conta que “Não [seria mais] possível prosseguir um currículo normativo, prescritivo, prevendo um tipo de sujeito [...] ajustado aos ideais neoliberais de educação, ser humano para uma sociedade otimizada e competitiva” (SILVA, 2020, p. 124).

Algumas plataformas virtuais como: *Zoom*, *Hangouts*, *Google Classroom*, *Padlet*, *FlipGrid*, *Collaborate* e outras, ganharam status de ambientes de aprendizagem e escolarização. É importante salientar que no contexto atual (de

pandemia), estas plataformas virtuais contribuíram para o crescimento do uso do ensino remoto⁷ e da Educação à Distância.

A Educação à Distância, diferentemente do ensino remoto, pertence a uma modalidade de ensino. Assim, é organizada com princípios didático-pedagógicos próprios em cumprimento de requisitos singulares, conforme estabelecidos pelo Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017, considerando a

educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017)

Em outras palavras “Educação a distância torna-se mais abrangente, porque implica não somente no uso de sistemas online, mas também analógicos, como materiais impressos”. (ARRUDA, 2020, p. 264). Já, o ensino remoto, em caráter emergencial, se utiliza “das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial” (ARRUDA, 2020, p. 265).

Em síntese, apesar de os termos parecerem sinônimos, o ensino remoto e Educação à Distância, são essencialmente diferentes.

A EaD envolve planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD, envolve a participação de diferentes profissionais para o desenvolvimento de produtos que tenham, além da qualidade pedagógica, qualidade estética que é elaborada por profissionais que apoiam o professor na edição de materiais diversos[...]. Já a educação remota emergencial, conforme afirmam Hodges et al. (2020) é uma mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação da crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver. (ARRUDA, 2020, p. 265 e 266).

Por meio dessa explicação, compreendemos que o ensino remoto e, em alguns casos, a Educação à Distância, têm sido um importante (e novo) campo para as relações e interações entre estudantes, professores e conteúdos escolares. É nesse campo, novo ambiente escolar, que temos visto as ações educativas serem

7. Admitimos nesse texto, assim como alguns autores, o uso do termo educação remota e ensino remoto como sinônimos.

adaptadas para o cumprimento do currículo do ano letivo vigente. A entrada nesse novo campo representa os esforços feitos pelas secretarias de educação, equipes pedagógicas e colegiado docente para dar continuidade à escolarização em todas as etapas da educação, inclusive na educação infantil, se caracterizando por uma solução temporária, uma possibilidade para esse momento emergencial, apesar de não ser a forma ideal.

Assim, entendemos que em tempos de pandemia, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) alojam o ambiente escolar, nos quais se encontram as relações e interações entre os atores da escola e o conteúdo curricular. É um ambiente (com seus espaços, tempos, infraestruturas e recursos materiais) muito diferente do que estamos habituados e, por isso, tem representado alguns desafios.

Temos percebido que os desafios para o novo campo escolar podem ser classificados como de diversas ordens, como os de a) recursos estruturais: o acesso, o conhecimento e as habilidades para manusear os aparelhos tecnológicos, os softwares e as ferramentas digitais, para a participação nesse novo campo escolar; os ambientes de casa onde se mesclam situações familiares com as do estudo e trabalho e entrecruzam situações de todos os membros da família ao mesmo tempo; os de b) ordem humana: questões emocionais e psicológicas causadas pelo temor das doenças eminentes; a solidão que o afastamento social pode ter causado; a inércia dos movimentos corporais que os corpos foram submetidos ao se colocarem sentados em frente às telas para adentrarem no campo escolar; a ansiedade e preocupação pela incerteza dos dias vindouros; c) de ordem econômica: o desemprego que a crise econômica gerou pela parada obrigatória de diversos setores; a desvalorização de algumas funções profissionais que a segmentação de serviços essenciais e não essenciais influenciou.

Em meio a esse cenário, encontramos as crianças, com suas formas próprias de ser e estar no mundo, com a originalidade que mantém em suas relações sociais, com suas capacidades de criar culturas e com sua potência corporal. Refletimos sobre as questões que estão sendo enfrentadas por elas nesse novo campo escolar. Advogamos que esse campo seja constituído de elementos da cultura infantil, favorecendo assim, o processo escolar das crianças. Nesse sentido, concordamos com Sarmiento (2020) quando afirma que

Os desafios atuais exigem ações focadas nos direitos das crianças, profissionalmente muito bem sustentadas e competentemente articuladas nos planos nacional, regional e local. Para que o pós-covid seja, não a calamidade anunciada, mas uma oportunidade a sério para todas as crianças! (SARMENTO, 2020)

É nesse sentido que nossas ações de pesquisa e extensão tem se configurado, no intuito de alargar as discussões e compreender as falas das crianças acerca de

seus processos escolares em tempos de pandemia.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao constatar que o ensino remoto e a Educação à Distância se configuram no novo campo escolar e que esse é muito diferente do antigo, preocupa-nos em que medidas as ações educativas e pedagógicas estão sendo propostas para as crianças nesse contexto. Buscamos em nossos projetos, de pesquisa e extensão, compreender o ponto de vista das crianças frente às mudanças escolares que estão vivenciando.

Temos percebido que, no processo de escolarização das crianças, é fundamental o envolvimento das suas famílias. Essa percepção é advinda do momento em que, por meio do projeto de extensão, propusemos atividades lúdicas e pedagógicas para as crianças que estão em casa. A partir dessa proposta, solicitamos às crianças que nos falassem sobre as atividades que enviamos. Algumas delas se manifestaram por meio de vídeos enviados, por seus pais ou responsáveis, no nosso *e-mail* ou no nosso *whatsapp*. Com isso, nos demos conta do óbvio. Crianças pequenas não podem (legalmente falando) acessar as plataformas virtuais sozinhas. Devido a Lei de Proteção e Privacidade Online infantil (COPPA)⁸ que entrou em vigor como parte da Lei Federal dos EUA em 2000, as plataformas virtuais e a maioria dos sites globais não permitem o acesso de crianças menores de treze anos e alguns exigem o consentimento dos pais, para que as crianças criem uma conta ou façam parte de uma rede social.

Dessa forma, salientamos a importância da participação das famílias no processo de escolarização das crianças, no novo campo escolar. Sem essa participação as crianças podem sofrer o esvaziamento escolar e social, visto que estão isoladas em suas casas, sem previsão de retornar aos antigos modos de vida.

Acreditamos na importância vital das relações familiares para o acolhimento das crianças nesse contexto e sua promoção nos processos de escolarização, mesmo porque, em meio a tantas incertezas que nos assombram, não podemos afirmar que o campo escolar volte a antiga normalidade. Aliás, vislumbramos a construção de uma nova normalidade, que marcará profundamente essa geração, e poderá ter suas bases ancoradas no ensino híbrido, considerando os dois campos escolares, no pós pandemia. Entendemos que essa não é uma previsão futurística, mas uma tendência social que nos garantirá a saúde e a vida, “Tendo em vista as diversas pandemias advindas dos vírus e bactérias infectantes de animais selvagens ou domésticos que conseguem pular para a espécie humana” (SILVA, 2020, p. 123).

8. Informação obtida na Federal Trade Commission. Disponível em <https://www.ftc.gov/enforcement/rules/rule-making-regulatory-reform-proceedings/childrens-online-privacy-protection-rule>

Desejamos que os esforços das ciências possam favorecer também as crianças em seus processos de escolarização, buscando ouvi-las, validando suas falas e, sobretudo, legitimando suas ações e decisões, num processo de compartilhamento com os adultos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. OLIVEIRA, F.de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação, Santa Maria**, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.auniredo.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> Acesso em: 02 ago. 2020.

BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A.C.C.; TOMÁS, C. A. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 mai. 2017. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CAMARGO, G. B. **A travessia da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: a experiência da criança. 2020. 114 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR/BR. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=58584&idprograma=40001016001P0&anabase=2020&idtc=1544> Acesso em: 03 ago. 2020.

ESCOLANO, Augustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Frago, Antonio Viñao e Escolano, Augustín. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.19-57.

JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and Reconstructing Childhood**. Contemporary Issues in the Study of Childhood. London, The Falmer Press, 1990.

MARCHI, R. de C. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, 2010, v. 23, p. 183-202.

MARTINS, B. S. O Coronavírus e as memórias do fim do mundo. **Revista Memoirs Newsletter**, Coimbra – Portugal, n. 94, março de 2020, pp 1 - 4. Disponível em: info:eu-repo/grantAgreement/EC/H2020/648624/EU. Acesso em 23 de maio de 2020.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, março/ 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16100.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set./dez. 2010, p.729-750.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. In: **Educação e Pesquisa**, vol.36, n.2, p.631-644, 2010.

SARMENTO, M. J. As crianças e os efeitos da crise pandêmica. **Jornal Público Lisboa**. Reportagem de Opinião, 3 de Junho de 2020. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/06/03/opiniao/opiniao/criancas-efeitos-crise-pandemica-1918960> Acesso em: 03 ago. 2020.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, maio/ago, 2005, p. 361-378.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S (Org.). **Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. P.17-39.

SILVA, L. Currículo em tempos de pandemia: como continuar a aprendizagem? **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.13, n. 1, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23758/16772>. Acesso em: 28 jul. 2020.

SOARES, N. F. **Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes**. 2005. 492 f. Tese (Doutorado em Estudos da criança) - Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança, Portugal. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978> Acesso em: 15 jul. 2020.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DISCURSO: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE QUALIFICAÇÃO DOCENTE NA CIDADE DE RIO BRANCO – ACRE

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 04/08/2020

José Eliziário de Moura

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC
Rio Branco-Ac
<http://lattes.cnpq.br/4068781178521178>

Erlande D'Ávila do Nascimento

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC
Rio Branco – Ac
<http://lattes.cnpq.br/4012670735276556>

Paulo Eduardo Ferlini Teixeira

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS
Nova Andradina – MS
<http://lattes.cnpq.br/8074192339783196>

Uthant Benicio de Paiva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC
Rio Branco-Ac
<http://lattes.cnpq.br/1628195711628647>

RESUMO: O presente artigo apresenta como temática o fomento pela qualificação profissional de professores na capital Rio Branco-Ac. No período de 2000 a 2020, constatamos alguns avanços, contudo não foram significativos. O objetivo principal desse trabalho é produzir reflexões sobre as políticas de qualificação profissional dos docentes do ensino básico estadual. A metodologia da pesquisa se configura

como quantitativa exploratória, de cunho bibliográfico. Para embasamentos teóricos, elegemos os estudos culturais desenvolvidos por Hall (1997); da linguagem e do discurso na visão de Bakhtin/Voloshinov (1997) e as políticas educacionais discutidas por Giroux (1999). No contexto da pesquisa apresentamos uma coletânea de recortes de textos que incitam discussões envolvendo o poder e a escola. Logo, torna-se necessário que os leitores compreendam a relevância dos estudos da linguagem e do discurso para entendermos que tipo de cultura que pretendemos construir, atingindo o fomento à qualificação dos professores do ensino básico da rede pública na capital Rio Branco. Assim, é fundamental edificarmos uma cultura de educação de qualidade com professores de alto nível de conhecimentos para que possamos, coletivamente, melhorar a prática educativa nas salas de aula, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Professor. Linguagem. Cultura. Qualificação.

EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES AND SPEECH: A BRIEF REFLECTION ON TEACHER QUALIFICATION IN THE CITY OF RIO BRANCO - ACRE

ABSTRACT: This article presents the promotion of professional qualification of teachers in the capital Rio Branco-Ac as its theme. In the period from 2000 to 2020, we noticed some advances, however they were not significant. The main objective of this work is to produce reflections on the professional qualification policies of teachers in state basic education. The research

methodology is configured as an exploratory quantitative, of bibliographic nature. For theoretical bases, we chose the cultural studies developed by Hall (1997); of language and discourse in the view of Bakhtin / Voloshinov (1997) and the educational policies discussed by Giroux (1999). In the context of the research, we present a collection of clippings of texts that incite discussions involving power and the school. Therefore, it is necessary for readers to understand the relevance of language and discourse studies in order to understand what kind of culture we intend to build, achieving the promotion of the qualification of public school teachers in the capital Rio Branco. Thus, it is essential to build a culture of quality education with high-level knowledge teachers so that we can collectively improve educational practice in classrooms, contributing to the formation of critical and autonomous subjects.

KEYWORDS: School. Teacher. Language. Culture. Qualification.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O processo de qualificação de educadores na capital do Acre ainda é um desafio para muitos profissionais da educação básica na rede pública estadual de ensino. Após uma prévia pesquisa bibliográfica, percebemos que são poucos os textos que abordam tal assunto. Isso nos incentivou a pesquisar e conhecer os fatos. Durante essas duas décadas do século XXI, constatamos que houve muito pouco investimento da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEE) nas condições de profissionalização dos docentes da rede estadual de ensino básico. De fato, algumas mídias locais divulgaram cursos de especialização na modalidade a distância, contudo não foram suficientes para atingir um grande número de professores, pois uma grande parcela desses profissionais trabalha em condições consideradas insuficientes para darem continuidade aos estudos, fomentando melhoria na sua atuação em sala de aula.

Em contrapartida, vale ressaltar que, nos últimos anos, houve um avanço na oferta de cursos de pós-graduação na modalidade presencial na cidade de Rio Branco. A Universidade Federal do Acre – UFAC, de acordo com seu Artigo 1º do Regimentos Interno oferece cursos de mestrado e doutorado em diversas áreas. O Instituto Federal do Acre – IFAC também oferece vagas para mestrado na área de educação. No entanto, pesquisas indicam que muitos professores carecem de qualificação profissional no quadro estadual de educação local, pois cursos de curta duração não são suficientes para formação dos educadores.

Fazendo pesquisas em sites de divulgação da Secretaria da SEE, destacamos três anúncios sobre a temática apresentada. Em 17/06/2019, há um anúncio no site dite.consed.org.br/ onde Stalin Melo revela que acontecerá um curso de formação continuada para professores sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que discute a integração do Currículo de ensino fundamental ou ensino médio com

a finalidade de fortalecer os fundamentos pedagógicos e analisar competência e metodologias ativas no processo ensino e aprendizagem.

Outro site, o educ.see.ac.gov.br expõe uma matéria sobre curso de capacitação para professores em ferramentas digitais – EAD com carga horária de 20 horas. Além disso, o site agencia.ac.gov.br divulgou no dia 03/02/2020 a chamada de professores para realizarem curso de qualificação em atividades de curta duração.

Os questionamentos que apresentamos têm como base uma coletânea de textos de variados pensadores que discutem o conceito de linguagem, de discurso, além de indagações sobre formas de cultura, visibilidade acerca da escola que contribuem para a análise e reflexão acerca das políticas educacionais adotadas no sistema de educação pública de Rio Branco-Acre na esfera estadual.

O objetivo principal desse estudo é refletir sobre a formação continuada de docentes, de uma forma mais ampla, realizando discussões à luz de experiências teóricas e críticas expressas em variados textos.

Ademais, essa pesquisa procura ratificar a importância dos estudos teóricos implantados nos cursos de pós-graduação que contribuem para a construção do sujeito crítico acerca de questões educativas, culturais e sociais no cotidiano do professor.

2 | CONCEPÇÃO DE CULTURA E LINGUAGEM

Hall, (1997) aborda em seu texto A Centralidade da Cultura questionamentos sobre a “Revolução Cultural” no novo milênio, fazendo uma análise sobre questões trabalhistas que antes não eram objeto de discussão no meio social. Contudo, o autor demonstra sua insatisfação com o discurso apresentado pelos governantes.

Desde a Revolução Industrial, o trabalho tem predominado em nossas vidas. O primeiro emprego acontecia aos 15 ou 16 anos, numa jornada de 60 horas semanais, tendo-se um domingo livre para ir à igreja. A aposentadoria ocorria quando já se estava exaurido, com uma expectativa de vida limitada. A estrutura da vida estava amplamente predeterminada: um pouco de religião e muito trabalho. O lazer consistia nos breves momentos de descanso antes do dia seguinte. Hoje, a média de trabalho de uma pessoa é de 37 horas semanais. A maioria de nós pode esperar ser um subempregado ou desempregado, visto que o número de empregos na indústria foi reduzido à metade desde a guerra, e quanto àqueles que têm a sorte de estar bem empregados, meros 50 por cento deles conseguem postos de tempo integral. Outras ocupações tradicionais têm diminuído em termos de sua importância cronológica - notadamente a criação dos filhos (The Guardian, 25 de janeiro de 1997, apud Hall, 1997, p.07).

Tomando como inspiração as ideias do autor, refletimos sobre as mudanças

sociais e trabalhistas consideradas sub-humanas. No contexto do trabalho docente não são muito diferentes. O mesmo, geralmente, enfrenta inúmeras dificuldades na atividade profissional docente que, de certa forma, impossibilitam a procura e o ingresso aos programas de capacitação nas academias.

Para Hall, (1997) várias contradições são percebidas por meio de observações minuciosas da mudança social, nos conceitos de **identidade**, subjetividade, regulação e discurso, apontados pelo autor. Dessa forma, no contexto da política educacional acreana, se torna fundamental entendermos os conceitos teóricos de Hall para que possamos criticar as propostas sobre políticas educacionais inseridas no plano de governo do Acre construídas através do discurso político dissimulado.

O pensador da cultura, com uma visão teórica antimarxista considera que vivemos em torno de conceitos e significações das coisas, logo, o estudo da cultura é uma das ferramentas fundamentais para definir, organizar e controlar a conduta do ser humano. – Assim sendo, devemos ficar atentos para o significado das palavras quando proferidas dentro de um contexto interativo, discursivo e linguístico.

No contexto dos estudos da linguagem, podemos pensar no termo dialogismo reconhecido por Bakhtin/Voloshinov (1997) através da interação textual dentro do discurso (a polifonia), presença de outras vozes no enunciado, mas também na relação entre o signo e a consciência do indivíduo articulada na colocação do signo linguístico (a palavra), no visual para construir um enunciado, uma comunicação promissora.

Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p.35-36).

Nessa perspectiva, é preciso considerar a interação entre o signo (a palavra de múltipla interpretação) e a consciência no ato da produção do enunciado pelo sujeito falante. É fundamental que o interlocutor tente interpretar o discurso do “outro”; perceber que há uma preocupação maior do Estado em regular o sistema de códigos e interpretação do mundo contemporâneo. Para esses estudiosos da linguagem, muitas vezes esse processo de interação entre a palavra e a consciência humana se dá pelo ato da enunciação, gerando complexidade na interpretação do discurso subjetivo do outro. Assim, os autores afirmam que:

Fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma ficção. [...] enquanto

expressão material estruturada (através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical, etc.), a consciência constitui um fato objetivo e uma força social imensa (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p.117-118).

Para os pensadores russos, a palavra só tem um sentido autêntico, real dentro de um contexto, de uma ideologia. “A palavra reflete e refrata”. Devemos ficar atentos a isso. Para os pesquisadores da linguagem:

A “palavra se apresenta, portanto, como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p.66).

Tais autores priorizam os estudos da linguagem, considerando a palavra como um signo ideológico determinante na construção do discurso e na interação social, fomentando a emancipação do sujeito por meio de lutas sociais e projetos culturais.

Nessa perspectiva ideológica, os estudos da linguagem se acercam aos estudos culturais propostos por Hall e nos ajudam a entender a “virada conceitual”, compreendendo que o discurso político dos governantes pode apresentar diferentes interpretações dentro da subjetividade expressa no ato da enunciação. E esse discurso está inserido em vários campos do conhecimento, inclusive nas políticas educacionais propostas pelo Estado.

Dito de outra forma, a consciência do falante age de maneira determinante na construção do discurso do sujeito pela palavra, pela imagem, pelo som proferidos pelo sujeito de forma intencional em determinado contexto social em que está inserido o ser humano.

Voltando ao pensamento de Hall, podemos deduzir que as ações culturais como a miscigenação entre etnias e raças torna-se incontrolável no contexto social dos termos pureza e homogeneidade, assim como a mudança no cotidiano das pessoas. É possível entender que as questões de cultura e linguagem estão interrelacionadas nas mazelas da sociedade, porém estão quase sempre camufladas por meio do discurso político dos governantes. Para Hall,

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para

assegurar que toda ação social é "cultural", que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (Hall, 1997).

Nessa direção, é possível compreender que o ser humano cria e recria formas de linguagem que se traduzem como culturas (práticas coletivas) para favorecerem o seu discurso subjetivo, muitas vezes, com a função de regular, impor sua conduta autoritária em relação ao outro. Para tanto, é preciso refletir sobre essas ações que induzem a acreditar em melhorias de vida do homem em relação a mudanças sociais, muitas vezes, expressam significações contraditórias nesse novo milênio, afirma o autor. Dessa forma, faz-se necessário o professor trazer para a sala de aula essas questões culturais e sociais com uma linguagem adaptada para que o aluno reflita.

Ademais, vale indagar acerca do conceito de "modernidade líquida" descrito por Bauman (2001). Segundo o autor, vivemos no mundo das relações sociais, econômicas e de produção instáveis, frágeis, fugazes e maleáveis como partículas líquidas. Nada é durador na sociedade atual. Nem mesmo as relações humanas.

No pensamento de Hall (1997) a revolução tecnológica a partir do final do século XX, tem influenciado na tomada de decisões na construção de identidades, norteando a formação da subjetividade do ser social. Para o autor, o sujeito construído percebe o mundo ao seu redor por meio de imagens, muitas vezes, contraditórias e complexas se considerarmos o discurso político que há por trás do que é apresentado à sociedade. Para o pensador da cultura é perceptível que:

Hoje, a mídia sustenta os circuitos globais de trocas econômicas dos quais depende todo o movimento mundial de informação, conhecimento, capital, investimento, produção de bens, comércio de matéria prima e marketing de produtos e idéias. Conforme observou Harvey, "a formação de um mercado global de ações, de mercados futuros de bens, de negócios envolvendo moedas e taxas de juros, conjuntamente com a acelerada mobilidade geográfica de fundos, significou, pela primeira vez, a formação de um mercado mundial único de valores e de crédito" (Harvey, 1989, *apud* HALL, 1997, p. 03).

No discurso do autor, podemos entender que as mídias tecnológicas são responsáveis por manter as produções de bens de consumo, além de influenciarem na construção do discurso de mercado, das economias, dos empresários que, antes escravizavam homem e hoje, de forma oculta escravizam o homem. Esse discurso se repete, assim como Marx previa que acontecesse em suas ideias socialistas.

A partir de leituras e análises de leituras teóricas, é perceptível que vivemos no mundo moderno do discurso e das representações que permeiam nossas vidas numa perspectiva cultural, no sentido global do termo, tornando-nos indivíduos reféns da "palavra" que faz a interação entre os homens por meio da linguagem.

Ademais, Hall defende a ideia de que, a centralidade da cultura influencia “a ascensão dos novos domínios, instituições e tecnologias associadas às indústrias culturais que transformam as esferas tradicionais da economia, indústria, sociedade e da cultura em si”.

Nesse sentido, o autor reconhece que a cultura está associada à linguagem, ao discurso subjetivo do dominador sobre o dominado, produzindo significação às coisas, embora, muitas vezes, de forma contraditória e inconsistente. E essas questões sociais são apresentadas à sociedade por meio da escola.

2.1 O conceito de escola como produtora de cultura

Veiga-Neto (2003) aborda a questão das ressignificações dos termos: “Cultura, culturas e educação” que se proliferaram nas últimas décadas do século XX. Segundo ele, são notáveis os contrastes e embates concernentes ao binômio “diferença” e “diferentes” quando se relacionam à humanidade e a aspectos sociais como a “exploração econômica e material, as práticas de dominação e imposição de valores e representações simbólicas de um grupo sobre os demais”.

Além disso, reconhece o autor que, o conceito de cultura e educação mantém uma relação filosófica na sociedade moderna. Esses dois termos representam os temas centrais nos debates da contemporaneidade. Notadamente, a escola é o lugar, onde se processam os saberes culturais por meio de confrontos e debates ideológicos entre grupos de culturas distintas. Assim, supõe o autor que há um “crescente interesse pelas questões culturais tanto nas academias quanto nas políticas, assim como no cotidiano das pessoas”. (VEIGA-NETO, 2003).

Analisando as ideias desse pensador, identificamos que ele pretende discutir o conceito moderno de cultura, tentando apontar caminhos para contribuir através com seus ideais de “futuro melhor”, a partir da problematização do presente, “de como se constitui um determinado estado de coisas” (Idem).

Desse modo, o autor nos faz refletir sobre o que podemos fazer para tornar o nosso futuro melhor do que foi no passado e do que é no presente. Nessa perspectiva de futuro, a pedagogia moderna tenta conciliar o passado ao presente baseando-se em acontecimentos sobre a educação e, muitas vezes, não consegue obter resultados positivos, talvez por não acompanhar as mudanças paradigmáticas do mundo globalizado. Numa visão estereotipada e preconceituosa, tem-se o conceito de cultura como única e universal, no sentido etimológico dessas duas palavras.

Na concepção proposta por Veiga-Neto (2003), a cultura foi e é considerada “um conjunto de saberes materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários e etc.”. No entanto, observa-se que a cultura é pensada, é distribuída de forma fechada no meio intelectual; que há um tipo de saber predominante sobre o outro. Entendemos que esse é um dos problemas mais agravantes da humanidade: a rejeição pelas

culturas consideradas inferiores difundidas por pessoas não letradas. Esses sujeitos culturais, muitas vezes, são desvalorizados, são impedidos de ultrapassarem as fronteiras do conhecimento humano.

Porquanto, no mundo contemporâneo, é possível imaginar que a cultura influencia e determina a forma de viver e a posição social do sujeito. Observamos que, segundo o autor, não basta ter saberes e experiências construídas no dia a dia, pois essas práticas, muitas vezes, não são consideradas como valores sociais. São entendidos como inferiores.

Entretanto, na maioria das vezes, evidenciamos que os conhecimentos científicos são estudos aperfeiçoados a partir da pesquisa e investigação sobre experiências populares confrontadas e interpretadas por meio de teorias. E isso torna o conceito de cultura homogêneo, prevalecendo o signo “Cultura” sobre as “culturas”. Dessa maneira, entendemos que a cultura está manipulada pelo poder econômico global que determina a identidade do sujeito que a escola quer formar para assumir um lugar na sociedade consumista.

Trazendo a temática da cultura para o contexto da sala de aula, citamos o livro: ALIENÍGENAS NAS SALAS DE AULA: Uma introdução aos estudos culturais em educação, traduzido por Tomaz Tadeu da Silva (1999) que discute a construção do currículo escolar. No texto “AS CULTURAS NEGADAS E SILENCIADAS” do espanhol Jurjo Torres Santomé podemos apreciar uma das finalidades do currículo que é “preparar os alunos (as) para serem cidadãos (ãs), ativos (as) e críticos (as), membros solidários e democráticos na formação de uma sociedade solidário e democrática” (SILVA, 1999). Isso é a proposta escrita, no entanto, na prática escolar, muitas vezes, o que acontece é diferente.

No entanto, vale lembrar que, a essência do currículo no contexto do ensino brasileiro, público e privado, ainda funciona com sistemas de avaliação classificatórios por notas que, muitas vezes, excluem os alunos e desestimulam, acarretando como consequências o desânimo e a evasão escolar. (SILVA, 1999).

Na visão do autor, para alcançar uma meta favorável à aprendizagem exige-se que sejam feitas uma boa seleção dos conteúdos; que sejam priorizadas as experiências cotidianas vividas na sala de aula e, sobretudo, que sejam diversificadas as formas de avaliar o estudante continuamente através de variados métodos interativos.

Nesse sentido, é notório refletir sobre o modelo de avaliar o discente. Uma das propostas mais viáveis é que a avaliação seja voltada à construção dos conhecimentos, atitudes e valores fundamentais para a formação do cidadão. Se pensarmos de forma crítica, podemos refletir sobre que tipo de cidadão o professor deve formar.

Será que devemos formar um cidadão crítico ou obediente às leis e

reprodutor do consumismo? - Parece que o currículo está moldado, estruturado, está direcionado para esse caminho.

Silva (1999) defende o modelo de projetos curriculares que dê prioridade às ações do estudante, no qual eles sejam capazes de tomar decisões, de trabalhar e interagir em colaboração com os demais colegas, de defender uma postura crítica e de participar ativamente da comunidade escolar de forma atuante.

Para tanto, faz-se indispensável o planejamento do currículo, obedecendo critérios rigorosos na sua execução para alcançar metas satisfatórias, gerando maiores condições de ensino e aprendizagem. No entanto, entendemos que os modelos curriculares atuais estão muito longe dessa realidade. Os mesmos reproduzem uma visão acumulativa, bancária, de conteúdos para serem adquiridos pelos (as) estudantes, como se fossem gravadores de som, ou seja, reprodutores de teorias e práticas. No entendimento do autor, as escolas reproduzem o modelo fordista de montagem utilizado nas fábricas para a sala de aula e isso não faz os estudantes refletirem sobre o seu aprendizado. É preciso imaginar a cultura como organismo multidisciplinar.

Para Santomé (1995), é preciso construir um sistema educacional que valorize o que há de “diferentes” taxados como inferiores no âmbito cultural:

uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições isoladas [...] é necessário de um currículo que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estejam presentes as culturas silenciadas (SANTOMÉ, 1995, p. 172).

2.2 Reflexões sobre as concepções de escola e de currículo no contexto de Rio Branco – Acre

Trazendo esses exemplos para o contexto escolar em Rio Branco, não encontramos muita diferença. Em grande parte, as escolas também priorizam as culturas consideradas letradas, cultas em detrimento da cultura popular.

Comumente, poucas escolas públicas trabalham com atividades de leitura e produção da literatura de cordel, uma prática cultural tão importante para desenvolver o senso crítico e o “eu poético” dos estudantes. E não é falha do professor de língua materna, mas acreditamos que é uma falha do currículo engessado, que propõe ações pedagógicas baseadas em práticas tradicionais de educação.

Refletindo sobre a questão, é possível perceber que a programação da escola já está pré-determinada pelo currículo que foi elaborado por profissionais da educação manipulados pelo sistema de produção e reprodução do capitalismo moderno. Um dos principais objetivos do sistema educativo atual é a formação de consumidores e de mão de obra básica para atender as necessidades do sistema.

Popkewitz (1994) aborda a questão hegemônica do poder envolvido na escolarização. Numa visão foucaultiana alusiva à forma de discurso com linguagem oculta, silenciosa, o autor reconhece que a escola é uma forma de regulação da sociedade, através das ações educacionais impostas pelo currículo escolar.

Outro estudioso do currículo é Connel (1995). Seus escritos relatam que os currículos ligados à forma de avaliação de aprendizagem de forma homogênea não consideram o ritmo e as mais variadas formas em que os alunos aprendem. A hegemonia dos currículos detém o controle do conhecimento que, muitas vezes, causa a desigualdade social com a aplicação da hierarquia da aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se emergente a reforma curricular. Tal reformulação requer pesquisas acadêmicas mais elaboradas para, assim, reconhecer as necessidades dos alunos das classes trabalhadoras e tentar corrigir as distorções na aprendizagem e no desenvolvimento intelectual. O autor defende a construção de currículos abrangentes que abordem questões multiculturais, proporcionando melhores condições de educação e justiça social. - Que essas ações não sejam somente um dos discursos utópicos dos governantes.

2.3 Gêneros textuais e o estudo da linguagem: reflexões antimarxistas e filosóficas no contexto da escola

Bakhtin (1997) aborda a questão dos gêneros do discurso no livro “A estética da criação verbal” para alertarmos sobre o sentido das palavras no processo de comunicação e interação das pessoas. Segundo ele, a palavra só pode ser compreendida dentro de um contexto linguístico e situacional. Na língua, considerada como um sistema convencional, o enunciado e os gêneros do discurso estão intimamente ligados no processo de comunicação na construção de sentido, priorizando a situação da fala do interlocutor.

Na visão dos estudiosos da linguagem formados pelo círculo de Bakhtin, a modernidade começou entre os séculos XVII e XVIII com a dialógica entre gramática e linguística. A primeira com uma visão de língua de forma fechada e a segunda considera a língua um sistema aberto, sujeito à mudança de acordo com as relações sociais.

O filósofo da linguagem enfatiza a variedade dos gêneros do discurso e classifica a carta, o bilhete, o diálogo, o relato como gêneros primários, ou seja, aqueles bem próximos às ações cotidianas das pessoas. Por outro lado, o teatro e o romance, são identificados como secundários, pois, para serem interpretados merecem mais leitura e mais conhecimentos por conta da complexidade da linguagem. Essa complexidade requer ensinamentos aprofundados no sistema de ensino das escolas e isso, provavelmente, necessita de investimentos nas políticas educacionais do país.

No texto: “Da relação com o saber” de Bernard Charlot (2000), que aborda questionamentos riquíssimos acerca do perfil do aluno e o fracasso escolar. Para o autor, as teorias procuram explicar fenômenos que não existem: o fracasso escolar numa relação com o saber. Ele afirma que não há objeto de pesquisa quando se procura investigar as causas da derrota da escola. Isso é abstrato, é apenas um discurso criado pela mídia e, de certa forma, pelos discursos proferidos por profissionais da educação.

O pesquisador francês afirma que, teoricamente, na sociologia o objeto de estudo que dá sustentação à pesquisa sobre a decadência da escola está inserido nas diferenças sociais de classes e nas deficiências socioculturais. Podemos, assim, imaginar que as questões problemáticas da escola estão interrelacionadas com as demandas das práticas culturais no universo estudantil, uma vez que Hall, (1997) reconhece a centralidade da cultura nas práticas sociais escolares.

Como justificar o fracasso escolar se a instituição promove a interação do indivíduo e a proliferação do saber? Essa é uma questão ideológica que merece muita atenção para podermos interpretá-la. O Estado tenta justificar a sua responsabilidade em oferecer educação para todos, proposta na Constituição Federal de 1988 com a construção de escolas padronizadas, com melhorias no plano material para o pleno desenvolvimento do educando.

Contudo, não garante a permanência do aluno na escola, pois, é perceptível que, as normas curriculares estão fora da realidade dos discentes, causando baixo rendimento e evasão escolar. Com isso, a culpa da derrota recai sobre os professores que mantêm o contato diário com os alunos. Não reconhecem a carga de trabalho do docente. Tudo isso, pode ser entendido como discurso ideológico do Estado no plano educacional.

Assim, na visão de Charlot (2000), o fracasso, em discussão, é particular, é individual do aluno e não da escola. Na verdade, essa discussão é muito complexa. Se olharmos o problema por esse viés, podemos entender que a escola é uma instituição heterogênea constituída de indivíduos de diferentes classes sociais.

Entretanto, acredita-se que, não basta ser pertencente a uma classe social privilegiada para ser um vencedor, mas, para isso, é preciso demonstrar esforços para vencer na vida. O autor, de forma otimista, acredita no potencial do aluno para a construção do sujeito social, embora saiba que há muitas barreiras que devem ser ultrapassadas por meio da persistência e dedicação do aluno.

Arroyo (2014) aponta várias indagações sobre a atuação da escola ao longo dos anos. O mesmo realiza questionamentos sobre teorias e práticas que não ensinam o indivíduo a lutar por seus direitos. E sugere a reconstrução de uma escola voltada para a formação de outros sujeitos e outras pedagogias mais efetivas voltadas para a formação de estudantes e professores críticos com relação ao saber

oferecido.

O autor considera a expressão “outros sujeitos” como os alunos que ingressam à escola com outras experiências sociais, outras culturas, outros valores e outros saberes. Nesse sentido, outras pedagogias podem ser reinventadas e outras formas de pensar a transmissão e problematização do conhecimento podem ser atualizadas com novas pedagogias, gerando uma edificante forma de interpretar o poder e o saber no contexto da sociedade.

Além disso, o pesquisador menciona três modelos de pedagogias que moldaram e moldam os indivíduos na sociedade: a primeira é a pedagogia de dominação/subalternização, considerada desumanizada, destrutiva de culturas, valores, memórias e identidades coletivas. Para isso, Paulo Freire a definiu como a “Pedagogia do Oprimido”.

A segunda se refere à pedagogia de resistência à dominação produzida por coletivos sociais que produziram resistências através às relações sociais, políticas, culturais e pedagógicas impostas pelo poder do Estado.

A terceira é a pedagogia da libertação/emancipação consideradas radicais, politizadora. Esse modelo, infelizmente, é considerado fora do contexto da escola, é ignorado pelas práticas educativas.

Portanto, para o autor, é preciso rever as didáticas de ensino, assim como, as formas de avaliação que construíram e continuam construindo sujeitos subalternos. Nesse contexto, é relevante valorizar as teorias pedagógicas como processo de humanização, reconhecendo valores, culturas e identidades dentro da diversidade escolar.

2.4 Políticas educacionais, discurso e cultura no contexto da escola

Na visão de Giroux (1999), através do texto: Cruzando as fronteiras do discurso: novas políticas em educação, a proposta de inserção da cultura popular na escola é considerada uma inovada pedagogia do prazer. Ele vê as teorias como correntes de elementos empíricos, abstratos, sem conectividade como o aluno, ou seja, longe da realidade do cotidiano do mesmo.

Faz-se importante a prática do diálogo entre professor e aluno, debates sobre textos para que todos possam confrontar suas ideias e transformá-los em conhecimentos científicos. No entanto, se analisarmos de forma crítica, veremos que as práticas pedagógicas são de certa forma, conservadoras homogêneas e hegemônicas baseadas no discurso do poder dominante.

Michael W. Apple (2011), o pesquisador norte-americano, nessa área explica através do texto: “Educação à Direita: Mercados, padrões, Deus e Desigualdades”. Para o autor, a educação é voltada “à direita”, ou seja, à classe mais favorecida, embora esse discurso talvez não seja bem percebido pela classe minoritária.

O pesquisador critica o projeto neo-liberal e neo-conservador. Entende-se que a expressão: “educação à direita” significa educação alienante”. A política educacional deixa de ser um bem de uso do cidadão para ser um bem de troca no mercado de trabalho.

Portanto, é provável que o investimento do governo em educação tem um propósito implícito no discurso modernista capitalista que é a criação da cultura consumista no mundo globalizado.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, procuramos aqui, fazer uma reflexão sobre a educação, a cultura e as relações filosóficas discursivas no contexto da educação ofertada no Acre. As ideias refletidas nesse trabalho direcionam para a construção do debate sobre políticas educacionais no Acre, visando o reconhecimento do trabalho profissional do professor, no sentido de fomentar a formação continuada para fortalecer o processo ensino e aprendizagem. Sobretudo, para refutar sobre as mazelas ocorridas na escola pública e privada de Rio Branco que refletem nas desigualdades sociais.

Torna-se importante abordar temas culturais no ensino da língua portuguesa e de outras disciplinas, uma vez que a cultura e a educação caminham na mesma direção na formação do sujeito por meio do estudo da linguagem e do discurso.

Vale frisar a importância dos estudos teóricos de Hall (1997) que problematizam a questão da cultura como organismo central no cotidiano do homem e as pesquisas sobre a linguagem realizadas por meio do signo (palavra) em Bakhtin/Voloshinov (1997) podem contribuir para o embasamento de uma educação focada na construção de um sujeito crítico por meio do domínio do entendimento da linguagem, capaz de contribuir para a formação de uma sociedade mais culta e promissora.

Vale refletir sobre as questões controversas que revelam mudanças no sistema global representadas por informações inverídicas produzidas pelas mídias através de discursos disfarçados e ocultos. Torna-se importante que o professor trate de questões sociais na sala de aula com os alunos para que os torne um ser crítico e construtor de uma sociedade mais justa, informada e promissora engajada nas lutas de classe, considerando que a escola é um ambiente de formação do cidadão.

Portanto, continuamos lutando a favor de ações que fortaleçam o processo democrático de educação emancipatória, na construção de uma escola inclusiva que dê prioridade à qualificação de professores como forma de produzir cultura no Acre, com ênfase no ensino da linguagem e da produção de identidades dos

educadores. Dessa forma, na condição de professor, buscaremos priorizar ensinamentos viabilizados por pesquisas que fomentem aspectos linguísticos, históricos, filosóficos, culturais e sociais mediados por saberes e práticas docentes como objeto de profundas indagações e que merecem ser problematizado com maior rigor a partir da pesquisa acadêmica.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Mercados, padrões de qualidade, Deus e desigualdade. In: **Educação à direita: mercados, padrões, deus e desigualdade**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortex, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos outras pedagogias**. 2ª. Ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Viera. 8ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo. Martins Fontes, 1997.

BAUMAN. Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional** – Lei Nº 9394/96. Brasília, DF, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONNELL, R. Willian. Justiça, Conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, Luiz Heron da e AZEVEDO, José Clóvis de. **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola (Orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIROUX, Henry A. e MCLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados**: O currículo e os novos mapas políticos e culturas. Petrópolis – RJ. Vozes, 1995.

HALL, Stuart. **A Centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade, jul-dez, 1997.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: Estudos Foucautianos. Petrópolis – RJ. Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis - RJ: Vozes, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação.** Revista Brasileira de Educação, n.23, maio-agosto/2003.

[https://agencia.ac.gov.br/educacao-realiza-formacao-de-professores-em-rio-branco/;](https://agencia.ac.gov.br/educacao-realiza-formacao-de-professores-em-rio-branco/)

<https://educ.see.ac.gov.br/pagina/see-principal;>

[http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/educacao-do-acre-inicia-formacao-sobre-base-curricular-do-ensino-fundamental.](http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/educacao-do-acre-inicia-formacao-sobre-base-curricular-do-ensino-fundamental)

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 03/08/2020

Patricia Batista Schunk

<http://lattes.cnpq.br/8109397966451059>

<https://orcid.org/0000-0002-9224-8366>

Sueli Marques de Souza Velloso

<https://orcid.org/0000-0003-0989-5763>

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar o projeto de trabalho realizado com um grupo de crianças de 5 anos de idade, do segmento da Educação Infantil, em uma escola da rede municipal de Niterói. A ideia sobre o tema surgiu a partir da doação de um livro sobre uma menina ativista pelo direito à educação, que quase morreu em um atentado quando ainda era adolescente, e tornou-se ganhadora do prêmio Nobel da Paz, intitulado “Malala, a menina que queria ir para a escola”, da autora Adriana Carranca. Nesse sentido, uma professora do grupo se encantou pelo livro, pela história de Malala Yousafzai, e pela possibilidade de levar a proposta de estudo de sua biografia para as crianças. Após a leitura do livro e a discussão com a professora parceira sobre a ideia de projeto, deu-se início a pesquisa sobre a Malala e os temas que poderiam ser abordados ao longo do projeto. A partir do projeto instituinte da escola, intitulado “Brinquedos e brincadeiras”, foram pensadas estratégias para estabelecer uma relação entre ambos os projetos, e contemplar questões em torno da importância da escola, sua função e a valorização

do conhecimento e aprendizado; a biografia de Malala e aspectos que a caracterizam como: seu país de origem, sua família, sua língua. E até mesmo englobando questões mais complexas como a religião, os costumes, a intolerância, os direitos, a violência, a escrita, o clima. Inclusive, brinquedos e brincadeiras característicos do Paquistão, país de nascimento de Malala, comparados com os que as crianças costumam brincar hoje, bem como formas de brincar dos indígenas, remetendo aos povos originais do Brasil. Logo, o projeto de trabalho, buscou apresentar às crianças e descobrir com elas, o que pensavam sobre os assuntos abordados. E foi além disso, pois a figura e o legado de Malala marcaram profundamente crianças, professoras, estagiária e famílias, nos levando a acreditar que a conhecemos pessoalmente.

PALAVRAS-CHAVE: Prática pedagógica; Educação Infantil; pedagogia de projetos.

PROJECT MALALA: A VOICE FOR EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to present the child labor project realized with a 5-year-old children group, in a public preschool from Niterói, Rio de Janeiro, Brazil. The idea on the subject came from the donation of this book, about a, activist girl fighting for the right to education, who almost died in an attack when she was still a teenager, and became a winner of the Nobel Peace Prize. The book is entitled “Malala, the girl who wanted to go to school”, by author Adriana Carranca. In this sense, a teacher of the group was enchanted by the book, the story of Malala Yousafzai, and

the possibility of bringing the study proposal of her biography to the children. After reading the book and discussing with the partner teacher about the project idea, the research on Malala's biography and the topics that could be addressed throughout the project began. From the school's general project, entitled "Toys and games", strategies were thought to establish a connection between both projects, and contemplate issues around the importance of study, its function and the valorization of knowledge and learning; Malala's biography and aspects that characterize her as: her birth country (Pakistan), her family, her language. And even adding to discuss more complex issues such as religion, customs, intolerance, rights, violence, writing, climate. Including Pakistan typical toys and games, compared with those that children usually play nowadays, as well as indigenous toys, referring to the original peoples of Brazil. Then, the project tried to present and learn with the kids, what they thought about the subjects addressed. And it was more than we could imagine, because Malala's figure and legacy deeply marked children, teachers, interns and families, leading us to believe that we know her personally.

KEYWORDS: Pedagogical practice; Preschool; Child labor project.

INTRODUÇÃO

Este texto propõe apresentar o projeto de trabalho realizado com um grupo de crianças de 5 anos de idade, do segmento da Educação Infantil, em uma escola da rede municipal de Niterói.

A ideia sobre o tema surgiu a partir da doação de um livro sobre uma menina ativista pelo direito à educação, que quase morreu em um atentado quando ainda era adolescente, e tornou-se ganhadora do prêmio Nobel da Paz, intitulado "Malala, a menina que queria ir para a escola", da autora Adriana Carranca. A partir disso, torna-se importante destacar o valor da leitura e dos livros, do seu acesso, e da doação, para que o material não perca o sentido, e possa circular por outras mãos, levando conhecimento e entretenimento, de acordo com o sentido a que se propõe.

Nesse sentido, uma professora do grupo se encantou pelo livro, pela história de Malala Yousafzai, e pela possibilidade de levar a proposta de estudo para as crianças. Após a leitura do livro, e a discussão com a professora parceira sobre a ideia de projeto, deu-se início a pesquisa sobre a biografia de Malala e os temas que poderiam ser abordados ao longo do projeto.

A partir do projeto instituinte da escola, intitulado "Brinquedos e brincadeiras", foram pensadas estratégias para estabelecer uma relação entre ambos os projetos, e contemplar questões em torno da importância da escola, sua função e a valorização do conhecimento e aprendizado; a biografia de Malala e aspectos que a caracterizam como: seu país de origem, sua família, sua língua. E até mesmo englobando questões mais complexas como a religião, os costumes, a intolerância, os direitos, a violência, a escrita, o clima.

Temos consciência que a escola, em se tratando de uma instituição laica, não se eximirá de falar de alguma religião, quando necessário e contextualizado. Pois, sabe-se que a escola laica é aquela que respeita e inclui todas as formas de expressão religiosa, e não aquela que anula falas sobre religião.

Nesse caso, o assunto foi abordado quando apresentados os nomes dos livros sagrados (bíblia, alcorão, torá, etc), dos templos ou prédios onde de professa a fé religiosa (igreja, mesquita, sinagoga, etc), abrindo oportunidade das crianças falarem das suas diversas práticas religiosas familiares e a necessidade do respeito ao outro.

Inclusive, brinquedos e brincadeiras característicos do Paquistão, país de nascimento de Malala, da Inglaterra, país onde reside Malala e sua família atualmente, comparados com os que as crianças costumam brincar hoje, bem como formas de brincar dos povos indígenas originais do Brasil.

APRESENTANDO A PRÁTICA

A escola, onde se desenvolveram as atividades, definiu em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), que uma das modalidades de trabalho seria a inspirada na teoria da Pedagogia de Projetos, conceito elaborado por Fernando Hernández (1998), que o compreende como uma concepção de ensino, que requer mudanças na concepção de ensino e aprendizagem, ou seja, na postura de trabalho do professor, conseqüentemente, na concepção do conhecimento escolar.

Nesse caso, compreende-se que a Pedagogia de Projetos possibilita a interdisciplinaridade, pois permite romper com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem (MOURA, 2010).

A partir disso, afirma-se que a Pedagogia de Projetos possibilita uma aprendizagem significativa, pois permite que a criança possa decidir, opinar, debater, construir sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais e cidadãos. Isso é possível ao propor a resolução das atividades, por meio de processo de elaboração pessoal, onde a criança é convidada a buscar, descobrir, criticar, comparar, dialogar, analisar, vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento (MOURA, 2010).

Tendo em mente tal definição teórica e a opção da escola em trabalhar com essa metodologia, torna-se necessário incluir a criança em todos os processos que envolvem o desenvolvimento das atividades propostas, pois ela é sujeito da construção de seu conhecimento. E, no caso do projeto desenvolvido com o grupo, ao apresentar a história de Malala, a curiosidade das crianças possibilitou a ampliação do projeto de tal forma que os familiares também se envolveram.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, os documentos afirmam que:

Os projetos podem ter como ponto de partida um tema, um problema sugerido pelo grupo ou decorrente da vida da comunidade, uma notícia de televisão ou de jornal, um interesse particular das crianças etc. Uma das condições para sua escolha é que ele mobilize o interesse do grupo como um todo. As crianças, em primeiro lugar, mas também os professores, devem sentir-se atraídos pela questão (BRASIL, 1998, p. 110).

Nesse sentido, é importante destacar que, sendo a criança sujeito de seu processo de construção de conhecimento, o projeto de trabalho que tenha partido do interesse dela ou da professora, deve ter sentido para ela, pois assim, a aprendizagem se tornará significativa.

De acordo com as ideias de Hernandez (1998) o trabalho por projetos pode ser dividido em 4 etapas: problematização (início; as crianças irão expressar o que já conhecem sobre o assunto, que poderá surgir espontaneamente ou mesmo pela estimulação do professor); desenvolvimento (momento em que se criam as estratégias para buscar respostas às questões e hipóteses levantadas na problematização; as crianças devem ser colocadas em situações que as levem a inquietações, levando a reelaboração das explicações); aplicação (dos conhecimentos obtidos na execução do projeto na sua realidade); avaliação (dimensão diagnóstica para o educador, investigativa e processual para analisar o desenvolvimento das crianças, assim, poderá decidir como mediar estratégias para que avancem na construção de conhecimentos, e verificar em que medida o processo está coerente com as finalidades e os resultados obtidos). (MOURA, 2010)

Tendo em vista esses conceitos, as professoras passaram a pensar o planejamento das atividades como forma de apresentar a personagem escolhida, Malala, da forma mais leve e suave possível, pois, por trás de sua biografia há uma história de dor e luta.

Este projeto de trabalho teve início no primeiro trimestre no ano, e permeou os diversos projetos paralelos que surgiram ao longo do ano, sendo finalizado no terceiro trimestre letivo.

As professoras iniciaram a abordagem do assunto com uma sondagem inicial, através de uma conversa com o grupo, que teve como tema a escola. As principais questões levantadas foram: o que é a escola? Quem gosta ou não gosta da escola? O que mais gosta ou não gosta na escola? Quem leva ou busca a criança na escola? Como a criança vai ou volta da escola? Onde se localiza nossa escola? Quais profissionais trabalham nela? Quais as funções de cada um? Até quantos anos a criança pensa que vai estar na escola? Por que a criança pensa que é

importante ir à escola/estudar?

A partir de então, foram feitos registros das falas das crianças de modo que elas pudessem ter acesso ao que foi discutido coletivamente. Também foram feitos gráficos comparativos a partir das respostas das crianças.

Nesse sentido, as professoras compreenderam que o tema sobre a Malala poderia ser aprofundado, fazendo provocações mais complexas, destacando a escola como local de grande importância para a formação, para o acesso ao conhecimento e ao aprendizado. Tendo a personagem como pano de fundo, foram apresentadas questões como: você sabia que tem lugares onde as crianças não podem estudar? E que tem escolas onde meninos e meninas estudam separados?

O livro “Malala, a menina que queria ir para a escola”, da autora Adriana Carranca, foi apresentado às crianças, juntamente com outro livro intitulado “Malala e seu lápis mágico”, de autoria da própria Malala. Como o primeiro livro tem uma linguagem voltada para um público de mais idade que o grupo, uma das professoras ficou encarregada de recontar a história, destacando os fatos mais marcantes do texto, que seriam aqueles que narram os aspectos em torno da vida da Malala. E o segundo livro foi complementar, pois é um livro infantil, e apresenta dados sobre a vida de Malala que a aproxima das crianças, pois a humanizam.

A biografia de Malala foi dividida em dois momentos, antes e depois do atentado que ela sofreu. E na abordagem sobre sua vida foram destacados, a princípio: o local onde nasceu e cresceu, a família, a escola onde estudou. Além disso, questões como seu gosto pelo estudo e pela escola, e os fatos posteriores, como por que ela teve que deixar a casa e a escola, e o que ela faz nos dias atuais.

Com o auxílio dos livros citados, as crianças tiveram acesso a outros personagens que marcaram a vida de Malala, como os membros de sua família, especialmente o pai e os irmãos, as amigas que estavam com ela no dia do atentado, os “homens perigosos” que a atacaram, entre outros. Assim, foi possível também abordar questões como as relações familiares e a amizade.

Ao longo do projeto as professoras buscaram apresentar informações sobre a Malala que a caracterizassem como uma figura real e próxima das crianças. Aspectos sobre idioma, culinária, trajes, costumes, música, clima, moeda, brinquedos, escrita, foram comparados entre Paquistão, Inglaterra e Brasil. Além disso, questões mais complexas também foram abordadas, como: cartografia, religião, guerra, intolerância, direitos, violência, pois fazem parte da história de Malala, e foram cruciais para que a biografia dela fosse construída como é. As professoras tentavam apresentar os assuntos de forma suave para que não chocasse as crianças, pois são assuntos delicados e que envolvem fatores diversos e espinhosos.

Na figura 1 as crianças aparecem degustando a versão brasileira do pão árabe, que de acordo com as pesquisas é também chamado de *roti*, *chapati*, pelos

povos asiáticos e *pita* pelos árabes. Talvez pela sonoridade da palavra, as crianças elegeram o *roti* como palavra para chamar esse pão, que serve de talher nas refeições. Então, na fotografia, as crianças estão comendo o pão com carne.



Figura 1 – degustação de pão árabe

As atividades desenvolvidas ao longo do projeto priorizaram que as crianças se sentissem envolvidas e parte do tema. Portanto, foram planejadas: rodas de conversa; registro das falas em cartazes; destaque de palavras-chave (como: ESCOLA, LÁPIS, CASA, PAI, MALALA, INGLATERRA, ROTI, DIREITOS X DEVERES, BRINCADEIRA, etc.); gráficos comparativos; dramatização dos livros com encenação e personagens em varas; confecção de mapas ilustrando o caminho da casa da criança até a escola; quebra-cabeças tridimensionais com imagens de Malala; quebra-cabeças com montagem de trajes típicos do Paquistão; comparação de trajes do Paquistão, Inglaterra, Brasil e indígenas; utilização de livros variados para abordar os temas família e moradia; exposição de traje típico feminino; listagem de demandas das crianças sobre a escola ou pessoais, a partir do livro “Princesas em greve”, de Thais Linhares, que tem Malala como uma das personagens reivindicando o direito à educação; apresentação da Declaração Universal da UNICEF e do Estatuto da Criança e Adolescente (direitos e deveres, o que conquistamos X o que ainda não conquistamos, todos têm seus direitos respeitados? O que poderia ser incluído como direito? Escolha de 1 direito e dever para ilustrar); vídeos sobre e com a Malala; imagens impressas e textos sobre Malala, Paquistão, Inglaterra, etc.; caça-palavras, entre outros.



Figura 2 – traje típico árabe



Figura 3 - quebra-cabeça tridimensional

A figura 4 mostra uma parte da exposição do grupo na Festa Cultural da escola, que teve como tema principal o projeto instituinte “Brinquedos e brincadeiras”.



Figura 4 – exposição da Festa cultural

Nesse caso, o grupo apresentou brinquedos e brincadeiras típicos do Paquistão, país de origem de Malala; dos indígenas, povos originais do Brasil; brinquedos dos dias atuais; e brinquedos de todos os tempos, a partir do que foi visto no filme e no livro “O Menino Maluquinho”, de Ziraldo, que apresenta brinquedos e brincadeiras dos “tempos da vovó” (figuras 5 e 6).



Figura 5 – livro do Menino Maluquinho



Figura 6 – música do filme O Menino Maluquinho

As figuras 7, 8 e 9 mostram quando o grupo de crianças, responsáveis e professoras foi ao teatro assistir o musical “Malala, a menina que queria ir para a escola”, baseado no livro de Adriana Carranca.



Figura 7 – ida ao teatro



Figura 8 – ida ao teatro



Figura 9 – ida ao teatro

Os ingressos foram doados pelo teatro, e a escola arcou com os custos do transporte. O espetáculo aconteceu em um sábado na cidade do Rio de Janeiro. E a partir desse dia, o tema sensibilizou ainda mais as crianças, além de envolver ainda mais as famílias no projeto que ainda estava em desenvolvimento.



Figura 10 – dinamização do trabalho após o espetáculo

Após o espetáculo, as crianças se mostraram ansiosas em explorar os materiais que as professoras compraram no teatro (bonecas, camisetas, canecas, jogos). Relembrou as músicas que ouviram, e destacamos as palavras mais marcantes da letra de uma das músicas. A figura 10 mostra o dia depois da ida ao musical, que representou uma aproximação ainda maior com o tema e com a personagem.



Figura 11 – festa da Malala

As professoras acordaram com as crianças que a cada 4 meses comemoraríamos os aniversários das pessoas do nosso grupo. Embarcando nessa organização, as crianças quiseram fazer uma festa de aniversário para Malala. Usando massinha e brinquedos da sala fizeram bolo, docinhos e salgados, enfeites, escreveram o nome da homenageada. Para a festa, as crianças quiseram se arrumar e utilizaram fantasias e adereços para se enfeitar. A figura 11 mostra um menino tirando uma *self* com a boneca da Malala.

Tais imagens retratam uma pequena parte do desenvolvimento do projeto de trabalho, porém, destacam um pouco da riqueza de aprendizados e experiências surpreendentes para todo o grupo. Pois as professoras, ao proporem o tema, não faziam ideia dos rumos que ele tomaria, e da dimensão de conceitos que seriam abordados ao longo do período. Podendo afirmar que esse projeto nos proporcionou uma viagem ao redor do mundo.

A avaliação na Educação Infantil não tem por objetivo classificar ou provar por meio de instrumentos fixos a aprendizagem da criança. Os documentos oficiais que regulamentam a Educação Infantil, tanto na esfera federal, quanto municipal de Niterói, indicam meios de avaliar o grupo ou a criança de maneira processual, com instrumentos variados. Ou seja, ao longo das atividades propostas, antes, durante e depois, neste caso, do projeto de trabalho.

A partir do momento que é permitido à criança estar inserida em propostas que contemplem as interações e as brincadeiras, eixos principais da Educação Infantil, os meios para se atingir o objetivo do projeto podem ser diversos, desde que coloquem a criança no centro do processo de sua construção de conhecimento, propiciando a opinião, o debate, a construção da autonomia ou independência, e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais e cidadãos.

Ao longo do texto, foram expostas também algumas atividades que trabalharam conceitos matemáticos para crianças pequenas, com intencionalidade pedagógica, porém não escolarizante, de forma leve, significativa e para ser levada para a vida prática.

CONCLUSÃO

Este projeto de trabalho, buscou apresentar às crianças e descobrir com elas, o que pensavam sobre os assuntos abordados. E foi além disso, pois a figura e o legado de Malala marcaram profundamente crianças e professoras, nos levando a acreditar que a conhecemos pessoalmente.

Tal constatação foi possível de analisar tanto no retorno que as crianças davam na escola, quando conversavam entre elas e com o grupo, quanto no retorno das famílias sobre como as crianças apresentavam os assuntos em casa, falando com propriedade sobre temas complexos como culinária, violência e intolerância.

O grupo pareceu ter compreendido a importância do direito à educação, que é a principal luta de Malala, especialmente do direito à educação de meninas, que ainda hoje são privadas do acesso à escola, por questões políticas e religiosas. Portanto, as professoras se esforçaram para apresentar que algo tão comum para o grupo, que é o ato de ir para a escola, em alguns lugares, representa um grande desafio por parte das crianças.

As professoras costumavam receber fotografias das crianças em casa comendo o pão árabe, ou escutavam dos responsáveis relatos sobre o que se falava na escola e era reproduzido em casa.

Ao final do ano letivo, enquanto o grupo desenvolvia um projeto de trabalho paralelo sobre cartas e correspondências, quando as professoras questionaram as crianças para quem mandariam uma carta, uma delas respondeu que mandaria para a Malala.

E para finalizar, esse projeto de trabalho foi tão significativo para o grupo, que em uma viagem de férias, uma das professoras teve a oportunidade e a felicidade de visitar o país onde Malala hoje vive e estuda, além de conhecer um pouco da cultura árabe em um país do Oriente Médio. Foi um momento de encontro, de alguma forma, com essa personagem tão emblemática e com uma luta tão necessária.



Figura 8 – visita à mesquita

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

MOURA, Daniela Pereira de. **Pedagogia de Projetos: Contribuições para Uma Educação Transformadora**. *Grupo Virtuous*. 29/10/2010. Consultado em 24/02/2020. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiadeprojetos/index.php>

HORTA ORGÂNICA EM ESCOLA MUNICIPAL COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 04/08/2020

José Carlos Pina

Universidade-Anhanguera-Uniderp
Campo Grande, Mato Grosso do Sul
<https://orcid.org/0000-0001-5414-9386>

Luiz Antonio Higino da Silva

Centro Universitário Anhanguera Campo Grande
Campo Grande, Mato Grosso do Sul
<https://orcid.org/0000-0001-5638-3838>

Ademir Kleber Morbeck de Oliveira

Universidade-Anhanguera-Uniderp
Campo Grande, Mato Grosso do Sul
<https://orcid.org/0000-0001-9373-9573>

Rosemay Matias

Universidade-Anhanguera-Uniderp
Campo Grande, Mato Grosso do Sul
<https://orcid.org/0000-0002-0154-1015>

Giselle Marques de Araújo

Universidade-Anhanguera-Uniderp
Campo Grande, Mato Grosso do Sul
<https://orcid.org/0000-0002-7083-1411>

João Paulo Abdo

Universidade-Anhanguera-Uniderp
Campo Grande, Mato Grosso do Sul
<https://orcid.org/0000-0003-1535-8112>

Talita Cuenca Pina Moreira Ramos

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Dourados, Mato Grosso do Sul
<https://orcid.org/0000-0002-3205-0681>

RESUMO: A implantação de uma horta foi utilizada como instrumento de educação ambiental, através de projeto piloto na Escola Municipal Usina do Mimoso – Polo – sala Antônia Cassetta Santa Rosa, área rural do município de Ribas do Rio Pardo, Mato Grosso do Sul. Objetivou-se averiguar os benefícios socioambientais para os alunos, professores e comunidade inseridos no processo de implantação da horta. Utilizando-se pesquisa bibliográfica e de campo, foi implantada a horta por meio do sistema natural, que permite alcançar bons níveis de produtividade isenta de agrotóxicos. Após a instalação, foram efetuados registros fotográficos e observações, propondo aos alunos (cinco turmas, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino Fundamental I e II), a reflexão sobre as questões ambientais. Neste processo, foram destacadas as oportunidades a todos no envolvimento na gestão dos recursos naturais. Concluiu-se que, com a implantação da horta, além da possibilidade de introdução de temas relacionados à educação ambiental, houve uma participação efetiva dos pais no planejamento e execução do empreendimento, permitindo a criação de um vínculo maior dos educandos com a escola. Com a estratégia adotada, observou-se que os alunos se tornaram mais assíduos, com maior interesse em participar das atividades, passando a ter mais respeito e cuidado com a natureza. Foi observado que alunos que não gostavam de verduras, após a implementação da horta, passaram a ingerir com mais frequência os produtos que cultivaram. Os pais afirmaram que a atividade despertou o interesse em se alimentarem de forma mais saudável, além de se preocuparem com a natureza. Afirmaram, ainda,

que com a experiência adquirida e a vivência no ambiente escolar, é possível ter a sua própria horta de uma maneira simples, sem grandes custos, evitando a contaminação do solo e da água, preservando e respeitando a natureza e proporcionando melhor qualidade de vida a toda comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental, Agricultura natural, Conscientização ambiental, Preservação ambiental.

ORGANIC MARKET-GARDEN IN MUNICIPAL SCHOOL AS AN INSTRUMENT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: The implementation of a vegetable garden was used as an instrument of environmental education, through a pilot project at the Municipal School Usina do Mimoso - Polo - Antonia Cassetta Santa Rosa room, rural area of the municipality of Ribas do Rio Pardo, Mato Grosso do Sul. The objective was to ascertain the socio-environmental benefits for students, teachers and the community inserted in the process of implanting the market-garden. Using bibliographic and field research, the market-garden was implanted through the natural system, which allows achieving good levels of productivity free of pesticides. After installation, photographic records and observations were made, proposing to the students (five classes, 5th, 6th, 7th, 8th and 9th years of elementary school I and II), to reflect on environmental issues. In this process, opportunities were highlighted for everyone to get involved in the management of natural resources. It was concluded that, with the implementation of the vegetable garden, in addition to enabling the introduction of themes related to environmental education, there was an effective participation of parents in the planning and execution of the enterprise, allowing the creation of a greater link with the school. With the strategy adopted, it was observed that students became more assiduous, with a greater interest in participating in activities, starting to have more respect and care for nature. It was observed that students who did not like vegetables, after implementing the market-garden, started to eat the products they cultivated more frequently. Parents say that the activity sparked interest in eating healthier, in addition to being concerned with nature. They also state that, with the experience acquired in the school, it is possible to have your own garden in a simple way, without great costs, avoiding soil and water contamination, preserving and respecting nature and providing a better quality of life for the whole community.

KEYWORDS: Environmental education, Agriculture natural, Environmental awareness, Environmental preservation.

1 | INTRODUÇÃO

Uma educação transformadora envolve não só uma visão ampla de mundo, como também a clareza da finalidade do ato educativo, uma posição política e competência técnica para programar projetos a partir do aporte teórico e formador de profissional competente (PHILIPPI JÚNIOR e PELICIONI, 2013). Uma das maneiras de se formar bons profissionais engajados em realizar transformações benéficas

para a sociedade, é através da educação ambiental.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a partir da década de 1970, com o crescimento dos movimentos ambientalistas, passou-se a adotar explicitamente a expressão “Educação Ambiental” para qualificar iniciativas de universidades, escolas, instituições governamentais e não governamentais, por meio das quais se busca sensibilizar setores da sociedade para as questões ambientais.

Educação ambiental é uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação do homem com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente (UNESCO, 2005). É claro que, em documentos oficiais, a educação ambiental é um tema transversal, que deve ser tratado de maneira interdisciplinar, envolvendo diferentes conteúdos. Desta maneira, possibilita uma melhor compreensão dos problemas relacionados à questão ambiental, possibilitando que todos os professores participem, de uma maneira harmônica, do desenvolvimento dos alunos. Por outro lado, determinadas questões tornam o processo complexo, não permitindo que a educação ambiental atinja seus objetivos.

Neste contexto, a escola é entendida como espaço público e social, e local onde o aluno dará sequência ao seu processo de socialização iniciado em casa, e o papel da educação ambiental na formação de uma cidadania responsável é fundamental (PONTALTI, 2005). Existem diferentes maneiras de inserir a questão ambiental nas aulas e uma das mais simples é colocar os estudantes em contato com a natureza, utilizando os pátios das escolas. Dentro deste contexto, surgem as hortas como um instrumento de educação ambiental.

A horta, inserida neste ambiente, torna-se um laboratório vivo, possibilitando o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar, unindo teoria e prática de forma contextualizada. Esta situação auxilia no processo de ensino-aprendizagem e estreita relações através da promoção do trabalho coletivo entre os agentes sociais envolvidos (MORGADO e SANTOS, 2008). De acordo com Turano (1999), o conhecimento e a ação participativa na produção e no consumo de hortaliças despertam nos alunos mudanças em seus hábitos alimentares e isso se reflete em toda família.

A construção de hortas é um instrumento, não apenas para a produção de alimentos como alguns professores e diretores pensam, mas uma maneira de integrar os diferentes atores que fazem parte do universo escolar. Por este motivo, desenvolve-se uma reflexão sobre a construção do conhecimento na escola a partir do trabalho com oficinas pedagógicas, uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela construção coletiva do saber, de análise da realidade e de confrontação e intercâmbio de experiências. É interessante demonstrar que esse

dispositivo (a construção da horta), apesar de pouco utilizado, favorece a articulação entre diferentes níveis de conhecimento e tipos de saberes (popular e o científico) (MORGADO e SANTOS, 2008; MAGALHÃES, 2003).

As oficinas externas ao ambiente de sala levam os alunos ao contato direto com a natureza e o solo, na preparação das mudas e dos canteiros, nos cuidados diários com as plantas e na colheita. As atividades desenvolvidas envolvem a participação dos membros da coletividade (profissionais das unidades educativas, pais e pessoas da comunidade), e tal trabalho fortalece a relação de todos com a escola, aproximando os sujeitos sociais e desenvolvendo o senso de responsabilidade e de cooperação (MORGADO e SANTOS, 2008).

Conforme a Secretaria Estadual de Educação do estado de Goiás (SEE, 2013), as disciplinas, dessa forma, poderão trabalhar de modo inter e transdisciplinar, tendo a horta como tema gerador. Por exemplo, a disciplina de Português, pode trabalhar a elaboração de textos relacionados ao assunto, receitas e panfletos informativos; a Matemática, envolver cálculos sobre dimensão de canteiros, dosagens de adubos, proporção de área utilizada, construção de tabelas de custos de produção e rendimento; a Química, realizar a análise físico-química da água, processos de adubação, tipos de correção de solo, produção de corantes naturais, além de discutir a questão de elaboração de inseticidas e defensivos agrícolas naturais.

O tema poderá ser disseminado no âmbito da Física, através do cálculo do índice de massa corpórea, tabelas de valores nutricionais e densidade dos solos; na História, utilizando os alimentos como ferramenta para o resgate do folclore, valores culturais, direitos do consumidor e origem da agricultura e dos alimentos cultivados; na Geografia, indicando o significado das coordenadas geográficas, sazonalidade, mudanças climáticas, ecossistemas, tipos de solos e renda *per capita*.

Na aprendizagem de línguas estrangeiras como o Inglês e o Espanhol, a educação ambiental pode ser introduzida através da tradução e interpretação de textos referente às questões ambientais e de alimentos. A Biologia, é uma das ciências que possui o maior potencial de interatividade, podendo ser criadas pela comunidade escolar estufas de germinação para as aulas, nas quais poderão ser debatidos assuntos como sustentabilidade, reciclagem e preservação dos recursos naturais, entre outros.

Um dos instrumentos para valorizar a criação de uma horta é a utilização dos recursos que existem no entorno. Entre estes, a busca de mecanismos para produzir alimentos de forma mais natural, através do uso de adubação orgânica, obtida por meio de restos de alimentos não utilizados, como talos e folhas.

Assim, a montagem da horta é realizada de forma natural, propiciando conhecimentos ambientais aos alunos e demonstrando que na natureza nada se perde e tudo pode ser transformado. A agricultura orgânica está relacionada com

o conceito abrangente de agricultura alternativa, que envolve a agricultura natural, entre outras correntes (CAMPANHOLA e VALARINI, 2001).

O conceito de sistema orgânico de produção agropecuária e industrial, adotados pela Lei nº 10.831/2003, que dispõe sobre a agricultura, contemplou o sistema de agricultura natural de Mokiti Okada que segue, igualmente, técnicas de produção de alimentos isentos de agrotóxicos e hormônios, bem como apresenta o ideal de respeito às leis da natureza (CARRANO, 2008).

Na agricultura natural valoriza-se o solo como fonte primordial de vida e, para regenerá-lo, procura-se fortalecer sua energia natural utilizando os insumos disponíveis no local de produção para reestruturação das estruturas químicas, físicas e biológicas da terra. Seu objetivo máximo é obter produtos por sistemas agrícolas que se assemelhem às condições originais do ecossistema (ORMOND *et al.*, 2002). Ela é baseada na natureza e na vida, que são a própria essência da agricultura e se deve aprender com a própria natureza (SAKAKIBARA, 1993).

De acordo com Primavesi (1997), a agricultura ecologicamente correta, antes de tudo, tenta restabelecer o ambiente e o solo. Evita problemas em lugar de combatê-los. Previne causas e não combate os sintomas. Parte do fato de que um solo sadio fornece culturas sadias.

Oyama (2012) afirma que, ao longo dos seus estudos, percebeu a grandiosidade, e a simplicidade da força da natureza em resolver problemas ocorridos nas plantações. E que, apesar dos seus conhecimentos como engenheiro agrônomo, utilizando métodos científicos e experiência de campo, somente com o respeito e a gratidão à natureza a terra retribuiu ao agricultor com uma melhor produtividade e alimentos de qualidade.

A agricultura natural é, portanto, um modelo de desenvolvimento rural que procura integrar os povos por intermédio de uma agricultura sustentável e competitiva. Ela não está desvinculada da natureza, pois a primeira condição para as pessoas se tornarem felizes é alcançar a saúde a qual é obtida por meio da prática e do consumo de produtos não contaminados (FMO, 2013).

Assim, utilizando os princípios da agricultura natural difundida pela Fundação Mokiti Okada, espera-se contribuir para elevação da qualidade de vida de professores, alunos e comunidade, do entorno da Escola Municipal Usina do Mimoso – Polo – sala Antônia Cassetta Santa Rosa, município de Rio Pardo, Mato Grosso do Sul. Desta maneira, o experimento de implantação de uma horta objetivou promover e incentivar o respeito à terra e ao seu produto, valorizando a natureza e estabelecendo a relação harmônica entre a comunidade escolar e o ambiente, além de permitir o desenvolvimento de uma consciência ambiental.

2 I MATERIAL E MÉTODOS

A Escola Municipal Usina do Mimoso, localizada na Fazenda Boa Sorte, é considerada um “polo” e possui uma sala de aula, chamada de Antônia Casetta Santa Rosa, inaugurada em 10 de fevereiro 2007 e construída em parceria entre Antônio Luís Santa Rosa, proprietário da fazenda, e prefeitura municipal de Ribas do Rio Pardo (Latitude 19°96' 07.9" S e longitude 53°43' 08.5" W). Sua escolha se deu por ser uma referência para a comunidade, possuindo 130 metros quadrados, com banheiro, cozinha e pátio, atendendo 40 alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental I e II com 4 professores. Também possui um centro de informática e atende a comunidade do entorno da Usina Assis Chateaubriand (Usina do Mimoso).

A horta foi implantada em uma área de 10 x 20 (200 m²), localizada no entorno da escola. Primeiramente, foi realizado o planejamento da produção com membros da comunidade, professores e o gerente da fazenda Boa Sorte, para a escolha dos produtos pretendidos, época de plantio, variedades adaptadas, escalonamento de produção, consórcios de hortaliças, ciclos das culturas, exigências e tratos culturais necessários.

As questões relativas aos aspectos físicos (densidade, porosidade, granulometria) e químicos (fósforo, potássio, nitrogênio, cálcio e pH) do solo foram levantadas e discutidas com os profissionais da unidade. As informações foram levadas para a sala de aula e apresentadas aos alunos de uma forma didática, permitindo a interação dos mesmos na execução do projeto (Figura 1).



Figura 1. Apresentação do projeto aos alunos e demais envolvidos na Escola Municipal Usina do Mimoso “Polo”, sala Antônia Casetta Santa Rosa, Ribas do Rio Pardo, MS.

Após, foram realizadas as medições dos canteiros e calculado o volume de matéria orgânica a ser empregado, observando que não foi utilizado esterco animal e nem fertilizantes químicos, apenas folhas secas e sobras de folhagens e legumes usados na cozinha, de acordo com os princípios da agricultura natural. Esse material foi incorporado ao solo (Figura 2) e coberto com uma camada de palha oriunda do

corte de grama para proteger o canteiro do sol, sendo regado diariamente por 30 dias para ativar a ação dos microrganismos na compostagem.



Figura 2. Matéria orgânica usada no preparo da compostagem da horta: (A) folhas secas; (B) restos de folhagens e legumes; (C) composto pronto.

O terreno destinado à horta foi dividido em 20 canteiros de 1,2 x 2,0 m, com 10 a 15 cm de altura, para hortaliças folhosas e legumes, sendo utilizados a alface, agrião, cebolinha, coentro, couve-folha, pimentão, tomate e jiló, entre outras. Canteiros de 20 a 30 cm de profundidade foram utilizados para o plantio de raízes e tubérculos, tais como cenoura, beterraba, rabanete, mandioquinha salsa, alho, cebola, batata, batata doce e inhame. Para a montagem dos canteiros o instrumento básico foram as enxadas (Figura 3).



Figura 3. Preparação dos canteiros com a participação dos pais e comunidade, Escola Municipal Usina do Mimoso “Polo”, sala Antônia Casetta Santa Rosa, Ribas do Rio Pardo, MS.

Para a implantação da horta foi calculada a necessidade de verduras por número de consumidores a serem atendidos, realizada com os alunos da disciplina de matemática. Por exemplo, a alface tem ciclo que pode variar de 35 dias no verão a até 60 dias no inverno. Um canteiro com 2 m de comprimento e 1,2 metros de largura resultando em 2,4 m², com o espaçamento de 20 x 20 cm por planta resulta em 60 pés por canteiro. Se um canteiro for semeado em um único dia, haverá uma

colheita de aproximadamente 60 pés durante uma semana, pois a espécie tem ciclo curto.

De acordo com o que se pretendia colher, foram realizados plantios semanais de alface, chicória, rúcula e rabanete.



Figura 4. Canteiro com alface, rúcula e cebolinha e mudas de alface, Escola Municipal Usina do Mimoso “Polo”, sala Antônia Casetta Santa Rosa, Ribas do Rio Pardo, MS.

As principais atividades desenvolvidas foram: a) Conhecimento e cultivo das espécies (hortaliças, medicinais, condimentares e raízes); b) Reciclagem de resíduos sólidos (compostagem e coleta seletiva); c) Oficinas culinárias (utilização dos alimentos colhidos); e, d) Oficinas e mutirões com a comunidade escolar para a manutenção da horta. Durante as diferentes fases de implantação, os alunos foram inseridos na organização, acompanhando tudo o que estava sendo feito, inclusive na preparação das mudas. Por exemplo: todos os alunos, juntamente com professores, se dirigiram à horta e lá eram apresentados às mudas e sementes utilizadas (Figura 4).



Figura 4. Oficinas pedagógicas e manejo da horta com participação dos alunos, Escola Municipal Usina do Mimoso “Polo”, sala Antônia Casetta Santa Rosa, Ribas do Rio Pardo, MS.

Em sala, eram planejados as datas e os horários de regas dos canteiros, e distribuídas as tarefas entre os grupos. Todos os alunos tiveram a oportunidade de plantar e semear, e ao final da atividade o último grupo ainda podia molhar todos os canteiros.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Rede Municipal de Ensino de Ribas do Rio Pardo possui 24 unidades educativas, divididas em três tipos, sendo 17 Escolas Rurais, 5 Escolas Urbanas, uma unidade da Sociedade Pestalozzi e um Centro de Educação Infantil. A maior parte dos alunos está matriculada nas unidades urbanas (Figura 5).

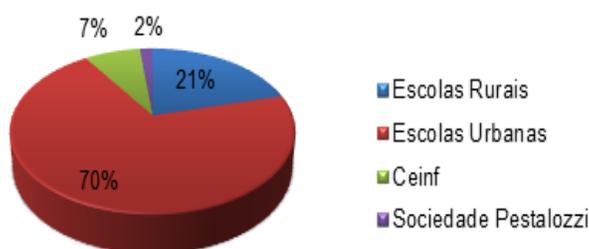


Figura 5. Percentual de alunos matriculados por unidade de ensino da Rede Municipal de Ensino de Ribas do Rio Pardo.

Fonte: Secretaria de Educação de Ribas do Rio Pardo, MS.

No município, a maior concentração de discentes e docentes está no Ensino Fundamental (75%) (Figura 6), seguido pelo Ensino Médio (16%) e Pré-Escola (9%), dados que auxiliaram, de forma técnica, a criar uma metodologia mais adequada e eficaz a esse Público-Alvo na implantação do projeto de horta.

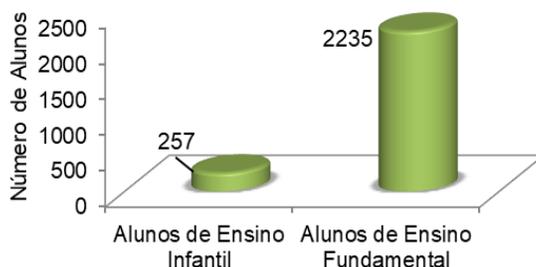


Figura 6. Distribuição dos alunos do Ensino Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ribas do Rio Pardo.

Fonte: Fonte: Secretaria de Educação de Ribas do Rio Pardo.

As escolas do município já possuem algum grau de consciência ambiental devido aos projetos já existentes, que envolvem diversas áreas, mas principalmente a questão da reciclagem (Tabela 1). Isto ocorre porque grande parte da população conhecer apenas esse método como forma de educação ambiental e economia de recursos, em decorrência de sua divulgação em meios de comunicação e ensino ao longo das últimas décadas. Desta maneira, a criação de hortas foi facilitada, pois os discentes já tinham sido envolvidos, em maior ou menor grau, com as questões ambientais.

Nome do Projeto	Unidade Responsável
Projeto Pantanal	Sociedade Pestalozzi
Economia de água, reciclagem de latas e garrafas pet	Escola Usina do Mimoso
Reciclagem	Centro de Educação Infantil
Recolhe pets, sacolinhas e latas	Escola Iracy de Almeida.
Projeto Meio Ambiente	Escola São Sebastião

Tabela 1. Projetos de Educação Ambiental implantados na Rede Municipal de Ensino de Ribas do Rio Pardo, MS

Porém, além da Escola Usina do Mimoso, apenas outras duas unidades possuíam horta, mas não aplicavam o sistema natural (14%); outras três unidades se encontravam em processo de implantação de hortas (14%). Desta maneira, 72% das unidades não possuíam esta atividade.

Segundo Arruda e Souza (2009), a horta na escola permite trabalhar várias vertentes, como:

- Educação Ambiental: crianças e adultos que trabalham neste espaço passam a deter maior conhecimento sobre como as ações humanas influem sobre o ambiente, aumentando a consciência ambiental;
- Educação alimentar: permite que as crianças saibam a importância e necessidade de uma alimentação adequada; e,
- Desenvolvimento humano: propicia recreação e lazer às pessoas envolvidas com o trabalho, além de produzir alimentos de qualidade.

Atualmente, os 20 canteiros produzem hortaliças saudáveis, sem a utilização de adubos químicos ou agrotóxicos, destinados à cozinha da escola, além do excedente ser distribuído para os professores, pais e membros da comunidade (Figura 7).



Figura 7. Preparação e distribuição dos alimentos. Escola Municipal Usina do Mimoso “Polo”, sala Antônia Casetta Santa Rosa, Ribas do Rio Pardo, MS.

Os produtos da horta também foram usados na cozinha pedagógica, onde professores e alunos manufacturam diversos itens alimentares, não usuais em sua rotina alimentar, tais como farofa de couve, suco verde e torta salgada de talos de cenoura e beterraba, entre outros itens (Figura 8).



Figura 8. Os produtos da horta usados na cozinha. Escola Municipal Usina do Mimoso “Polo”, sala Antônia Casetta Santa Rosa, Ribas do Rio Pardo, MS.

De acordo com Magalhães (2003), estas oficinas são direcionadas para a educação alimentar através de saladas, sopas, sanduíches naturais e sucos mistos, estratégias eficazes para promover uma melhoria na aceitabilidade desses alimentos, os quais, embora muito nutritivos, costumam ser os campeões de rejeição. Assim, as cozinhas pedagógicas são um elo importante, pois demonstram na prática o potencial de utilização dos alimentos produzidos.

Os conceitos e práticas da educação ambiental através das técnicas e vivência, segundo os princípios da agricultura natural de Mokiti Okada, podem trazer inúmeros benefícios socioambientais quando utilizados nas escolas. Desta maneira, estimulam os alunos a adotarem hábitos alimentares saudáveis, além de se preocuparem com as questões ambientais, trazendo para seu cotidiano assuntos de relevância para a qualidade. Segundo Magalhães (2003), levar os alimentos para a sala de aula, transformando-os em elemento pedagógico, faz com que as crianças participem das ações de educação alimentar desenvolvidas e não fiquem como

meros espectadores.

Outro fator importante foi o benefício socioeconômico. A grande distância da comunidade do centro urbano não permitia o consumo de hortaliças diariamente e, quando as tinham, não se conservavam frescas. Hoje a comunidade tem a oportunidade de consumir alimentos verdadeiramente saudáveis diariamente, melhorando, assim, a qualidade de vida.

A participação dos alunos foi importante para a melhora e a sociabilidade, permitindo que dispendessem suas energias em algo útil e prazeroso. Como consequência, alunos mais propensos a aprender e com menos tendência a faltar as aulas. O processo como um todo serviu para criar uma consciência ambiental, melhorar a alimentação, e aprofundar o nível de conhecimento sobre diversas temáticas, permitindo crescimento cultural e educacional. Portanto, promover uma prática de ensino onde professores e alunos tenham a oportunidade de desenvolver trabalhos que mudem a realidade e o cotidiano escolar foi uma forma de ensinar, e ao mesmo tempo, formar alunos reflexivos.

Além disso, a implantação de hortas é uma alternativa viável e apropriada para o início deste processo, pois, além de fornecer alimentos baratos e de boa qualidade para a comunidade, pode auxiliar na formação de cidadãos mais conscientes da importância de práticas ecologicamente corretas para a preservação da natureza. Fora isso, a implantação da horta estimulou novos hábitos alimentares promovendo saúde e maior qualidade de vida. Espera-se, portanto, que essa prática se estenda de maneira permanente, desenvolvendo sentimento de gratidão e proteção à natureza.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação da horta no sistema natural, além da educação ambiental aos alunos, permitiu a participação efetiva dos pais no planejamento e execução da atividade, fazendo sua inserção no ambiente escolar. Com os alimentos produzidos, observou-se que os alunos se tornaram mais assíduos, e interessados em participar das atividades bem como mais respeitosos e cuidadosos com a natureza. Percebeu-se também que os discentes que não gostavam de verduras passaram a consumir os produtos cultivados, com os pais afirmando que seus filhos estão mais interessados a se alimentarem de forma saudável. Os pais também relataram que com a experiência adquirida, é possível ter a sua própria horta em casa, de maneira simples e utilizando recursos locais, evitando a contaminação do solo e da água com produtos químicos, preservando e respeitando a natureza e proporcionando melhor qualidade de vida às famílias.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Juliana; SOUZA, Raphaella Santos. Horta Escolar: importância no desenvolvimento integral do ser humano. **Revista Brasileira de Agroecologia**, Recife, v. 4, n. 2, p. 2018-2021, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPANHOLA, Clayton; VALARINI, Pedro José. A Agricultura Orgânica e seu potencial para o pequeno agricultor. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, v. 18, n. 3, p. 69-101, 2001.
- CARRANO, Sergio Henrique Soares. **A Lei da Agricultura Orgânica Brasileira e a Agricultura Natural**. Brasília: Sociedade Nacional de Agricultura, 2008.
- FMO. Fundação Mokiti Okada. Sobre Agricultura Natural. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.fmo.org.br/fmo2/agricultura_natural.html>. Acesso em: 24 fev. 2020.
- MAGALHÃES, Angélica Margarete. **A horta como estratégia de educação alimentar em creche**. 2003. 120f. Dissertação (Mestrado em Agro ecossistemas) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- MORGADO, Fernanda da Silva; SANTOS, Mônica Aparecida Aguiar. A Horta Escolar na Educação Ambiental e Alimentar: experiência do projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis. **Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, v. 5, n. 6, p. 1-10, 2008.
- ORMOND, José Geraldo Pacheco; PAULA, Sergio Roberto Lima da; FAVERET FILHO, Paulo; ROCHA, Luciana Thibau Moreira da. 2002. Agricultura Orgânica: Quando o Passado é Futuro. **BNDS Setorial**. Rio de Janeiro, n. 15. p. 3-34.
- OYAMA, Paulo Massaki. Minha Visão sobre a Agricultura Natural. **Revista Izunome**, São Paulo, v. 59, [s. n.], p. 12-13, 2012.
- PHILIPPI JUNIOR, Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. (Eds.). 2. ed. **Educação ambiental e sustentabilidade**. Barueri: Editora Manole, 2013.
- PONTALTI, Edna Sueli. **Projeto de Educação Ambiental: Parque Cinturão Verde de Cianorte**. Cianorte: APROMAC, 2005.
- PRIMAVESI, Ana. **Agroecologia: ecosfera, tecnosfera e agricultura**. São Paulo: Nobel, 1997.
- SAKAKIBARA, Chuzo. **Uma visão sobre a Agricultura Natural Messiânica**. São Paulo: MOA. 1993.
- SEE. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto Horta Escolar**. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2013.
- TURANO, Wilma. A didática na educação nutricional. In: GOLVEIA, Enilda Lins da Cruz (Org.). **Nutrição Saúde e Comunidade**. 2. ed. São Paulo: Revinter, 1999. p. 81-106.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Década das Nações Unidas da educação para um desenvolvimento sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação**. Brasília: UNESCO, 2005.

FATORES DE DESISTÊNCIA NA ESCOLA: ALUNOS DE UM CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 20/08/2020

Hélio Fritz Kiessling

Universidade Cidade de São Paulo (Unicid)
São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/7134709598364482>

Júlio Gomes de Almeida

Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo (USP)
<http://lattes.cnpq.br/2354972256571417>

Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz

Escola de Administração de Empresas de São
Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV)
Universidade Cidade de São Paulo (Unicid)
Fundação Escola de Sociologia e Política de
São Paulo (FESPSP)
São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/6109390836008571>

RESUMO: Neste artigo, apresentam-se algumas reflexões sobre evasão escolar, realizadas por pesquisadores que vêm se dedicando ao estudo desse tema em diferentes contextos. Os dados foram coletados como primeira etapa de uma pesquisa mais ampla cujo objetivo é verificar o que pensam os alunos de um curso técnico profissionalizante integrado ao nível médio do Instituto Federal de São Paulo sobre as ações desenvolvidas na escola com vistas a incentivar a permanência dos alunos na escola. As informações resultam de revisão de literatura ainda em fase inicial e indicam que a evasão

escolar é um problema que atinge muitas escolas e sistemas de ensino no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio Integrado. Evasão Escolar. Educação Profissional. Cotas.

FACTORS OF WITHDRAWAL AT SCHOOL: STUDENTS OF A TECHNICAL COURSE INTEGRATED WITH HIGH SCHOOL

ABSTRACT: This article presents some reflections about school dropouts, accomplished by researchers who have been dedicating to the study of this theme in different contexts. The data here presented has been collected as the first stage of a broader research whose objective is to verify what do the students of a professional technical course integrated to the high school of the Federal Institute of São Paulo think about the actions developed in the school with a view to encouraging the permanence of the students at school. The data presented in this article are the result of a literature review still in its initial phase and indicate that school dropout is a problem that affects many schools and education systems in Brazil.

KEYWORDS: Integrated High School, School Dropout, Professional education. Social shares.

1 | INTRODUÇÃO

Historicamente, a escolarização tem se apresentado como o principal meio de ascensão social e, recentemente, com a democratização do acesso à escola, tem sido apontada como

um instrumento para a redução das desigualdades sociais. Apesar de enfrentarem dificuldade para conquistar uma vaga no Instituto Federal de São Paulo, *campus* São Paulo (IFSP-SPO), verifica-se que muitos alunos que ingressam no referido instituto acabam desistindo.

Este trabalho foca o tema da desistência escolar no curso técnico integrado ao ensino médio do IFSP-SPO e faz parte de um projeto de pesquisa em desenvolvimento. Alunos desistindo da escola têm sido, entre outros, um dos insolúveis problemas para as escolas e instituições de ensino em nosso país. A população socialmente vulnerável é a mais prejudicada, ante a falta de conhecimento e habilidades que, com certeza reduziria a diferença social, tão prejudicial ao desenvolvimento social do país.

O IFSP-SPO recebe, entre outros, alunos oriundos dos territórios de alta vulnerabilidade social, para os quais, cursar o ensino médio e se formar como técnicos, poderia ser uma oportunidade de melhorar sua condição social. Porém, apesar do Instituto estar estruturado com laboratórios, oficinas e sistema de informática para atender a todos os cursos, relatórios oriundos da diretoria sócio-pedagógica, a partir do Sistema Unificado de Administração Pública (Suap), apresentados pela diretoria geral do *campus*, chamam a atenção dos professores de que há alta taxa de desistências distribuída heterogeneamente entre os cursos técnicos integrados do *campus*.

A questão que se coloca é: Por que o aluno desiste?

Segundo Rumberger (2006a), identificar as causas de evasão escolar é extremamente difícil, pois este fenômeno é influenciado por vários fatores, sejam eles relacionados aos estudantes ou às suas famílias, escolas e comunidades. Este autor entende a evasão escolar como um processo, e não apenas como um momento pontual na vida do estudante, considerando este fenômeno como o estágio final de um dinâmico e cumulativo processo de desengajamento da escola. (RUMBERGER, 2006a *apud* MENDES, 2013, p. 263).

Há um pressuposto de que deficiências do Ensino Fundamental, ou a falta de motivação e perspectiva de futuro, podem ser os motivos para a desistência que, com frequência, se inicia com faltas, baixo rendimento e termina no abandono, pontos que precisam ser melhor pesquisados.

Compreender as razões que levam os alunos a desistirem da escola, sobretudo de uma unidade cuja proposta é de, em curto espaço de tempo, formar profissionais reconhecidos pelo mercado de trabalho, passa a ser um desafio que vem sendo colocado para gestores, professores e familiares desses alunos.

Todos os anos, 40 novos alunos são admitidos no curso técnico integrado de Eletrotécnica, no IFSP-SPO, contudo, dados preliminares levantados dos diários de classe das turmas desse curso indicaram que, nos anos de 2014 a 2017, o

número de concluintes foi 31, 29, 28 e 27 alunos, respectivamente. Por se tratar de um levantamento preliminar, que orientará um projeto de pesquisa, buscou-se identificar as prováveis causas, inclusive subjetividades. Em um momento inicial, no ano de 2018, ainda sem pretensões de realizar uma pesquisa sobre o tema, mas apenas em uma aproximação para conhecer o que era noticiado na época, foi feita a leitura de matérias em *sites* de revistas e jornais de ampla circulação, acessadas pela ferramenta de buscas do *Google*, como a revista *IstoÉ* (2018), jornal *Correio Braziliense* (2018), jornal *G1 Especial* (2018) e outros que versam sobre essa realidade. A redução de alunos ao longo dos anos relacionados às reportagens lidas, despertou a curiosidade em descobrir os motivos de o IFSP-SPO registrar diferença numérica entre alunos ingressantes e formados. O fato transformou-se em oportunidade para um tema de pesquisa que se iniciou no primeiro semestre de 2019 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Cidade de São Paulo (Unicid), que aceitou dar orientação pertinente, atentando para uma forma metódica e organizada, realizada por um grupo de pesquisa, de início, com a leitura objetiva do que já existe publicado em revistas especializadas nos meios acadêmicos, pois,

[...] na pesquisa, há alguns passos além, por exemplo, o do interpretar teorizando, o do atribuir significado alargado, o da comparação, o da confrontação com outros conhecimentos e informações, fornecidos pela literatura especializada, mesmo que de caráter idiossincrático. (GATTI, 2012, p. 26).

O passo inicial de uma pesquisa é a fase de ser elaborado o projeto necessário para a organização do trabalho.

Em uma pesquisa, nada se faz ao acaso. Desde a escolha do tema, fixação dos objetivos, determinação da metodologia, coleta dos dados, sua análise e interpretação para elaboração do relatório final, tudo é previsto no projeto de pesquisa. Este, portanto, deve responder às clássicas questões: o quê? por quê? para quê e para quem? onde? como, com quê, quanto e quando? quem? com quanto? (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 99).

Apesar de a ideia do tema, local e objetivos, é recomendado um estudo preliminar para verificar o que já existe na literatura, ou seja, uma revisão da bibliografia, que auxilia a delimitar e focar no tema para o qual se busca resposta. “Ler significa também eleger, escolher, ou seja, ‘distinguir os elementos mais importantes daqueles que não o são e, depois, optar pelos mais representativos e mais sugestivos’”. (SALVADOR, 1980, p. 100 *apud* LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 15). Dessa forma, no primeiro semestre de 2019, foram iniciadas as buscas nos *sites* especializados em trabalhos acadêmicos, como *SciELO*, *Educ@* e *Google Scholar*, com os seguintes critérios de busca: “ensino médio integrado”, “evasão escolar”,

“educação profissional” e “cotas sociais”. Os primeiros resultados da pesquisa estão descritos na próxima seção.

2 I EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Na formulação da pesquisa em curso, foi prevista a abordagem quanti-qualitativa, com coleta de dados por meio de revisão de literatura e análise de documentos da instituição pesquisada a ser completada por trabalho de campo efetivado pela proposição de questionário aos alunos concluintes do quarto ano do curso de Eletrotécnica integrado ao nível médio.

Neste artigo, são apresentadas reflexões sobre a evasão escolar encontrada por meio de busca em *sites* especializados e artigos acadêmicos como *Scielo*, *Educ@* e *Google* com o objetivo de identificar autores e pesquisas relacionadas à evasão escolar no ensino profissionalizante de nível Médio.

Watanabe (2015) publicou o trabalho “A evasão escolar dos alunos cotistas sociais na educação profissional” em que registra a percepção de que alunos cotistas do próprio *campus* do IFPR, mesmo sendo beneficiários dessa ação afirmativa, abandonam a escola. O objetivo do estudo foi analisar a política afirmativa das cotas sociais na educação profissional. A pesquisa foi quantitativa e qualitativa com 22 alunos cotistas já evadidos e 35 ainda atuantes, que responderam a questionários distintos com perguntas dos dados socioeconômicos e questões abertas, para apontar os motivos do abandono. Dos questionários enviados aos alunos que já se evadiram, obteve apenas uma resposta; já do grupo que ainda frequenta o curso, todos os alunos responderam aos questionários. A análise dos dados seguiu um processo de tabulação manual, com busca de palavras que relacionassem a ação afirmativa das cotas e a evasão escolar dos cotistas. Em parte das considerações finais, a autora explica:

A evasão escolar dos cotistas demonstra que esses sujeitos não conseguem usufruir dessa oportunidade gerada pelas cotas sociais, pois a eles não são dadas as condições para permanência, visto que o principal motivo levantado nessa pesquisa tem-se como causador da evasão escolar dos cotistas sociais a falta de tempo para se dedicarem aos estudos, devido à necessidade de trabalhar. (WATANABE, 2015, p. 97).

Dore e Lüscher (2011) publicaram o trabalho “Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais”.

Para as autoras, a problemática envolve não somente a evasão nas escolas profissionalizantes integradas ao Ensino Médio, mas também os múltiplos contextos que levam o aluno a desistir e a escassez de informações que se existentes, poderiam ser consideradas para realizar uma pesquisa nesse campo. O foi identificar fatores

que contribuem para a permanência ou evasão desses estudantes. Na pesquisa, as autoras adotaram procedimentos de naturezas qualitativa e quantitativa, que tiveram a finalidade de, primeiro, construir o objeto da pesquisa e, depois, com indicadores do censo escolar e recursos estatísticos, relacionar escola, evasão e diferentes contextos pertinentes ao tema. Por fim no artigo resumem-se os múltiplos contextos sobre evasão na escola técnica; a política educacional, relacionando a educação básica e educação técnica, assim como as informações pertinentes à evasão no ensino técnico e a construção de seus indicadores gerais e específicos da situação no estado de Minas Gerais. Nas considerações finais, as autoras concluem que:

O resultado do monitoramento da evasão no PEP (Programa de Educação Profissional) é inequívoco quanto à necessidade de aprofundar o conhecimento das causas da evasão estudantil e de desenvolver medidas capazes de evitar o problema. A existência de evasão tão elevada em cursos técnicos organizados a partir de uma política pública, que busca expressamente privilegiar a formação profissional como recurso de inserção dos jovens no mercado de trabalho, remete nossas reflexões, mais uma vez, para o contexto da política educacional brasileira na organização da escola média e da escola técnica. (DORE; LÜSCHER, 2011, p. 785).

As autoras Figueiredo e Salles (2017) publicaram artigo de pesquisa desenvolvida no Centro Federal de Educação e Tecnologia do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) – *campus* Petrópolis, em que a problemática era a evasão na turma do primeiro ano, assim como os diversos fatores relacionados ao fenômeno. O objetivo do trabalho foi responder por que os alunos do primeiro ano se evadem. A pesquisa assumiu a forma de um estudo de caso, iniciado por uma pesquisa documental, que levou a um estudo qualitativo com entrevistas semiabertas e análise de conteúdo do material coletado.

A revisão da literatura abrangeu a posição de vários autores que orientam para os distintos e principais fatores motivadores de evasão, que resultaram na categorização dos elementos de discussão utilizados nas entrevistas semiabertas com os alunos pesquisados. “A investigação considera apenas a ótica do estudante no que concerne à decisão do abandono, deixando de explorar a percepção dos docentes, familiares e de outros atores importantes no processo.” (FIGUEIREDO; SALLES, 2017, p. 374). Os elementos de discussão abordados e analisados foram a) escolha do curso; b) fatores escolares; c) dificuldades pessoais; d) influência de amigos; e) oportunidades; e f) desinteresse institucional e/ou governamental. As considerações finais são amplas, mas é destaque o trecho:

Conforme demonstrado nessa pesquisa, a perda de alunos remete a aspectos que vão muito além daqueles considerados por uma análise de cunho meramente economicista. Evasão diz sim respeito

aos prejuízos financeiros advindos da impossibilidade de manter os alunos em um determinado curso. Antes disso, porém, a temática insere-se no âmbito das discussões que nos levam a questionar o tipo de formação que vem sendo oferecida pelas escolas, sobretudo aquelas voltadas à formação do jovem trabalhador. (FIGUEIREDO; SALLES, 2017, p. 385).

Fredenhagen (2017) publicou o artigo: “Evasão escolar no âmbito do Instituto Federal de Brasília”. O objetivo foi fornecer subsídios como instrumentos de meta-avaliação, para orientar as intervenções necessárias na Instituição. A abrangência da pesquisa alcançou todos os cursos do instituto. O método aplicado foi qualitativo, com questionário dirigido a alunos evadidos, inicialmente por e-mail e, para os que respondiam, eram contato por telefone e um diálogo para obter respostas às perguntas pré estruturadas. A análise das respostas seguiu os propósitos da meta-avaliação. Nas considerações finais a autora enaltece a importância da criação dos Institutos Federais e a importância da educação profissionalizante para o sujeito vulnerável apontando ainda que:

Nessa perspectiva, a presente pesquisa sobre Evasão Escolar constitui-se como instrumento de garantia de verificação das necessidades de atendimento em favor da inclusão, bem como se torna ponto estratégico de acompanhamento, na perspectiva da meta-avaliação, como autocrítica da Instituição, de forma a contribuir com ações interventivas em favor do esperado desenvolvimento. (FREDENHAGEN, 2014, p. 69).

Mendes (2013) publicou o artigo: “Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio”. O autor foca na problemática da evasão no Ensino Médio, porém, busca refletir, a partir do campo psicológico, sobre como os processos de inclusão sob o enfoque da (des)motivação pode se associar à evasão. O objetivo foi analisar como a variável motivacional ocasiona consequências nos processos de inclusão e evasão escolar.

A área da Psicologia estuda o papel da motivação no contexto escolar e serve para fomentar as discussões e a importância de Psicologia da Educação. Em relação ao método de pesquisa, Mendes (2013, p. 264) esclarece: “Quanto aos seus objetivos, pode ser considerado um estudo exploratório e, quanto ao seu objeto, caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica.” Nas considerações finais, aponta:

O Ensino Médio possui características singulares no processo de escolarização do estudante no Brasil. Pelo fato de ser a última etapa da Educação Básica e a que antecede o acesso ao Ensino Superior, é possível dizer que o Ensino Médio apresenta uma característica transicional: da escola para a faculdade, da escola para o trabalho, ou mesmo da escola para a família. Diversas são as adversidades com

as quais os estudantes deste nível de ensino se deparam, fazendo com que, muitas vezes, estas repercutam na motivação dos mesmos. [...] Assim, procurou-se refletir o quanto os procedimentos de inclusão do aluno precisam ser bem planejados e estruturados para que estes influenciem positivamente na motivação do estudante.

[...], torna-se necessário ressaltar o importante papel que a motivação adquire no contexto escolar, enaltecendo a necessidade de que, cada vez mais, esta discussão se faça presente nos diversos segmentos da educação pública no Brasil. (MENDES, 2013, p. 264-265).

3 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir de uma reduzida amostra de artigos resultante dos *sites* de buscas com as palavras “ensino médio integrado”, “evasão escolar”, “educação profissional” e “cotas sociais”, foi possível observar a diversidade de métodos e procedimentos em pesquisas, nos estudos analisados, assim como identificar a correlação entre artigos que, apesar de diferenciados por sujeito e local, conseguem dialogar entre si, devido às causas e consequências que a evasão provoca no sujeito.

Nos textos pesquisados, sobressai a evasão escolar, porém, cada qual com seu método, objetivo, local e sujeito, demonstrando que cada pesquisa é única e todas colaboram para os efeitos acadêmicos a que são destinados.

A partir dos artigos analisados, é possível pressupor que a evasão é mais constante nos sujeitos de mais vulnerabilidade, pois, de modo geral, são forçados a assumir a vida do trabalho antes de concluírem a última etapa do Ensino Básico.

REFERÊNCIAS

BRANDALISE, Camila. **Uma nova e preocupante evasão escolar** – Revista IstoÉ Independente, edição n. 2522, 20 out. 2018. Disponível em <https://istoe.com.br/uma-nova-e-preocupante-evasao-escolar/>.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. **Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais**, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.41, n.144, set./dez. 2011.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. **Educação profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões** – Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em *Educação*, Rio de Janeiro, v.25, n.95, p.356-392, abr./jun. 2017.

FREDENHAGEM, Sheila Villar. **Evasão escolar no âmbito do Instituto Federal de Brasília**, Revista EIXO, Brasília, v.3 n.2, jul./dez. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, eletrônica, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI; Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4ª. ed., São Paulo: Atlas, 1992.

MARTINEZ, Fernanda. FACCIOLI, Domenica. **Evasão escolar** – Jornal G1 Especial Globo Repórter – eletrônica, 23 maio 2018. Disponível em <http://especiais.g1.globo.com/profissao-reporter/2018/evasao-escolar/>

MENDES, Marcelo Simões. **Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio**, Estudos de Psicologia, Campinas, v.30, n.2, p. 261-265, abr./jun. 2013.

SENA, Marília; AZEVEDO, Alessandra; PONTE, Gabriel. **Mais de 15% dos adolescentes de 15 a 17 anos estão fora das escolas**. Jornal Correio Braziliense – eletrônica, 29 jul. 2018. Disponível em https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2018/07/29/interna_politica,698110/evasao-escolar.shtml

WATANABE, Thais. **Evasão escolar dos alunos cotistas sociais na educação profissional**, Revista Espaço Acadêmico, Maringá, v.15, n.170, jul. 2015.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A SUA CONTRIBUIÇÃO SOCIAL, POLÍTICA E PROFISSIONAL

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 31/08/2020

Karina Franco

Instituto Federal, Ciência e Tecnologia/IFRS -
Campus Sertão
Marau/RS
<http://lattes.cnpq.br/0791634436313714>

Claudia Almeida Scariot

Universidade de Passo Fundo - UPF
Passo Fundo/RS
<http://lattes.cnpq.br/0653672897456350>

Géssica Fiabane

Instituto de Desenvolvimento Educacional do
Alto Uruguai - UNIDEAU
Getúlio Vargas/RS
<http://lattes.cnpq.br/4005538142700999>

Priscilla Christina Franco

Instituto Federal Ciência e Tecnologia/IFRS -
Campus Sertão
Marau/RS
<http://lattes.cnpq.br/5419598509309810>

RESUMO: O presente trabalho parte do pressuposto de que as experiências educacionais vivenciadas se constituem de significados e sentidos, nos quais os sujeitos aprendem e modificam a maneira de pensar e agir no contexto social em que estão inseridos. Com as diversas transformações ocorridas no mundo do trabalho e na gestão empresarial, com o avanço das tecnologias da comunicação e da informação, é

imprescindível analisar e verificar tais questões. De modo histórico a Educação de Jovens e Adultos é marcada pela descontinuidade das políticas públicas que são insuficientes para dar conta da demanda, não acompanhando o avanço das necessidades educacionais atuais. Este estudo busca a reflexão a respeito do perfil dos integrantes do Curso Técnico em Comércio (PROEJA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, *Campus Sertão/RS*, apresentando as suas perspectivas frente ao curso e ao mundo do trabalho. A pesquisa foi realizada através de questionário, classificando-se como exploratória para um melhor aprofundamento das questões propostas, a análise é de natureza quali/quantitativa proporcionando a reflexão dos objetivos do trabalho. Através deste estudo foi possível fazer um comparativo com outro já realizado no ano de 2014, onde ambos chegam ao mesmo denominador comum, concluindo que a contribuição profissional ocorre através da escolaridade em conjunto com a profissionalização de qualidade, auxiliando na superação das condições de vida por meio de uma formação profissional, onde a contribuição social se dá através da oportunidade dos sujeitos de retornarem aos estudos, possibilitando posteriormente uma participação maior na vida em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e adultos, Escolarização, Mundo do trabalho, Políticas públicas.

YOUTH AND ADULT EDUCATION AND YOUR SOCIAL CONTRIBUTION, POLITICS AND PROFESSIONAL

ABSTRACT: The present work is based on the assumption that the educational experiences lived constitute meanings and senses, in which the subjects learn and change the way they think and act in the social context in which they are inserted. With the various transformations that have occurred in the world of work and business management, with the advance of communication and information technologies, it is essential to analyze and verify these issues. Historically, Youth and Adult Education is marked by the discontinuity of public policies that are insufficient to meet the demand, not following the advance of current educational needs. This study seeks reflection on the profile of the members of the Technical Course in Commerce (PROEJA) of the Federal Institute of Education, Science and Technology, Campus Sertão/RS, presenting their perspectives in relation to the course and the world of work. The research was carried out through a questionnaire, classifying itself as exploratory for a better deepening of the proposed questions, the analysis is of a quali-quantitative nature providing the reflection of the objectives of the work. Through this study, it was possible to make a comparison with another study already carried out in 2014, where both reach the same common denominator, concluding that the professional contribution occurs through schooling together with quality professionalization, helping to overcome living conditions through professional training, where the social contribution is made through the opportunity for subjects to return to their studies, allowing later a greater participation in life in society.

KEYWORDS: Youth and adult education, Schooling, World of work, Public policies.

1 | INTRODUÇÃO

Existe um contingente massivo de jovens e adultos cujo o direito constitucional e humano à educação não tem sido exercido. Estes sujeitos são cidadãos brasileiros dos quais o direito a educação não foi totalmente possibilitado, para que pudessem contribuir para o desenvolvimento social, político e econômico da nação. Cerca de 37% dos jovens de 15 a 25 anos não completaram o Ensino Fundamental e, por conseguinte, inserem-se no mundo do trabalho sem ter uma qualificação básica relacionada ao estudo formal.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino direcionada às pessoas que não tiveram, por algum motivo, acesso ao ensino regular na idade apropriada. A possibilidade de estarem em um espaço de formação é uma prática de caráter político, pois destina-se à inclusão desses sujeitos que foram em algum momento histórico, excluídos da escola. Dessa forma, a EJA requer tanto um modelo pedagógico próprio, que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, quanto a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação e uma política de formação permanente de seus professores. (RIBEIRO, 2001)

A história da EJA no Brasil está intimamente ligada a Paulo Freire, o campo consolidou-se pela influência do educador com forte atuação com o movimento de educação popular. O mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacional, reputado principalmente pelo método de alfabetização de adultos, desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. (CARDOSO, 2016)

No Brasil a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta-se pela descontinuidade de políticas públicas educacionais, que são insuficientes para dar conta da demanda atual. Este direito foi efetivado pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, no entanto, ainda que a EJA venha sendo gradativamente reconhecida a oportunidade de se escolarizar ainda não se concretizou de fato. (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996)

O artigo apresentado tem por objetivo socializar a reflexão sobre a contribuição do Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens Adultos (PROEJA), para os estudantes do Curso Técnico em Comércio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Sertão em sua formação social, política e profissional. Partindo-se da hipótese de que as vivências educacionais adquiridas pelos estudantes que frequentam o curso constituem-se de sentidos, onde os estudantes conhecem e compreendem a formação para o trabalho escolhida, modificando a sua maneira de pensar e transformando o contexto social em que vivem.

2 | METODOLOGIA

O estudo delimitou-se em analisar, através da aplicação de questionários direcionados a vinte e oito estudantes do Curso Técnico em Comércio/ PROEJA das turmas 2018/01 e 2019/01, qual a contribuição do curso nos pilares referentes as dimensões social, política e profissional. Para a análise, foi adotado o procedimento quantitativo e qualitativo uma vez que, apesar de ter como objetivo principal a análise das respostas, os dados coletados quantificáveis traduzem as opiniões e informações para a análise dos dados (BARROS; DUARTE, 2006). Buscou-se também fazer uma análise comparativa analisando os dados pesquisados com outros do mesmo curso apresentados por BEATRICI e NAPP (2014).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O comparativo entre a presente investigação e o outro estudo já realizado, remete a inúmeras semelhanças entre ambos, mesmo depois de um período de cinco anos o interesse pelo curso Técnico em Comércio (PROEJA) do Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Campus Sertão/RS, ocorre por pessoas cada vez mais jovens que buscam através da escolarização e concomitante profissionalização, uma forma de melhorar sua condição econômico e social e consequentemente a vida.

Autores como Dayrell (2007) e Arroyo (2007), destacam que a juvenilização nos bancos escolares dos cursos profissionalizantes surpreende, pois são muitos jovens com a escolaridade interrompida em busca de uma nova oportunidade, jovens protagonistas que estão vivenciando uma época de direitos humanos e que reconhecem esse protagonismo na construção de projetos da sociedade.

O questionário aplicado, constante na Figura 01, nos mostra a faixa etária da atualidade, sendo possível perceber uma grande quantidade de estudantes jovens neste curso, dez alunos entre dezoito e vinte anos, cinco alunos para a faixa etária entre vinte e um e vinte e cinco anos, cinco alunos também para a idade entre vinte e seis e trinta anos, seis alunos entre trinta e um e trinta e cinco anos e apenas um com mais de trinta e cinco anos.

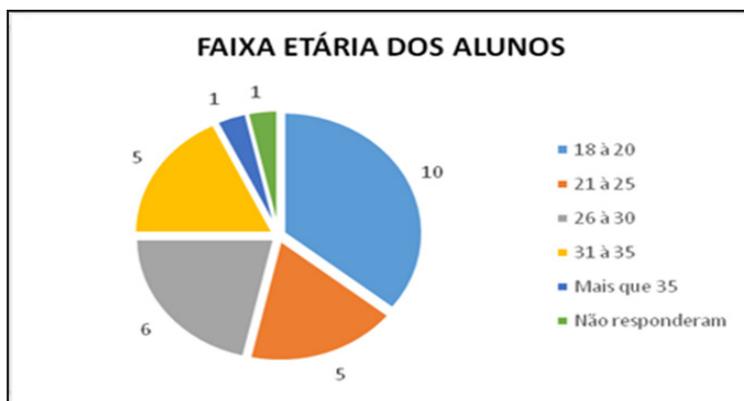


Figura 01: Faixa etária dos estudantes

Fonte: pesquisa das autoras (2019).

Outro dado refere-se as diversas desigualdades existentes na sociedade e uma das mais evidentes refere-se à questão de gênero, mais relacionada a questão cultural e social do que a econômica. Muito ainda tem a se evoluir nas representações sociais sobre a participação da mulher dentro de espaços variados, seja na família, na escola, na igreja, no trabalho, na sociedade como um todo.

Pessoas com maior nível de escolaridade tem mais chances e oportunidades de inclusão no mundo do trabalho, a Figura 02 demonstra que dos vinte e oito alunos, dezessete são mulheres e onze são homens. Neste sentido, percebe-se um

significativo aumento na busca da escolarização advindo das mulheres para a busca de igualdade e de inserção no trabalho.

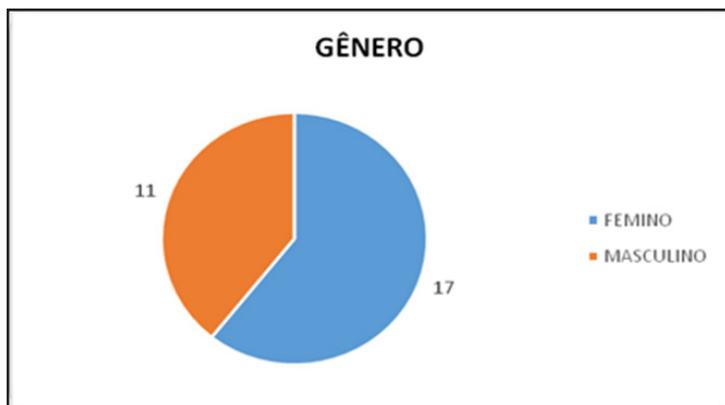


Figura 02: Gênero

Fonte: pesquisa das autoras, 2019.

Através do terceiro dado levantado, a partir das respostas foi possível perceber que apenas 50% dos estudantes estão empregados no momento como a Figura 03 abaixo mostra. Este percentual demonstra a atualidade de nosso país que possui um índice elevado de desempregados.



Figura 03: Você está trabalhando?

Fonte: pesquisa das autoras, 2019.

Foi perguntado se o curso Técnico em Comércio auxiliou no ingresso ao

mercado de trabalho, obteve-se várias respostas como: “o curso está me ajudando muito e agregando valores no meu trabalho”; “sim está ajudando bastante faço salgadinhos para venda”; “sim porque eu aprendi bastante”; “sim porque sem o ensino não está fácil”. E para outros o curso não ajudou pois quando ingressaram no curso técnico já estavam trabalhando.

Também foi perguntado aos estudantes se acreditavam que o curso contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal. As respostas foram todas afirmativas, responderam que o curso: “sim porque estamos aprendendo muitas matérias que ainda não tinha tido”; “sim na parte pessoal me vejo com mais interesse, parte profissional no futuro com certeza”; “ajuda sim, ajuda a se relacionar melhor com as pessoas”; “sim, mais conhecimento, e como saber lidar com pessoas e situações”; “sim porque eu estou com muito conhecimento e já com experiência no ramo e já estou fazendo o meu artesanato e estou conseguindo chegar na minha conquista de trabalho”; “sim quanto mais cursos mais chances de arrumar um emprego”; “claro que sim porque esse curso vai nos ajudar a empregar em um trabalho melhor”; “tem contribuído para o desenvolvimento pessoal, ensinando a lidar com outras pessoas”; “sim tenho aprendido muito e sei que vai me ajudar muito profissionalmente mais pra frente”; “sim tem contribuído para que eu entre em uma empresa com condições melhores para o trabalho”; “sim tem ajudado de várias formas no meu desenvolvimento da minha vida”; “sim pois estou aprendendo como administrar melhor minha vida”; “sim pois estou aprendendo como é o mercado de trabalho nos dias de hoje, pois poderá me ajudar no futuro”; “pessoal sim pois estou aprendendo coisas novas, profissional não”; “sim pois aprender sempre contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional”; “sim aprendi a administrar a propriedade”; “sim ajudou a pensar mais amplamente”; “sim pois aprendi muito além do curso poderá ser útil no futuro”; “sim, porque com o técnico já fica mais fácil para ingressar num trabalho profissional e assim aprendemos mais”; “sim o curso abriu mais a minha visão sobre algumas coisas”; “sim porque o curso ajuda nós a encontrar trabalho melhor e ter uma boa vida. Por isso os professores são importantes para nós sem os professores nós não conseguiria nada”.

Outra questão direcionada aos estudantes que não estão trabalhando, foi referente ao nível de interesse dos mesmos em estar empregados neste momento. Sendo 01 para pouco interesse e 05 para extremamente interessado, a Figura 04 abaixo, demonstra as respostas:

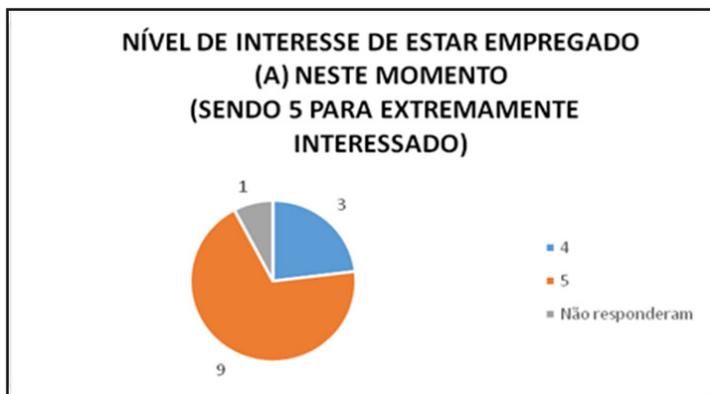


Figura 04: Nível de interesse de estar empregado

Fonte: pesquisa das autoras, 2019.

Gadotti (2008, p.28) afirma que a EJA caracterizada aqui como PROEJA, “não pode ser avaliada apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população beneficiada. A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador” também, de reacender a esperança de melhorias e de futuros prósperos para estes jovens e adultos trabalhadores.

Para os estudantes que não estão trabalhando foi questionado se tem algo que o curso pode melhorar, para contribuir na conquista do emprego, responderam que o curso poderia ter mais atividades práticas para de fato ter aprendido, que pode ter mais apresentações de trabalhos para melhorar a comunicação. A grande maioria respondeu que o curso está ótimo e não precisa mudar nada.

Na comparação com a pesquisa realizada em 2014, também foram encontrados aspectos em comum referente a importância do docente em todo o percurso do estudante, necessário que o educador conheça de fato seus educandos, suas expectativas, sua cultura, os problemas que os cercam e suas necessidades de aprendizagem.

Conhecer os sujeitos do PROEJA é essencial para qualificar os processos de gestão e docência, uma vez que o currículo precisa ser pensado para essas pessoas. Uma forma de aproximação é conhecer suas trajetórias de vida, saber de onde vêm e o que lhes passou até a chegada na Instituição, o que vivenciam no presente e o que sonham e planejam para o futuro. (SILVA; BARREIRO; BOTH, 2020)

A sensibilidade deve acompanhar o professor visto que a maioria dos estudantes da EJA já sofreu de alguma forma um processo de exclusão ou de

fracasso escolar.

Cabe destacar que Freire (1996, 2001) afirma que a politização está relacionada diretamente à importância da funcionalidade do saber escolar e deve ser desenvolvida pelo educador de maneira a permitir que o estudante compreenda a importância dos conteúdos a serem trabalhados na escola e a sua aplicabilidade no cotidiano. Cabe ainda acrescentar que os sujeitos da EJA trazem consigo um mundo em que a cultura, a razão, o afeto e a vida em sociedade conduzem seus diversos caminhos, e esta trajetória de reflexão e conhecimento o próprio professor deve auxiliar a construir através da prática educacional.

E para finalizar foi perguntado se os estudantes tinham sugestões ou reclamações em relação ao curso. Foi sugerido que os professores fizessem mais aulas fora da sala de aula, mais atividades práticas, paciência, pois estão ensinando pessoas que trabalham o dia todo. Para outros estudantes o curso está ótimo, nada a reclamar e/ou sugerir.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa realizada no momento atual e o comparativo com o estudo realizado no ano de 2014, percebe-se que ambos possuem as mesmas conclusões, a busca pelo curso Técnico em Comércio na modalidade PROEJA, vem ocorrendo por pessoas cada vez mais jovens que buscam o retorno aos estudos pela possibilidade de superação, melhoria da condição de vida, por meio da formação e qualificação profissional. O retorno aos estudos, após um histórico de exclusão por diversos fatores, potencializado com a integração da formação profissional faz com que maiores possibilidades de trabalho aconteçam. Estas possibilidades estão impregnadas de sentido, pois é vista como uma forma de empoderamento destes sujeitos, fazendo com que se percebam protagonistas da sua própria história, capazes de transformar sua realidade social, política e profissional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Educação de Jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Diálogos na educação de jovens e adultos. Leôncio Soares e outros (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARROS, Antonio; DUARTE, Jorge (orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2009.

BEATRICE, Alexandra Ferronato; NAPP, Cristina. **A Contribuição Social, Política e Profissional do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Revista REI ISSN 1809-6220, v. 09 – Nº 19, jan-jun 2014. Disponível em: <http://docplayer.com.br/15464833-Instituto-de-desenvolvimento-educacional-do-alto-uruguai-ideau.html>. Acesso em 11/10/2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 11/10/2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN (Lei nº 9.394/96). Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf>. Acesso em 11/10/2019.

BARROS, Antonio; DUARTE, Jorge (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006.

CARDOSO, Marcélia Amorim; PASSOS, Gisele de Andrade Louven. **Reflexões Sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Formação Docente**. ISSN: 1984-6290; Educação Pública, 2016. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/25/reflexes-sobre-a-educacao-de-jovens-e-adultos-e-a-formao-docente>. Acesso: 11/10/2019.

DAYRELL, Juarez. **A juventude e a Educação de Jovens e Adultos**: reflexões iniciais novos sujeitos. In: Diálogos Na educação de jovens e adultos. Leôncio Soares e outros (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 9.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Mova por um Brasil alfabetizado**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2003. Versão digital.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). **Educação para Jovens e Adultos**. Ensino Fundamental – propostas curriculares para o 1º seguimento. São Paulo: Ação Educativa Brasileira/MEC, 2001.

SILVA, A.S; BARREIRO, C.B; BOTH, J.T. **Mulheres na EJA/EPT**: uma aproximação a partir das categorias trabalho e gênero. Paraná. *Brazilian Journal of Development*. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/7039/6178> Acesso em: 23 jul. 2020.

CAPÍTULO 25

JUVENTUDE, CULTURA E IDENTIDADE: APROPRIAÇÃO SIMBÓLICA DE CAPITAL CULTURAL

Data de aceite: 03/11/2020

José Franco de Azevedo
Instituto Federal de Sergipe

Sônia Pinto de Albuquerque Melo
Instituto Federal de Sergipe

RESUMO: Este estudo bibliográfico objetiva refletir sobre cultura e identidade como sistemas simbólicos que viabilizam aos membros de dada comunidade ordenar seus comportamentos, valores e manifestações. No caso específico desta discussão, o foco será a juventude, com o intuito de entender como suas ações e iniciativas contribuem com transformações em diferentes perspectivas – sejam elas sociais, de costumes, de crenças e/ou de comportamentos vigentes. Para tal, esta discussão está pautada em estudos, especialmente, de Bourdieu (1979; 1986).

PALAVRAS-CHAVE: Juventude. Cultura. Identidade.

ABSTRACT: This bibliographic study aims to reflect on culture and identity as symbolic systems that enable members of a given community to organize their behaviors, values and manifestations. In the specific case of this discussion, the focus will be on youth, in order to understand how their actions and initiatives contribute to changes in different perspectives - be they social, customs, beliefs and / or current behaviors. To this end, this discussion is based on studies, especially by Bourdieu (1979; 1986).

KEYWORDS: Youth. Culture. Identity.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo traz à tona fundamentação de cunho teórico, com o objetivo primordial de possibilitar a ampliação de reflexões no campo conceitual sobre cultura e identidade e, assim, discutir e compreender como a inter-relação entre cultura, identidade, capital simbólico movem diversas manifestações de nossa juventude em diferentes aspectos – a exemplo do social, político, histórico e cultural, a partir de um sistema de trocas simbólicas.

Neste sentido, mister se faz compreender como estas trocas simbólicas fortalecem o protagonismo de nossa juventude, a partir de um elo entre sujeito e comunidade.

A fim de alcançar os resultados esperados, buscou-se travar um diálogo com estudiosos do tema, em especial, Bourdieu (1979; 1986) e discutir as categorias que permeiam este estudo: cultura, identidade, capital simbólico.

2 | CULTURA E IDENTIDADE: EVOLUÇÃO CONCEITUAL

Antes de abordar sobre cultura e sociabilidade, faz-se necessário esclarecer alguns conceitos de cultura e sobre qual se volta o olhar deste estudo. O termo cultura vem do latim *colere*, que significa cultivar. Cultura é o

modo de vida, os padrões de comportamento, as crenças e os valores de cada sociedade; ou seja, é tudo aquilo que é produzido e transformado pelos grupos humanos (ARANTES, 2005).

Todavia, o homem não se identifica apenas com a sua cultura, mas com identidades comuns à humanidade. Sendo assim, a identidade é um aspecto de relevância nas atividades e representações culturais das sociedades e, representada por meio de símbolos, esconde-se em textos e produções artísticas de uma época. Portanto, cultura e identidade estão imbricadas e, compreender:

[...] o que é cultura, com seus conceitos antropológicos e sociais e a relação que tem com o indivíduo e a sociedade é uma forma de entender o que é e como surge a identidade, uma vez que ela é a expressão máxima da realidade cultural e social de um povo (TORRES, 2005, p. 45).

Diversos estudiosos se debruçaram sobre as concepções de culturas, haja vista a multiplicidade de conceito existente na literatura. Autores como John Thompson (1995), Alfredo Bosi (1987), Peter Burke (2004), Sidney Mintz (2010), Rafael Perico (2009), Edward Tylor (2005) e outros trazem contribuições essenciais para a compreensão do termo. Thompson (1995) discorre sobre a cultura e suas variações e o uso desta categoria. Quanto à variação do que vem sê-la, têm-se algumas considerações acerca do período em que a ciências sociais, com mais proximidade à Antropologia, se apropriam desse conceito como objeto de estudo e formula o que Thompson (1995) classificou como sendo “descritiva e simbólica”.

A concepção descritiva, caracterizada por ele como sofredora de influência direta das ideias iluministas de progresso, está direcionada ao conjunto de valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas características de uma sociedade em um período histórico.

Para Thompson (1995), na concepção simbólica o foco são os fenômenos simbólicos e o estudo para interpretação dos símbolos e da ação dos mesmos. Esse autor elabora o que ele chama de concepção estrutural de cultura, que se propõe a observar a constituição significativa das formas simbólicas e a sua contextualização social.

Quanto à produção cultural, também se insere no universo transformador da revolução industrial, vivendo mutações que implicam nas novas técnicas e estudos elaborados a partir das transformações na produção artística. Sendo assim, surge para ele o que se conceitua como consumo conspícuo, que é a elevada comercialização de “bens não essenciais à sobrevivência dos seres humanos”.

Outra vertente para discutir a questão de cultura e suas variáveis dentro de uma comunidade eclética, como é o caso de qualquer município brasileiro, é a análise desenvolvida por Bosi (1987) quanto à pluralidade cultural do Brasil. Esse

autor inicia a reflexão, fortalecendo a ideia de equívoco em se pensar, por muito tempo, que a cultura brasileira fosse singular, homogênea e coesa. Essa concepção contribuiu, por muito tempo, para sociólogos e, sobretudo políticos, a tentarem construir um perfil cultural que forjasse uma identidade nacional.

O que Bosi procura salientar é que as culturas ditas populares, eruditas e de massa, interagem entre si, modificando-se, fortalecendo-se, por isso não existe uma cultura homogênea, como matriz comportamental e sim uma pluralidade que demanda uma compreensão do “resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço” (BOSI, op. cit.,7).

Essa interação de culturas também se dá entre as diversas esferas nacionais e internacionais. Tais intercâmbios culturais podem ocorrer por meio de migrações externas e internas e por meio das relações mais variadas.

Referente às produções populares e eruditas, este autor tece as seguintes considerações: Tanto a cultura popular quanto a erudita, não são baseadas na produção em série; a aspiração pela autonomia faz surgir nos meios intelectuais uma consciência crítica mais total do seu universo, elaborando análises sobre si mesmo, como afirma Bosi:

À medida que a ciência se mostra capaz de pensar a si próprio; à medida que o estilo de hoje resgata; refaz ou parodia a linguagem de outros tempos o espírito humano não se enreda nos fios da pura tautologia (BOSI, op. cit., 14).

Assim, a cultura é global, presente em todos os aspectos da vida, e de acordo com as condições de cada um, cada qual produz sua cultura. A cultura vive em constante transformação.

Segundo Burke (2004), o termo cultura, inicialmente, se referia às artes e às ciências. Depois, foi empregado para descrever seus equivalentes – a música folclórica, medicina popular e assim por diante. Depois passou a se referir a uma ampla gama de artefatos, tais como, imagens, ferramentas, casas, entre outros aspectos e práticas (conversas, leitura, jogos).

Assim sendo, nessa concepção a cultura e a sociedade estão intrinsecamente ligadas, pois para o surgimento da cultura é necessário haver interação entre os indivíduos localizados em um determinado ambiente e espaço. Como consequência, a cultura surge como um resultado das relações espaço-temporais humanas. Desta forma, “para que se possa entender o direcionamento do pensamento e das ações de uma sociedade, deve-se *relacionar o* indivíduo que dela faz parte” (TORRES, 2005, p. 29).

As premissas colocadas revelam que o termo cultura é bastante complexo e por isso suscita muitas discussões por admitir diferentes acepções. Desta forma, cultura significa tanto os valores e padrões de comportamento de uma sociedade;

como civilidade e progresso e, ainda, apuro ou elegância. Tais significados podem ser facilmente utilizados, pelo senso comum, atendendo a determinadas e corriqueiras situações.

A conceituação sobre a cultura leva um maior entendimento do comportamento humano e conseqüentemente, nas relações dos indivíduos em sociedade. De acordo com Mintz (2010) e Perico (2009) o conceito de cultura surgiu nas discussões intelectuais do final do século XVIII, na Europa. Na França e na Inglaterra, sendo precedida pela análise do termo “civilização”, imbuída das qualidades do civismo, cortesia e sabedoria administrativa, e referia-se, em especial, às realizações materiais de uma cidade.

Em tal concepção, o termo civilização se opunha ao que era considerado como barbárie e selvageria. E, no curso das teorias evolucionistas predominantes do período, esse conceito foi sendo associado às ideias de superioridade das nações civilizadas.

Já na Alemanha, o termo de início, tinha significado similar ao utilizado nos outros países europeus. No entanto, após discussões entre os intelectuais da época o termo “civilização” passou a ser compreendido como algo externo, racional, universal e progressivo, enquanto que a cultura referia-se ao espírito, às tradições locais, ao território.

Destaca-se, que é em 1871, que surge o conceito de cultura no seu sentido mais amplo e sob o ponto de vista antropológico, concepção esta formulada por Tylor no livro *Cultura Primitiva*.

Tylor (2005, p. 14) define cultura como: “todo o complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábito adquiridos pelo homem na condição de membro de uma sociedade”.

A partir da concepção de cultura, Tylor sintetiza em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de destacar o caráter de aprendizagem da cultura, contrária à ideia da aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos. Essa perspectiva evolucionista o levou a explicar a diversidade das culturas existentes enquanto diferentes práticas de desenvolvimento ou evolução (selvageria, barbárie e civilização). Nesse sentido, concebeu a cultura como processo único, expresso em diferentes níveis de evolução.

O antropólogo alemão Franz Boas radicado nos Estados Unidos, iniciou a principal reação à perspectiva evolucionista linear da cultura, a partir dos estudos realizados com os esquimós ao final do século XIX. Boas (2010) elaborou uma crítica ao evolucionismo e propôs à antropologia as tarefas de fazer a reconstrução particular da história das cidades ou das regiões e comparar a vida social de diferentes cidades com padrões de desenvolvimento pautados nas mesmas leis.

Ao desenvolver o particularismo histórico, Boas rompeu com o evolucionismo

linear, sob a afirmação de que cada cultura segue seus próprios caminhos, à proporção que desempenha funções nos diferentes eventos históricos. Ele argumentou que a explanação evolucionista da cultura só teria sentido em termos da abordagem multilinear e; nesse sentido, já não era possível falar em cultura singular (como única cultura que seguia práticas de evolução).

Nessa perspectiva, Boas (2010) estabeleceu as bases para o relativismo cultural, o que já nortearia conceber uma cultura superior às demais. Desde então, os avanços dos estudos antropológicos resultaram na produção de vários conceitos de cultura, sendo que a antropologia americana, no período compreendido entre as décadas de 1920 a 1950, chegou a constituir mais de 150 definições de cultura.

Para obter precisão conceitual sobre cultura, R. Keesing (1974) esforçou-se para classificar essas tentativas modernas e, com isso, apresentou dois esquemas básicos. O primeiro, referido às teorias que consideram as culturas como sistemas adaptativos, servem para adequar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos, padrões de estabelecimento de agrupação social e organização política, crenças e práticas religiosas, dentre outros.

O segundo refere-se às teorias idealistas da cultura, que foram subdivididas em três abordagens: a) desenvolvida por antropólogos como o W. Goodenough¹ aborda a cultura como sistema de conhecimento que abrange tudo o que alguém tem que conhecer e crer para operar e se portar de forma aceitável dentro de sua sociedade; b) a desenvolvida por Claude Lévi-Strauss², que considera a cultura enquanto sistema estrutural e que a define como sistema simbólico resultante da criação cumulativa da mente humana, restando para o antropólogo a tarefa de descobrir na estrutura dos domínios cultural (mito, arte, parentesco, linguagem) os princípios da mente que geram estas elaborações culturais, e c) a abordagem desenvolvida em especial, pelo antropólogo americano Clifford Geertz³, que considera a cultura não como complexos padrões concretos de comportamentos – costumes, usos, tradições, hábitos –, mas enquanto conjunto de mecanismos de controle – planos, prescrições, regras e instruções para governar o comportamento. Com isso, Geertz (1989) afirmou que todas as pessoas nascem aptas para receber um programa cultural, por isso são dependentes desses. Evidencia-se, que ele ao discutir sobre cultura tem-se sempre em mente a humanidade em toda a sua riqueza e multiplicidade de formas de existência.

Os antropólogos W. Goodenough (1971) e Claude Lévi-Strauss (1982) contribuíram para o aprofundamento e ampliação da discussão sobre cultura. O

1. Antropólogo e professor norte-americano. Contribuiu com diversos estudos sobre cultura escolar e antropologia cognitiva.

2. Antropólogo, professor e filósofo francês. Fundador da antropologia estruturalista e considerado um dos grandes intelectuais do século XX.

3. Antropólogo e professor norte-americano. Por três décadas, foi considerado o antropólogo mais influente nos Estados Unidos.

primeiro por desenvolver um sistema cognitivo; o segundo, por defender uma visão de sistema estruturalista. Já Lévi-Strauss busca descobrir, na estruturação dos domínios culturais como mito, arte e linguagem, a explicação para o fato de o ser humano se submeter a regras sociais.

Clifford Geertz (1989) também apresenta uma visão sistêmica na sua definição de cultura, ou seja, para ele a cultura deve ser considerada um conjunto de mecanismos de controle, planejamento, regras e receitas, por exemplo, para se poder governar. Estudar cultura é em síntese estudar um sistema de símbolos.

Para Hall (2011), a identidade cultural apresenta-se sob dois focos. O primeiro refere-se à cultura compartilhada em sociedade ou nação e representa o corpo estável da cultura. Já o segundo refere-se, complementarmente ao primeiro, à experiência individual que agrega valores e referências a uma cultura, tornando-se mecanismo de transformação, mudança e adaptação.

Segundo Castells (1999) as identidades são consolidadas nos processos de construção de significado pautado no atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais interrelacionados, que prevalecem sobre outras fontes de significado.

De acordo com as discussões feitas até aqui, nota-se que as sociedades são caracterizadas por culturas distintas. As raízes dessas culturas, geralmente estão atreladas aos fundamentos religiosos, e são tão antigas quanto o processo de formação dessas sociedades. Quando os indivíduos de uma sociedade se associam entre si, tentam estabelecer critérios de convivência, de ritualização e de significação que tornam a sociedade dos homens um mundo seu, cultivado, construído e consolidado na mente das gerações. Desta forma, a cultura torna-se expressão do caráter de um povo.

O processo de formação de uma civilização, ou seja, de uma sociedade com uma cultura específica é um processo lento e longo, em que conta a preservação de tradições, o incremento dos saberes e a transmissão dessa tradição sempre acrescida, mas sempre construída dentro de parâmetros aceitos socialmente e regulados pelo corpo da própria cultura.

Desse modo, pertencer a uma cultura significa ter identidade frente ao outro e, sobretudo, compartilhar, com aqueles pertencentes à mesma cultura, um grau de igualdade tal que se permita, a cada indivíduo, ser, ao mesmo tempo, livre e igual, já que o que torna os homens iguais em uma cultura subjaz à própria consciência de identidade que o torna livre em sua manifestação dessa cultura. Estas relações acontecem a partir de um sistema de trocas simbólicas. É sobre o quê discutir-se-á a seguir.

3 I A CULTURA SOB A PERSPECTIVA DO CAPITAL SIMBÓLICO, REPRESENTAÇÕES E *HABITUS*

Na compreensão do capital cultural é importante destacar a construção de identidades articuladas com valores construídos socialmente, por meio de uma análise crítica, tendo como pano de fundo, a Teoria de capital cultural de Bourdieu (1979), o capital social a partir das contribuições de Coleman (1990), Gittel e Vidal (1998), Narayan (1999), Woolcock (1999), Putnam (2000), World Bank (2000) e Moyano (2001), bem como a teoria das representações sociais que se constitui uma referência para pesquisadores sociais, educadores, psicólogos, entre outros.

Esta referência não reside no fato de ser apenas “mais uma boa teoria” (GUARESCHI & JOVCHELOVITCH, 1998, p. 17), mas por questionar os fenômenos estudados, e apresentar-se inovadora na pesquisa e na compreensão da relação entre os indivíduos e destes com o ambiente social que os cercam, visando à construção do conhecimento do cotidiano, do senso comum e dos processos cognitivos que envolvem.

A representação social é uma configuração de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

As representações sociais são socialmente elaboradas e partilhadas – isto significa que estão inseridas em um campo de relações entre indivíduos e grupos, que possuem “uma certa posição dentro do espaço social e, conseqüentemente, um *habitus*” (DOMINGOS SOBRINHO, 1998, p. 12).

Desse modo, as diferentes visões de uma pessoa sobre uma situação conduzem às elaborações mais complexas como a identidade grupal, que pode ser muito mais que características fenotípicas ou sociológicas. No entanto, pode ser considerada também como a resultante de um somatório de representações vigentes entre seus indivíduos.

Bourdieu (1979) tenta compreender as possibilidades de escolha do indivíduo, mas reconhece que esse não escolhe por livre arbítrio. Esse problema teórico é resolvido por meio do *habitus*, que assegura a coerência da concepção de sociedade feita por Bourdieu e a concepção de agente social individual com escolhas. É a noção de *habitus* que vai garantir a articulação entre o individual e o coletivo.

Decorrente de uma estrutura, o *habitus* é, entretanto, reatualizado pelas

4. Bourdieu (1979) conceitua *habitus* como um sistema de arranjos socialmente elaborado que se constitui em um princípio gerador de um conjunto de práticas e ideologias de um grupo social. O *habitus* “é o produto de uma aprendizagem inconsciente, uma aparente aptidão natural que possibilita ao sujeito evoluir livremente em um determinado meio social” (BOURDIEU, 1979, p. 73). Quando estruturado, o *habitus* é capaz de produzir percepções, representações, opiniões, desejos, crenças, gestos e uma imensurável quantidade de produções simbólicas.

situações conjunturais. É nesse sentido que o conceito de *habitus* permite pensar na questão de como o homem se torna social. Nesse processo de socialização, o indivíduo aprende como funcionam as relações sociais e assimila normas e valores. Este ser social é permeado por diversas representações sociais.

No caso de representações, Abric enfatiza que:

As representações definem para os grupos uma identidade e garante-lhes a especificidade, autorizando, assim, uma comparação intergrupala. Perceber-se-á que as representações de cada grupo de inserção são sempre valorizadas por seus integrantes em alguns de seus aspectos, no propósito de atribuir-lhe uma imagem positiva. (ABRIC, 1998, p. 28)

Ao elaborar uma representação acerca de um objeto qualquer, a pessoa elabora ou transforma sua identidade, afirma Domingos Sobrinho (1998). Para ele, a identidade é algo relacional, em permanente processo de construção, degeneração e reconstrução, compreendê-la requer uma reflexão sobre todo o sistema de referências culturais do indivíduo ou grupo em estudo. Essa reflexão permite considerar os diversos componentes identitários do sujeito, com alguns mais evidentes do que outros.

Bourdieu (1979) observa que esse sistema de disposições incorporado pelo sujeito não conduz suas ações de modo mecânico. Essas disposições não seriam normas rígidas e detalhadas de ação, mas princípios de orientação que precisariam ser adaptados pelo sujeito às variadas circunstâncias de ação.

Ter-se-ia, assim, uma relação dinâmica, não previamente determinada, entre as condições estruturais originais nas quais foi constituído o sistema de disposições do indivíduo e que tendem a se perpetuar por meio deste e as condições nas quais essas disposições seriam aplicadas. Em poucas palavras, a estrutura social conduziria as ações individuais e tenderia a se reproduzir por meio delas, mas esse processo não seria rígido, direto ou mecânico. Sendo assim, cada indivíduo passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente herdada.

Domingos Sobrinho, em suas pesquisas no campo representacional, afirma que:

É, portanto, a partir da construção das representações dos diferentes objetos em disputa dentro de um campo particular do espaço social que um determinado grupo vai construindo os traços distintivos de sua identidade. Entretanto, os sistemas culturais por eles produzidos não são estranhos entre si. Ao contrário, não podemos imaginá-los de maneira isolada, mas dentro de um universo onde todos estão em relação de articulação e interdependência. Cada condição social é, assim, definida por suas propriedades intrínsecas, particulares e, ao mesmo tempo, pelas propriedades relacionais que cada uma deve a sua posição dentro do sistema das diferentes condições sociais

que é também sistema de diferença: 'a identidade social se define e se afirma pela diferença. A identidade do grupo, por conseguinte, é condicionada por uma oposição e suscita a elaboração de representações sobre os diferentes objetos que ocasionam essa oposição (DOMINGOS SOBRINHO, 1998, p. 33).

Dentro dessas considerações, pode-se dizer que o estudo da teoria das representações sociais torna-se, efetivamente, um precioso instrumento na compreensão dos discursos e práticas individuais e/ou coletivas, contribuindo, sobremaneira, para o estabelecimento de uma “identidade social” e um posicionamento ante uma gama de fenômenos no cerne da sociedade, no caso específico deste estudo: a contribuição do capital cultural para o fortalecimento dos territórios e a identidade dos jovens da periferias das grandes cidades, que por sua vez demanda uma análise do capital social.

A literatura que discute capital social e redução da pobreza afirma que, principalmente, em países periféricos, um percentual significativo da população tem acesso a fartos estoques de *bonding social capital*⁵, pouco *bridging*⁶ e quase nenhum *linking*⁷ (WOOLCOCK, 1999) e a fluidez social em sentido vertical é mais difícil, dada a dificuldade em se estabelecer pontes entre estes grupos e as instituições governamentais.

Bourdieu (1986) discorda da visão meramente economicista de capital e inclui, na sua definição, aspectos imateriais e não-econômicos de capital, especificamente capital cultural e social.

Conforme Bourdieu (1986), os diferentes tipos de capital podem ser adquiridos, trocados, e convertidos em outras formas de capital; e fundamenta a sua visão uma vez que a estrutura e a distribuição de capital também representam a estrutura natural do mundo social, e que o entendimento das múltiplas formas de capital ajudará a elucidar a estrutura e o funcionamento do mundo social.

Para esse autor, o capital cultural pode se apresentar de três formas: o estado incorporado (*embodied state*), o estado objetificado (*objectified state*) e o estado institucionalizado (*institutionalized state*).

O estado incorporado está diretamente relacionado ao conhecimento do indivíduo, e representa o que ele sabe e pode fazer. O capital incorporado pode ser aumentado investindo-se tempo na auto melhoria da forma de aprender. À medida que o capital incorporado torna-se integrado ao indivíduo, ele se torna um tipo de hábito e, portanto, não pode ser transferido instantaneamente – diferentemente das formas de capital econômico.

Segundo Bourdieu (*op. cit.*), o capital cultural incorporado pode se apresentar

5. Envolve os vínculos entre agentes de uma mesma posição.

6. Envolve os laços fracos entre agentes de grupos sociais distintos.

7. Envolve as relações entre os grupos sociais e os agentes em postos de decisão em organizações, ou seja, as ligações verticais.

de duas formas, a primeira e mais primitiva é a capacidade de aquisição de mais capital cultural por meio da aprendizagem (o aprender a aprender, a alfabetização, o raciocínio lógico, matemático, espacial entre outras áreas do conhecimento); e a segunda, os demais conhecimentos em si.

Ressalta-se que outra característica importante deste capital é que o esforço de tempo para a sua acumulação deve ser feito pelo próprio investidor, não pode ser delegado a um terceiro. Da mesma forma, ele tem um limite máximo de acumulação (a capacidade cognitiva do indivíduo), e é extinto com o fim da existência dele (não é possível herdar conhecimento).

O estado objetificado do capital cultural é representado pelos bens culturais e materiais, tais como: livros, obras de arte (pintura, escultura, mobiliário), máquinas entre outras formas. Estes materiais podem ser apropriados tanto materialmente (por meio do capital econômico), como simbolicamente (por meio da incorporação do capital).

Neste sentido, conclui-se que o capital cultural é regulado e se reproduz de modo similar a um hábito. Destaca-se que, desta maneira, famílias que detêm capital cultural poderiam apenas gerar descendentes com a mesma quantidade de capital cultural. Contudo, observa-se que esta abordagem é um tanto inflexível, tendo em vista que não prevê que os descendentes destas famílias poderão superar o nível de capital cultural herdado, ou seja, as futuras gerações estariam limitadas pelo capital cultural inicial que lhes foi transmitido pelas suas famílias.

A partir da concepção de Bourdieu, o capital social pode ser definido uma rede de relacionamentos é o produto de estratégias de investimentos, individuais ou coletivos, conscientemente ou inconscientemente direcionada a estabelecer ou reproduzir relações sociais que são diretamente usáveis a longo prazo, implicando em obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimento de gratidão, respeito, amizade, etc) ou institucionalmente garantidas (direitos).

O capital social de um indivíduo é determinado pelo tamanho de sua rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e o volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) possuído por cada uma das pessoas às quais ele tem alguma conexão. Portanto, o capital social exerce um papel multiplicador do referido capital existente em um determinado grupo de pessoas, deixando-o disponível a todos os membros desta rede.

Para Bourdieu (*op. cit.*), as redes precisam de manutenção e de estímulos constantes ao longo do tempo, de forma que possam ser ativadas rapidamente no futuro. Deve haver uma série contínua de trocas (econômicas, culturais, simbólicas, sociais) entre os membros do grupo, para que o reconhecimento mútuo seja interminavelmente afirmado e reafirmado.

Este sociólogo entende que a habilidade dos indivíduos do grupo é de

fundamental importância para a criação e manutenção do capital social.

Ainda de acordo com este estudioso, o capital econômico pode sofrer conversão para outra dimensão do capital (social ou cultural) – a exemplo, o capital econômico pode se transformar em social, desde que o indivíduo dedique tempo, atenção, cuidado e interesse, por exemplo. Ressalta-se que do ponto de vista meramente econômico, este esforço pode ser percebido como um desperdício; mas em termos da lógica das trocas sociais é um investimento sólido, e o lucro advém em longo prazo.

Outro aspecto abordado por Bourdieu (*op. cit.*), é que o capital social pode ser herdado (simbolizado por um sobrenome em uma determinada região, por exemplo) possibilitando relações circunstanciais em relações duradouras com menor esforço.

Nesta perspectiva, considerando-se a inter-relação entre identidade e cultura e suas diferentes possibilidades de manifestação de capital, discutir-se-á, na próxima seção, como este elo é estabelecido.

4 I IDENTIDADE: ELO ENTRE O SUJEITO E A COMUNIDADE

Castells (2001, p. 22) entende por identidade “fonte de significado e experiência de um povo”. E que, dentro da cultura de um povo pode coexistir mais de uma identidade que harmonizam e conflitam entre si; logo, se existe mais de uma identidade devemos tratar mais em significados e experiências de um povo. Oliveira (2001, p. 139) afirma “que a identidade cultural seria uma espécie de pertencimento”.

Para Saquet (2007), “na geografia, a identidade significa, simultaneamente, espacialidade e/ou territorialidade”. Ainda de acordo com a visão deste autor, a identidade tem também um caráter de organização política, podendo significar permanências e/ou mudanças nas relações sociais. Assim, mostra-se como uma estratégia de reprodução social:

[...] “constantemente, reconstruída histórica e coletivamente e se territorializa, especialmente, através de ações políticas e culturais”, apresentando especificidade em cada situação local. Dessa forma, “a identidade é territorial e significa além de pertencimento a certo lugar, o resultado do processo de territorialização, com elemento de continuidade e estabilidade, unidade e diferencialidade” (SAQUET, *op. cit.*, 147).

Castells (1999, p. 231), apresenta uma definição de identidade articulada com as relações de poder; quando afirma que a identidade “é o processo de construção do significado com base em um atributo cultural ou ainda em um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”.

Ainda para Castells (2000), é necessário distinguir a identidade e os papéis

que se exerce, ou seja, os papéis são estruturados por instituições e organizações da sociedade (ser trabalhador, mãe, político etc). A identidade refere-se a fontes de significados construídas por meio da individualização, constituindo fontes mais importantes do que os papéis sociais, justamente pelo processo da autoconstrução e individualização.

O supracitado autor afirma que a identidade deve ser compreendida como processo culturalmente construído e repleto de significados. E que há três formas de construção da identidade:

Há três formas de construção da identidade: *a identidade legitimadora*: construída por instituições dominantes (por exemplo, o nacionalismo), levando a constituição de uma sociedade civil; *a identidade de resistência*: fundamentadas em posições contrárias estigmatizadas pela classe dominante (como exemplo, os favelados), propiciando a formação de comunas e comunidades; *a identidade de projeto*: refere-se à ação de atores sociais que buscam uma nova identidade capaz de redefinir a sua posição na sociedade e a transformação estrutural da sociedade (por exemplo, o feminismo), produz por sua vez, sujeitos, ou seja, atores sociais coletivos que lutam por uma sociedade melhor (CASTELLS, 2000, p. 24-26).

Segundo Silva (2000, p. 89), “A identidade é um significado cultural e socialmente atribuído”. A identificação pressupõe uma prévia caracterização que se atribui ao que é semelhante, ao mesmo tempo em que permite distinguir o que é diferente.

De acordo com Almeida (2005), a identidade representa um conjunto de características e circunstâncias que são distintas de um indivíduo para o outro, concebidas por situações que se diriam culturais na medida em que representam momentos e territórios característicos de um grupo espacial e temporalmente determinados.

Conforme os autores supracitados, constata-se a existência de interação entre os termos identidade e cultura; neste sentido é possível relacioná-los, partindo-se do princípio de que a cultura relaciona-se à “essência”, à “natureza” de dado grupo, enquanto que a identidade pressupõe classificação, sentimento de pertencimento deste grupo cultural.

Embora exista relação entre os termos, estudiosos também apontam distinções conceituais, a exemplo de Cuche (2002, p. 176), o qual afirma que:

[...] a cultura pode existir sem consciência da identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura que não terá então quase nada em comum com o que ela era anteriormente. A cultura depende em grande parte de processos inconscientes. A identidade remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas. (CUCHE, 2002, p. 176).

Fica, pois, claro que, a identidade é uma função direta da cultura, ou seja, a identidade é uma resultante da cultura; possibilitando exprimir suas características distintivas mais marcantes, atribuindo “valores culturais”.

Para Haesbaert (2007), esta relação dificilmente pode ser dissociada:

Com relação à identidade e diferença ocorre um cruzamento ainda mais íntimo, pois não há como “identificar-se” algo sem que sua “diferenciação” (em relação ao “outro”) seja construída, a ponto de “diferenciar-se” e “identificar-se” tornarem-se completamente indissociáveis – isto demonstra, de saída o caráter permanente relacional da construção identitária, sempre produzida na relação com aquele que é estabelecido como o seu ‘outro’. (HAESBAERT, 2007, p. 36).

Nessa linha de pensamento, também Hall (2011, p. 87) afirma que a “identidade e diferença são indissociavelmente articuladas ou entrelaçadas em identidades diferentes, sendo que uma nunca anula completamente a outra”.

Castells (1999) ressalva a existência de identidades múltiplas ao abordar a questão das distintas formas e origens de construção das identidades, visto que as diferenças estão estritamente vinculadas a um dado contexto social.

Neste sentido, destaca-se que as identidades são constituídas social e historicamente, e devem ser entendidas como processo de identificação.

Destaca-se ainda que o processo de identificação é, por natureza, aberto e dinâmico, portanto, pressupõe a todo o momento, novas interpretações, significações e ressignificações, erguidas no tempo histórico e dentro do campo social em que se move e é produzida, operando como uma estratégia discursiva entre indivíduos e grupos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as discussões apresentadas neste artigo, evidenciou-se que a cultura pode ser compreendida como sistemas simbólicos divididos pelos membros de uma sociedade para ordenar seus comportamentos, valores e manifestações, os quais produzem o *habitus* de dado grupo de agentes.

É certo que uma comunidade, neste caso específico, a juventude, a partir das ações e iniciativas, contribui com transformações em diferentes perspectivas – sejam elas sociais, de costumes, de crenças e/ou de comportamentos vigentes em uma dada sociedade.

Nesta perspectiva, é possível compreender a manifestação de diferentes práticas de cooperação protagonizadas pelas juventudes permeadas por diversos aspectos, sejam eles sociais, econômicos, políticos, históricos, entre outros.

Vale lembrar que apesar de um mesmo fato ou evento social ser apreendido

por diferentes grupos, o mesmo dar-se também de formas diversas, podendo ter maior, menor ou nenhuma importância quando classificado dentro de suas respectivas escalas de valores e, ainda, ter uma função simbólica na ação ou comportamento dos indivíduos do grupo diante do objeto e em suas relações de poder simbólico.

A identidade permite a análise da inclusão, ou não, de indivíduos em determinados grupos. Portanto, a identidade cultural é o elemento distintivo entre os diferentes grupos protagonizados pela juventude. Neste sentido, a identidade se configura como o resultado da relação entre um grupo e sua base espacial, por meio de estabelecimento de vínculos.

Compreende-se, outrossim, que a identidade cultural, por estar vinculada a um determinado contexto social, sofre alterações, é mutável, possuindo, um caráter dinâmico e multidimensional e que, portanto, fundamenta-se na diversidade.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.
- ALMEIDA, Maria Geralda de. Diversidades paisagísticas e identidades territoriais e culturais no Brasil sertanejo. In: ALMEIDA, Maria Geralda de; CHAVEIRO, Eguimar Felício; BRAGA, Helaine Costa (Org). **Geografia e Cultura: os lugares da vida e a vida dos lugares**. Goiânia: Editora Viera, 2008, p. 47 – 70.
- ALMEIDA, Maria Geralda de. Fronteiras, territórios e territorialidades. **Revista da ANPEGE**, Fortaleza, Ano 2, n. 2, p. 103-114, 2005.
- ARANTES, Antônio Augusto. **O que é cultura popular?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos).
- BOAS, Franz. Antropologia cultural. Trad. Celso de Castro. – 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.
- BOSI, Alfredo (org.). Plural, mas não caótico. In: BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira - temas e situações**. São Paulo: Ática, 1987, p. 7-15.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução Maria Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *The forms of capital*. In RICHARDSON, J. (Ed.) **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. New York: Greenwood, 1986, p. 241-258.
- BOURDIEU, Pierre. *Le capital social: notes provisoires*. In: BOURDIEU, Pierre. **Actes de La recherche em sciences sociales**, [S.l.], v. 31, p. 2-3, 1980.

BOURDIEU, Pierre. **O desencantamento do mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Trad. Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 2004.

COLEMAN, James Samuel. **Foundations of Social Theory**. Cambridge, MA: University Press, 1990.

COLEMAN, J. *Social Capital in the Creation of Human Capital*. American Journal of Sociology, vol. 94, S.95-120, 1988a. In: FRANCO, Augusto. **Capital Social: leituras de Tocqueville**, Jacobs, Putnam, Fukuyama, Maturama, Castells e Levy. Instituto de Política, 2001.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução: Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: Ed. da USC, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. 323 p.

GITTELL, Ross; AVIS, Vidal. **Community Organizing: Building Social Capital as a Development Strategy**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1998

GOODENOUGH, Ward Hunt. **Culture, language, and society**, Addison – Wesley Mc Caleb Module.

GUARESCHI, Pedrinh; JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). **Textos em representações sociais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LÉVI STRAUSS, Claude. **As estruturas elementares do parentesco**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

MINTZ, Sidney W.. Cultura: uma visão antropológica. **Tempo**. Niterói, v. 14, n. 28, p. 223-237, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042010000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul 2015.

MOYANO, Eduardo E. *El concepto de capital social y su utilidad para el análisis de las dinámicas del desarrollo*. **Revista de Fomento Social**, Córdoba, n. 56, p. 35-63, 1999.

NARAYAN, Deepa. **Bonds and bridges: social capital and poverty**. Washington, DC: The World Bank, 1999.

NARAYAN, Deepa. **La voz de los pobres? Hay alguien que nos escuche?**. [S.l.]: [s.n.], 2000.

OLIVEIRA, F. Os protagonistas do drama: Estado e Sociedade no Brasil. In: Laranjeira, S. (org.). **Classes, movimentos sociais na América Latina**. São Paulo: Hucitec, 1990.

OLIVEIRA, Pérsio Santos. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Ática, 2001.

PERICO, Rafael Echeverry. **Identidade e Território no Brasil**. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, 2009.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e Democracia: a experiência da Itália Moderna**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2000.

SAQUET, Marcos Antonio; SPOSITO, Eliseu Savério. Território, Territorialidade e Desenvolvimento: Diferentes perspectivas no nível internacional e no Brasil. In: ALVES, A. F.; CARRIJO, B. R.; CANDIOTTO, L. Z. P. (Org.). **Desenvolvimento territorial e agroecologia**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 15-32.

SAQUET, Marcos Antônio. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

THOMPSON, John. **Cultura e suas manifestações**. Rio de Janeiro: LTR, 1995.

TYLOR, Edward Burnett. A ciência da cultura. In: CASTRO, Celso (Org.). **Evolucionismo Cultural. Textos de Morgan, Tylor e Frazer**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

TORRES, Alain. **Dicionário de símbolos culturais**. São Paulo: José Olympio, 2005.

WOOLCOCK, M. **Managing risk, shocks and opportunity in development economies: the role of social capital**. [S.l.]: The World Bank, 1999.

WORLD BANK. **World Development Report 2000/01**. New York: Oxford University Press, 2000.

UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO ESCOLAR E A HISTÓRIA DE VIDA DE JOVENS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 05/10/2020

Rafaela Furtado Queiroz

Universidade Federal do Amazonas
Manaus, Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/6154133337271873>

Maria de Jesus Campos de Souza Belém

Universidade Federal do Amazonas
Manaus, Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/5209162424763641>

RESUMO: O presente artigo socializa resultados de uma pesquisa de iniciação científica concluída em 2020 pela Universidade Federal do Amazonas, grupo de pesquisa, Comunicação, Tecnologia e Cultura na Educação Presencial e a Distância (CEFORT). O estudo se concretizou mediante os objetivos de analisar e compreender a relação entre a formação escolar e a história de vida de jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos. A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que integra o ensino fundamental, visando ofertar educação ao jovem, a partir de 15 anos, que não conseguiu finalizar seus estudos no tempo estimado quando o ingresso no ensino fundamental ocorre aos 6 anos. O perfil do aluno da EJA é bem diversificado, variando entre homens e mulheres, pais e mães, desempregados e trabalhadores, pessoas em busca do primeiro emprego, idosos, moradores de periferia. De modo que, as salas da EJA estão sendo ocupadas cada vez mais por adolescentes

na faixa etária entre 15 a 17 anos. Falar sobre a presença do jovem na modalidade da EJA é o mesmo que falar sobre as novas identidades encontradas na sala de aula dessa modalidade. Por mais que o público da EJA seja heterogêneo, atualmente há um olhar mais minucioso voltado a esses jovens. É fundamental conhecer a história de vida desse jovem estudante, para que se tenha uma melhor compreensão do olhar que ele tem sobre si próprio e, compreender o que o motivou a interromper e/ou retomar seus estudos. A partir de uma análise sociológica e antropológica das narrativas dos estudantes, buscou-se a solidificação dos objetivos de estudo, a saber: refletir, discutir e compreender como o contexto histórico e social se inter-relaciona com a trajetória escolar de um grupo de alunos com faixa etária entre 15 a 17 anos, estudantes da primeira e segunda etapa, correspondente do 1º ao 9º anos da EJA. O campo de estudo foi uma escola estadual que trabalha esta modalidade, localizada na Zona Sul da cidade de Manaus. A coleta de dados se iniciou a partir de uma observação do público-alvo, visando selecionar os entrevistados. Após a seleção foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alunos e professores da Instituição. Nesse processo foi solicitado que os alunos fizessem um relato autobiográfico por meio da escrita de cartas. A análise de dados foi fundamentada no método de interpretação de sentidos. Os resultados confirmam que a luta pela sobrevivência e a necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho é uma das marcas dos jovens estudantes da EJA, sendo que a trajetória destes jovens estudantes no cotidiano escolar é

marcada pelas vulnerabilidades sociais e econômicas que os obrigam muitas vezes a abandonar cedo os estudos, persistir e dedicar-se em dobro, é desafio diário para estes estudantes que em muitos casos, tem a infância e a adolescência subtraídas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Histórias de vida; Formação Escolar.

A STUDY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL EDUCATION AND LIFE HISTORY OF YOUNG STUDENTS OF YOUTH EDUCATION AND ADULTS

ABSTRACT: This article socializes the results of a scientific initiation research completed in 2020 by the Federal University of Amazonas, a research group, Communication, Technology and Culture in Face and Distance Education (CEFORT). The study was carried out through the objectives of analyzing and understanding the relationship between school education and the life history of young students of Youth and Adult Education (YAE). Youth and Adult Education is a modality that integrates elementary school, aiming to offer education to young people, from 15 years, who could not finish their studies in the estimated time when entry to elementary school occurs at 6 years of age. The profile of the YAE students are very diverse, ranging from men and women, fathers and mothers, unemployed and workers, people in search of their first job, elderly people, periphery residents. Thus, YAE rooms are increasingly being occupied by adolescents between the ages of 15 and 17. Talking about the presence of young people in the YAE modality is the same as talking about the new identities found in the classroom of this modality. As much as the YAE audience is heterogeneous, there is currently a more thorough look at these young people. It is essential to know the life history of this young student, so that one has a better understanding of the look he has about himself and understand what motivated him to interrupt and/or resume his studies. Based on a sociological and anthropological analysis of the students' narratives, we sought the solidification of the study objectives, namely: reflect, discuss and understand how the historical and social context is interrelated with the school trajectory of a group of students aged between 15 and 17 years, students of the first and second stage, corresponding from the 1st to the 9th years of the YAE. The field of study was a state school that works this modality, located in the South Zone of Manaus city. Data collection started from an observation of the targeted audience, in order to select the interviewees. After the selection, semi-structured interviews were conducted with students and teachers of the Institution. In this process, students were asked to make an autobiographical report through the writing of letters. Data analysis was based on the method of interpretation of meanings. The results confirm that the struggle for survival and the need for early entry into the labor market is one of the hallmarks of young students of the YAE, and the trajectory of these young students in the school routine is marked by social and economic vulnerabilities that often force them to abandon their studies early, and dedicate themselves twice, and is a daily challenge for these students who in many cases have their childhood and adolescence subtracted.

KEYWORDS: Youth and Adult Education; Life stories; School Education.

1 | INTRODUÇÃO

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, regulamenta no capítulo II seção V, Art. 37 que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 30). Também dispomos de Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para a Educação de Jovens e Adultos, as quais normatizam a obrigatoriedade do Estado Brasileiro de ofertar educação para todo cidadão brasileiro, incluindo aquele que está em situação de privação de sua liberdade, seja nos estabelecimentos penais como também nos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA. Assim, garantida em Lei, a EJA é hoje uma política de Estado devendo ser obrigatoriamente reconhecida como uma modalidade de ensino ao alcance do público juvenil.

No cotidiano da cidade de Manaus é perceptível a grande massa de jovens em frente aos Centros Educacionais de Jovens e Adultos em busca dessa modalidade de ensino. Tais estudantes que buscam matricular-se neste segmento trazem consigo suas individualidades, histórias de vida do passado e do presente e suas expectativas de um futuro melhor. Essas histórias de vida conforme entendemos envolvem sentimentos, emoções e memórias, além de uma constante observação de si, traços de uma identidade. Os saberes adquiridos por meio das experiências vividas, e não por função de uma instituição escolar, em grande parte, são frutos de uma trajetória de vida que carrega dificuldades a serem supridas. “[...] a educação de jovens e adultos e suas marcas, que vêm se aprofundando nestes últimos dez anos, seus modos de vida, de sobrevivências, de trabalhos” (ARROYO, 2007, p.1).

Interagir com diferentes histórias de vida nessa modalidade exige pensar em novas alternativas pedagógicas que estejam de acordo com a realidade em que os sujeitos estão inseridos. Estar na EJA tem um grande significado para a vida do sujeito, torna-se parte da sua história de vida por promover um novo acesso ao ensino.

Nesse universo de distintos contextos, elegemos como tema e problemática de pesquisa, “Um estudo sobre a relação entre a formação escolar e a história de vida de jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos da II etapa do Ensino Fundamental”.

2 | HISTÓRIAS DE VIDA E IDENTIDADE DE JOVENS ESTUDANTES

Falar de histórias de vida é falar de memórias. “A memória é essa reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade da nossa experiência adquirida” (BOSI, 2007, p. 47). Há acontecimentos marcantes na vida dos sujeitos que geram emoções ao serem lembrados. As memórias podem ser construídas individualmente

ou coletivamente, além disso, com o decorrer da vida, as memórias podem ser temporárias ou permanentes. Do mesmo modo, pode-se afirmar que a memória é um fenômeno que se constroem em contextos sociais e está em constante evolução, aberta ao diálogo da lembrança ou esquecimento.

As histórias de vida representam realidades sociais, evoluções em contextos sociais ou profissionais, questões da identidade pessoal, constante construção de si, entre outros. O crescimento pessoal e profissional está ligado ao percurso de vida do sujeito da EJA, pois, o mesmo busca possibilidades para desenvolver-se e garantir sua aprendizagem que, de alguma forma, supre alguma necessidade. A escola tem um papel importante nas trajetórias de vida, Josso (2007) diz que:

Os lugares educativos, sejam eles orientados para uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, cultural, de desenvolvimento de competências sociais ou ainda para uma perspectiva de formação profissional, acolhem pessoas cujas expectativas e motivações a respeito da formação e dos diplomas referem-se, tanto a problemáticas de posicionamento na sua vida cotidiana e na sua ação em nossas sociedades em plena mutação, como às questões e problemáticas ligadas à compreensão da natureza dessas próprias mutações (JOSSO, 2007, p.414).

A escola além de promover o conhecimento científico é um cenário que desenvolve competências pessoais, sociais e culturais. A vida do sujeito desenvolve sentidos para si, através das ideias, sentimentos e pensamentos sobre a sua trajetória. São criados conhecimentos que refletem nas ações do sujeito com o meio social.

O jovem estudante da EJA possui uma história de vida que carece da aquisição de novos conhecimentos, capacidades e habilidades, pois, os conhecimentos que eles obtiveram sob sua responsabilidade “[...] em geral adquiridos de modo informal por sua experiência de vida acumulada na família, na comunidade ou no trabalho” (AOKI, 2013, p.07), decorrentes de um contexto histórico que não propiciou acesso ou continuidade ao ensino.

A identidade do sujeito está relacionada com a visão que ele tem sobre si e sobre a realidade na qual ele está inserido. O conhecimento de si mesmo nasce a partir das mudanças que acontecem com o ser, sejam elas biológicas ou sociais. Os contextos da vida participam do processo da construção da identidade, que vive em constante mudança por conta dos diferentes contextos em que o sujeito está inserido. Segundo Josso (2007):

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera

formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes (JOSSO, 2007, p.420).

A construção da identidade está relacionada à construção da representação social do sujeito. Como “eu penso” ou como “eu sou” são implicações que fazem alusões à identidade do indivíduo. É possível reconhecer a identidade no processo de socialização, no olhar do outro para si. Esse processo é muito comum entre os jovens, principalmente no âmbito escolar, por conta da rotina diária e da convivência.

Dessa forma a alfabetização se tornará muito mais que uma mera função social, uma forma de auxiliar os educando com sua identidade, sua autonomia, para assim viver com mais facilidade em meio às imposições culturais e sociais no decorrer de sua vida (SILVA, QUEIROZ e MONTEIRO, 2014, p.7).

A EJA proporciona ao estudante redimensionar a sua história de vida, dando-lhe a oportunidade de conquistar aquilo que almeja, a busca pela escolarização. As propostas educacionais devem garantir que o sujeito se sinta incluído no processo escolar, como um sujeito ativo, que usará o conhecimento como instrumento para a melhoria na qualidade de vida. As histórias de vida dentro de um contexto social definem a identidade do sujeito, visto estar em contínua transformação.

3 | O PERFIL DO JOVEM ESTUDANTE DAS SALAS DA EJA

O perfil do estudante das classes de EJA precisa ser compreendido na relação com a sua história de vida. As especificidades desse grupo estão relacionadas com a sua cultura, buscando entender os motivos que o levaram a abandonar ou nunca ter tido acesso à escolarização. Fatores sociais, econômicos, políticos e culturais são constantemente relacionados às causas de interrupção escolar. Santos (2003) afirma que:

Os jovens e adultos pouco escolarizados trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, do não aprender. A não-aprendizagem, em muitos casos, decorreu de um ato de violência, porque o aluno não atendeu às expectativas da escola. Muitos foram excluídos da escola pela evasão (outro reflexo do poder da escola, do poder social); outros a deixaram em razão do trabalho infantil precoce, na luta pela sobrevivência (também vítimas do poder econômico) (SANTOS, 2003, p. 74).

O fracasso escolar gera o abandono da educação regular básica, causada por vários motivos. Por exemplo, a fragilidade da escola torna-se um dos motivos do fracasso escolar, uma escola sem recursos ou que não tenha uma boa gestão escolar

resulta no fracasso escolar de muitos alunos. Além disso, existe a responsabilidade do sujeito que luta pela sua sobrevivência desde a infância, o que na maioria das vezes interfere na sua vida escolar também. Charlot (2002) nos diz que:

Quando o aluno não entende nada e a professora continua ensinando, ela está construindo o fracasso. O que é terrível é que é quase impossível levar em consideração cada aluno na sua singularidade. Deve-se, então, entender que o fracasso escolar se constrói também no dia-a-dia da sala de aula (CHARLOT, 2002, p.24).

Cabe ressaltar que atribuir ao estudante a responsabilidade pelo seu fracasso ou abandono escolar prejudica no desempenho escolar do mesmo, causando constrangimento, sentimento de vergonha ou culpa. A partir disso, o diálogo com esses jovens fica cada vez mais difícil, por conta de se nutrir inadequadamente, um sentimento de incapacidade.

A luta pela sobrevivência e o ingresso precoce no mercado de trabalho são marcas dos jovens estudantes da EJA. A vida juvenil no cotidiano escolar é marcada por certas necessidades que causam infelicidades no processo de aquisição do conhecimento. Se dedicar em dobro, é um desafio diário para estudantes que necessitam estudar e trabalhar.

O ingresso “precoce” no mercado de trabalho ou o trabalho infantil são uma das causas mais populares entre os jovens estudantes que são encontrados na EJA. Por outro lado, a procura pela escolarização é resultante de uma demanda oriunda do mercado de trabalho, pois sem a comprovação escolar não há vaga, tampouco, entrada no mercado de trabalho, que fica mais escasso e exigente com o passar dos anos.

De modo que a formação escolar se torna importante para inserção no mercado de trabalho e isso provoca o interesse, nos jovens estudantes, de retornar aos estudos. “A precarização da vida da infância e adolescência, submetidas aos limites da sobrevivência, obrigadas a fazer opções e escolhas morais entre estudar ou sobreviver [...]” (ARROYO, 2007, p. 9). Essa questão gera uma grande responsabilidade às escolas que oferecem a EJA, é sempre um grande desafio lidar diariamente com diferentes situações e compreendendo a realidade dos estudantes.

A visão que o jovem estudante tem de si e do mundo se modifica conforme sua aprendizagem, pois, a aquisição do conhecimento propicia que haja mudança no olhar sobre a representação daquele conhecimento na sociedade. Além de permitir uma melhoria na vida intelectual que pode favorecer posteriormente a melhoria na qualidade de vida. Sendo assim:

Aprender é mudar, formar-se é mudar. Não se pode aprender sem mudar pessoalmente porque se estou aprendendo coisas que têm um sentido, vou mudar minha visão do mundo, minha visão da vida. Ao

menos um pouco. E se eu estiver aprendendo coisas que não têm nenhum sentido, não estou aprendendo e vou esquecê-las depois da prova. Aprender é mudar (CHARLOT, 2002, p.19).

O perfil juvenil é bastante presente nas salas de EJA na busca pela elevação de escolaridade. É um perfil que apresenta diferentes tipos de aprendizagem, comportamento, estilo e interesses. São jovens estudantes de baixa renda, inseridos no mercado de trabalho, desempregados, pais ou mães precoces, grávidas, envolvidos na criminalidade e com dificuldades de aprendizagem. Apesar de tantas características e responsabilidades de adulto, continuam sendo jovens estudantes. A juventude é o primeiro período da fase adulta, dentro do universo social é uma fase que está relacionada a muitos almejos e vontades, representados em hábitos e costumes.

4 I PRINCIPAIS FATORES DE INTERRUPÇÃO ESCOLAR DO PÚBLICO JUVENIL ENTRE 15 A 17 ANOS DE IDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O público juvenil encontrado atualmente nas escolas e Centros de educação que fornecem a modalidade de jovens e adultos, em sua grande maioria, interrompeu sua trajetória escolar por fatores históricos, sociais e econômicos, o que causou a distorção entre a sua idade e a série atual. Vale ressaltar, que houve situações que os levaram a prosseguir ou interromper seus estudos, gerando ou não sentido a sua trajetória de vida. Sendo assim: “Os motivos que levaram esses jovens a abandonar a escola também variam em ordem de importância de um segmento para o outro” (CARRANO, MARINHO e OLIVEIRA, p.1450, 2015).

Nesse sentido, acredita-se que o conhecimento adquirido com as experiências vividas, consideradas importantes ao jovem estudante, facilita na compreensão de seu processo cognitivo, ou seja, a atuação do docente com esse público torna-se mais flexível a partir da compreensão do nível de conhecimento do aluno.

A condição social histórica e cultural do jovem estudante da EJA torna-se uma identidade para tal modalidade de ensino, que acaba divergindo das características da Educação Regular.

Nesse caso, pode-se observar que um dos principais fatores referentes ao abandono escolar, tanto na Educação Regular quanto na Educação de Jovens e Adultos está relacionada à necessidade de trabalhar. A maioria dos jovens estudantes que frequentam a escola são de baixa renda, logo, precisam adequar trabalho e escola. Além disso, há outros fatores que interferem o percurso escolar do sujeito como: difícil acesso à escola, desmotivação familiar, falta de interesse pela escola e dificuldades de aprendizagem. Essas situações podem estar relacionadas ou não ao fato de o jovem estudante trabalhar, pois muitas vezes, o trabalho causa cansaço

físico ou mental e o sujeito por esse fator não consegue ter um bom desempenho na escola. Sendo assim:

A motivação é um aspecto importante no processo de aprendizagem em sala de aula, pois a intensidade e a qualidade do envolvimento exigido para aprender dependem dela. Os estudantes desmotivados pelas tarefas escolares apresentam desempenho abaixo de suas reais potencialidades, distraem-se facilmente, não participam das aulas, estudam pouco ou nada e se distanciam do processo de aprendizagem. Assim, aprendem pouco, correndo o risco de evadir da escola limitando as suas oportunidades futuras. Ao contrário, um estudante motivado mostra-se envolvido de forma ativa no processo de aprendizagem, com esforço, persistência e até entusiasmo na realização das tarefas, desenvolvendo habilidades e superando desafios (CAVENAGHI, 2009, p. 2).

O processo de aprendizagem para jovens estudantes da EJA está unido às suas responsabilidades fora e dentro da escola. Estudantes que trabalham precisam dividir seu tempo em cumprir suas obrigações trabalhando por conta da sua condição socioeconômica, como também para estudar, garantindo assim uma formação escolar. Segundo Cury, (2007, p.490): “A permanência se garante com critérios extrínsecos e intrínsecos ao ato pedagógico próprio do ensino/aprendizagem”.

Nesse sentido o trabalho é um fator que interrompe o percurso escolar de muitos estudantes, como também o fator que os faz retornar à escola, isso porque geralmente, pessoas de baixa escolaridade sofrem dificuldades para ingressar no mercado de trabalho.

5 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta pesquisa realizada no Programa Institucional de Iniciação Científica 2019-2020 da Universidade Federal do Amazonas caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa baseada na metodologia de história de vida, perspectiva investigativa que exige aprofundar-se no espaço nas relações humanas interpessoais e interativas. Os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram: observações, entrevistas realizadas, relatos autobiográficos com participantes de um Centro de Educação de Jovens e Adultos.

Na escola estadual *lócus* da pesquisa que é um Centro de Educação de Jovens e Adultos, em um prédio alugado, localizada na área urbana, zona sul de Manaus, ofertando o ensino fundamental para jovens e adultos. A escola possui 56 funcionários, sua estrutura física é composta por: 10 salas de aula, 1 diretoria, 1 sala de professores, 1 secretaria, 1 biblioteca e 2 banheiros. Segundo as informações disponibilizadas pela direção do CEJA, ao todo foram matriculados, no ano de 2019,

em torno de 800 alunos nos três turnos. Vale ressaltar que, 40% desse alunado têm a faixa etária entre 15 a 17 anos, de acordo com a diretora da instituição. Este é um dos três CEJAS oferecidos na cidade de Manaus e um dos mais procurados por sua localização que fica próximo ao Centro da cidade é o do terminal de ônibus número 01, o que facilita a mobilização de alunos e professores. Em entrevista com os alunos selecionados, constatou-se que todos usufruem do transporte coletivo, por morarem em outra zona, pois não há outros Centros de Educação de Jovens e Adultos próximos de suas residências.

Elegemos a história de vida como metodologia capaz de contribuir para avançarmos na compreensão e superação de um ponto de vista estagnado sobre a concepção de Juventude que frequenta as classes de EJA.

Adotamos o Método de Interpretação de histórias de vida conjugando uma abordagem dialética com uma abordagem fenomenológica da realidade para analisar e interpretar os dados coletados. A técnica de tratamento do material foi a análise fenomenológica, realizada a partir dos dados obtidos com as entrevistas gravadas, contribuindo para a discussão dos resultados da pesquisa, apresentados a seguir.

5.1 O perfil do jovem estudante, identidade e trajetória

Jovens estudantes com faixa etária entre 15 a 17 anos são encontrados nas salas da escola *lócus* da pesquisa, principalmente, nos turnos matutino e vespertino. O turno da noite é composto por pessoas adultas e idosas, que trabalham durante o dia. Para a pesquisa em questão, escolhemos seis jovens de 15 a 17 anos de idade, que cursam a 1ª e 2ª fase do ensino fundamental. Cabe ressaltar que a 1ª fase é equivalente ao ensino fundamental I da educação regular e a 2ª fase é equivalente ao ensino fundamental II da educação regular.

Dentre os jovens entrevistados, houve diálogo com outros jovens que, não quiseram participar da pesquisa, ou, não tiveram autorização dos pais para participar da pesquisa. Além de diversas observações feitas durante o processo de coleta de dados, foi possível acompanhar aulas de algumas disciplinas na 1ª fase e 2ª fase e observar o comportamento de alguns estudantes durante a aula.

Segundo Arroyo (2007) a maioria dos estudantes, da modalidade de EJA carrega consigo marcas que estão relacionadas às suas convivências, as interações, ao seu modo de vida, suas buscas para a sobrevivência, formação escolar e profissional (ARROYO, 2007, p.1). A juventude como construção social não se resume apenas a um período momentâneo da vida de um sujeito, mas, significativo para o desenvolvimento dele. Percebemos que, a maioria dos estudantes reflete as marcas de seu contexto histórico e social, em suas atitudes e interações, seja com professores ou com outros alunos.

De acordo com a direção do CEJA, durante o ano de 2019 aconteceram diversas situações relacionadas à violência e ao tráfico e consumo de drogas, entre os estudantes. Essas situações surgem entre os jovens estudantes entre 15 a 20 anos de idade. As agressões contra professores se tornaram algo recorrente, o que prejudica no processo de ensino e aprendizagem.

O perfil violento de alguns estudantes acaba assustando os docentes e consequentemente interfere nas aulas. Deste modo:

Sabe-se que não é fato novo a preocupação de membros e autoridades com a violência escolar, que diariamente a sociedade enfrenta. Esse problema centra-se nas proporções inéditas que o fenômeno vem assumindo e se transformam em preocupação e insegurança, aos diretores, alunos, professores, pais e sociedade (PRIOTTO e BONETI, 2009, p.162).

De acordo com as informações disponibilizadas pelos professores, diretora e orientadora pedagógica, através das entrevistas, eles classificam os alunos como *desinteressados, desmotivados, indisciplinados, com problemas familiares, com problemas financeiros, entre outros*. Percebe-se que ao falar do “perfil” do estudante, as vulnerabilidades cotidianas por ele vividas são pouco compreendidas pelos profissionais, não avaliam que o perfil apresentado pelo estudante pode estar relacionado aos aspectos social, econômico ou cultural. Limitar certos ultrajes aos próprios estudantes, os culpabilizando torna-se muito superficial, levando em consideração o tipo de convivência e diálogo que há com esses jovens.

5.2 Principais motivos para o ingresso e permanência do jovem na Educação de Jovens e Adultos

De acordo com as entrevistas realizadas, os estudantes relatam diversas situações que os fizeram interromper seus estudos quando crianças e retomá-lo quando adolescentes. Dentre elas encontram-se a mobilidade, a falta de interesse e motivação pela escola, falta de apoio familiar e dificuldades de aprendizagem.

A distância entre a casa e a escola em que o sujeito estuda, pode interferir em sua trajetória escolar. Na escola lócus da pesquisa, notaram-se duas situações: uma relacionada ao município habitado, outra ao país habitado. Muitos alunos nasceram no interior do Estado do Amazonas e migraram para a capital, o que acabou interferindo em sua formação escolar pela troca de localidade. Vale ressaltar, que não foram citados os motivos pela mudança de localidade dos alunos entrevistados. Alunos cuja nacionalidade não é brasileira também foram entrevistados, seus relatos dão conta de uma realidade muito mais precária fora do Brasil. Nesse caso, retomar os estudos é uma oportunidade fundamental na vida desses jovens. Observar seus relatos de vida, mesmo resumidos, gera um novo olhar ao jovem estudante.

A falta de interesse e a falta de motivação pela escola não é uma situação

comum durante a fase da Educação Infantil caminhando a fase do Ensino Fundamental. De acordo com as entrevistas realizadas, essa situação foi enfatizada devido ao contexto familiar do estudante. Nesse caso, falta de interesse e falta de motivação, está relacionada à falta de apoio familiar.

Dentre essas situações, todas estão relacionadas às dificuldades de aprendizagem, pois elas surgem em diferentes âmbitos, seja escolar ou familiar. Não é possível afirmar precisamente, o que mais contribui para a interrupção ou abandono da formação escolar. No entanto, nota-se que não existe apenas uma situação. Além do mais, a sala de aula está rodeada de diferentes histórias de vida, carregada de medo, conhecimentos, lembranças, entre outros.

Na escola selecionada, a gestora relata seu ponto de vista a respeito, as razões que levam ao grande quantitativo de procura e ingresso de jovens na Educação de Jovens e adultos, “problemas sociais, financeiros e familiares prejudicam o desempenho escolar, alterando a idade/série. A maioria das meninas engravidam cedo, se afastam durante 1 a 2 anos e recorrem a EJA para continuar. Os meninos, o maior agravamento é as drogas, festas e bebedeiras. Nisso, a EJA é encarada como uma válvula de escape”.

A gestora ressalta que o contexto histórico, social e econômico influencia na formação escolar de um jovem estudante. A família é um dos maiores auxílios que uma criança ou um jovem necessita em sua formação escolar. Infelizmente, os relatos afirmam que os pais ou responsáveis de estudantes entre 15 a 17 anos de idade não possuem diálogos com a gestão escolar, na maioria das vezes só há contatos quando acontece alguma situação envolvendo o aluno, seja por brigas, faltas, não conclusão de tarefas ou uso de drogas nos ambientes escolares.

Já na ótica da pedagoga notou-se uma diferenciação na resposta em comparação aos demais entrevistados, logo quando abordamos a questão do contexto histórico, social e econômico, o qual está relacionado ao ingresso à Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim,

E o contexto histórico, social e econômico pode influenciar sim o desempenho do aluno. A questão financeira é algo muito forte entre eles, isso prejudica muito, eu acredito que isso prejudica. Mas, depois que entra na EJA tudo depende dele, a realidade pode ser mudada por ele. No passado houve problemas familiares, falta de interesse, seja o que for. No atual momento, deve partir do interesse do aluno, buscar sua formação e mudar sua realidade.

A respeito do ingresso de jovens na EJA, para o professor Gilberto “as maiores causas que interrompem a formação escolar dos estudantes e os fazem ingressar na EJA é o trabalho precoce e a opção pelo lado errado da vida, nesse caso adentrar o mundo das drogas”. Já para o professor Frederico “a gravidez

precoce e a luta pela sobrevivência diária acaba fazendo o estudante escolher entre estudar ou garantir o seu sustento e o de outros, assim futuramente ele só consegue se enquadrar na EJA para retomar o que interrompeu lá atrás”.

Pode-se observar que os pontos de vistas são semelhantes, pois, a maioria dos estudantes se enquadra no mesmo contexto social e econômico. A questão familiar é muito apontada por todos os entrevistados, eles afirmam que há muitas situações que rodeiam o contexto familiar, seja o desemprego, o tráfico de drogas, entre outros.

Quanto às expectativas de ingresso no mercado de trabalho, um objetivo comum entre os jovens, eles relatam que apenas algumas minorias estão dentro do mercado, mas que seu grande objetivo é obter um emprego após finalizar seus estudos.

Como sabemos, o desemprego é uma questão social e econômica muito séria e, lamentavelmente, comum no Brasil entre jovens que recentemente finalizaram seus estudos. Sendo que com as mudanças na sociedade atual, a busca pelo primeiro emprego acontece muito cedo e na maioria das vezes torna-se um fenômeno de exploração chamado “trabalho infantil”.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta pela sobrevivência e a necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho é uma das marcas dos jovens estudantes da EJA, sendo que a trajetória destes jovens estudantes no cotidiano escolar é marcada pelas vulnerabilidades sociais e econômicas que os obrigam muitas vezes a abandonar cedo os estudos, persistir e dedicar-se em dobro, é desafio diário para estes estudantes que em muitos casos, tem a infância e a adolescência subtraídas. O conhecimento não se limita a livros, a uma sala de aula ou a um professor, posto que, nasce a partir do homem e se modifica conforme o próprio homem vai se modificando.

Embora a LDBEN n° 9.394/96 afirme em seu parágrafo 1° do art.37 que serão consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p.30), constata-se que a maioria dos CEJAS não possuem parcerias, programas ou projetos que possam contribuir para a formação integral desses jovens estudantes. Por mais que a escola tenha um grande público adolescente, não há parceria efetiva com o Conselho Tutelar da Zona Sul. Os conflitos e problemas que excedem o controle da gestão pedagógica da instituição são repassados à Polícia Militar – PM. Há muito por concretizar, é necessário reconhecer no Projeto Político Pedagógico da escola que a história de vida de jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos é tecida de diferentes problemáticas, anseios e lembranças de distintas situações. Apesar da “pouca

idade” esses jovens estudantes da EJA, carregam consigo realidades resumidas em lutas diárias, fora do comum para crianças e adolescentes. São histórias de vida muito particulares que se refletem, sem dúvida nenhuma em seus processos de ensino e aprendizagem. É muito importante relacionar o contexto atual de vida desse estudante a sua formação escolar, se a intenção for garantir aprendizagem significativa e educação democrática com qualidade socialmente referenciada como determina a legislação de ensino.

REFERÊNCIAS

AOKI, Virgínia. **Educação de jovens e adultos**: alfabetização. São Paulo: Moderna, 2013.

ARROYO, Miguel. **Balço da EJA**: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, p. 5-15, ago. 2007.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 03**, de 15/06/2010. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA.

_____. Lei 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

CARRANO, Paulo. **Educação de Jovens e Adultos e juventude**: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, ago. 2007.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARINHO, Andreia Cidade; OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. **Trajetórias truncadas, trabalho e futuro**: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. Educação e Pesquisa, v. 41, n. SPE, p. 1439-1454, 2015.

CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender línguas estrangeiras no contexto escolar. Ciên. Cog. v.14 n.2- Rio de Janeiro jul. 2009.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. Perspectiva. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 17-34, jul./dez.2002.

CURY, Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (REPAE) – V.23, N. 3, p.483- 495, Set/Dez.2007. Porto Alegre: ANPAE, 2007.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito Social**. Revista Brasileira de Educação, n. 24, Rio de Janeiro, set./dez. 2000.

JOSSO, Marie-Christine. Transformação de si a partir da narração de história de vida. Educação, Porto Alegre, n. 3, p. 413-439, set./dez. 2007.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 161-179, 2009.

SANTOS, Maria LêdaLóss. **Educação de jovens e adultos**: marcas da violência na produção poética. Passo Fundo: UPF, 2003.

SILVA, Simone Pereira; QUEIROZ, Adriana Matias; MONTEIRO, Vitória Barreto. **O PAPEL DOS PROFESSORES DA EJA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS**. 2014.

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, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/Uneb) na condição de 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

Adolescentes 22, 47, 89, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 145, 146, 147, 258, 284, 293, 296

Agricultura convencional 149, 152

Agricultura natural 239, 242, 243, 248, 250

Agroecologia 149, 150, 152, 154, 156, 250, 283

Aprendizagem significativa 183, 184, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 228, 296

Assentamento 149, 150, 153, 154, 155, 156

C

Chikungunya 179, 180, 182

Conscientização ambiental 239

Coronavírus 195, 196, 197, 204, 205, 210

Cotas 251, 254, 257

Covid-19 195, 196, 204, 205, 209

Crianças 22, 25, 26, 35, 36, 41, 45, 47, 89, 92, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 123, 181, 184, 186, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 207, 208, 209, 210, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 247, 248, 293, 296

Cuidado de si 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178

Cultura 2, 3, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 20, 24, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 70, 81, 104, 129, 134, 135, 147, 191, 199, 200, 201, 202, 204, 207, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 236, 250, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 288, 298

Currículo 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 51, 63, 64, 69, 87, 91, 92, 98, 117, 203, 204, 205, 207, 210, 212, 218, 219, 220, 224, 225, 265

D

Dengue 179, 180, 181, 182

Desempenho em matemática 88, 96, 97

Direitos humanos 10, 11, 12, 13, 15, 19, 20, 25, 48, 83, 262

Diversidade 4, 10, 15, 16, 18, 33, 34, 35, 38, 40, 42, 44, 53, 54, 57, 59, 63, 64, 69, 102, 113, 202, 222, 257, 271, 281

Dualismo escolar 120, 133

E

Educação 2, 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 98, 99, 100, 101, 102, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 152, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 193, 194, 195, 196, 198, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 231, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 265, 266, 267, 284, 285, 286, 288, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298

Educação ambiental 117, 119, 238, 239, 240, 241, 247, 248, 249, 250

Educação básica 32, 71, 75, 89, 90, 100, 157, 158, 159, 160, 165, 167, 168, 183, 203, 212, 255, 256, 261, 266, 298

Educação de jovens e adultos 132, 259, 260, 261, 266, 267, 284, 285, 286, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297

Educação em direitos humanos 10

Educação em saúde 179, 182

Educação infantil 31, 66, 72, 110, 181, 203, 204, 207, 209, 226, 227, 228, 235, 237, 246, 247, 293

Educação política 1, 6, 7, 8, 9

Educação profissional 78, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 251, 254, 255, 257, 258, 261, 266

Ensino médio integrado 126, 251, 253, 257

Ensino profissionalizante 78, 82, 123, 126, 254

Escola 2, 5, 6, 7, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 86, 87, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 101, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 124, 125, 129, 130, 150, 154, 158, 160, 163, 168, 172, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 199, 202, 203, 204, 205, 207, 210, 211, 213, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 251, 252, 254, 255, 256, 260, 262, 266, 284, 287, 288, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297

Escola pública 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 61, 110, 112, 113, 114, 116, 125, 130, 158, 163, 168, 181, 193, 223, 296

Escolarização 25, 33, 34, 37, 91, 92, 195, 196, 197, 204, 205, 207, 208, 209, 220,

251, 256, 259, 262, 263, 288, 289

Escolas técnicas 78, 124, 125, 126

Evasão escolar 73, 78, 79, 83, 84, 85, 86, 183, 184, 186, 187, 189, 190, 191, 193, 194, 218, 221, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 258

F

Formação 2, 3, 4, 5, 6, 13, 19, 22, 24, 25, 27, 31, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 79, 80, 81, 86, 92, 102, 103, 105, 110, 111, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 138, 143, 144, 145, 147, 149, 153, 155, 159, 166, 172, 181, 189, 190, 191, 211, 212, 213, 216, 218, 219, 221, 223, 230, 240, 249, 255, 256, 259, 260, 261, 266, 267, 273, 279, 284, 285, 286, 287, 289, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 298

Formação escolar 284, 285, 286, 289, 291, 292, 293, 294, 296

Formação humana 5, 22, 46, 52, 120, 121, 127, 133

Formação humanística 39

Formação profissional 42, 47, 120, 124, 255, 259, 266, 287

G

Gestão democrática 66, 67, 75, 296

Gíria 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148

H

Histórias de vida 285, 286, 287, 288, 292, 294, 296

I

Identidade 14, 34, 52, 63, 67, 70, 84, 134, 135, 139, 144, 145, 146, 147, 201, 214, 218, 268, 269, 270, 273, 274, 275, 276, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 286, 287, 288, 290, 292

Inclusão social 39, 42, 43, 48

Infância 22, 47, 107, 109, 112, 115, 116, 117, 136, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 209, 210, 285, 289, 295

J

Juventude 267, 268, 280, 281, 290, 292, 296

L

Linguagem 7, 13, 16, 29, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 220, 223, 224, 230, 270, 272, 273

Literatura 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 29, 78, 219, 251, 253, 254, 255, 269,

276

M

Mundo do trabalho 23, 24, 26, 54, 259, 260, 262

N

Natureza 8, 13, 54, 62, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 126, 129, 149, 150, 152, 176, 238, 239, 240, 241, 242, 249, 256, 259, 279, 280, 287

Nível de proficiência 88, 90

Novo campo escolar 195, 196, 197, 203, 205, 207, 208

P

Parrhesía 170, 171, 176, 177, 178

Participação coletiva 66

Pedagogia de projetos 226

Políticas educacionais 1, 2, 23, 27, 29, 30, 70, 89, 92, 159, 166, 211, 213, 214, 215, 220, 222, 223

Políticas públicas 7, 26, 27, 56, 59, 78, 88, 89, 90, 99, 100, 109, 131, 186, 209, 211, 257, 259, 261

Prática pedagógica 32, 44, 69, 75, 89, 92, 177, 226

Preservação ambiental 116, 239

Privados de liberdade 134, 136, 138, 140, 142, 145, 147

PROEB 88, 89, 90, 91, 93, 98, 99, 100

Professor 14, 15, 19, 25, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 64, 67, 73, 76, 77, 78, 83, 85, 86, 90, 93, 98, 111, 112, 114, 115, 118, 137, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 170, 177, 178, 183, 189, 194, 206, 211, 213, 216, 218, 219, 222, 223, 224, 228, 229, 265, 266, 272, 294, 295, 298

Projeto político pedagógico 66, 67, 68, 69, 70, 72, 75, 76, 189, 190, 228, 295

Projeto recepção cidadã 102, 105

Q

Qualificação 41, 48, 79, 81, 82, 83, 86, 159, 160, 211, 212, 213, 223, 260, 266

R

Recurso linguístico 134, 139

S

Salário 82, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168

Saúde na escola 179, 180, 181, 182

SIMAVE 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 100

Sócrates 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178

T

Teoria crítica 1, 3

Trabalho 3, 8, 10, 12, 23, 24, 26, 28, 30, 40, 41, 43, 44, 45, 54, 58, 64, 66, 67, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 85, 90, 92, 93, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 107, 113, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 149, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 165, 166, 171, 207, 211, 213, 214, 221, 223, 226, 227, 228, 229, 234, 235, 236, 240, 241, 247, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 284, 287, 288, 289, 290, 291, 294, 295, 296

Z

Zika 179, 180

A Educação enquanto Fenômeno Social: Política, Economia, Ciência e Cultura

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

A Educação enquanto Fenômeno Social: Política, Economia, Ciência e Cultura

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 