

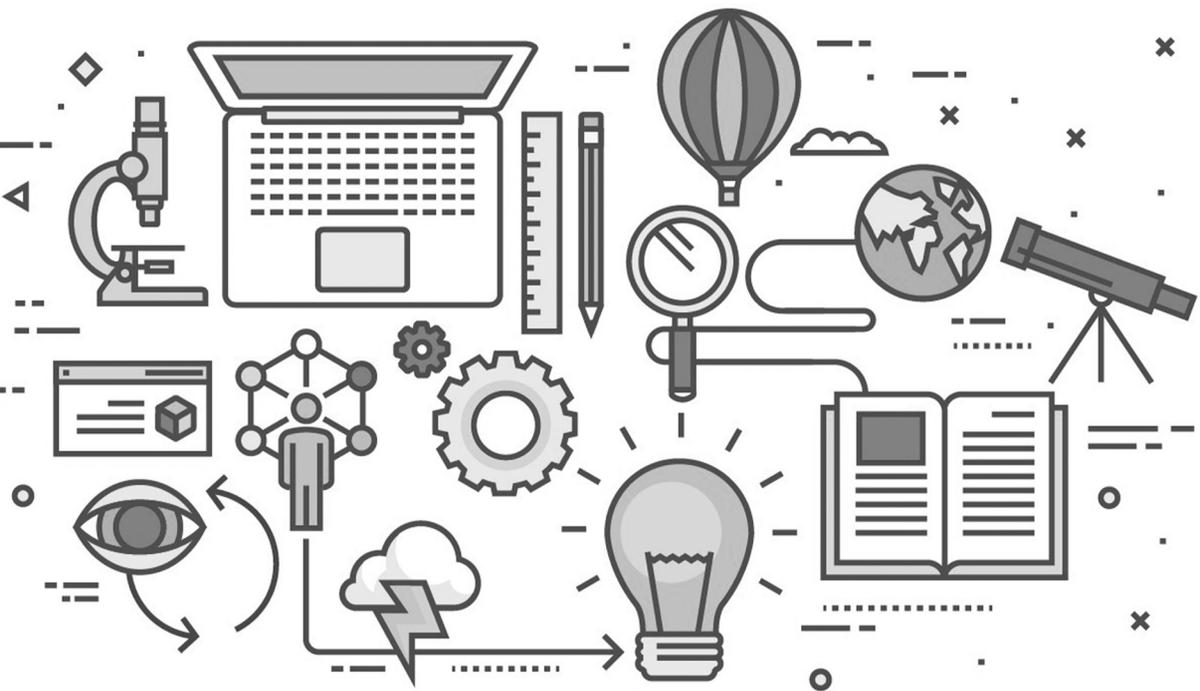


**Elói Martins Senhoras
(Organizador)**

Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana

2

Atena
Editora
Ano 2021



**Elói Martins Senhoras
(Organizador)**

Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana 2

Atena
Editora
Ano 2021

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

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

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
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – 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 Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

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

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

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. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

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
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
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. Abrááo Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Secconal Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
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 Andreza 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. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
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
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
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 Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
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. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
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
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
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

Políticas públicas na educação e a construção do pacto social e da
sociabilidade humana

2

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Giovanna Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Elói Martins Senhoras

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P769 Políticas públicas na educação e a construção do pacto social e da sociabilidade humana 2 / Organizador Elói Martins Senhoras. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-724-6

DOI 10.22533/at.ed.246211601

1.Educação. 2. Política pública. 3. Sociabilidade humana. 4. Diversidade. 5. Inclusão. 6. Gestão. I. Senhoras, Elói Martins (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

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

O presente livro, “Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana: Agendas Temáticas”, apresenta uma diversidade de leituras que valorizam a realidade empírica a partir de instigantes abordagens alicerçadas em distintos recortes teóricos e metodológicos, fundamentando-se em uma plural compreensão sobre o campo educacional *lato sensu*.

Estruturado em vinte e nove capítulos que mapeiam temáticas que exploram as fronteiras do conhecimento educacional, esta obra é fruto de um trabalho coletivo constituído pela reflexão de 53 pesquisadores oriundos nacionalmente das regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste, bem como internacionalmente do Chile, Espanha e Portugal.

As análises destes capítulos foram organizadas neste livro tomando como elemento de aglutinação cinco eixos temáticos, os quais são identificados, respectivamente, por abordagens empíricas sobre: a) política educacional, b) gestão escolar, c) educação, diversidade e inclusão, d) educação especial, e, e) educação de jovens e adultos.

Com base nestes eixos temáticos, a presente obra coaduna diferentes prismas do complexo caleidoscópio educacional, caracterizando-se por um olhar que estimula a pluralidade teórica e metodológica, ao apresentar distintos estudos que visam em sentidos contraditórios, tanto, delimitar a fronteira disciplinar, quanto, ampliar a dinâmica fronteira multidisciplinar.

A construção epistemológica apresentada neste trabalho coletivo busca romper consensos, findando demonstrar a riqueza existente no anarquismo teórico e metodológico das Ciências da Educação em resposta à complexa realidade empírica, razão pela qual convidamos você leitor(a) a nos acompanhar à luz do ecletismo registrado nos estimulantes estudos empíricos deste livro.

Excelente leitura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

SUMÁRIO

AGENDAS TEMÁTICAS

CAPÍTULO 1..... 1

ESCOLA SEM PARTIDO: INTENSIFICANDO A FORMAÇÃO IDEOLÓGICA DA CONSCIÊNCIA

Matheus Eduardo Rodrigues Martins

DOI 10.22533/at.ed.2462116011

CAPÍTULO 2..... 16

MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A PEC 55: DESAFIOS PARA O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Welline Dayane Reis Ribeiro

Antonio Paulino de Sousa

DOI 10.22533/at.ed.2462116012

CAPÍTULO 3..... 24

INCOERÊNCIAS DA BNCC

Eduardo Ribeiro Mueller

Attico Inácio Chassot

DOI 10.22533/at.ed.2462116013

CAPÍTULO 4..... 40

A EDUCAÇÃO PÚBLICA BÁSICA E SEU FINANCIAMENTO NO ARAGUAIA MATOGROSSENSE

Odorico Ferreira Cardoso Neto

DOI 10.22533/at.ed.2462116014

CAPÍTULO 5..... 57

A UTOPIA E A CONTRADIÇÃO DA FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: CONCEITOS E SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

Silvana Camargo de Castro

Eduani de Cássia Souza Teodoro

Thaís Oliveira Lima

DOI 10.22533/at.ed.2462116015

CAPÍTULO 6..... 67

APLICAÇÃO DO CURSO FIC EM AGRICULTURA FAMILIAR NA COMUNIDADE DAVINOPOLIS, ARAGUATINS - TO

Cleudiane Chaves da Silva

Kelly Cristina Figueiredo Guimarães

Késia Chaves da Silva

Mônica Santos Lopes Almeida

Thiago de Loiola Araújo e Silva

Waléria da Silva Nascimento Gomes

DOI 10.22533/at.ed.2462116016

CAPÍTULO 7	74
QUALIDADE EM EDUCAÇÃO E GESTÃO: QUE FATORES IMPLICAM?	
Bruna de Oliveira Santos	
Fernanda Ferreira dos Santos	
Rosângela da Silva Fernandes Maciel	
DOI 10.22533/at.ed.2462116017	
CAPÍTULO 8	85
RECONHECENDO AS MELHORES PRÁTICAS DA LIDERANÇA DISTRIBUÍDA EM EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR MADRID	
Ingrid del Valle García Carreño	
DOI 10.22533/at.ed.2462116018	
CAPÍTULO 9	99
RELAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE SUPERVISORES E PROFESSORES NO COTIDIANO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES ADVINDAS DO ESTADO DA ARTE	
Luysienne Silva de Oliveira	
Maria Núbia Barbosa Bonfim	
DOI 10.22533/at.ed.2462116019	
CAPÍTULO 10	108
AS RELAÇÕES DO PROFESSOR COM O ALUNO EM PESQUISAS BRASILEIRAS (2008-2012): UM ABISSAL DE VIOLÊNCIAS	
Adriele Gonçalves da Silva	
Marilda da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.24621160110	
CAPÍTULO 11	122
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR SOB A DEMOCRACIA UTÓPICA NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI	
Tulane Silva de Souza Pedrosa	
DOI 10.22533/at.ed.24621160111	
CAPÍTULO 12	136
CIDADANIA: EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL	
Antonio Pedro Ferreira da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.24621160112	
CAPÍTULO 13	147
CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR PARA OS PROJETOS PEDAGÓGICOS	
Dilson Henrique Ramos Evangelista	
Cristiane Johann Evangelista	
DOI 10.22533/at.ed.2462116013	
CAPÍTULO 14	156
A ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE: REFLEXÕES SOBRE DIVERSIDADE E	

INCLUSÃO	
Sara Bernardes	
DOI 10.22533/at.ed.24621160114	
CAPÍTULO 15	168
PROJETO CLIQUE DA DIVERSIDADE CULTURAL E RELIGIOSA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE VILA VELHA - ES	
Sônia Maria Dias	
Ivani Coelho Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.24621160115	
CAPÍTULO 16	174
LA INTERVENCIÓN DE MAUS TRATOS EM PESSOAS IDOSAS. PROMOÇÃO DO BOM TRATAMENTO AO IDOSO	
Rocío Cruz-Díaz	
DOI 10.22533/at.ed.24621160116	
CAPÍTULO 17	187
INCIDENTES CRÍTICOS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE FUTUROS PROFESORES. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN DESAFÍO	
Myriam Díaz Yáñez	
Jorge Alarcón Leiva	
DOI 10.22533/at.ed.24621160117	
CAPÍTULO 18	207
APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO ENSINO DE REAÇÕES QUÍMICAS	
Leticia Maria Leda	
DOI 10.22533/at.ed.24621160118	
CAPÍTULO 19	216
A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NUMA ESCOLA PROFISSIONAL: PERSPETIVA DOS PROFESSORES	
Patrícia Joana Calixto	
José Brites Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.24621160119	
CAPÍTULO 20	228
ANÁLISE SOBRE OS ENTRAVES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	
Cristiane Carminati Maricato	
DOI 10.22533/at.ed.24621160120	
CAPÍTULO 21	230
AS PERCEPÇÕES DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS SOBRE OS ASPECTOS QUE INFLUENCIAM A SUA PRÁTICA PROFISSIONAL NO ENSINO BÁSICO	
Camila Gasparin	
Lísia Regina Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.24621160121	

CAPÍTULO 22	237
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS EM PERSPECTIVA ENTRE AMBIENTES DE ENSINO: O BILINGUISMO NAS SALAS DE RECURSO E EM SALAS DE INCLUSÃO	
Éverton Bernardes Wenceslau Pâmela Cristina Pereira Gonzaga	
DOI 10.22533/at.ed.24621160122	
CAPÍTULO 23	246
FAMÍLIA: PROGRAMA DE APRENDIZAGEM DE VIDA PRÁTICA PARA ADOLESCENTE SURDOCEGA	
Rita de Cássia Silveira Cambuzzi Maria da Piedade Resende da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.24621160123	
CAPÍTULO 24	255
O PROCESSO DE AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL E ORIENTAÇÃO EM INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	
Jéssica Araújo Carvalho Jassonia Lima Vasconcelos Paccini	
DOI 10.22533/at.ed.24621160124	
CAPÍTULO 25	265
PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO VISUAL PARA O ENSINO DA CLASSE GRAMATICAL ARTIGO PARA ALUNOS SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2	
Telma Cedraz dos Santos Gláucio de Castro Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.24621160125	
CAPÍTULO 26	279
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS NO IFSP DE CUBATÃO	
Gisele da Silva Pereira Wanda Silva Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.24621160126	
CAPÍTULO 27	286
TRABALHO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM COMBATE A EVASÃO	
Silvana Azevedo Bastos	
DOI 10.22533/at.ed.24621160127	
CAPÍTULO 28	295
TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA: ÊNFASE NAS APRENDIZAGENS PELOS EDUCANDOS	
Helena Silva de Oliveira Maria Betanea Platzer	
DOI 10.22533/at.ed.24621160128	

CAPÍTULO 29.....	307
ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DO LAZER JUNTO A GRUPOS MARGINALIZADOS E DESQUALIFICADOS SOCIALMENTE	
Matheus Oliveira Santos	
DOI 10.22533/at.ed.24621160129	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	315
ÍNDICE REMISSIVO.....	316

CAPÍTULO 1

ESCOLA SEM PARTIDO: INTENSIFICANDO A FORMAÇÃO IDEOLÓGICA DA CONSCIÊNCIA

Data de aceite: 04/01/2021

Matheus Eduardo Rodrigues Martins

Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/3650998519304293>

RESUMO: Esse artigo detém como objetivo central a discussão acerca das consequências do PL 867/215 - autointitulado Escola sem Partido - para a formação da consciência na educação formal. Para isso, realizamos, com base na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, a discussão sobre a formação de consciência e o papel da educação nesse processo. Ainda, expressamos o projeto educacional sob o qual esse processo ocorre atualmente e, com base nessas reflexões, discutimos as concepções presentes no Projeto de Lei. Concluímos que essas concepções e o PL 867/2015 detém caráter ideológico, conformando consciências fragmentadas e padronizadas. O PL visa inviabilizar o papel de tomada de consciência perante uma sociedade alienada, ao extrair a função educacional e reflexiva de conhecimentos universais sistematizados, por parte do professor e da escola. Afirmamos, por fim, a necessidade de defender uma educação que possibilite a apropriação do conhecimento historicamente constituído pela humanidade, gerando indivíduos omnilaterais.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Histórico Cultural, Consciência, Escola sem partido, Pedagogia Histórico Crítica.

NONPARTISAN SCHOOL BILL: INTENSIFYING THE IDEOLOGICAL CONSCIOUSNESS DEVELOPMENT

ABSTRACT: This article aims to analyze the consequences of the Bill 867/2015, self-entitled “Escola sem Partido” (“nonpartisan school”), regarding the consciousness development within the formal educational context. Hence, based on Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy, the consciousness development process and the role of education are presented. The educational project for Brazil, in which the formal education at the country is founded, is also reported. Thus, the conceptions that constitute the Bill are discussed. The Bill 867/2015 hold ideological characteristics, aims for developing fragmented and uniformed minds. The Bill intend to avert the development of a critical consciousness beneath an alienated society; and revoke the educational role for teachers and the school system. The must of defending an educational system that provides the appropriation of the knowledge historically formed by humanity is affirmed, seeking omnilateral humans.

KEYWORDS: Historical Cultural Psychology, Consciousness, Nonpartisan School Bill, Historical Critical Pedagogy.

1 | INTRODUÇÃO

A educação, segundo a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, detém papel fundamental tanto ao desenvolvimento de indivíduos singulares quanto ao desenvolvimento do gênero humano.

Na sociedade contemporânea, é sobretudo a educação formal que possibilita aos indivíduos se apropriarem dos conhecimentos científicos produzidos pelo gênero humano e, assim, desenvolverem suas potencialidades. Para tanto, são necessárias situações pedagógicas sistematizadas e intencionalmente organizadas, disponibilizadas, na atualidade, majoritariamente no contexto escolar (KLEIN, 2007; MARTINS, 2013a).

Para tais concepções teóricas, o processo de ensino-aprendizagem de caráter não espontâneo possibilita a apropriação dos fundamentos explicativos das ciências, baseados em conceitos científicos, das mais diversas áreas do conhecimento, os quais atuam e transformam qualitativamente a consciência do estudante. Assim, a educação formal em grande parte fornece o conteúdo da consciência e propicia o desenvolvimento do pensamento teórico, forma mais complexa de pensamento e que opera por meio dos verdadeiros conceitos (VIGOTSKI, 2009). Os indivíduos, portanto, também criam e se objetivam na realidade a partir dos conhecimentos transmitidos pelo processo educacional formal (VIGOTSKI, 2009; ABRANTES e MARTINS, 2006).

Entretanto, vivemos um período no qual impera o neoliberalismo, sob a lógica do capital. Em meio à globalização econômica, às privatizações, aos cortes dos gastos em direitos sociais e à lógica de mercado, o Estado implementa, permeado pelo ideário pedagógico do “aprender a aprender”, uma educação unilateral, acrítica, voltada à lógica de esforço do indivíduo para se adaptar às mudanças do mercado de trabalho. Neste contexto, a educação formal promotora do desenvolvimento humano, portanto, sofre grandes ataques, sobretudo quando a sociedade capitalista mais precisa de indivíduos unilaterais. Um desses ataques é o Projeto de Lei (PL) intitulado Escola sem Partido (n.º 867, de 2015), o qual vem à tona por meio de um discurso de liberdade de consciência, pluralismo de ideias e neutralidade.

Ante o exposto, o objetivo deste trabalho é discutir os impactos que esse Projeto de Lei teria na conformação da consciência dos estudantes da educação formal. Para isso, discutimos qual o papel da educação formal na formação da consciência, a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica; além de demonstrar o quanto o PL Escola sem Partido é uma expressão das demandas do capital por meio das medidas neoliberais ao campo da educação formal.

21 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA A PARTIR DOS FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ao abordarmos o desenvolvimento da consciência, com base na psicologia histórico-cultural, fundamentamo-nos na concepção de que o ser humano é um ser social ativo. Ou seja, por meio do trabalho – atividade vital humana – diferencia-se dos demais seres devido a sua formação essencialmente coletiva, esta que, por sua vez, possibilita o surgimento de tipo específico de psiquismo, próprio dos seres humanos: a consciência. Leontiev (1978, p.

69) explica que o reflexo consciente “[...] é o reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade”.

Apreender o processo de desenvolvimento do reflexo psíquico consciente demanda, segundo Leontiev (1978), o entendimento de que diferentemente do animal que possui necessidades estritamente biológicas e saciadas de forma imediata, o ser humano age sobre a natureza, modificando-a, ao mesmo tempo em que modifica a si mesmo, produzindo intencionalmente meios – instrumentos – para saciar suas necessidades. Conforme expressa Almeida:

Para produzir um instrumento, é necessário apropriar-se de objetos da natureza e criar para estes, usos sociais. Nessa produção, os homens se objetivam, cristalizando no instrumento, mesmo em repouso, movimentos e gestos da atividade humana. Como instrumento, o objeto passa a ser portador de funções sociais, ganhando um significado social a partir dessa objetivação. (ALMEIDA, 2008, p.25).

Márkus (1974) enfatiza que tendo o trabalho como mediação primeira, os sujeitos ao criarem objetivações geram também novas necessidades, sociais em origem e conteúdo, que ampliam as capacidades humanas, acarretando o desenvolvimento da história da humanidade.

Logo, para satisfazerem tantas necessidades, cada vez mais os seres humanos estabelecem relações sociais independentes de sua vontade. Não satisfazem, portanto, suas mais diferentes necessidades de forma individual, pois para objetivar suas vidas precisam também se apropriar das criações humanas. Ao conjunto de relações sociais necessárias para a produção e reprodução do ser humano em uma sociedade, denomina-se modo de produção. (MARX, 2007).

Ao nascerem, os seres humanos já estão inseridos em determinado modo de produção, em relações já instituídas, nas quais se inserem para reproduzi-las e/ou transformá-las. Ou seja, o modo de produção estabelece necessidades dos sujeitos e as formas que essas são satisfeitas, determinando os próprios sujeitos – concebendo um “ser social” (MARTINS, 2007). Como expressam Marx e Engels:

Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX & ENGELS, 2007, p. 87)

Segundo Leontiev (1978), é nesse processo de produção e reprodução da vida, por meio da atividade humana, que a consciência é forjada. Isso porque as novas necessidades,

coletivas, mais complexas, exigiram que as ações das atividades humanas separassem-se dos motivos pelos quais as atividades são estruturadas, fazendo com que as ações fossem meios para determinados fins.

Assim, tais ações são então dirigidas por um objetivo consciente. O ser humano começa a direcionar diferentes ações que em sua consciência detêm um significado social. Assim, os indivíduos, na atividade, geram a consciência constitutiva de significações (LURIA, 1979; MARTINS, 2007).

Esses novos processos mentais se estruturam em função da captação e do domínio da realidade que exige, por sua vez, domínios perceptivos, atencionais e mnêmicos, os quais ultrapassam o âmbito da apreensão sensorial, possibilitando a criação de uma imagem subjetiva da realidade objetiva. Leontiev (1978, p. 87) esclarece que tal complexificação só foi possível mediante a linguagem, forma concreta pela qual opera a consciência da realidade circundante – sendo, assim, a linguagem o veículo das significações. Para o autor, a linguagem não exerce “apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção social. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade”. Martins (2013a) elucida que A imagem mental passa a ser denominada por palavras da linguagem, conquistando, assim, o status de signo – convertendo-se em ideia a ser expressa e transmitida sob a forma de juízos e conceitos (p. 13)

Luria (1979) explica que a linguagem é um sistema de códigos que se transformou em instrumento crucial do conhecimento humano e meio mais importante de desenvolvimento da consciência ao possibilitar a superação dos limites sensoriais, ao individualizar as características dos fenômenos e ao formular determinadas generalizações ou categorias. De acordo com Leontiev (1978, p. 88), “a consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente”.

Leontiev (1978) concebe os termos “significado social” e “sentido pessoal” para se referir ao conteúdo da consciência, que se expressa na linguagem por meio da palavra, como explicita-se mais adiante. O significado corresponde à significação social de determinada relação da atividade social concreta e o sentido à concepção propriamente subjetiva na consciência.

A significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência, torna-se assim a “consciência real” dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles. (LEONTIEV, 1978, pg. 94).

Vygotski (1995, p. 398) salienta que a palavra, elemento fundamental da linguagem, é um reflexo generalizado da realidade, cujo significado configura-se como unidade

indecomponível da linguagem e da consciência e, deste modo, “[...] a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio”. O autor explica, ainda, que uma palavra sempre se refere a um grupo ou classe de objetos e suas relações e, deste modo, constitui um sistema de significação. Sob tais fundamentos, Almeida (2008) assevera que a palavra possibilita a formação de conceitos e, com isso, torna-se mecanismo essencial do movimento do pensamento desenvolvido.

Um dos mais importantes fatos da ciência psicológica, segundo Luria (1979, p.38), é a tese proposta por Vigotski referente a intrínseca relação entre a estrutura do significado da palavra (conceito) e a estrutura da consciência. Deriva deste fato a afirmação de que “o homem reflete e toma consciência do mundo de diferentes modos em cada etapa do desenvolvimento, baseando-se em significados da palavra estruturalmente diferentes e numa estrutura de conceitos diferente pelos mecanismos psicológicos que apresenta”. Luria explica que por meio desta tese é possível entender que nas etapas sucessivas do desenvolvimento, o reflexo psíquico da realidade – consciência – é realizado por conceitos que têm estrutura semântica (direto-figurada ou lógico-verbal) e por uma correlação diferente de processos psíquicos (percepções, memorizações, pensamento verbal abstrato etc).

Luria (1979) enfatiza que esse sistema de relações, nas pessoas que se apropriaram de grande conjunto de conhecimento fornecido pela escola e ciência, é substancialmente mais rico e complexo em relação àquelas que possuem experiências limitadas pelo cotidiano. Assim, os autores da Psicologia Histórico-Cultural são enfáticos ao afirmar que ao se pretender o desenvolvimento em níveis mais complexos do pensamento, o ensino formal não pode se limitar à reprodução e repetição dos conceitos espontâneos, obtidos na vida cotidiana, imediata. Estes, na verdade, devem ser utilizados como meio para elaboração de conceitos científicos que envolvem níveis mais avançados de processos psíquicos.

Vigotski (2009) assevera que o ensino sistematizado e intencional, por meio dos conceitos científicos, deve ampliar as experiências e movimentar as necessidades e interesses dos alunos para além do seu cotidiano, possibilitando a tomada de consciência para intervir na realidade por meio de análises, sínteses e generalizações. É importante frisar, assim, a importância da apropriação do conhecimento sistematizado na formação de conceitos científicos, sendo a educação escolar e o educador os principais mediadores do desenvolvimento desse processo. A esse respeito, trataremos a seguir.

3 | EDUCAÇÃO FORMAL E DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA: RELAÇÃO HUMANIZAÇÃO E ALIENAÇÃO

Na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, o papel da educação formal é de promover o desenvolvimento do ser humano, garantir a

humanização dos indivíduos e, portanto, a formação de sua consciência (MARTINS, 2007; Martins, 2013a). Tal processo deve ocorrer através da apropriação dos conhecimentos sistematizados produzidos historicamente pela sociedade, ou seja, internalizados no psiquismo na forma de conceitos (MARTINS, 2013a).

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, à educação escolar cabe a transmissão de um tipo específico de conhecimento, os conhecimentos clássicos, de forma sistematizada e intencional. É nesse sentido que o conhecimento clássico deve ser transmitido no contexto escolar, entendendo tal conhecimento como “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2003, p. 14).

Tais conteúdos devem ser organizados de tal maneira que propiciem a cada indivíduo singular apropriar-se da humanidade produzida historicamente. Vale destacar que os conteúdos disponibilizados no contexto escolar referem-se, fundamentalmente, aos conteúdos universais, representativos das conquistas científicas e culturais da humanidade, os quais promovem a inteligibilidade do real de forma mais complexa e articulada. (MARTINS, 2013a).

Sob os fundamentos da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico Crítica, entende-se, de acordo com Martins (2013a, 2013b), que o efetivo desenvolvimento psíquico demanda, portanto, ações educativas intencionalmente orientadas para esse fim. No entanto, a efetivação desse objetivo depende da qualidade da educação escolar, uma vez que somente o ensino sistematizado e orientado por conteúdos clássicos promovem a formação dos comportamentos complexos, ancorados nos processos funcionais superiores. Em síntese, à educação escolar cabe a função de promover, em cada sujeito, a humanidade desenvolvida pelo gênero humano.

Contudo, de acordo com Silva (2011), é preciso levar em consideração que o entendimento das possibilidades e limitações da aprendizagem e do desenvolvimento humanos demanda a compreensão da configuração da divisão do trabalho e das relações produtivas na sociedade de classes e, especificamente, na sociedade capitalista. Isso porque, conforme apontam Saviani e Duarte (2012, p. 2), a educação escolar é marcada pela seguinte contradição: “trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados”.

A educação, deste modo, não está afastada da realidade material de produção da vida. Ela é essencial para desenvolver as formas de trabalho, a consciência social, os modos de relacionamento entre os seres humanos. (LOMBARDI, 2010). Essa contradição entre o que se produz e o que pode ser apropriado tem consequências profundas para o sistema de significações e, portanto, para a consciência. Concebe-se esse processo como Ideologia. (LOMBARDI, 2010). Como expressa Almeida (2008)

Em uma sociedade de classes com interesses antagônicos, como é a sociedade capitalista, a consciência social se converte em ideologia [...]. [A consciência social] constitui-se como a expressão em ideias, valores e normas, das relações materiais dominantes em uma sociedade. Porque a classe dominante tem controle dos meios de produção e distribuição das idéias, tem o poder de transformar suas ideias particulares em ideias universais dominantes.

Nesse contexto, para Chauí (1984), a ideologia detém como uma de suas principais características naturalizar a visão parcial do real da classe dominante. A ideologia burguesa proclama como verdade as ideias fragmentadas ensinadas pela burguesia.

A educação é, portanto, tanto uma forma de humanizar – ao possibilitar o processo de apropriação de conhecimentos do gênero humano -, quanto uma forma de alienar – visando uma apropriação de conhecimentos específicos, que reproduzem a divisão de classes. A concepção de que a educação deve possibilitar a apropriação dos mais plurais conhecimentos produzidos pelo gênero humano está em constante embate com a concepção ideológica de educação. Saviani e Duarte (2012) enfatizam que a contradição presente na educação escolar nesta sociedade pode produzir movimento em duas direções:

Uma delas, favorável aos interesses da classe dominante, consiste em ações que [...] entravam todas as formas possíveis a constituição de um sistema nacional de educação pública que permita às crianças, adolescentes e jovens da classe trabalhadora o acesso ao saber erudito. O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica do mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva.[...] A outra direção possível do movimento produzido pela contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista, esta sim favorável aos interesses da classe trabalhadora, é a luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento eixo central de tudo o que se realiza no interior desta instituição [...]. Esta luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros altamente qualificados, no plano da produção do conhecimento sobre a educação e no plano da construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos. (SAVIANI, DUARTE, 2012, p. 2-3)

A esse respeito, Martins (2013a) enaltece que é necessária uma constante problematização do saber transmitido em sala de aula. É necessário que a escola e os educadores organizem e selecionem conhecimentos que possibilitem o enfrentamento da contradição presente na sociedade.

Desta forma, evidencia-se o papel de “não neutralidade” da escola, e a importância do combate à ideologia também nesse meio. Para aprofundar a discussão desta contradição presente no contexto escolar, no próximo item será apresentado o projeto educacional o qual está sendo implementado em nosso país. Isso possibilita basear ainda mais a discussão pretendida, acerca das consequências do PL Escola sem Partido

para a formação da consciência.

4 I PROJETO EDUCACIONAL SOB A LÓGICA DO CAPITAL

No ponto anterior, expressamos a contradição inerente ao papel da educação na sociedade de classes capitalista: fundamental no processo de humanização, mas, ao mesmo tempo, crucial para uma formação ideológica da consciência, sob os interesses da lógica do capital.

Nossa sociedade, portanto, detém um projeto de educação atrelado ao projeto econômico-político da classe dominante que se intensifica, sobretudo, após a crise da década de 1970. Nesse período, o capitalismo, ao passar por uma de suas crises, detém a necessidade de sua recuperação. Ou seja, era necessário modificar o padrão de acumulação capitalista, que se caracterizava pelo financiamento público-estatal e pelo padrão fordista-keynesiano de produção da vida social. (DAHMER PEREIRA, 2007).

Produz-se, portanto, uma série de mudanças na organização do trabalho, do Estado e das instituições capitalistas (NETTO, 2012). Esse conjunto de mudanças fundamenta-se na lógica neoliberal que, segundo Fiori (1997), caracteriza-se pela menor intervenção política possível – pelo Estado – nas questões econômicas, bem como na supremacia da individualidade e na “igualdade de oportunidades” para que indivíduos e organizações concorram e se desenvolvam.

Entre algumas consequências dessas concepções estão as privatizações, a maior liberdade competitiva entre empresas, a abertura de novos mercados (como saúde e educação), a modernização e tecnicização de países periféricos. Tais mudanças são, ideologicamente, travestidas de uma noção de igualdade e democratização: desenvolver os países emergentes para torná-los mais competitivos, possibilitando estabilidade e diminuição da pobreza; o que na verdade tem como objetivo possibilitar às empresas dos países desenvolvidos se apropriarem de novos mercados, terem força de trabalho mais barata e, deste modo, aumentarem sua produção (LIMA, 2005).

E para tudo isso ocorrer, é necessário tecnologia – progresso técnico e investimento em capital humano (MIRANDA, 1997). Como afirma Zanardini (2007), é necessário o desenvolvimento de pessoas capazes de resolver problemas, com espírito criativo e flexível para se adequarem aos novos desafios propostos nessa nova organização social. Em síntese, uma das principais necessidades desse projeto econômico-político é a implantação de políticas que desenvolvam um padrão de força de trabalho nos países periféricos, que sustentem as modificações da reestruturação produtiva (LIMA, 2005). E como já destacado, a educação detém papel fundamental na formação da força de trabalho.

Fica evidente, portanto, que o projeto de educação atrelado a esse projeto econômico-político, visa: [1] formar força de trabalho para as necessidades pós-crise (LIMA, 2005); [2] ao mesmo tempo, servir como novo mercado e gerar lucro (ROSSA & SOUZA,

2015); [3] e, por fim, porém de forma mais velada, esse investimento em capital humano, a implementação da técnica e dos valores neoliberais, serve como forma de controle/segurança social, na medida em que insere os conteúdos necessários a essa técnica e a esses valores neoliberais, procurando omitir e repelir conteúdos que se oponham à forma mercadológica. Ou seja, construir uma supremacia do conhecimento técnico voltado às necessidades do mercado em detrimento de um ensino crítico que possibilite a revolta contra o sistema (LEHER, 1999; GENNARI, 2010).

Essa lógica é delineada por órgãos internacionais que cumprem importante papel na organização do capital a nível mundial, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e até mesmo organismos que, sob a máscara de compromisso social, contribuem para a manutenção do modo de produção capitalista, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Esses órgãos elaboram diretrizes educacionais para os países periféricos, que são admitidas pelos governos dos Estados (MIRANDA, 1997).

Segundo Leher (1999), alguns dos motivos para isso acontecer dizem respeito à dependência econômica dos países periféricos em relação ao BM, aliado à necessidade de acompanhar as reformas neoliberais a nível global – também impostas em boa parte pelo Banco Mundial, devido a este estar sob controle dos países desenvolvidos.

Miranda (1997) explica que o paradigma de conhecimento veiculado em tais diretrizes volta-se a uma racionalidade instrumental. Ao invés de um conhecimento universal, há o conhecimento voltado às necessidades imediatas e pragmáticas. Para Leher (1999, p. 11), a educação, tornando-se instrumental e baseada nos valores neoliberais, detém conteúdos “fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos ‘homens de negócios’ e pelos estrategistas políticos”. Gennari (2010) também nos auxilia a aprofundar sobre esta questão, ao afirmar que isso só não é mais intenso devido à autonomia que os professores ainda detêm em sala de aula; expressa que:

Um profissional revoltado com suas condições de vida e de trabalho ou um peixinho vermelho minimamente esperto podem alimentar o senso crítico dos alunos e estimular no cardume a necessidade de se rebelar perante as injustiças e se capacitar para deixar de ser mero expectador da cena social. [...] tanto o Estado como os empresários já perceberam a necessidade de arranhar esta liberdade do corpo docente e de neutralizar as posições que divergem da lógica dominante (GENNARI, 2010, p.20).

As medidas do receituário neoliberal ocasionam, assim, a privatização e a tecnicização do ensino, privilegiando uma formação deficitária em ensino crítico e destituindo em grande parte a função docente de ensinar os fundamentos do conhecimento científico.

Dentre as principais medidas que expressam o aprofundamento desse projeto, estão: as tentativas de implementação de Organizações Sociais (OSs) (instituições privadas) para gerir a educação secundária em diversos estados; a permissão para o governo delegar às

OSs a contratação de professores no Ensino Superior, em conjunto com o congelamento de concursos públicos; intensos cortes no orçamento da educação, ano a ano, fazendo-a cada vez mais dependente do capital privado; a permissão da cobrança de mensalidades em cursos de pós-graduação públicos; Projeto de Lei que institui a cobrança de mensalidade em cursos de graduação públicos; e destacamos, por fim, as reorganizações escolares como ocorre no estado de São Paulo no ano de 2015.

Com esse projeto educacional em curso, não é mera coincidência que o PL Escola sem Partido apareça com tanta força neste momento. A partir da compreensão do projeto educacional, afirmamos que o PL Escola sem Partido, com suas concepções de neutralidade, liberdade de consciência e pluralismo de ideias, detém o intuito de aprofundar esse projeto. Pois o PL impede que o projeto educacional já em curso seja questionado pela escola e seus educadores – alicerçando e perpetuando um ensino pragmático, tecnicista e acrítico – intensificando o controle ideológico de um projeto de educação. É a partir dessas questões que realizamos a discussão das consequências do PL para a formação da consciência dos estudantes da educação formal.

5 | O PL ESCOLA SEM PARTIDO E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA

O projeto detém esse nome devido ao grupo que o apresentou, que se autodenomina Movimento pela Escola sem Partido. O Projeto Escola Sem Partido (PL 867/2015) foi apresentado à câmara dos deputados no dia 23 de março de 2015, pelo Deputado Izalci (PSDB-DF). Projetos semelhantes ou com o mesmo texto estão sendo apresentados também em diversos estados e municípios. Até o momento de escrita deste texto, ele esteve em análise por 9 assembleias legislativas e, pelo menos, 17 câmaras municipais. O PL 867/2015 detém nove artigos e dois textos anexos, intitulados como [1] justificativas e [2] deveres do professor. Em 2019 ele foi apensado a projeto de lei semelhante (PL 7180/2014), e aguardam formação de comissão da câmara dos deputados para análise.

Dentre as noções presentes no PL, destacamos para discussão a defesa pela neutralidade, o pluralismo de ideias e a liberdade de consciência. Essas concepções estão delineadas, no PL, como princípios da educação nacional e dão base para as ações defendidas pelo programa Escola sem Partido.

Porém, diante de um projeto educacional que visa perpetuar uma educação fragmentada, expomos que o PL Escola sem Partido detém caráter ideológico ao defender esses princípios. Pois a educação está calcada num conjunto de significados que já reproduz os valores do modo de produção vigente. Ou seja, mesmo que haja neutralidade por parte dos professores e da escola no momento do processo educacional, há um conjunto de significados que já é veiculado.

Logo, consideramos que os princípios defendidos pelo PL expressam o embate

ideológico na educação, de forma geral, e na educação escolar, de forma específica. Conforme exposto, a educação escolar pode tornar os estudantes mais conscientes da realidade e da forma como agem e se posicionam frente ao mundo. Para tanto, é essencial a apropriação e reflexão acerca dos conhecimentos historicamente sistematizados, os quais possibilitam a decodificação abstrata da realidade concreta e o enriquecimento do universo de significações instituinte da consciência. Entretanto, para isso ocorrer é necessário que haja um processo de seleção e reflexão crítica sobre o conteúdo do processo de ensino, por estudantes e professores (SAVIANI; DUARTE, 2012; MARTINS, 2013b).

No PL do Programa Escola sem Partido, entretanto, há um artigo exclusivo aos professores, proibindo ações ou afirmando o que devem fazer, com base nas concepções de neutralidade e liberdade de consciência dos alunos. Isso impossibilita o docente de direcionar os conteúdos educativos universais. O PL, portanto, ao defender a neutralidade e liberdade de consciência, nega o conjunto ideológico de significados – que já é imposto, não permitindo a liberdade de consciência –, e impossibilita a crítica, por parte do educador, às concepções políticas que se conservam no projeto educacional. Se os educadores se expressam contra o sistema de significações naturalizado pelo projeto educacional eles podem ser considerados doutrinadores – por não estarem sendo neutros à realidade.

O PL soma-se assim a outros aparatos que impedem a manifestação contra a dominação de classe imposta, tal como a lei “Antiterrorismo” (Lei 13.260/2016) – que impede variadas formas de manifestação. Como exemplo, o PL Escola sem Partido impede que os educadores possibilitem os alunos tomarem conhecimento de atos públicos de manifestação política: “Art 4º, III – o professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas”. O PL, portanto, inviabiliza a atividade política e impede manifestações de professores. Esse viés do projeto escancara ainda mais a fundo os ideais do projeto educacional da classe dominante, como expressa Frigotto (2013) ao se referir ao projeto de educação neoliberal:

[...] a questão da qualidade da educação está vinculada ao interesse e luta de classes. Ou seja, a denominada qualidade total da educação na ótica mercantil é aquela que desenvolve no educando os estritos requisitos que lhes dão funcionalidade e adaptabilidade aos processos produtivos, que faz bem feito dentro das especificações do que se programa, que acredita que o que ganha é o justo de acordo com sua função e entende que não lhes cabe a atividade política. (FRIGOTTO, 2013, p. 19).

Outra consequência desse aspecto de “naturalização” do sistema de significados ideológicos é a conformação de consciências padronizadas aos moldes atuais de força de trabalho. Isso ocorre pois, apesar de não se impedir que os sujeitos apropriem-se de conceitos científicos por meio da educação formal, são conceitos selecionados, voltados a determinadas áreas do conhecimento. Essas áreas do conhecimento, como vimos a partir do receituário neoliberal, são conteúdos específicos da ciência e tecnologia, voltados ao

mercado; e conteúdos sociológicos e filosóficos provenientes também de uma concepção de mundo e ser humano.

Assim, os educadores perdem sua função de deter um processo ativo dentro da sala de aula, realizando questionamentos e reflexões acerca do conteúdo. Isso torna-se explícito no 3º artigo do PL, que determina que: “são vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.”

O PL do Programa Escola sem Partido vai, ao contrário do que apregoa, na contramão da liberdade de consciência e neutralidade. Isso porque legitima o conjunto de significados ideológicos desenvolvidos nesta sociedade. Auxilia, portanto, para conformar a consciência a partir de conceitos cindidos, a partir de uma sociedade cindida – e não permite a contraposição a isso. Compreende-se, ainda, que o PL Escola sem Partido em ligação ao projeto educacional, detém-se aos seguintes aspectos: a intensificação das propostas organizativas e pedagógicas nas escolas que visam o ensino acríptico e tecnicista; a formação de consciências padronizadas, obedientes, que dificilmente irão se voltar contra o sistema vigente – ou seja, realiza um apaziguamento indireto do descontentamento social.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mészáros (2006, p. 98) enfatiza que

[...] numa sociedade alienada o processo de redução em si mesmo, já que é ‘inconscientemente’ determinado por uma série de necessidades alienadas, está destinado a produzir maior alienação: a sujeição do homem a instrumentos cada vez mais poderosos de sua própria criação.

Sob tal lógica, consideramos que o PL é uma expressão de manutenção da educação a serviço dos interesses dominantes. Nesse ponto, concluímos como imprescindível o retorno aos fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Isto pois estes possibilitam o entendimento de que a ciência e seus fundamentos, sob a lógica do capital, tornam-se propriedade privada que impulsionam o desenvolvimento das forças produtivas à custa da produção da miséria da classe trabalhadora, bem como evidencia a urgência em revelar o véu ideológico que encobre as relações postas – sendo estas teorias, portanto, ferramentas fundamentais de contraposição ao PL Escola sem Partido.

Ressalta-se, então, o caráter de transformação que a educação formal pode gerar num ensino fragmentado – e, conseqüentemente, na consciência dos sujeitos –, tornando-o processo de “tomada de consciência” (MARTINS, 2013b).

Isso ocorre porque, segundo Almeida (2008, p. 84), por mais que a realidade das relações crie um sistema de significados ideológico, é também, um sistema contraditório.

Afirma Almeida: “[...] a dinâmica social e, por conseqüência, a dinâmica da personalidade desenvolvem-se com essas contradições. Ao transladarem-se para a pessoa, os sistemas sociais internalizam-se como sistemas psicológicos em luta”.

Vygotsky (1995) expressa que é possível haver modificações na consciência a partir das contradições do real, o que nos leva à educação como possibilitando a apresentação e superação dessas contradições. A educação formal pode auxiliar no processo de destrinchar as contradições, aprofundar questionamentos, ir às raízes de determinados conhecimentos.

Logo, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica postulam que é necessário defender conhecimentos que caminhem para um processo de humanização plena dos indivíduos, além de identificar quais são as condições pelas quais opera a aprendizagem – se num contexto que gera indivíduos omnilaterais ou que reproduzem a lógica de exploração de nossa sociedade (MARTINS, 2013a).

Por fim, é com esta noção que concluímos este artigo, entendendo que o Projeto de Lei Escola sem Partido é uma expressão de um movimento reacionário e autoritário, que busca inviabilizar o papel crítico da educação. Em uma última instância, representa um embate ideológico, o qual evidencia a luta de classes presente na educação.

Nesse sentido, é necessário realizar enfrentamentos que se contraponham a uma educação precária, privada, tecnicista e ideológica; e ainda mais, que almejem a transformação desta sociedade. A transformação da consciência se realiza também por meio da educação que traz à tona as contradições, fato que pode propiciar a reorganização do sistema de significados, do conhecimento ideológico – que se constrói nas relações dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A.A.; MARTINS, L.M. Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. In: Educ. Marx., n.1. 2006

ALMEIDA, M. R. A relação entre a consciência individual e a consciência de classe: uma análise das contribuições de Vigotski sobre a consciência da classe trabalhadora. 131p. Dissertação (Mestrado) – UFPR, Curitiba, 2008.

CHAUÍ, M. S. O que é ideologia. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.

DAHMER PEREIRA, L.. Crise capitalista, reação burguesa e mercantilização do ensino superior no pós-1970. 2007, São Luis do Maranhão. III Jornada Internacional de Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão. 2007

DUARTE, N. A individualidade para-si (contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo). Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FIORI, J. L. Neoliberalismo e políticas públicas. In: Fiori, J. L. Os moedeiros falsos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997. (p. 201-213)

FRIGOTTO, G. Educação e qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva. In: Perspectiva, Florianópolis, v. 31, n. 2, 389 - 404, maio/ago. 2013.

KLEIN, L. Fundamentos para uma Proposta Pedagógica para o Município de Campo Largo. Campo Largo, PR: PM/SED, 2007.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro (São Paulo), São Paulo, v. 1, n.3, p. 19-30, 1999.

LEONTIEV, A. O Desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIMA, K. Reforma da educação superior nos anos de contrarrevolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva. 462f. Tese de doutorado. UFF. Rio de Janeiro, 2005.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42; ago. 2010

LURIA, A. Linguagem e pensamento: Curso de Psicologia Geral, v. IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

Gennari, E. A educação em tempos de qualidade total. 3ª Edição. 2010. Disponível em: <artedatoupeira.files.wordpress.com/2013/03/educac3a7c3a3o-qualidade-total-genari.pdf>

MARKUS, G - Marxismo y Antropologia, trad. Manuel Sacristan, Barcelona, Grijalbo, 1974

MARTINS, L. M. A formação social da personalidade do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

MARTINS, L M. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013b.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política. [1859] Marxists. Internet Archive, mar. 2007. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio_crit_eco_pol.htm>

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. Livro 1, v. I e II. Trad. Reginaldo Sant’ Anna, 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MÉSZÁROS, I. A Teoria da Alienação em Marx. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MIRANDA, M G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. Caderno de Pesquisa. 1997, n.100, pp. 37-48.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. Economia Política: Uma Introdução Crítica. 8 ed. SP. Cortez, 2012.

ROSSA, D. A. T.; SOUZA, M. S. Mediações da Contrarreforma universitária brasileira e o caso do REUNI na UFSM. Universidade e Sociedade (Brasília) , v. 1, p. 6-19, 2015.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: SAVIANI, Demerval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2003 (p. 11-22)

SAVIANI, D; DUARTE, N. Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, G L. Educação de Jovens e Adultos e Psicologia histórico-cultural: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados. Tese. UFPR, Curitiba, 2011.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995.

ZANARDINI, I. S. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 245-270, abr. 2007.

CAPÍTULO 2

MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A PEC 55: DESAFIOS PARA O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 05/10/2020

Welline Dayane Reis Ribeiro

Universidade Federal do Maranhão
São Luís - MA
<http://lattes.cnpq.br/0543761622694229>

Antonio Paulino de Sousa

Universidade Federal do Maranhão
São Luís – MA
<http://lattes.cnpq.br/4512688817646871>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar o processo de mercantilização da educação superior brasileira ocorrido a partir dos anos 90, tendo em vista a promulgação da Proposta de Ementa à Constituição – PEC 55, cuja proposta é reduzir por vinte anos os investimentos nas despesas primárias. Aprovada em 2016, a PEC do Teto dos Gastos Públicos configura-se como um grande desafio para a educação superior pública, uma vez que, tem por finalidade reduzir os investimentos às universidades e ampliar a parceria com as instituições privadas. Este trabalho caracteriza-se como pesquisa parcial, bibliográfica e documental, realizada por meio de abordagem qualitativa, numa perspectiva crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Mercantilização. PEC 55. Ensino Superior.

MERCANTILIZATION OF EDUCATION AND PEC 55: CHALLENGES FOR BRAZILIAN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to analyze the process of mercantilization of Brazilian higher education occurred from the 90s, with a view to promulgate the Proposed Amendment to the Constitution – PEC 55, whose proposal is to reduce investments in primary expenses for twenty years. Approved in 2016, the PEC of the Public Spending Ceiling is a great challenge for public higher education, since, it aims to reduce investments in universities and expand the partnership with private institutions. This work is characterized as partial bibliographic and documentary research, carried out through a qualitative approach, in a critical perspective.

KEYWORDS: Mercantilization. PEC 55. Higher Education.

1 | INTRODUÇÃO

Ao falar de educação no Brasil, é necessário antes fazer um breve apontamento sobre a Constituição Federal de 1988 que representou para a população brasileira uma grande conquista no campo dos direitos sociais, tais como educação, saúde, moradia, alimentação, previdência social, direitos trabalhistas, assistência social, dentre outros. No entanto, a partir da década de 90, com base nos ideais neoliberais, ocorreram intensas modificações no país através do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), tendo como

foco ações de cunho reformistas pautadas na liberdade de mercado e restrição do Estado sobre a economia, período em que a educação, cujo percurso histórico já era marcado pelas orientações do capitalismo, passou a ser tratada de forma mais clara como produto subjugado à dominação do mercado, o que vem contribuído significativamente para o enfraquecimento e precarização da educação superior pública brasileira até os dias atuais, mais recentemente com a aprovação da PEC 55.

A PEC 55 que institui o Novo Regime Fiscal, integrando o conjunto de ações regidas pelas políticas neoliberais no sentido de fortalecer o capital, sendo ainda uma das estratégias do atual governo representado por Michel Temer, o qual se iniciou em 12 de maio de 2016, a partir do afastamento e posterior *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff, tem como argumento a superação da profunda crise econômica e política em que se encontra o país na conjuntura atual. Na verdade, tal medida se constitui como um desafio para a educação superior brasileira, pois tem como objetivo reduzir ou congelar por 20 anos recursos destinados à educação, saúde, previdência, etc.

O objetivo do trabalho é analisar o processo de reformas ocorridas na educação superior brasileira a partir do governo de FHC, considerando as principais mudanças que tiveram nesse período, bem como compreender o movimento de mercantilização característico das ações neoliberais, tendo em vista a aprovação da PEC 55. Nesse sentido, considera-se relevante investigar, debater e compreender como esse processo de mercantilização e precarização da educação tem ocorrido, de modo a identificar as ações pelas quais se expressam as políticas educacionais para a Educação Superior. Diante da aprovação da PEC 55, que limita os gastos no setor educacional, o que esperar do ensino superior público? Que consequências essa medida poderá gerar no que diz respeito ao acesso da população à educação superior? Em que medida a referida PEC poderá intensificar o processo de mercantilização e precarização do ensino superior público?

2 | ENSINO SUPERIOR NOS ANOS 90: EDUCAÇÃO X MERCADORIA

Para entender melhor as questões relativas à educação superior no Brasil, mais precisamente a partir dos anos 90, é necessário considerar a dinâmica capitalista que direciona toda estrutura econômica do país, organizando, ao seu modo, os recursos financeiros, assim como, o acesso da população aos bens sociais, que em grande parte são destinados às classes dominantes, detentoras de alto poder econômico, em detrimento das classes subalternas, constantemente submetidas a precárias condições de vida.

Foi a partir dessa década, no então governo de FHC, que ações neoliberais começaram a se expandir e mercantilizar políticas e direitos sociais, aumentando ainda mais as dificuldades de acesso da população aos direitos fundamentais como “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social...” (C.F, 1988, art. 6º, capítulo II).

No que se refere à educação, uma das medidas voltadas para o ensino superior foi a abertura de mercado para as IES privadas, legitimando a atuação dessas instituições, sob o argumento da expansão e democratização do ensino, fundamentadas pelo Decreto 2.207/97, posteriormente substituído pelo Decreto 2.306/97 aprovado no governo de FHC. Essa situação, no entanto, evidenciou o crescimento da ideologia capitalista que tem avançado de forma acelerada no mundo todo, redirecionando a responsabilidade do Estado para o setor privado, gerando o enfraquecimento e precarização da universidade pública.

Mediante tais apontamentos, é possível perceber algumas contradições ocorridas no processo das reformas educacionais, tornando-se relevante analisar quais interesses estão por trás do discurso difundido sobre o ensino superior público e em como essas mudanças se apresentam na prática. Investimentos em programas de financiamento de bolsas em IES particulares (Lei nº 11.096/05 - ProUni e Lei nº 10.260/01 - Fies), redução de verbas nas universidades públicas, aumento da oferta de vagas em faculdades privadas, abertura de cursos voltados para a demanda de mercado e para o lucro, flexibilização no critério de qualificação profissional dos docentes contratados para lecionar nas instituições particulares são algumas das ações de caráter mercantilista, as quais exercem uma forte influência ideológica, social, política, cultural e econômica.

Ao tratar dessas contradições, Sguissardi (2009, p. 58) aponta que no contexto do neoliberalismo, a universidade é tratada como “[...] órgão, autarquia, empresa estatal, administrável de modo similar a uma empresa privada”, sendo descrita também pelo autor da seguinte maneira:

A ideia de universidade associada à de empresa privada alimenta-se na categoria de *mercantilização* do saber e da ciência, que adquirindo cada dia mais a condição mercadorias típicas do atual modo de acumulação deixam de ser considerados bens coletivos e direito fundamental da cidadania, garantidos essencialmente pelo Fundo Público do Estado. Daqui a força da expressão oficial: *educação como atividade não exclusiva* do Estado e *competitiva*. (ibid, p. 48):

Reformar a educação superior nestes moldes, isto é, priorizando os investimentos no setor privado, visando a lucratividade em detrimento do fortalecimento da educação superior pública, reforça o caráter mercantil e dominador em que a educação brasileira se encontra. Para Sguissardi (2015, p. 869):

[...] a educação superior, no Brasil, vive um intenso processo de transformação de um direito ou “serviço público” em “serviço comercial” ou mercadoria, isto é, um processo de massificação mercantilizadora que anula as fronteiras entre o público e o privado-mercantil e impede uma efetiva democratização do “subsistema”. Ao menos no nível da graduação.

Constata-se que o Estado, tendo ideológica e operacionalmente dificuldade de apostar no investimento maciço na educação superior, tem buscado, via

políticas focais de curto alcance – Programa Universidade para Todos (Prouni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), em especial –, garantias de alguma igualdade de condições de acesso, mas que não preveem igualdade de condições de permanência e, em especial, de sucesso no mercado de trabalho.

Diante disso, reforça-se o quão é necessário pensar e discutir as reformas educacionais e o ensino superior público e em como se dá o processo de desmonte desse ensino nos dias atuais, tendo em vista o discurso contraditório de expansão das IES, acesso das camadas mais pobres à graduação e avanços quanto à qualificação e inserção dos estudantes no mercado de trabalho.

Uma vez que, reformar significa dar melhor forma ou reconstruir algo, questiona-se como tem sido o processo de reformulação das estratégias e ações na educação superior feita pelos órgãos gestores e até que ponto os profissionais, os estudantes e a sociedade civil tem participado de maneira efetiva na construção de políticas educacionais pautadas nas reais necessidades e no avanço para uma educação de qualidade pensada desde o primeiro contato com a escola até à graduação e pós-graduação.

31 A PEC 55 E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Conhecida como PEC do teto dos gastos públicos, a PEC 55, aprovada pelo Senado Federal em 15 de dezembro de 2016, a qual passa a vigorar como Emenda Constitucional nº 95/2016, tem como proposta o congelamento dos investimentos nas despesas primárias por vinte anos. Foi aprovada em caráter de urgência, mesmo diante da rejeição da sociedade, sob o argumento de contribuir substancialmente para a superação da crise econômica e financeira em que se encontra o país na atualidade. Assim sendo, entrou em vigor no ano de 2018, tendo como base as receitas de 2017, conforme exposto no artigo 104 da proposta:

Art. 104. A partir do exercício financeiro de 2017, as aplicações mínimas de recursos a que se referem o inciso I do § 2º e o § 3º do art. 198 e o **caput** do art. 212, ambos da Constituição, corresponderão, em cada exercício financeiro, às aplicações mínimas referentes ao exercício anterior corrigidas na forma estabelecida pelo inciso II do § 3º e do § 5º do art. 102 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

De acordo com a proposta em questão, esse tipo de reforma é importante também para o equilíbrio dos gastos públicos e controle da dívida externa, além de contribuir para a criação de emprego e renda, com o discurso de melhoria e desenvolvimento referente ao gerenciamento das receitas e despesas do governo, bem como ao acesso da população aos bens e serviços. No item 2 das recomendações dos Ministros Henrique Meirelles e Dyogo Oliveira para aprovação da PEC, observa-se um dos argumentos usados:

Faz-se necessária mudança de rumos nas contas públicas, para que o País consiga, com a maior brevidade possível, restabelecer a confiança na sustentabilidade dos gastos e da dívida pública. É importante destacar que, dado o quadro de agudo desequilíbrio fiscal que se desenvolveu nos últimos anos, esse instrumento é essencial para recolocar a economia em trajetória de crescimento, com geração de renda e empregos. Corrigir o desequilíbrio das contas públicas é condição necessária para retirar a economia brasileira da situação crítica que Vossa Excelência recebeu ao assumir a Presidência da República.

Diante de tal argumento e das informações anteriores, cabe lembrar que, a implementação da PEC 55 vai de encontro aos objetivos explicitados nos documentos oficiais da educação, tendo como exemplo um dos mais importantes deles, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024).

Contrário ao que a PEC 55 propõe, o PNE apresenta na meta 13 “elevar a qualidade do ensino superior[...]”, tendo como algumas das estratégias:

[...] elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação *stricto sensu*; promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior.

Na meta 20, por exemplo, o PNE prevê o aumento dos recursos destinados à educação, estabelecendo inclusive um percentual baseado no Produto Interno Bruto (PIB), conforme se observa a seguir:

Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio.

Entretanto, ao limitar os investimentos na área educacional de acordo com critérios próprios, a PEC 55 desconsidera o que diz o PNE e suas metas aprovadas pela Lei N. 13.005/2014. Cabe citar ainda as metas 12, 13 e 14 que estão diretamente relacionadas ao ensino superior prevendo diversas melhorias. Tais como: elevação da taxa de matrícula na educação superior, melhoria na qualidade do ensino através do aumento da proporção de mestres e doutores atuando nas universidades e ampliação das matrículas em pós-graduação *stricto-sensu*. Compreende-se, portanto, que a redução dos recursos financeiros ou congelamento dos gastos relacionados a educação inviabilizam o cumprimento efetivo das metas do PNE.

O Novo Regime Fiscal determina que os gastos relativos às despesas primárias, isto é, Assistência Social, Educação, Saúde e Previdência sejam limitados, não podendo crescer acima da inflação em cada exercício pelos próximos vinte anos. Além de estarem limitados à correção da inflação, os referidos gastos passam a ser desvinculados. O documento aprovado na câmara e no senado apresenta em seu art. 102:

Será fixado, para cada exercício, limite individualizado para a despesa primária total do Poder Executivo, do Poder Judiciário, do Poder Legislativo, inclusive o Tribunal de Contas da União, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União.

Reduzir ou congelar as despesas destinadas à educação, além de ir contra à garantia dos direitos formalmente explicitados na constituição, ainda coloca sobre a população mais pobre os efeitos nocivos que a PEC certamente trará, uma vez que a redução dos investimentos tende a gerar maior precarização dos sistemas de educação, especialmente nos contextos mais desfavorecidos, o que contribui para o aprofundamento das desigualdades.

Em artigo publicado na Carta Capital, o doutor em desenvolvimento econômico e professor da Universidade Federal de São Paulo, Daniel Arias Vazquez (2016?) aponta que o Novo Regime Fiscal:

[...] desestrutura o financiamento da política social brasileira ao eliminar a vinculação de receitas destinadas à educação e ao orçamento da seguridade social, que compreende as políticas de saúde, previdência e assistência social. Tais vinculações expressam conquistas sociais que foram garantidas na Constituição de 1988, visando estabelecer prioridade e preservar o gasto público nestas áreas sociais, independentemente do governo que estivesse no poder.

Vazquez (ibid) fez ainda uma simulação tomando como base o período de 2003 e 2015, exemplificando comparativamente os valores investidos, caso a PEC já estivesse em vigor naquele período, em comparação com os investimentos realizados nos dois governos anteriores. A redução nos investimentos é expressiva, como se pode observar na tabela a seguir:

	Gasto Efetivo Governos Lula e Dilma	Gasto Simulado Plano Temer/ Meireles	Diferença
Assistência Social	638,51	200,83	-68,5%
Educação e Cultura	1.140,14	686,20	-39,8%
Saúde	955,08	701,66	-26,5%
Previdência	5.220,90	3.519,11	-32,6%
GSF Total	8.689,98	5.481,39	-36,9%

R\$ bilhões, valores reais de dezembro/2015, IGP-DI

Fonte: STN/MF

De acordo com esta simulação, as reduções de investimentos na área de Educação e Cultura seriam de 39%, ou seja, de 453,9 bilhões a menos. A aprovação da PEC 55, portanto, suscita questões quanto ao futuro da educação brasileira e de como ficará o ensino superior público, uma vez que as universidades já vêm passando por diversas mudanças ao longo da reordenação do papel do Estado e no seu investimento frente às políticas educacionais.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de mercantilização que ganhou força a partir do governo de FHC afeta diretamente a educação superior pública, uma vez que os direitos são mercantilizados, privatizados ou terceirizados, as verbas públicas reduzidas, o Estado diminuído, o acesso à educação superior se torna cada vez mais difícil. A aprovação da PEC 55 e, conseqüentemente, o congelamento dos recursos públicos na área da educação coloca em questão o futuro das universidades, já marcadas pela precarização das estruturas e do ensino, pelos baixos investimentos, pela flexibilização da força de trabalho de seus profissionais, etc., fatores que contribuem para uma educação desarticulada em sua base e para que as instituições educacionais estejam cada vez mais voltadas à produção do conhecimento acrítico, colocando em questão o que diz a Lei 9.394/96 (Art. 02 e Art. 03) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDB, a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e ainda, a ministração do ensino deve ter “garantia de padrão de qualidade”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Brasília: DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 07 de fev. 2018.

_____. **Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto 2.306, de 19.8.1997. Brasília: DF, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm. Acesso em 07 de fev. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 07 de fev. 2018.

_____. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Conversão da MPv nº 2.094-28, de 2001. Brasília: DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10260.htm. Acesso em: Acesso em: 10 de abr. 2017.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 10 de abr. 2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de educação – PNE e dá outras providências. Brasília: DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 07 de fev. 2018.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: DF, 2016. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&filename=PEC241/2016. Acesso em: 10 de abr. 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

SGUISSARDI, V. **Educação superior no Brasil. Educação ou massificação mercantil?** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out-dez, 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente.** São Paulo: Cortez, 2009. 341 p.

_____. **Educação superior no Brasil. Educação ou massificação mercantil?** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out-dez, 2015.

VAZQUEZ, Daniel Arias. **O desmonte social no plano Temer-Meirelles.** Carta Capital, São Paulo: SP, 20 de julho de 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/o-desmonte-social-no-plano-temer-meirelles/>. Acesso em: 28 de jul. 2017

CAPÍTULO 3

INCOERÊNCIAS DA BNCC

Data de aceite: 04/01/2021

Eduardo Ribeiro Mueller

Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT
Cuiabá/Mato Grosso, Brasil

Attico Inácio Chassot

Rede Amazônica de Educação em Ciências e
Matemática - REAMEC
Porto Alegre/Rio Grande do Sul, Brasil

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar e entender o contexto de incoerências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para as tessituras, desvelamos as leis que sustentam a ideia de um currículo comum no Brasil e analisamos o conteúdo dos documentos lançados, respectivamente, em 2015 (versão preliminar), 2016 (2ª versão) e 2018 (versão final homologada pelo CNE). A identificação de incoerências surgiu da tentativa de entender a participação de empresas privadas na elaboração da BNCC e da interpretação do documento final do Ensino Médio, em especial quanto à proposta de trabalho por área de conhecimento, quanto aos princípios: igualdade, equidade e respeito à diversidade, quanto ao aspecto curricular e formação de professores e quanto ao aspecto estrutural (logística prometida). Este artigo faz parte de uma investigação maior, publicada em 2018 em forma de tese de doutorado. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, com métodos de análise documental e entrevista oral, que buscou evidenciar confluências e divergências de saberes acerca da implantação da BNCC na

Educação do Campo (EdoC). Os resultados que apresentamos aqui são provenientes de análise teórica realizada na própria tese, numa busca particular pelas referidas incoerências.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular. Políticas Educacionais. Incoerências Teóricas.

INCONSISTENCIES OF BNCC

ABSTRACT: The present article has as objective to analyze and to understand the context of inconsistencies of the National Curricular Common Base (BNCC). For the tessituras, we unveil the laws that support the idea of a common curriculum in Brazil and analyze the content of the documents released, respectively, in 2015 (draft version), 2016 (version 2) and 2018 (final version homologated by the CNE). The identification of inconsistencies arose from the attempt to understand the participation of private companies in the elaboration of the BNCC and the interpretation of the final document of the High School, especially regarding the proposal of work by area of knowledge, on the principles: equality, equity and respect to the diversity, curriculum and teacher training, and the structural aspect (promised logistics). This article is part of a larger investigation, published in 2018 in the form of a doctoral thesis. This is a qualitative research, with methods of documentary analysis and oral interview, which sought to show confluences and differences of knowledge about BNCC implementation in the Field Education (EdoC). The results we present here are derived from theoretical analysis carried out in the thesis itself,

in a particular search for the said inconsistencies.

KEYWORDS: National Common Curricular Base. Educational Policies. Theoretical inconsistencies.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira teve sua primeira versão em 2015, quando houve o lançamento do documento preliminar. Nesse processo, as reelaborações lançadas contemplaram uma versão completa em 2016 (BRASIL, 2016) e as versões finais homologadas, respectivamente, em 2017 (Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio). Ainda pouco conhecida pelos professores brasileiros, a BNCC é objeto de debate constante, sobretudo na pesquisa, por meio dos quais sua elucidação reflexiva tem ocorrido.

Neste artigo o objetivo foi analisar e entender o contexto de incoerências da BNCC, mais especificamente da tentativa de entender a participação de empresas privadas na sua elaboração, e da interpretação do documento final do Ensino Médio, este último em relação a vários itens.

Este artigo faz parte de uma investigação maior, publicada ainda em 2018 em forma de tese de doutoramento na Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC. Os resultados que apresentamos aqui são provenientes de análise teórica realizada na própria tese, numa busca particular pelas referidas incoerências.

REFERENCIAL TEÓRICO

A ideia de um currículo nacional comum no Brasil é amplamente amparada pela legislação educacional brasileira. A Constituição de 1988, no seu artigo 210, estabelece:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Constituição da República Federativa do Brasil, 2016, p. 122).

Embora o texto da Constituição não faça referências à Educação Básica¹, traz a ideia de que é possível assegurar uma formação comum no Ensino Fundamental sem desprezar valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. O artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é outro importante documento que legitima esta ideia. No seu inciso IV diz que é possível:

1 O termo Educação Básica surge na LDB/1996.

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (LDB, 2010, p. 10).

As Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (DCNEB - Parecer CNE/CEB nº 07/2010, p. 31) e a própria LDB expressam seu entendimento por Base Nacional Comum Curricular como:

Os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (BRASIL, 2010, p. 31).

Esta compreensão, embora encontre amparo na Constituição Federal, carrega na sua definição uma questão importante, que pode ser incoerente ao mesmo tempo: de que forma os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente em um país da dimensão do Brasil poderiam ser reduzidos a algo comum, igualmente aplicável a todos os povos brasileiros? Acreditamos na inconsistência desta ideia, embora não seja este o foco exato do debate que se deseja realizar aqui.

Mas é possível que a BNCC brasileira esteja intimamente relacionada ao surgimento de diretrizes nacionais na década de 1990. MACEDO (2014) alerta-nos que a LDB de 1961 (Lei 4024/61) já havia sido modificada pela lei 9131/95, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), cujas atribuições eram, conforme seu artigo 7º, normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto. Isto gerou uma dupla responsabilidade sobre as leis que regulamentavam os currículos no Brasil, pois o Ministério da Educação (MEC) e CNE não desempenhavam atribuições convergentes, dado que não representavam politicamente as mesmas pessoas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são diretrizes nacionais que aparecem em meio a esse cenário.

Em 1996, a versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), revista após consulta à comunidade acadêmica, foi encaminhada pelo MEC ao CNE com a pretensão de que fosse ratificada como diretrizes curriculares nacionais. Segundo Ludke (1999), à época membro do CNE, este Conselho não podia, representando a comunidade acadêmica, ignorar as inúmeras críticas aos PCN e ao nível de detalhamento que o mesmo propunha. Decidiu, então, por uma posição intermediária, que a autora chama de “solução razoável”, qual seja elaborar diretrizes curriculares mais gerais e manter os PCN como alternativa curricular não obrigatória (MACEDO, 2014, p. 1532).

Esses parâmetros talvez tenham sido a primeira tentativa de editar algo que representasse a unificação de currículos no Brasil. Um de nós recorda, como professor, em início do século 21, de que as reuniões para discussão do seu conteúdo eram marcadas

por dúvidas verificáveis ainda hoje nas escolas, por exemplo: como ajustar o conteúdo sistematizado no livro didático às orientações contidas no documento? Tais orientações representam um programa a ser seguido? Em que ano devo trabalhar isto, ou aquilo? Ao final dos primeiros 10 anos do século 21, as orientações dos PCNs já não representavam grande importância frente à enraizada forma de reprodução de conteúdos. A BNCC mantém uma estrutura textual com certa similaridade aos PCNs, já que não prevê conteúdos. Isto é particularmente importante para uma avaliação reflexiva de como a ideia de unificação do currículo por esse caminho, hoje, pode encontrar insucesso.

Há ainda de se considerar que, na década de 1990, houve um movimento por unificação curricular no bloco econômico formado por alguns países da América Latina.

Os blocos econômicos que se desenhavam em regiões da América Latina (e que já davam resultados na Europa) também produziam demandas por padronizações curriculares com vistas à facilitação do trânsito entre os diferentes países. O plano trienal para o setor educação do Mercosul, datado de 1992, explicitava, entre seus objetivos, “a compatibilização e harmonização dos sistemas educativos” dos países participantes. Nos planos posteriores, as ações se concentraram nos níveis técnico, de graduação e pós-graduação — de modo a criar mecanismos para facilitar o exercício profissional nos diferentes países —, no ensino das línguas, da história e da geografia do bloco. Ainda que a compatibilização tenha se dado mais em termos de correspondência ano a ano, em meados dos anos 1990, mais ou menos ao mesmo tempo, os países propunham bases curriculares nacionais que facilitariam essa correspondência (MACEDO, 2014, p. 1533).

Os países a que se refere a autora são a Argentina, que lança “*Contenidos basicos comunes para la educación básica*”; Paraguai, com o “*Programa del estudio*”, e o Uruguai, com seu “*Plan piloto – Currículo experimental*”. Todos em 1995. A ideia que sustenta (facilitar o exercício profissional nos diferentes países) tem a padronização curricular a serviço do mercado. Esta ideia permanece viva na ideologia da BNCC brasileira, conforme debatemos mais adiante.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A BNCC ainda é, para a maioria das pessoas inerentes, uma incerteza. É papel do investigador inserido nesse contexto tentar compreender o significado que essa política educacional já aprovada, mas em implantação no Brasil pode assumir, não presumindo certezas, embora hipoteticamente a compreendamos como política de exclusão. Optamos aqui pela **pesquisa qualitativa tendo análise teórica como método de investigação**, reconhecendo que,

conduzimos pesquisas qualitativas porque um problema ou questão precisa ser explorado. Por sua vez, essa exploração é necessária devido à necessidade de estudar um grupo ou população, identificar variáveis que não

podem ser medidas facilmente ou escutar vozes silenciadas. [...] Também conduzimos pesquisa qualitativa porque precisamos de uma compreensão *complexa* e detalhada da questão (CRESWELL, 2014, p. 52 – grifos do autor).

Sabemos muito pouco ainda da BNCC, muito em função da sua recente aprovação e da metodologia de elaboração (manipuladamente democrática). Mesmo os pesquisadores que a estudaram não podem precisar sobre seus resultados na prática. A pesquisa, nesse contexto, é fundamental para avançarmos de simples conjecturas a análises, por meio das quais a abstração pode ser alcançada, subsidiando a crítica.

As análises propostas discutem incoerências a partir da tentativa de entender a participação de empresas privadas na elaboração da BNCC e da interpretação do documento final do Ensino Médio, em especial quanto à proposta de trabalho por área de conhecimento, quanto aos princípios: igualdade, equidade e respeito à diversidade, quanto ao aspecto curricular e formação de professores e quanto ao aspecto estrutural (logística escolar prometida pela BNCC). Apresentamos os resultados na sequência.

INCOERÊNCIA DEMOCRÁTICA

Iniciamos nossas análises tecendo argumentos sobre participação de agentes privados na elaboração da BNCC brasileira. No dia 28 de setembro de 2006 foi fundado no Brasil o movimento Todos pela Educação² (TPE). Nesse movimento, grandes empresas, maioria delas por meio de suas fundações, participam nas decisões governamentais acerca dos rumos da educação no país.

No site³ do Todos pela Educação, a DPaschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Telefônica (Vivo), Instituto Unibanco, Itaú (BBA), Fundação Lemann, Suzano Papel e Celulose, Instituto Península, Instituto Natura, Gol, Instituto Votorantim e Instituto Cyrela estão como empresas mantenedoras; e a ABC, Moderna, Fundação Santillana, Friends Áudio, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), PATRI Políticas Públicas, Fundação Roberto Marinho, Falconi Consultores de Resultados e a J. Walter Thompson Brasil estão como empresas parceiras. Há menos de dois anos também faziam parte deste movimento o Instituto Ayrton Sena, a Fundação Victor Civita, MCKinsey&Company, Instituto Paulo Montenegro, Instituto HSBC, Luzio Strategy Group, Itaú Cultural e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

Qual o interesse dessas empresas na definição de um núcleo comum curricular para as escolas de Educação Básica no Brasil? O TPE se define como movimento da sociedade civil brasileira engajado na missão de contribuir para que, até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade.

² www.todospelaeducacao.org.br

³ Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/mantenedores-e-apoiadores/?tid_lang=1. Acesso em 07/05/2018. Acesso anterior em 20 de outubro de 2016.

É provável que esta qualidade, a que se refere o TPE, esteja alicerçada em habilidades para o mundo do trabalho, dado que se baseiam em dados educacionais quantitativos, em avaliações de larga escala realizadas pelo IDEB (Índice Brasileiro da Educação Básica), e em adoção de métodos inovadores de ensino pautados em eficiência de resultados, conforme descrevem no site:

Em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Instituto Natura, o Itaú BBA, a Samsung e a Fundação Telefônica Vivo, o TPE desenvolve o projeto Métodos Inovadores de Ensino. A iniciativa tem como objetivo contribuir para a garantia de uma Educação de qualidade para todos e para o uso eficiente dos recursos públicos da Educação por meio da identificação e da construção de instrumentos que permitam aos professores, gestores escolares e gestores públicos: 1) diagnosticar as possibilidades de adoção de tecnologias na Educação – escolas e redes de ensino; 2) avaliar a pertinência das soluções disponíveis; 3) avaliar os resultados alcançados com a adoção das tecnologias selecionadas. O projeto tem 4 fases: mapeamento nacional e internacional dos instrumentos existentes com esse foco; realização de pré-teste dos instrumentos identificados/ elaborados; aplicação dos instrumentos em um piloto desenvolvido em parceria com redes públicas de ensino; divulgação do processo e resultados⁴.

Numa outra direção, os próprios documentos oficiais que legislam pela educação brasileira têm defendido a formação do sujeito para a sua cidadania, proposta baseada no desenvolvimento das habilidades de leitura, participação/intervenção e de tomada de decisão acerca dos diferentes fenômenos sociais e naturais, com o sujeito crítico e consciente das consequências de suas ações. Não ousamos excluir esta dupla possibilidade da pauta de um currículo comum, mas questionamos as suas diferenças metodológicas, já que este currículo comum poderia devolver autoritarismo ao professor, prioridade ao conteudismo escolar centrado em si mesmo, e um resgate das tendências tecnicistas no processo de ensino-aprendizagem. A proposta de métodos inovadores do TPE é mais focada em resultados e não em aprendizagem emancipatória, o que a aproxima das características tecnicistas.

Elisabeth Macedo destaca que a participação das empresas que compõem o TPE na determinação do currículo passa pelo desenvolvimento de metas para a educação brasileira e introdução de ferramentas de monitoramento do desempenho, ajudados por especialistas brasileiros e americanos (MACEDO, 2014). No sítio do TPE estão descritas 5 metas, 5 bandeiras e 5 atitudes por meio das quais se orienta a proposta de participação do TPE nos caminhos da educação brasileira.

As metas constituem propostas provavelmente baseadas no Plano Nacional de Educação; as bandeiras constituem propostas que visam acelerar o cumprimento das metas; e as atitudes são ações e comportamentos subordinados à aprendizagem. Desse conjunto de direcionamentos apontados pelo TPE, há uma bandeira cujo conteúdo traz um conceito central expressamente difundido na BNCC: definição dos direitos de aprendizagem.

4 Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br. Acesso em 31 de outubro de 2016.

O conteúdo do texto⁵ diz:

Embora o País conte com a chamada Prova Brasil, com o Índice Brasileiro da Educação Básica (Ideb) e com metas para as redes e as escolas, ainda não foram definidos os direitos de aprendizagem, as expectativas dos alunos brasileiros por série ou por ciclo. Ou seja, os exames acabam cobrando algo que nunca foi estabelecido pelo estado nem alinhado previamente com as escolas. Faz-se urgente, portanto, elaborar e adotar esses direitos, para que as redes, as escolas e os professores saibam a que objetivos pedagógicos precisam responder.

Definir direitos de aprendizagem, segundo o TPE, significa definir as expectativas dos alunos brasileiros por série ou ciclo, alinhando aquilo que é cobrado nas avaliações com os objetivos pedagógicos das redes, das escolas e dos professores. A BNCC pode ter assumido essa função, se tornando a ferramenta por meio da qual os sentidos do currículo educacional comum podem conseguir sua legitimidade.

[...] entre os sentidos de **BCNN** que circulam no debate, há quatro mais frequentes: conteúdos [poderosos, socialmente elaborados]; direitos de aprendizagem [direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento]; expectativa de aprendizagem; e padrões de avaliação. Tais significantes parecem se assentar sobre distintas concepções de educação e currículo em luta por hegemonia no atual debate sobre **BCNN**. No entendimento de Taubman (2009), do qual partilho, há uma linguagem própria da pedagogia, baseada na aprendizagem, que oferece suporte técnico para a aderência de professores e acadêmicos ao discurso neoliberal. Nessa interpretação, direitos de aprendizagem e padrões de avaliação se articulariam num mesmo discurso (MACEDO, 2014, p. 1545/46 – grifo nosso).

Na mesma linha do TPE e do discurso neoliberal, importante destacar também o trabalho de outro grupo, conhecido como Organização Movimento pela Base Nacional⁶. No site oficial do grupo há um texto (Quem somos?) que os define como um grupo não governamental de profissionais da educação que, desde 2013, atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. As incoerências que apresentamos contestam esta ideia, mas isso na nossa concepção. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países.

O site aponta que o grupo é constituído de pessoas e instituições que atuavam na área da educação com cargos em 2018, destacando, entre outros, Aléssio Costa Lima (presidente da Undime), Alex Canziani (Deputado Federal e presidente da frente parlamentar da Educação), Maria Inês Fini (presidente do INEP) e Rossieli Soares da Silva (Secretária de Educação Básica do MEC). As instituições, por sua vez, são praticamente as mesmas do TPE, incluindo Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco etc. Se trata de uma ONG com presença de importantes representantes

5 Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br; acesso em 31 de outubro de 2016.

6 www.movimentopelabase.org.br. Acesso em 07/05/2018.

governamentais e empresas “não governamentais” trabalhando juntos.

O site procura mostrar, entre outros aspectos, as experiências acumuladas internacionalmente sobre BNCC, fazendo referências a currículos de outros países. Em análise, o professor Luiz Carlos de Freitas⁷ destaca que as habilidades e competências assumidas pela BNCC no Brasil estão baseadas na experiência de países como a Coreia do Sul, Austrália, Chile, Colômbia e África do Sul, que servirão de balizadores para a construção dos descritores e itens do processo de avaliação, utilizando a teoria de resposta ao item. O modelo seria copiado em função de similaridades geográficas, políticas, econômicas e sociais entre o Brasil e estes países, e pelo sucesso do programa curricular por lá.

Mas por que é importante alinhar a BNCC com descritores avaliativos? O foco é a produção e o gerenciamento da avaliação, e a produção do material didático, ambos a partir da unificação curricular. A exemplo dos Estados Unidos, o Brasil teria um padrão curricular estabelecido a partir do seu *common core*. Com esse padrão, empresas que tiveram sucesso em outros países, como a *CEO David Peck da Curriculum Foundation*, da Inglaterra, e a *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority*, da Austrália, mediadas pela SERP⁸, estariam aptas a atuarem no mercado educacional brasileiro por meio de parcerias público-privadas.

Aspectos como este nos ajuda a entender melhor o interesse de empresas privadas pela educação pública. O controle das avaliações padronizadas pode significar uma porta aberta para as empresas constituintes dos grupos TPE e Movimento pela Base Nacional, pois o espaço já conquistado por elas nos caminhos da educação no país tende a se efetivar pela representatividade legislativa que possuem, em meio à nítida intenção de privatização da educação brasileira.

Para Luiz Carlos de Freitas o que está por trás de tudo isso é o mercado (a educação como mercadoria), guiado pela ideia da privatização da educação. Com uma base nacional comum curricular obrigatória em nível nacional, cria-se também a base mercadológica para a atuação de consultorias, empresas de avaliação, assessoria e produtoras de material didático e midiático em grande escala nacional. Ideologicamente, a BNCC, assim como a reforma do Ensino Médio representam o avanço do capital ao setor educacional, configurando preocupante incoerência democrática e constitucional.

7 Base Nacional (mercadológica) Comum. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/07/20/base-nacional-mercado-logica-comum/>. Acesso em 07/05/2018.

8 Organização financiada por fundações americanas que opera como “atravessadora” entre as escolas e as universidades e outras instituições, financiada por fundações. Sua “organização” chama-se “Parceria Estratégica de Investigação em Educação” ou em inglês SERP, cujo objetivo é unir a pesquisa, a prática e o planejamento. (Base Nacional Mercadológica Comum. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/07/20/base-nacional-mercado-logica-comum/>. Acesso em 07/05/2018.)

INCOERÊNCIAS DA PROPOSTA DE TRABALHO POR ÁREA DE CONHECIMENTO

No início de abril de 2018, o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, entregou ao Conselho Nacional de Educação a última versão da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Dentre os destaques do documento, chamou muito atenção o fato de apenas a Língua Portuguesa e a Matemática constarem como obrigatórios nos três anos do Ensino Médio, enquanto as demais áreas podem ser distribuídas e remanejadas de acordo com cada sistema de ensino. O Currículo, orientador principal da formação de professores, não será mais organizado por disciplinas (componentes curriculares), mas por área de conhecimento.

Esta (super) valorização da Língua Portuguesa e da Matemática em relação às demais (Atualmente o Ensino Médio brasileiro opera com 13 disciplinas) segue uma tendência alinhada com a projeção dos resultados da Educação Básica nas avaliações educacionais vigentes. Importante destacar que estas disciplinas sempre tiveram carga horária maior nas escolas e são requisitos avaliativos na maioria dos concursos públicos.

Em entrevista ao site *Pensar a Educação – Pensar o Brasil: 1822 – 2022*⁹, o professor Eduardo Fleury Mortimer (UFMG) apontou que esta nova configuração trazida na BNCC – Ensino Médio representa uma estratégia para, inicialmente, resolver o problema da falta de professores no Brasil. Equiparar uma proposta de ensino num país dessas dimensões, considerando problemas entre os quais a relevante falta de professores de química e física, por exemplo, seria improvável com a obrigatoriedade imposta pela BNCC se esta abarcasse todas as áreas.

Assim, ao facultar à escola o direito de oferecer, ou não, quaisquer das áreas exceto Língua Portuguesa e Matemática (que permanecem obrigatórias), ela (a escola) tenderá a resolver esta questão considerando, inicialmente, a demanda de professores de que dispõe ou que poderia contratar. Se contratar não for mais uma opção, isto poderá implicar, conseqüentemente, na perda do direito de muitos jovens quanto à escolha em seus estudos, sobretudo aqueles que não tiverem condições de migrar para outras escolas onde a área de estudo desejada está sendo contemplada. Esta medida não prejudica, teoricamente, as avaliações centradas apenas na Língua Portuguesa e Matemática (prova Brasil, por exemplo), dada a sua obrigatoriedade, mas afeta de forma direta o desempenho no ENEM, exame onde são medidos conhecimentos de todas as áreas.

O impacto à formação em meio rural poderá ser significativamente maior em relação aos centros urbanos. A Educação do Campo é uma especificidade educacional onde a qualidade do ensino médio deve se desarticular de conquistas importantes, como a Pedagogia da Alternância, e onde há falta de professores em muitas áreas. Esta falta culmina na necessidade de manejo profissional no atendimento às escolas, e os professores

⁹ Entrevista com Eduardo Fleury Mortimer. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/blog/2018/04/17/para-entender-a-bncc/>. Acesso em 23/04/2018.

de áreas urbanas tendem a querer permanecer perto de casa, ficando as escolas de áreas rurais supridas pelos que já residem em áreas rurais ou aqueles contratados sem espaço nas escolas urbanas.

A ideia inicial do novo Ensino Médio, nesse contexto, de flexibilizar a grade curricular de modo a permitir ao estudante escolher uma área de conhecimento para aprofundar seus estudos seria inviabilizada nessa nova proposta, no caso da área escolhida não estar sendo oferecida por falta de professores. Cesar Callegari, membro do Conselho Nacional de Educação em 2018, é contra o Novo Ensino Médio e defende sua revogação¹⁰ como lei principalmente porque, da forma como foi aprovado em 2017, inviabilizará esta escolha.

Na organização proposta pela lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), o novo Ensino Médio deverá ter sua carga horária anual progredida de 800 para 1.400 horas a partir de 2017, e ao final de 5 anos (até 2022) não poderá ofertar menos que 1000 horas/ano. Teríamos, dessa forma, um Ensino Médio com, no mínimo, 3.000 horas, das quais 1.800 destinadas à BNCC e outras 1.200 para os itinerários formativos, momento em que o estudante poderá optar por uma das áreas.

As áreas a que nos referimos (nos termos do artigo 4º da lei nº 13.415/2017 – lei do novo Ensino Médio, que alterou o art. 36 da LDB) são cinco no total: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, e Formação Técnica e Profissional. Cada um desses itinerários terá sua organização baseada nas respectivas competências e habilidades definidas na BNCC de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino, com exceção da Formação Técnica e Profissional, não prevista na parte obrigatória da Base (nos sessenta por cento).

Olhando ainda para a problemática da falta de professores, não é descartável observar esta concessão (dada às escolas) como estratégia para a inclusão do professor notório saber (previsto no artigo 6º na referida lei do Ensino Médio para atender exclusivamente ao itinerário 'Formação Técnica e Profissional'). Em meio à desobrigação de ofertar outros itinerários importantes, dada à escola, e considerando ser a formação técnica uma opção nos termos da lei, é possível que o Estado venha se eximir de assumir a responsabilidade em contratar alguém mais qualificado para a função, como provê o Plano Nacional de Educação, podendo operacionalizar, desta forma, a inserção deste novo profissional (sem formação pedagógica) no sistema educacional brasileiro. Ideologicamente, isto representa a valorização da formação técnica em relação às demais não obrigatórias, configurando incoerência à universalização do atendimento escolar, nos termos do artigo 214 da constituição federal (BRASIL, 2016, p. 125).

10 A Lei do Ensino Médio é um Golpe Mortal na Educação Brasileira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W4IJKRs-cxI&feature=youtu.be>. Acesso em 23/04/2018.

INCOERÊNCIAS DE IGUALDADE, EQUIDADE E RESPEITO À DIVERSIDADE

Outro aspecto alvo de nossas análises no documento da BNCC Ensino Médio lançado em 2018 foi em relação aos princípios de igualdade, diversidade e equidade. Por igualdade educacional o referido documento preconiza estar garantindo o direito de aprendizagem por meio da determinação do que necessita ser ensinado, reconhecendo e atendendo as singularidades, garantindo o ingresso e permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2018). Não nos é perceptível o alcance desta igualdade! O que temos visto no âmbito da Educação e fora dele é um aumento da desigualdade caracterizado por políticas de austeridade social, como a Reforma Trabalhista Brasileira, e aumento da mercantilização da Educação por meio do avanço de grupos privados¹¹ na posse do setor da Educação Básica, casos da Kroton e SEB, e da efetiva participação de empresas privadas nas decisões dos caminhos da Educação no país.

As incoerências aos princípios de igualdade se dão também na via do dinheiro destinado à educação. A Comissão de Assuntos Econômicos (CAE) do Senado Federal aprovou no dia 17 de Abril de 2018 a autorização para que o governo federal contrate operação de crédito externo da União para o Ministério da Educação (MEC) no valor de até US\$ 250 milhões com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)¹². Tais empréstimos serão para investimentos no Projeto de Apoio à Implantação do Novo Ensino Médio – escolas de tempo integral, e os repasses serão anuais, observando para isto o alcance de resultados, que serão medidos por indicadores acordados entre o MEC e o banco, muito provavelmente atendendo aos interesses do próprio banco, o que reforça nossa ideia de tornar a educação brasileira uma mercadoria. Mészáros (2008) contribui quando escreve que

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro (MÉSZÁROS, 2008, p. 16 – grifos do autor).

Identificamos nas palavras do autor aspectos comuns à educação brasileira, como crises no sistema público de ensino e cortes de verbas da educação. Na contramão da igualdade pretendida pela BNCC estão, ainda, a universalização da produção de material didático a partir do engessamento e obrigatoriedade de conteúdos e a busca da

11 Duelo de gigantes pelo bilionário mercado da Educação Básica. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/duelo-de-gigantes-pelo-bilion%C3%A1rio-mercado-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica-sambrana/>. Acesso em 23/04/2018.

12 Aprovada contratação de empréstimo junto ao BIRD para implantação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/17/aprovada-contratacao-de-emprestimo-junto-ao-bird-para-implantacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em 23/04/2018.

emancipação dos sistemas avaliativos por meio da exclusão de importantes componentes do currículo escolar brasileiro. De que igualdade a BNCC se refere afinal?

A equidade e respeito às diversidades, outros dois aspectos do documento (BRASIL, 2018), têm como pauta o reconhecimento das diferentes necessidades dos estudantes em meio as suas diferenças.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2018, p. 15 e 16).

Por equidade entendemos a garantia das mesmas condições para as pessoas em meio ao reconhecimento das suas diferenças. Estas condições nunca foram (historicamente) as mesmas no Brasil, e não se tornará assim porque uma lei determina que seja. Nesse contexto, se não haverá equidade também não haverá respeito à diversidade. Tomemos como exemplo a Educação do Campo (EdoC) para discutir a ideia.

Na EdoC, assim como em outras diversidades educacionais, existe uma cultura escolar própria, caracterizada pelo estudo das coisas do campo, envolvendo agricultura camponesa, cooperativismo, economia solidária, formação política e humana; caracterizada pela dificuldade de acesso em meio a um transporte escolar e estradas precárias; caracterizada por uma organização pedagógica cujos elementos particulares têm relevante influência no processo de ensino-aprendizagem, como o clima e a autonomia na escolha de componentes curriculares.

Se esta escola do campo tiver que dispor de sessenta por cento da carga horária que pratica para atender a BNCC, como previsto na lei do novo Ensino Médio, é provável que se desarticule de seu próprio projeto de formação, ferindo sua autonomia e seu direito de diversidade. Importante destacarmos que

O Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, no que diz respeito ao currículo em seu artigo 1º preconiza que “as escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE” (BRASIL, 2010, p. 1).

Corroborando, no artigo 5º:

§ 1º Poderão ser adotadas **metodologias de educação à distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo**. § 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente

à atuação profissional, de acordo com **metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo**, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010, p. 3 – grifo nosso).

Sem a garantia desses direitos, a EdoC poderá sofrer prejuízos na formação profissional voltada ao meio rural, em prejuízos às vivências e exercícios práticos de trabalho cooperativo, à formação política e pedagógica de professores e estudantes, à articulação da escola aos movimentos, interferindo na militância de causa, fragilizando a firmeza ideológica.

Por essa perspectiva, o que veremos será a legitimação de interesses dominantes por meio da estruturação da lei, com subordinação hierárquica implacável às regras da educação institucionalizada. Os Conselhos de Educação (Nacional e dos Estados) estão incumbidos de cancelar a obrigatoriedade das escolas ao controle por meio de seus projetos de formação. Estamos mesmo falando de equidade e respeito à diversidade?

INCOERÊNCIAS DA PROPOSTA NO ASPECTO CURRICULAR E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No aspecto curricular e em relação à formação de professores a proposta da BNCC (BRASIL, 2018) também apresenta incoerências. Hoje, a grande maioria das universidades formam professores disciplinarmente, ou seja, considerando os componentes curriculares separadamente (Química, Física, Geografia etc.). Na Química, por exemplo, (sub) dividimos em disciplinas as especialidades, particionando-as: Orgânica I e II, Química Geral, Inorgânica I e II etc. Os conteúdos são organizados em tópicos, e assim são desenvolvidos em exposição teórica em sala de aula e/ou por prática (com roteiro) em laboratório. Esta forma tradicional de organização não é verificada na BNCC, que propõe a formação a partir de um trabalho interdisciplinar por meio da atuação das áreas de conhecimento.

Na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, por exemplo, uma das competências listadas tem a seguinte redação (competência nº 3):

Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) (BRASIL, 2018, p. 539).

Uma das habilidades (identificada pelo código EM13CNT309) inerentes a esta competência diz:

Analisar questões socioambientais, políticas e econômicas relativas à dependência do mundo atual com relação aos recursos fósseis e discutir a necessidade de introdução de alternativas e novas tecnologias energéticas

e de materiais, comparando diferentes tipos de motores e processos de produção de novos materiais (BRASIL, 2018, p. 545)

Acreditamos que haja professores e professoras de ciências que darão conta de elaborar um planejamento coletivo às questões em destaque, considerando, por exemplo, a problemática da utilização de combustíveis fósseis integrada a um estudo elaborado da viabilidade de energias alternativas. Entendemos como desafio maior, após o planejamento, integrar as ações planejadas na proposta de formação da escola e, mais complicado ainda, buscar condições de desenvolvê-las contrariando sua formação disciplinar, suas precárias condições de trabalho e falta de logística adequada.

A formação que a maioria dos professores recebeu/recebe não desenvolveu neles as competências e habilidades que serão exigidas para um trabalho assim. Quantos bacharéis existem nos cursos de licenciatura que nunca leram/dialogaram sobre interdisciplinaridade? O professor mais enraizado à necessidade de ensinar conteúdos conforme sequência institucionalizada conseguirá romper com esta lógica de formação? Romperemos com a tarefa de dar aula (incluindo nela elaborar, corrigir provas etc.) dando lugar a um novo paradigma de trabalho docente interdisciplinar só porque a lei obriga? E quanto aos professores que trabalham em várias escolas, como se organizarão para planejar com colegas, em que tempo e onde, considerando que a maioria das escolas não possui espaço apropriado para isso?

Não somos contra a interdisciplinaridade, pelo contrário! Concordamos com ela e defendemos que deva ser perseguida, assim como reconhecemos ser da competência das universidades dar conta desta formação. Apenas discordamos que seja possível desenvolvê-la senão por uma prática real ao olhar interdisciplinar, dentro de um processo em que a formação em licenciatura esteja alicerçada em diretrizes próprias e alinhada com a atuação do professor na Educação Básica, ambos vivenciando e produzindo conhecimentos sobre práticas interdisciplinares. Da forma como está na BNCC, com todas as competências e habilidades voltadas à interdisciplinaridade, dificilmente dialogará com a prática dos professores.

No texto da BNCC (BRASIL, 2018) destacamos duas ações propostas como estratégia metodológicas (num total de oito) inerentes à prática interdisciplinar. São elas:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas; Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 16).

São vários os pressupostos formativos necessários para dar conta de articular o ensino a tais ações. Imagino professores e gestores no momento da construção dos

currículos – que a BNCC estabelece como de responsabilidade das redes de ensino e escolas particulares, tendo pela frente a tarefa de pensar as aprendizagens estabelecidas com viés metodológico em equilíbrio com as ações em destaque. Será uma das atividades mais importantes da escola, tendo em vista que, no aspecto curricular, a BNCC não traz conteúdos listados.

Não será uma tarefa simples; há muito tempo vemos as diferentes áreas de ensino trabalhando em prol desse perfil de formação. Difícil mensurar, mas na química, por exemplo, temos muitos professores de tendência liberal tradicional cujo perfil valoriza o padrão Iniciação-Resposta-Feedback (MORTIMER, 2000), aquele em que a informação passada pelo professor representa o próprio objeto de resposta buscado por ele nos testes. Romper com este padrão, enraizado como concepção de ensino e de avaliação, não é algo que se consegue fora de um processo de formação.

INCOERÊNCIA ESTRUTURAL

Por fim, para que seja possível uma articulação entre as áreas de conhecimento o documento (BRASIL, 2018, p. 472) propõe a utilização de laboratórios, desenvolvimento de oficinas, formação de clubes de leitura, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos e núcleos de criação artísticas. São propostas que divergem da realidade logística das escolas públicas brasileiras, cujos espaços são restritos ou ausentes, e diverge da própria intenção do governo, que já tem aprovada medida provisória que congela investimentos públicos, inclusive em educação e saúde, por 20 anos a partir de 2019¹³.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As incoerências apontadas neste texto podem servir de referencial a outros estudos/leituras em que a compreensão da BNCC seja foco principal. Consideramos que se trata de apontamentos relevantes a qualquer debate sobre a BNCC, e que as evidências resultantes de convergências e divergências são balizadoras da formação crítica de nossos olhares a esta (ainda desconhecida) política educacional.

AGRADECIMENTO

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado/MT pelo apoio financeiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC Educação Básica: 2ª Versão. 2016.

_____. BNCC Ensino Médio: 3ª versão. 2018.

13 Projeto de Emenda Constitucional - PEC 55, conhecida no Brasil como PEC do teto, aprovada no Senado Federal em dezembro de 2016.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE); CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017: Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/2017. Brasília, 2017.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; CASA CIVIL; SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. *Decreto nº 7.352/2010*: Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, Diário Oficial da União, 2010.

CRESWELL, J.W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa. Escolhendo entre cinco abordagens. São Paulo: Penso Editora LTDA; 2014.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

MACEDO, E. Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. E-curriculum, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014.

MÉSZÁROS, István. A Educação para além do Capital (tradução de Isa Tavares). 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MORTIMER, Eduardo Fleury. Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

CAPÍTULO 4

A EDUCAÇÃO PÚBLICA BÁSICA E SEU FINANCIAMENTO NO ARAGUAIA MATOGROSSENSE

Data de aceite: 04/01/2021

Odorico Ferreira Cardoso Neto

Universidade Federal de Mato Grosso
Campus Universitário do Araguaia
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Barra do Garças-MT
<http://lattes.cnpq.br/6965195631094693>

RESUMO: O artigo apresentado é fruto do esforço de pesquisa, cuja temática é A EDUCAÇÃO PÚBLICA BÁSICA E SEU FINANCIAMENTO NO ARAGUAIA MATOGROSSENSE ligada à necessidade de compreender o porquê o financiamento da educação é tão complexo, o porquê a ideia de prioridade tem a ver mais com discurso do que ação efetiva e concreta, o porquê de boa parte das políticas públicas para a educação sofrerem processos de descontinuidade. O desenvolvimento da pesquisa tem um olhar pautado para uma abordagem histórica, alicerçada em diversas fontes que discutem a temática da educação básica pública no Brasil, tem como base a legislação educacional, especificamente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o recurso proveniente da contribuição social do Salário-Educação, o estudo da meta 20 do Plano Nacional de Educação, as metas dos planos estaduais e municipais de educação que tratam do financiamento. A pesquisa tem como ponto de

partida e de chegada a discussão sobre como o dinheiro para/da educação em todos os níveis pode chegar à escola de forma que se possa gastar com qualidade, com planejamento, com o foco, baseado em estratégias referenciadas pela ação efetiva dos governos, das instituições que representam a educação e da sociedade civil. O objetivo geral é analisar/avaliar as políticas públicas de financiamento da educação básica no Estado de Mato Grosso, sem perder de vista as questões macro que envolvem as variantes do financiamento público. O referencial investigativo se baseia numa visão histórico-dialética, que pressupõe a realidade como dinâmica, enfatizando sua historicidade, seu movimento permanente e contraditório, expressando o jogo de forças, lutas e disputas políticas, com vistas à construção de um olhar crítico como contraponto ao discurso único. Os resultados esperados têm a ver com a decisão de que a pesquisa possa gerar um Banco de Dados sobre financiamento e Democracia, livros de autoria coletiva, artigos em revistas científicas da área de ciências humanas e sociais e participação em eventos.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas, Educação, Financiamento.

BASIC PUBLIC EDUCATION AND ITS FINANCING IN ARAGUAIA MATOGROSSENSE

ABSTRACT: The article presented is the result of a research effort, whose theme is BASIC PUBLIC EDUCATION AND ITS FINANCING IN ARAGUAIA MATOGROSSENSE linked to the need to understand why education funding is so complex, why the idea of priority has to do more

with speech than effective and concrete action, why most public policies for education suffer discontinuity processes. The development of research has a guided approach to a historical approach, based on several sources that discuss the theme of public basic education in Brazil, based on educational legislation, specifically, the Fund for the Maintenance and Development of Basic Education and the Valorization of Education Professionals (FUNDEB), the resource from the social contribution of Education Salary, the study of goal 20 of the National Education Plan, the goals of state and municipal education plans dealing with financing. The research has as a starting and ending point the discussion on how money for / from education at all levels can reach school so that it can be spent on quality, with planning, with a focus, based on strategies referenced by action governments, institutions representing education and civil society. The general objective is to analyze / evaluate public financing policies for basic education in the State of Mato Grosso, without losing sight of the macro issues that involve public financing variants. The investigative framework is based on a historical-dialectical view, which assumes reality as dynamic, emphasizing its historicity, its permanent and contradictory movement, expressing the game of forces, struggles and political disputes, with a view to building a critical look as a counterpoint to unique speech. The expected results have to do with the decision that the research can generate a Database on financing and Democracy, books of collective authorship, articles in scientific journals in human and social sciences and participation in events.

KEYWORDS: Public Policies, Education, Financing.

1 | MOTIVAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

O artigo apresentado é fruto do esforço de pesquisa, cuja temática é A EDUCAÇÃO PÚBLICA BÁSICA E SEU FINANCIAMENTO NO ARAGUAIA MATOGROSSENSE ligada à necessidade de compreender o porquê o financiamento da educação é tão complexo, o porquê a ideia de prioridade tem a ver mais com discurso do que ação efetiva e concreta, o porquê de boa parte das políticas públicas para a educação sofrerem processos de descontinuidade, tendo em vista serem aplicadas mais como políticas de governo ao invés de se produzirem como políticas de Estado, o porquê e como os organismos internacionais impõem aos países em desenvolvimento políticas educacionais que muitas vezes mutilam iniciativas próprias.

O desenvolvimento da pesquisa tem um olhar pautado para uma abordagem histórica, alicerçada em diversas fontes que discutem a temática da educação básica pública no Brasil, se estrutura nos diversos períodos históricos e no seu desencadeamento. Tem como base a legislação educacional, em que se prioriza a compreensão dos recursos orçamentários, especificamente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o recurso proveniente da contribuição social do Salário-Educação, o estudo da meta 20 do Plano Nacional de Educação, as metas dos planos estaduais e municipais de educação que tratam do financiamento, a legislação que trata dos royalties do petróleo (Lei nº 12.858, de 9 de setembro de 2013, Lei nº 12.734, de 30 de novembro de 2012, entre outras).

Ato contínuo, a pesquisa se destina à compreensão de como se arquiteta a interferência das políticas no financiamento da/na educação em virtude da intervenção da Agência Financeira Multilateral, representada pelo Banco Mundial. O Brasil está associado ao Banco Mundial desde 1946. A atuação do Banco alia condicionalidades de assessoria na determinação de políticas e assistência técnica ao financiamento por empréstimos. O *modus operandi* se constitui na disponibilização de informações relativas à realidade do país, facilitando a negociação do Banco em termos de atender aos interesses e autorização dos financiamentos dos respectivos projetos. SHIROMA et al., 2011, p. 72 afirmara:

O Banco Mundial, por sua vez, tem se constituído em auxiliar da política externa americana, através de financiamentos de projetos, tornando-se o maior captador de recursos do mundo. Propõe como política educacional a reforma do financiamento e da administração da educação, redefinindo a função do governo ao atendimento às minorias; estreitamento do setor privado na educação profissional; maior articulação como setor privado; autonomia das instituições e maior eficiência no gasto social como medida de contenção da pobreza. Novamente a educação é responsabilizada pelo crescimento econômico e na formação de trabalhadores adaptáveis, flexíveis, que saibam aprender sem dificuldades.

Já o Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) fundado em 1944 atua na criação, decisão e implantação de estratégias e políticas sociais e econômicas nos países em desenvolvimento, sustentando os interesses capitalistas pelas regras do livre mercado, garantindo e potencializando o acúmulo de capital.

Por isso, Banco Mundial e BIRD se esforçam em interferir na elaboração e implementação de políticas sociais, incluindo a educação. Em relação à educação, a interferência se dá como pretexto de aliviar a pobreza, implicando no crescimento econômico pelo subterfúgio de qualificar o capital humano para a concorrência, ampliando a competitividade e a evolução econômica, elevando a inserção dos pobres, mas excluindo por sua vez aqueles que demonstram ausência de competências e habilidades. Esta dinâmica insere-se no sistema educacional por meio dos requisitos determinados pela proficiência nas avaliações, por exemplo, da Prova Brasil, do ENEM, do ENADE, enfim, em todos os procedimentos avaliativos disponíveis na estrutura organizacional brasileira. Os organismos internacionais legaram ao Brasil e a América Latina, segundo Andrioli, 2002 a seguinte situação estrutural:

1 - Menos recursos, por dois motivos principais: a) diminuição da arrecadação (através de isenções, incentivos, sonegação...); b) não aplicação dos recursos e descumprimento de leis;

2 - Prioridade no Ensino Fundamental, como responsabilidade dos Estados e Municípios (a Educação Infantil é delegada aos municípios);

3 - O rápido e barato é apresentado como critério de eficiência;

- 4 - Formação menos abrangente e mais profissionalizante;
- 5- A maior marca da subordinação profissionalizante é a reforma do ensino médio e profissionalizante;
- 6- Privatização do ensino;
- 7- Municipalização e “escolarização” do ensino, com o Estado repassando adiante sua responsabilidade (os custos são repassados às prefeituras e às próprias escolas);
- 8- Aceleração da aprovação para desocupar vagas, tendo o agravante da menor qualidade;
- 9- Aumento de matrículas, como jogo de marketing (são feitas apenas mais inscrições, pois não há estrutura efetiva para novas vagas);
- 10- A sociedade civil deve adotar os “órfãos” do Estado (por exemplo, o programa “Amigos da Escola”). Se as pessoas não tiverem acesso à escola a culpa é colocada na sociedade que “não se organizou”, isentando, assim, o governo de sua responsabilidade com a educação;
- 11- O Ensino Médio dividido entre educação regular e profissionalizante, com a tendência de priorizar este último: “mais ‘mão-de-obra’ e menos consciência crítica”;
- 12- A autonomia é apenas administrativa. As avaliações, livros didáticos, currículos, programas, conteúdos, cursos de formação, critérios de “controle” e fiscalização, continuam dirigidos e centralizados. Mas, no que se refere à parte financeira (como infraestrutura, merenda, transporte), passa a ser descentralizada;
- 13- Produtividade e eficiência empresarial (máximo resultado com o menor custo): não interessa o conhecimento crítico;
- 14- Nova linguagem, com a utilização de termos neoliberais na educação;
- 15 - Modismo da qualidade total (no estilo das empresas privadas) na escola pública, a partir de 1980;
- 16- Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) são ambíguos (possuem 2 visões contraditórias), pois se, por um lado, aparece uma preocupação com as questões sociais, com a presença dos temas transversais como proposta pedagógica e a participação de intelectuais progressistas, por outro, há todo um caráter de adequação ao sistema de qualidade total e a retirada do Estado. É importante recordar que os PCNs surgiram já no início do 1º.

mandato de FHC, quando foi reunido um grupo de intelectuais da Espanha, Chile, Argentina, Bolívia e outros países que já tinham realizado suas reformas neoliberais, para iniciar esse processo no Brasil. A parte considerada progressista não funciona, já que a proposta não vem acompanhada de políticas que assegurem sua efetiva implantação, ficando na dependência das instâncias da sociedade civil e dos próprios professores.

17- Mudança do termo “igualdade social” para “equidade social”, ou seja, não há mais a preocupação com a igualdade como direito de todos, mas somente a “amenização” da desigualdade;

18 - Privatização das Universidades;

19 – Nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) determinando as competências da federação, transferindo responsabilidades aos Estados e Municípios;

20 - Parcerias com a sociedade civil (empresas privadas e organizações sociais).

A pesquisa tem como ponto de partida e de chegada a discussão sobre como o dinheiro para/da educação em todos os níveis pode chegar à escola de forma que se possa gastar com qualidade, com planejamento, com o foco, baseado em estratégias referenciadas pela ação efetiva dos governos, das instituições que representam a educação, da sociedade civil em geral. Compreende-se a necessidade de se analisar os impasses, as perspectivas político pedagógicas do financiamento da educação, suas consequências, os diálogos que precisam ser patrocinados, a inserção dos recursos em um universo de desejos, perspectivas, interesses.

O desenvolvimento do projeto envolve a prospecção de políticas ligadas ao financiamento da educação pública no Brasil a partir de um viés que indica interpretar o movimento histórico e optar pela democratização, propor um projeto educativo para a Nação, Estado e Município, explicitar uma crítica ao modelo seletivo de educação e de financiamento.

Na realidade, esse fenômeno de desigualdade de financiamento não é exclusivo das políticas públicas de educação. Na saúde acontece coisa semelhante, porque ele é fruto das absurdas desigualdades sociais e econômicas. As classes alta e média têm como pagar serviços médicos privados; para a maioria das classes populares sobram os equipamento e serviços públicos, teoricamente gratuitos (mas antecipadamente pagos via tributos), mas quase sempre inacessíveis ou de pouca qualidade. O mais grave é a difusão e aceitação da ideia da meritocracia, inculcada por séculos de elitismo e seletividade na educação escolar e pela convivência de culturas sincréticas, que parece legitimarem as diferenças. Desnecessário dizer que essas desigualdades cresceram e foram confirmadas

por sistemas e agremiações políticas desde nossa pseudo-proclamação da independência.

O debate que vem sendo feito se inscreve na dimensão do financiamento da educação feito memória viva de seu tempo como construção histórica, cultural, social, ação emancipatória, autônoma, solidária e democrática. A educação e a escola dialogando e constituindo ação política, avançando na direção do financiamento que forma profissionais inicial e continuamente engajados na práxis e nas reflexões teóricas desenvolvidas cotidianamente, avaliando e revisando os impactos do e/ou no fazer-pedagógico.

Os estudos investigados evidenciam a importância das políticas públicas presente na fiscalização e distribuição dos recursos voltados para a educação pública no país, tendo em vista que a articulação política tem demonstrado pouco desempenho junto à classe trabalhadora, segregando e relegando padrões e recursos mínimos à educação pública básica. Ainda, aproveitando-se dos ensinamentos do professor João Monlevade (2015), nos juntamos a ele para vaticinar:

Os pontos críticos na gestão das receitas e no ordenamento das despesas em educação são denunciados desde o Manifesto dos Pioneiros, mas as medidas práticas, a maioria delas já enquadrada pela Lei - como a do repasse de dez em dez dias dos impostos da conta de arrecadação para os órgãos responsáveis pelos investimentos em educação (MEC, Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais) - não se efetivam, nem mesmo nos estados, nos municípios e no governo federal administrado pelo PT.

Nesse cipoal, mesmo com avanços legais que nos levariam a crer que a estrutura de financiamento da educação facilitaria a conquista da qualidade para a educação pública de todos os brasileiros – impostos vinculados, Fundeb, como exemplos mais marcantes – a análise da evolução das receitas e despesas nos faz crer que elas se comportam de forma a defender a qualidade da educação das classes alta e média e de perpetuar a mediocridade do ensino público oferecido às classes populares. (MONLEVADE, 2015, p. 7)

Assim posto, quais são as constatações e/ou problemas que nos afligem? As políticas públicas educacionais sofrem influências dos organismos internacionais? Como o estado de Mato Grosso no Araguaia tem construído as políticas públicas de financiamento para a educação básica?

2 | OLHANDO PARA O ARAGUAIA NO ESTADO DE MATO GROSSO

O estado de Mato Grosso se constitui como um dos 27 estados da unidade federativa do Brasil. Possui uma área de 903.357,908 km² de extensão e é o terceiro maior estado do país, ficando atrás somente do Amazonas e do Pará. O Estado é formado por cento e quarenta e um municípios distribuídos em todo seu território e possui uma população formada por diferentes nacionalidades. Dentre elas destacam-se as etnias indígenas, os negros, os espanhóis, os portugueses, entre outros que começaram a se miscigenar ainda nos primeiros anos do período colonial. É essa miscigenação que forma a população do

estado, que ao longo do processo histórico, recebeu outros migrantes vindos de outras regiões do país e/ou do exterior.



MAPA DO ESTADO DE MATO GROSSO

Fonte: <http://www.mapas-brasil.com/mato-grosso.htm>

A Região leste do Estado é formada pelos seguintes municípios:



REGIÃO DE PLANEJAMENTO IV – LESTE

Fonte: <http://app1.sefaz.mt.gov.br/Sistema/legislacao/legislacaocontrib.nsf/7c7b6a9347c>

Todos esses municípios contam com uma rede pública e privada de educação, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a região tem aproximadamente 250 mil habitantes. Nesse universo de municípios que possuem mais quilômetros quadrados, se comparados a alguns países europeus, que praticam uma pecuária extensiva em larga escala e em produtos primários localiza-se uma das regiões mais pobres do estado de Mato Grosso. Exemplo disso são os municípios de Campinópolis com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,538 e Nova Nazaré com 0,595. Esses índices estão entre os menores do estado e do país.

Posição	Município	IDHM	IDHM-R	IDHM-L	IDHM-E
8	Barra do Garças	0.748	0.738	0.817	0.693
15	Pontal do Araguaia	0.734	0.691	0.816	0.702
17	Água Boa	0.729	0.723	0.829	0.646
26	Torixoréu	0.716	0.684	0.806	0.666
39	Nova Xavantina	0.704	0.713	0.800	0.613
48	Araguainha	0.701	0.650	0.844	0.627
57	Canarana	0.693	0.735	0.825	0.549
58	Querência	0.692	0.701	0.837	0.565
60	Ribeirãozinho	0.692	0.694	0.802	0.595
70	Araguaiana	0.687	0.671	0.817	0.591
71	Ponte Branca	0.686	0.684	0.806	0.585
91	General Carneiro	0.670	0.645	0.820	0.569
92	Ribeirão Cascalheira	0.670	0.668	0.831	0.542
110	Cocalinho	0.660	0.674	0.807	0.528
124	Novo São Joaquim	0.649	0.658	0.819	0.507
140	Nova Nazaré	0.595	0.621	0.793	0.427
141	Campinópolis	0.538	0.597	0.803	0.324

IDH DOS MUNICÍPIOS DO LESTE MATOGROSSENSE

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_munic%C3%ADpios_de_Mato_Grosso_por_IDH-M

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, os municípios que compõem a região apresentam índices que variam entre 2,9 a 5,8. Vale ressaltar que apenas um Município – Ribeirãozinho, que tem uma população de 2.306 habitantes, apresentou um rendimento de 7,1 no IDEB. Segundo o IBGE (2015):

Os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 7.1 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 5.1. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 2 de 141. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 5 de 141. A taxa de escolarização (para pessoas

de 6 a 14 anos) foi de 95.9 em 2010. Isso posicionava o município na posição 100 de 141 dentre as cidades do estado e na posição 4637 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

Nesse sentido, são evidentes as situações de desigualdades educacionais a oferecer um esforço para se pensar em nível de políticas públicas como financiar um trabalho de superação de obstáculos envolvendo demandas ligadas à formação continuada, com embasamento científico e produção de pesquisas. Não se pode perder o horizonte de que a educação é área estratégica nas políticas educacionais dos Municípios, Estados e País e que o contexto de carência e de dificuldades exige a necessidade de investir na formação continuada de profissionais da educação no sentido de que sejam capazes de lidar com a diversidade cultural e a inclusão social.

Como ação estratégica, se faz necessária a compreensão da complexidade do fenômeno e das práticas educativas em vista da busca de alternativas que possam intervir nas questões relacionadas não apenas ao ensino formal (escolar), mas também às iniciativas informais de formação humana.

3 I A REALIDADE, O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E O VALE DO ARAGUAIA

O ponto central da análise desenvolvida é a meta financeira dos municípios para a educação pertencentes à região leste de Mato Grosso, tendo como parâmetro os Planos Municipais de Educação (PMEs). Como não é possível no espaço que nos servimos de analisar todos os municípios, fizemos a escolha por Barra do Garças – cidade polo do Araguaia, as cidades de Campinápolis e Nova Nazaré com menores IDHs de Mato Grosso e a cidade de Ribeirãozinho, que apresentou um rendimento de 7,1 no IDEB.

Barra do Garças discute as questões do financiamento da educação na meta 10 do PME, apontando para o seguinte cenário:

METAS	ESTRATÉGIAS
I - Ampliar o investimento público em educação pública, de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 8% (oito por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do Município no 3º (terceiro) ano de vigência deste PME e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB no 6º (sexto) ano de vigência deste PME.	- Ampliar os percentuais do PIB para a Educação Municipal, bem como a vinculação do financiamento a um padrão nacional de qualidade, o acompanhamento e o controle social da gestão e uso dos recursos.

<p>II - Otimização em 100% dos recursos, de forma transparente, destinados à educação e adoção de práticas de combate ao desperdício.</p>	<p>- A Secretaria Municipal de Educação deverá compor, até o primeiro ano de vigência do PME, Comissão Especial, com participação dos conselhos ligados à educação, destinada a propor estratégias e ações de combate ao desperdício de energia elétrica, água, telefone, internet, materiais de escritório, limpeza, transporte, gêneros alimentícios e acompanhamento na construção e manutenção do patrimônio público.</p> <p>- Apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar, mediante transferência direta e progressiva de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática.</p>
<p>Meta III - Garantir em 100% a transparência da aplicação dos recursos financeiros</p>	<p>- Democratizar e facilitar o acesso às prestações de contas (receitas e despesas) com educação, possibilitando melhor compreensão das informações.</p> <p>- Fortalecer o exercício fiscalizador dos Conselhos e/ou Associações, oferecendo formação específica a seus membros.</p> <p>- Mobilizar e fortalecer a atribuição consultiva, deliberativa e fiscalizadora das Associações e Conselhos de acompanhamento e de controle social.</p>
<p>Meta IV - Promover a autonomia financeira das escolas municipais, mediante repasse de recursos em 60%, no 3º (terceiro) ano de vigência do PME, e 100%, no 6º (sexto) ano de sua vigência</p>	<p>- Fortalecer a gestão democrática, descentralizando a distribuição dos recursos financeiros necessários ao funcionamento cotidiano das escolas.</p> <p>- Criar mecanismos de participação dos Conselhos Escolares, da Rede Municipal, no controle dos recursos financeiros repassados aos estabelecimentos.</p>
<p>Meta V - Garantir em 100% a elaboração de projetos para captação de recursos para a educação no Município.</p>	<p>- Propor e articular parcerias junto a órgãos financiadores (Estado e União), na busca de recursos para a melhoria da Educação e aperfeiçoamento dos profissionais.</p>

METAS E ESTRATÉGIAS 2014 – 2024

Fonte: file:///D:/Downloads/Lei_PME_Barra_do_Gar%C3%A7as-MT.pdf

Na prática, pouco coisa aconteceu de 2014 até os dias de hoje, os gestores nem sabem que produziram um plano municipal de educação – é como se não existisse, não faz parte das discussões pedagógicas. As metas e estratégias não estão na mesa de discussão, não perpassam pelo planejamento educacional em virtude do Plano Plurianual – PPA, a Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO e a Lei Orçamentária Anual - LOA.

Campinópolis com 0,538 e Nova Nazaré com 0,595 são os municípios de Mato Grosso com os menores IDHs. Ao analisar tal situação, resta claro que a desigualdade impera no processo de distribuição de renda em Mato Grosso, pois que o estado tem alguns municípios entre os que registram os melhores de IDHs do Brasil, leia-se Cuiabá (92º no Brasil; 1º em Mato Grosso), Lucas do Rio Verde (0.768 – 2º lugar), seguido por Nova Mutum e Rondonópolis, respectivamente.

Um problema grave ao analisar os dados, é observar que os PMEs de Campinópolis e de Nova Nazaré não tocam no assunto de que ocupam as piores colocações no ranking do IDH em Mato Grosso. O que subscrevem os planos dos municípios em análise?

Invest. Receitas/Ano em exerc.	2010	2011	2012	2013	2014
Investimentos com educação	8.798.606,51	9.457.117,49	17.355.086,56	11.060.670,21	13.604.202,54
Recursos disponibilizados	6.288.148,20	7.016.520,25	7.718.918,70	9.183.449,70	11.111.343,60

**META XII: GARANTIR A APLICABILIDADE TOTAL DOS RECURSOS FINANCEIROS
PREVISTOS EM LEI, DESTINADOS À EDUCAÇÃO**

Fonte: TCE – MT e IPEADATA - Prefeitura Municipal de Campinópolis-MT (Comparativo da Receita Orçada com a Arrecadada – Anexo 10 da Receita da Lei 4.320/64).

O quadro apresentado aponta para um problema que é um reclame das municipalidades em relação ao pacto federativo brasileiro em vista de que com o advento da Constituição Federal de 1988 os municípios assumiram responsabilidades desproporcionais em relação a sua capacidade financeira. Os dados apontam que os investimentos foram maiores do que o total dos recursos disponibilizados – a situação soa como um verdadeiro mantra para todas as associações de prefeitos e ação institucional dos governadores. De maneira geral, os gestores municipais e estaduais são contra a lei do piso, contra a carreira formada por professores, técnicos e apoio administrativo, contra o pagamento das horas-atividade, enfim, existe um rosário de lamentações a colocar em cheque o conceito de que educação é investimento e que não pode ser tratada como despesa.

Os planos municipais de educação deveriam ter passado por discussões por meio das conferências escolares, envolvendo a comunidade como um todo (pais, alunos, professores, técnicos, apoio administrativo), deveriam ser construídos por meio de um texto-base até chegar à conferência municipal. Contudo, a participação popular acaba por ser burlada quando os gestores não se dispõem a fazer um trabalho de formiguinha, boca a boca. O que acontece, então? Contrata-se uma assessoria que por um bom dinheiro faz o trabalho como se fosse um “contrato de gaveta”, a participação popular deixa de ser a essência do processo democrático para ser tornar um acessório. Tal situação gera profundo descompromisso, pois é como se fosse uma entidade mandando mensagem para que se faça sem que haja comprometimento, partilha, engajamento, pertencimento e responsabilidades comuns.

Ao ler as metas 12 e 14 dos planos municipais de Campinópolis e Nova Nazaré relativas ao financiamento é como se o paraíso houvesse mudado de lugar, como se tudo estivesse dado, mas da mesma forma que apontava para a situação de Barra do Garças, pode-se assinalar para os municípios em análise no sentido de dizer do descompasso entre a realidade e o que escreveram em relação ao financiamento da educação.

DIRETRIZES	OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS:
A determinação de políticas que priorizam as necessidades básicas da educação, em detrimento as deliberações impositivas verticalizadas e incoerente com o planejamento e execução de despesas alheia ao disposto neste PME;	12.10 – Garantir a contrapartida, pelo Poder Público Municipal, ao índice transferência do Governo Federal para compra da merenda escolar a fim de corrigir a defasagem do poder de compra dos alimentos que fazem parte do cardápio.
Ao estabelecimento de políticas e ações, a ser contempladas, nos instrumentos de planejamento do Município (Planejamento Estratégico, PPA; LDO; LOA), com a participação da sociedade civil para cumprimento das metas e dos objetivos e estratégias instituídas neste PME;	12.1 – Garantir, imediatamente a aplicabilidade integral dos recursos destinados à educação, no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) estabelecido em Lei (art. 112 Cf. 88). Podendo chegar até 35% (trinta e cinco por cento) dos recursos financeiros;
Aquisição e manutenção de equipamentos (projeter de multimídias, laboratórios, de informática, de ciências, impressoras, computadores, mobiliários, etc.) visando a melhoria e a qualidade da rede física das escolas da educação básica pública no Município;	12.6 – Adquirir e garantir a manutenção de equipamentos (projeter de multimídias, laboratórios, de informática, de ciências, impressoras, computadores, mobiliários, etc.) visando a melhoria e a qualidade da rede física das escolas da educação básica pública no Município;
Construção e reestruturação das escolas da educação básica na rede pública municipal;	12.4 – Determinar políticas que priorizam as necessidades básicas da educação, em detrimento as deliberações impositivas, verticalizadas e incoerentes com o planejamento e execução de despesas alheia ao disposto neste PME; 12.7 – Construir escolas da educação básica e garantir a manutenção da rede pública municipal de ensino;
Valorização dos profissionais da Educação, por meio de piso salarial justo, formação e qualificação profissional;	12.2 – Ajustar o piso salarial profissional municipal pautado na Lei Federal nº11.738, de 16 de julho de 2008, como patamar mínimo de referência e para elaboração do Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica, 12.3 – Garantir o reajuste anual dos vencimentos dos Profissionais da Educação de acordo como Plano de Carreira e Remuneração da respectiva categoria; 12.5 – Estabelecer políticas e ações, a serem contempladas nos instrumentos de planejamento do Município (Planejamento Estratégico, PPA; LDO; LOA), com a participação da sociedade civil para cumprimento das metas e dos objetivos e estratégias instituídas neste PME; 12.8 – Garantir valorização dos profissionais da Educação, por meio de piso salarial justo, formação e qualificação profissional;
Manutenção e disponibilização de transporte escolar obedecendo padrões de legislações de trânsito para estudantes e professores da educação básica que comprovadamente necessitem deste atendimento.	12.9 – Garantir a manutenção e a disponibilização de transporte escolar obedecendo padrões de legislações de trânsito para estudantes e professores da educação básica que comprovadamente necessitem de atendimento;

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINÁPOLIS E SUAS DIRETRIZES

Fonte: file:///D:/Downloads/Lei_PME_Camapin%C3%A1polis-MT%20(1).pdf

OBJETIVOS E METAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implementar e implantar políticas de expansão na oferta de Ensino Fundamental e educação Infantil, visando o atendimento das metas estabelecidas neste plano. 2. Desenvolver programas de Políticas Públicas Educacionais, vinculadas aos objetivos e perspectivas do governo municipal e da população, numa cadeia lógica e científica. 3. Fortalecer em conjunto com o estado as diretrizes que nortearão o regime de colaboração para uma gestão pública com eficiência durante o 1º ano de vigência deste plano. 4. Assegurar o cumprimento dos artigos 70 e 71 da LDB que estabelecem os gastos admitidos com manutenção e desenvolvimento do ensino e os que estão excluídos dessa rubrica. 5. Assegurar a autonomia administrativa e pedagógica das escolas públicas municipais e fomentar o repasse de recursos oriundos de programas vinculados para cumprimento da manutenção e proposta pedagógica da escola. 6. Assegurar, através de convênios com as instituições superiores e o Estado, o processo de formação dos profissionais da educação. 7. Implementar políticas de formação continuada a todos os profissionais e servidores da educação. 8. Garantir, a partir do 1º ano de vigência deste plano, em regime de cooperação estado-município, a adequação do programa de transporte escolar, estabelecendo critérios definidos em lei específica. 9. Ampliar, mediante esforço em regime de colaboração entre União, Estado e Município, programas para a educação de Jovens e Adultos. 10. Estabelecer a partir do 2º ano de vigência deste plano, um Programa de Avaliação Institucional dos Estabelecimentos do Ensino Fundamental e Educação Infantil do sistema de ensino. 11. Definir indicadores qualitativos e quantitativos que possibilitam a avaliação contínua dos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação. 12. Promover o equilíbrio entre os alunos do sistema de ensino e das escolas pertencentes a um mesmo sistema de ensino. 13. Promover autonomia financeira das escolas mediante repasse de recursos vinculados, diretamente aos estabelecimentos públicos de ensino, a partir de critérios e objetivos. 14. Aperfeiçoar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino com vistas a uma ação coordenada entre entes federativos, compartilhando responsabilidades, no atendimento da escolarização básica, na sua universalização, na qualidade do ensino e na gestão democrática. 15. Garantir, a partir da aprovação deste plano, a realização da Conferência Municipal de Educação bianualmente, e extraordinariamente, conforme convocação do fórum, para análise do PME, para posterior apreciação e deliberação final da Câmara de Vereadores do Município. 16. Garantir, após a vigência deste plano, a realização anualmente de reunião do Fórum Municipal de Educação, para análise e avaliação dos objetivos e metas propostas neste plano. 17. Elaborar e executar o Plano Municipal de Educação, em consonância com o PNE. 18. Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes a o financiamento e gestão. 19. Assegurar aos profissionais da educação que prestam serviço na secretaria de educação, diretores (as), coordenadores (as), assessores (as) e secretários (as) escolares, como mediadores da política de gestão escolar, as condições adequadas e necessárias à atualização profissional. 20. Garantir a transparência na aplicação da totalidade dos recursos da educação; 21. Garantir com transparência o regime de colaboração entre a União, o Estado e o município, de acordo com a capacidade financeira de cada ente federado, impedindo sacrifícios financeiros do último ente federado.
--------------------------	---

META 14 - GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM NOVA NAZARÉ

Fonte: file:///D:/Downloads/Lei_PME_Nova_Nazar%C3%A9_MT.pdf

Professor João Monlevade (2018) sustenta que os gestores municipais para superar a crise de recursos em relação à educação deveriam compreender que:

(...) o ICMS é responsável por cerca de 60% dos recursos de impostos vinculados constitucionalmente à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) – 25%, no mínimo, nas finanças estaduais e municipais.

O próprio nome do ICMS – Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços, entre os quais se incluem desde artigos do comércio até combustíveis, água, energia e gastos com comunicação, indica a ampla abrangência de sua arrecadação.

Seu defeito principal era o de reproduzir desigualdades de receita entre regiões mais ou menos desenvolvidas: isso ficou quase resolvido com o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que introduziu dois mecanismos de equidade: a distribuição de 80% dos impostos vinculados à MDE pelo critério das matrículas e a complementação da União para os Estados onde a média de recursos não atinge um valor mínimo nacional por aluno”.

4 I CONSIDERAÇÕES E RESULTADOS PARCIAIS

Com o golpe perpetrado em 2016, os Planos Nacional, Estaduais e Municipais estão fadados a virarem mais uma peça legal de boas intenções em vista de que das 20 metas do PNE, 8 já deixaram de ser cumpridas; a LDO para 2018 não garantiu o cumprimento das metas financeiras, houve desmonte no Conselho Nacional de Educação, a Conferência Nacional de Educação de avaliação do plano tem duas versões – a que está sendo organizada pelo governo federal e a que está sendo organizada pela sociedade civil. O Fórum Nacional de Educação foi desfigurado pelo atual governo, gerando evidentemente descontinuidades em nível estadual e municipal.

O que temos com a crise nacional é a diminuição de arrecadação com ampliação das isenções, incentivos, sonegação. Em Mato Grosso, segundo a Associação Mato-Grossense dos Municípios (AMM, 2016)

A anistia de impostos para o empresariado, em destaque, o agronegócio, vai na contramão das condições econômicas pelas quais vêm passando o estado de Mato Grosso. Conforme a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) de 2017, a projeção é de R\$ 2,4 bilhões em renúncia fiscal. O aumento é de 130% se comparado ao ano anterior.

Existe, em nome da crise, um exercício motivacional das municipalidades em não aplicar os recursos em descumprimento às leis estabelecidas, os municípios se sentem sufocados pelo aumento das responsabilidades e se dizem em dificuldades para fazer as normativas que regulam a educação infantil valerem na prática. As reclamações são ancoradas do ponto de vista legal nos ditames da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinando as competências da federação, transferindo responsabilidades aos Estados e Municípios.

Existe um “cheiro de enxofre no ar” apontando para algumas direções que contrariam completamente o que o PNE, os PEEs e os PMEIs indicaram, respectivamente, em 2014 e 2015, por exemplo, a formação menos abrangente e mais profissionalizante, a reforma do ensino feita por Medida Provisória, a disposição de ampliar a privatização do ensino, especialmente, do ensino superior; os constantes acenos a favor da municipalização e escolarização do ensino, com o Estado repassando adiante sua responsabilidade (os custos são repassados às prefeituras e às próprias escolas).

Nos anos de 2015 a 2018, em Mato Grosso, o chamado do “governo da transformação” mostrou-se cercado de incompetência ou má fé por todos os lados, quando operações da Polícia Federal apontaram fraudes em licitações. Os promotores concluíram que empreiteiras se revezavam na disputa por licitações e pagavam propina entre 3% e 5%, desviando 56 milhões em 23 obras. Isso aconteceu já nos primeiros 6 meses do atual governo.

Os desafios para o cumprimento do direito constitucional à educação de qualidade social, tanto no plano nacional como subnacional estão sendo fortemente atacados. Os desmontes advindos do golpe concretizado pelo afastamento da Presidente Dilma, aliado às políticas de caráter liberal do PSDB em Mato Grosso, claramente demonstram princípios comuns.

A Emenda Constitucional estadual recentemente aprovada no bojo da EC 95/16, também institui no estado um novo regime fiscal (teto dos gastos), pois propõe congelar o orçamento público por 10 anos, reduzindo drasticamente a oferta de serviços públicos à população, atingindo os servidores públicos impedindo recomposições salariais e valorização da carreira profissional. Essa iniciativa ocorre ao mesmo tempo em que mantém privilégios aos produtores de grãos, com incentivos fiscais que atualmente somam valores superiores ao orçamento destinado a qualquer uma das principais políticas públicas (saúde, segurança e educação). O aumento estimado desses incentivos para 2018 chega a 3,5 bilhões.

As metas de valorização profissional propugnadas nos Planos de Educação estão sendo desconsideradas. Enquanto na esfera orçamentária federal o PNE não entra como orientador de planejamento de gastos, na esfera estadual se vai ainda mais longe, por exemplo com o governo estadual liderando junto à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Associação Matogrossense de Municípios (AMM), nos municípios, a elaboração dos Planos de Carreira e Remuneração (PCRs), sem considerar a devida inclusão dos funcionários, que passam a ser cada vez mais terceirizados. O Estado de MT foi protagonista na ampliação no conceito de educação como direito de todos e todas, constituindo uma carreira unificada na rede estadual para os seus profissionais (professores/funcionários), influenciando muitos municípios. Porém, tais iniciativas estão sendo desconstruídas quando se separa o trabalho manual e intelectual, sem considerar que todos os profissionais são educadores no interior da escola.

Assim, com descontinuidade de políticas de ampliação de acesso, inclusão e consideração da diversidade, com redução de investimentos, ausência de diálogo e visão empresarial, o governo golpista encontra em Mato Grosso a afinidade necessária para por em prática a redução de direitos. Não há mais interesse no que é público, porque o projeto de sociedade é outro. Lutar é preciso. O Brasil e o Mato Grosso que o povo quer é aquele sem direito a menos.

Os resultados ainda estão por vir, mas um primeiro resultado é a análise apresentada no artigo em apreciação. Daqui até 2021, prazo final da pesquisa em andamento teremos um banco de dados sobre “financiamento e Democracia”, a produção de um livro de autoria coletiva, artigos em revistas científicas da área de ciências humanas e sociais e a participação em um bom número de eventos.

REFERÊNCIAS

AMM. Secretaria de Comunicação da ALMT. **Renúncia fiscal é “engodo” em MT e cresce 130% nos últimos anos.** Disponível: <http://www.amm.org.br/Noticias/Renuncia-fiscal-e--engodo--em-mt-e-cresce-130-nos-ultimos-anos/>. Acessado em 20 de março de 2018.

ANDRIOLI, Antonio Inácio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. In: **Revista Espaço Acadêmico** – Ano II – nº 13 – junho de 2002 – Mensal – ISSN 15196189. Disponível em: <https://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm>. Acessado em: 30 de março de 2017.

BRASIL **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 134(248), p. 27833-841, 23 dez, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 14/96, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato de disposições constitucionais transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set. 1996. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 108-135 133 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº 9424/96, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

IBGE CIDADES. **Ribeirãozinho.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/ribeiraозinho/panorama> . Acessado em 20 de mar. 2018.

MATO GROSSO. **IDEB.** Disponível em: <http://www.qedu.org.br/estado/111-mato-grosso/ideb/ideb-por-municipios>. Acesso em: 24 nov. 2016

MATO GROSSO. **Lista de municípios de Mato Grosso por população.** Disponível: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_munic%C3%ADpios_de_Mato_Grosso_por_popula. Acesso em: 24 nov. 2016.

MATO GROSSO. **Mapa de Mato Grosso**. Disponível em: <https://pt.mapsofworld.com/brasil/estados/mato-grosso>. Acesso em: 5 abr. 2016.

MATO GROSSO. **Plano Municipais de Educação**. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=MT&tipoinfo=1 Acesso em 20 de mar. 2018.

MATO GROSSO. **Plano Municipal de Educação de Barra do Garças**. Disponível em: file:///D:/Downloads/Lei_PME_Barra_do_Gar%C3%A7as-MT.pdf. Acesso em 20 de mar. 2018.

MATO GROSSO. **Plano Municipal de Educação de Campinápolis**. Disponível em: [file:///D:/Downloads/Lei_PME_Camapin%C3%A1polis-MT%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/Lei_PME_Camapin%C3%A1polis-MT%20(1).pdf). Acesso em: 24 nov. 2016.

MATO GROSSO. **Plano Municipal de Educação de Nova Nazaré**. Disponível em: file:///D:/Downloads/Lei_PME_Nova_Nazar%C3%A9_MT.pdf. Acesso em: 24 nov. 2016.

MEC. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do PNE. Disponível em http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acessado em 10 de outubro de 2014.

MONLEVADE, J.C. **Financiamento da educação pública no Brasil**: uma questão de partido. Brasília: Seminário da CAED, 2015.

MONLEVADE, J.C. **PRO NOTÍCIAS 136** - Boletim In-Formativo dos Funcionários da Educação Básica. Cuiabá, 19 de junho de 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4. ed. 2011.

CAPÍTULO 5

A UTOPIA E A CONTRADIÇÃO DA FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: CONCEITOS E SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

Data de aceite: 04/01/2021

Silvana Camargo de Castro

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS)
Poços de Caldas – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/6197153958520971>

Eduani de Cássia Souza Teodoro

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS)
Poços de Caldas – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/7052395821956066>

Thaís Oliveira Lima

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS)
Muzambinho – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/0199692131373929>

RESUMO: Com bases alicerçadas em teorias marxistas, a formação integral do homem deve ser norteada pelo princípio educativo do trabalho. Outros conceitos significativos foram se incorporando ao sistema educacional brasileiro, nas teorias críticas de autores que, ora buscavam integrar, ora reafirmavam a dualidade não só das palavras, mas da essência epistemológica entre o tradicional ensino propedêutico e o ensino técnico e profissional. Politécnica, escola unitária e formação integral são termos cuja semântica foi amplamente discutida pelos autores Gramsci, Nosella, Saviani e Ciavatta. Suas opiniões

evidenciam o clima polêmico dos sentidos e intenções que se constroem no contexto político no qual se insere o sistema educacional brasileiro. Sem a pretensão de crítica à obra de renomados autores, buscou-se tecer um diálogo entre os significados de alguns termos arraigados na Educação Profissional Tecnológica a fim de analisar em que medida esses conceitos se tornaram referências básicas e desafiadoras neste universo de pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Politécnica. Escola unitária. Ensino médio. Formação integrada.

UTOPIA AND THE CONTRADICTION OF INTEGRAL HUMAN DEVELOPMENT IN HIGH SCHOOL: CONCEPTS AND MEANINGS OF TECHNOLOGICAL PROFESSIONAL EDUCATION

ABSTRACT: Based on Marxist theories, the integral formation of man must be guided by the educational principle of work. Other significant concepts were incorporated into the Brazilian educational system, in the critical theories of authors who, at times sought to integrate, at times reaffirmed the duality not only of words, but of the epistemological essence between traditional propaedeutic teaching and technical and professional teaching. Polytechnic, unitary school and integral formation are terms whose semantics have been widely discussed by the authors like Gramsci, Nosella, Saviani, Ciavatta. Their opinions show the controversial climate of the senses and intentions that are built in the political context in which the Brazilian educational system is inserted. Without claiming to criticize the work of renowned authors, we

sought to establish a dialogue between the meanings of some terms rooted in Technological Professional Education in order to analyze the extent to which these concepts have become basic and challenging references in this research universe.

KEYWORDS: Polytechnic. Unit school. High school. Integrated high school.

1 | INTRODUÇÃO

Enquanto política pública nacional, no governo de Nilo Peçanha a educação profissional teve grande impulso. Em 1910 a União já havia criado em todas as capitais 19 escolas de aprendizes e artífices. Eram escolas instaladas em situação precária no que diz respeito à estrutura e à formação dos professores que nelas atuavam. Não é de se estranhar que nessas instituições era ofertada uma educação profissional, manual e prática destinada a formar operários, especificamente os filhos dos menos favorecidos (GARCIA, 2000).

A partir de então importa reconhecer o surgimento de uma dualidade educacional, que contrapõe o ensino intelectual e propedêutico, voltado à classe dos dirigentes, ao ensino profissional e técnico, destinado a formar trabalhadores. Esse dualismo, segundo Ciavatta e Ramos (2011) se manifesta em uma divisão entre os que concebem e os que executam, entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre teoria e prática. Naturalmente, um debate se aflora no que diz respeito à criação de mecanismos para a superação da referida dualidade.

Essa discussão, marcada por embates políticos e ideológicos no seio de uma luta de classes em um país de economia emergente, perpassa o lócus do ensino médio e encontra no ensino médio integrado uma possibilidade de materializar o ideal gramsciano de uma escola unitária, que assuma a tarefa de inserir na atividade social jovens maduros e preparados para ter autonomia e capacidade para a criação prática e intelectual (GRAMSCI, 2004).

Materializar plenamente uma escola única é mais que um desafio, é uma utopia que é perseguida e construída em torno do ensino médio integrado no contexto educacional brasileiro (MOURA, LIMA FILHO, SILVA, 2015). É evidente, nesse sentido, dadas as condições sócio-históricas do Brasil, que o caminho para fazer do ensino médio integrado uma travessia para o ideal de formação omnilateral é marcado por contradições (NOSELLA, 2015).

A partir dessa constatação, este texto se propõe, por meio de uma revisão da literatura, a evidenciar em quais sentidos a formação integrada de nível médio - tão almejada por algumas instituições inseridas no contexto da educação profissional e tecnológica e tão discutida por educadores, políticos e intelectuais - percorre a aparente utopia da escola unitária e ilustrar de que forma essa busca esbarra nas consequentes contradições.

Os textos selecionados para compor este artigo foram obtidos por meio de buscas

em bases de dados dispostas na internet - Capes, Google Scholar, Web of Science e Scielo - por meio da utilização dos descritores “dualidade escolar”, “ensino médio integrado”, “formação omnilateral” e “escola unitária”. Livros também foram consultados.

Esta discussão está apresentada em três capítulos, os quais foram estruturados de modo a proporcionar uma reflexão a respeito da necessidade de discutir propostas educacionais pautadas na superação da dualidade escolar e apresentar o que vem sendo elaborado no sentido de percorrer a aparente utopia da escola única de Gramsci.

No primeiro capítulo são tecidas reflexões sobre as contribuições de Marx e de Gramsci para a construção de uma concepção educacional pautada na liberdade e na formação do homem como ser político e social. Além disso, a questão do princípio educativo do trabalho como princípio norteador da formação integral é colocada em discussão.

Em um segundo momento, é feita uma reflexão sobre os pressupostos da escola unitária estabelecidos por Gramsci. Buscou-se, ainda, contextualizar o caráter fragmentado de algumas ações educativas aliadas às demandas do mercado e do Capital, bem como, ressaltar os recentes avanços e retrocessos em direção à formação omnilateral.

O capítulo três enfoca as contribuições dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia na elaboração de projetos educacionais que se valem do ideal gramsciano de escola única como referência.

De modo geral, pretende-se, aqui, evidenciar a discussão que se estabelece a respeito da utopia da escola unitária no contexto educacional do Brasil e as recorrentes contradições vislumbradas no caminhar de projetos formativos. Dessa maneira, as construções apresentadas pretendem contribuir para a localização do ensino médio integrado como momento de travessia para a materialização de uma formação inteira, desinteressada, gratuita e para todos os cidadãos.

2 | ESCOLA UNITÁRIA, FORMAÇÃO INTEGRAL OU OMNILATERAL: UTOPIA POR QUÊ?

Para se refletir sobre a formação humana no contexto do modo de produção capitalista, com vistas à uma educação para além do Capital, dois momentos se destacam. O primeiro refere-se ao pressuposto teórico do materialismo histórico exposto por Karl Marx e Friedrich Engels, e as contribuições desse legado teórico para a formação humana omnilateral. O segundo, de modo convergente com o primeiro, é a perspectiva gramsciana para a formação do homem político e a construção de uma educação revolucionária, a qual não se limita a formação para o trabalho e a alienação humana.

Segundo Ciavatta (2014), Marx, em um dos poucos textos que deixou sobre a questão, fala em “escolas politécnicas” e “ensino tecnológico” no sentido da união do estudo e do trabalho, do conhecimento e da prática. Para a autora, a educação politécnica e a formação integrada são duas faces polêmicas da articulação entre educação e trabalho, enquanto instrumento de emancipação humana na sociedade capitalista.

Historicamente, a educação tem sido um dos pilares da formação humana e também um campo de contradições e de embates políticos. Com o advento da industrialização, criou-se no Brasil um sistema legal de ensino profissional, estabelecendo formalmente a dualidade pedagógica, correspondente à dualidade social (CIAVATTA; RAMOS, 2011). Isso não ocorreu somente aqui, mas no mundo industrializado em geral. Esse movimento vai refletir na concepção capitalista de educação e nas forças ideológicas para a superação dessa dicotomia, isto é, do ensino propedêutico versus o ensino técnico, a partir da formação integral que é a base da escola unitária de Gramsci (1891- 1937). E atualmente, quais seriam as limitações da escola unitária e da formação omnilateral, se essas propostas apontam um caminho de superação da dicotomia educação e trabalho, sendo o trabalho o princípio educativo geral? Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho.

Nesse sentido, para Saviani (1989) a sociedade moderna em seu sistema capitalista, transformou a ciência em força produtiva através das indústrias, distanciando o homem desta relação, do trabalho enquanto atividade humana, que garante sua própria existência.

Ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que se faz pelo trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la. Essa ação transformadora sobre a natureza é guiada por objetivos. Este é outro elemento diferenciador da ação humana. A formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência (SAVIANI, 1989).

Dessa forma, a educação como um processo em construção permanente, não pode reduzir a educação profissional a um mero espaço de qualificação profissional, no qual o sujeito torna-se um reproduzidor do sistema econômico capitalista hegemônico, que oprime e aliena os homens.

Para Marx, conforme assevera Saviani (2007), uma formação mais humana será construída quando o trabalhador dominar os fundamentos científicos, teóricos e práticos dos diversos processos do trabalho que atuam contra a alienação. O autor evidencia que, mesmo com domínio sobre a concepção de trabalho, ainda sim, a alienação não seria superada em sua totalidade nas condições sociais contemporâneas.

É fato que a sociedade contemporânea parece se preocupar um pouco mais com a educação voltada para o mundo do trabalho e para a técnica, reproduzindo apenas uma formação unilateral. É nesse contexto que a escola unitária gramsciana ao possibilitar a formação integral pode ser um caminho para tornar essa sociedade mais humanizada. Assim, Nosella (2007) argumenta que o trabalho e a educação podem indicar um fato existencial e um princípio pedagógico. Para o autor, o fato existencial remete à dimensão histórica do homem, já que, desde que este se reconhece por homem, existe em sua formação uma reciprocidade entre as atividades que potencializam sua existência e as atividades que estão ligadas à sua sobrevivência. Por conseguinte, enquanto princípio pedagógico, essa relação ganha importância com o surgimento das indústrias e faz emergir

a possibilidade de o trabalho se configurar princípio educativo.

Como ser social, o homem está em constante aprendizagem e em perene mudança, transformando a natureza e criando a cultura. Saviani (1989) reflete que de acordo com esse princípio, cabe à educação a busca por uma prática política de luta contra o sistema econômico que oprime a formação integral do homem, bem como a abertura de caminhos contra-hegemônicos que o levem à emancipação.

Portanto, a assertiva marxiana de que, ao ajustar a natureza às suas necessidades e às suas finalidades humanas, o homem, em seu trabalho, interage sobre a natureza para transformá-la, ressignificando a relação que existe entre educação e trabalho na construção da existência humana. O entendimento desse relacionamento conduz à formação de um homem não alienado, ator crítico da prática.

3 | O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: A FORMAÇÃO OMNILATERAL E AS CONTRADIÇÕES

Nos textos de Marx e Engels (1992) são apresentadas as bases teórico-filosóficas de um entendimento da educação a partir de uma perspectiva de desenvolvimento omnilateral das capacidades humanas. Marx (2008) deixa claro que o trabalho é o fator capaz de conceder ao homem a humanidade. Percebe-se, então, a importância de se conhecer o que há por trás do conceito de omnilateralidade para melhor compreender a problemática do trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, a definição de Manacorda (2007, p.89) para o conceito de omnilateral como a “totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho” é a que melhor estabelece um diálogo com o ideal de uma formação plena do ser social.

É fundamental compreender a proposta político-educacional descortinada por Gramsci (2004). Em Gramsci, a ideia de uma educação unitária permeada pelo princípio educativo do trabalho é fundamentada no pressuposto marxiano de formação omnilateral. Dessa forma, a superação da dicotomia estabelecida entre a teoria e a prática em um contexto de configuração de uma forma de sociabilidade mediada pelo trabalho livremente associado é a temática que percorre os escritos do *Caderno 12*.

No *Caderno 12*, Gramsci (2004) aponta para a tendência de se abolir escolas de caráter desinteressado e formativo e de se propagar escolas profissionais especializadas, nas quais ocorre uma premeditação do destino do aluno em função das necessidades do sistema de produção capitalista. Nesse contexto é que se apresenta o ideal de uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa que busque equilibrar de maneira justa o desenvolvimento da capacidade de se trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e das capacidades de trabalho intelectual. Para Gramsci (2004), a escola

humanista é responsável por inserir os jovens na atividade social, depois de ter elevado nestes a maturidade, a capacidade de criação intelectual e prática e a autonomia na orientação e iniciativa. O autor ratifica que o advento da escola unitária é o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o industrial na escola e na totalidade da vida social.

A respeito da discussão de Gramsci e do trabalho como princípio educativo, Sobral, Moraes e Jimenez (2010) sintetizam que a tese do trabalho como princípio educativo não significa: i) afirmar o trabalho alienado, abstrato, próprio da sociabilidade capitalista, como princípio educativo; ii) formar a criança e o jovem para o mercado de trabalho capitalista ou, simplesmente, inseri-los na fábrica; iii) afirmar a identidade entre trabalho e educação. É a partir dessa composição que se pretende discutir as contradições que permeiam os projetos de educação profissional no Brasil contemporâneo.

Ciavatta e Ramos (2011) sinalizam que no caso do ensino médio e da educação profissional, a referida visão dual ou fragmentada se manifesta historicamente desde a Colônia por meio da produção das relações de desigualdades entre as classes sociais, do afastamento entre as classes sociais e da separação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas. Percebe-se, desde cedo no contexto brasileiro, a subjugação da formação da classe trabalhadora aos interesses da classe dominante.

Na história recente do Brasil o que se vê é, na visão de Ramos e Frigotto (2017) - a partir de um arrazoado crítico da Medida Provisória n. 746/2016, convertida no Projeto de Lei n. 34/2016, aos quais se somam a Portaria do Ministério da Educação n. 1.145/2016 e o Projeto de Lei 867/201 - é um ataque desferido contra as últimas conquistas do ensino médio na perspectiva da formação unitária e integrada dos jovens brasileiros. Uma vez que as legislações citadas privilegiam o caráter instrumentalizado da formação.

Os avanços que permitiram ao Brasil caminhar em direção à formação omnilateral dos jovens brasileiros são os seguintes apontadas por Ramos (2014): i) a revogação do Decreto n. 2.208/97 pelo n. 5.154/2004, o qual busca “restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas quanto como uma necessidade do país”; ii) a incorporação do conteúdo do decreto 5.154/2004 na LDB por meio da Lei n. 11.741, de 16 julho de 2008; iii) a implantação do PROEJA, instituído no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, por meio do Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005 e, posteriormente, ampliado para todos os sistemas de ensino, por ação do Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006; iv) a expansão da rede federal, juntamente com a ampliação de suas funções para o ensino superior, integrado com a pesquisa e o desenvolvimento científico-tecnológico, nos termos da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008; v) o apoio aos sistemas estaduais por meio do Programa Brasil Profissionalizado, o qual tem os sistemas estaduais como foco, visando a apoiá-los na implantação da educação profissional integrada ao ensino médio, instituído pelo Decreto no. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Mesmo em meio a um cenário de expectativas a favor de uma formação omnilateral, Ramos (2014) esclarece

que nos anos seguintes à publicação do Decreto n. 5.154/2004, a referida mobilização não se efetivou plenamente. De modo que, o que se passou a observar foi a desarticulação de uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, por meio de uma fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação.

Com essa breve explanação, buscou-se construir o entendimento da dimensão omnilateral da formação humana de modo a localizar a discussão nos avanços e nas contradições das recentes políticas brasileiras para a educação profissional e tecnológica.

4 | A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, OS INSTITUTOS FEDERAIS E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM PROJETO OU UMA UTOPIA?

A educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. A Lei n. 11.741 introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB, o qual passou a tratar “da Educação Profissional e Tecnológica”.

Em 2008 foi sancionada a Lei n. 11.892, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com o propósito de fundar a igualdade na diversidade social, econômica, geográfica e cultural do Brasil. Tal modelo de escola estaria mais próximo da ideia de escola de tempo integral, não assistencialista, nem voltada para os pequenos cidadãos considerados “perigosos”, mas sim, de um espaço educacional bem implementado ao qual toda criança e jovem possa ter acesso, às vezes obrigatoriamente, outras, livremente. E isso seria possível numa realidade brasileira? Nosella (2007) afirma que sim, pois o autor conhece essa realidade e, por isso, aponta para a escola unitária como uma perspectiva, pensando de forma justaposta a relação entre “o reino da necessidade e o reino da liberdade”, que é, para ele, o reflexo da filosofia metafísica no indivíduo. O autor, nesse sentido, reconhece que a escola única é um horizonte, isto é, um paradigma para ações formativas no contexto da educação brasileira.

Nessa perspectiva, os Institutos Federais nasceram com a proposta de formar não apenas operários, mas cidadãos que pudessem fazer desde a formação inicial até o doutorado dentro da mesma instituição, na chamada verticalização do ensino. Outro compromisso dessas novas instituições é o de atender as demandas regionais e colaborar com o desenvolvimento dos territórios onde seus campi estiverem localizados. Tal proposta é de uma escola mais humanista, ao mesmo tempo, técnica e orgânica em relação ao mundo industrial moderno, baseada em princípios científicos e tecnológicos, construída num espaço que busca essa integração entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o intelectual.

De acordo com Gramsci (2004) esse humanismo é possível quando há identificação

entre filosofia e política, quando se faz a junção entre o domínio científico e técnico do homem sobre a natureza, ou seja, quando se propõem um humanismo do trabalho, que tenha uma dimensão mais ampla que a dimensão didático-moral habitual nas escolas tradicionais. A visão de Gramsci para uma escola do trabalho não deveria ser a escola profissional e nem a escola da “fusão”, e nem por isso uma utopia, pois faria parte da realidade produtiva na qual a profissionalização seria somente no ensino superior, e toda sua base de formação seria humanista, moderna, científica e cultural, capaz de formar o profissional especialista e dirigente.

Na concepção Gramsciana, o único meio de se evitar escolas diferenciadas em função dos distintos grupos, castas e classes é a escola ser unitária. E, sendo pública, o Estado deve assumir as despesas de manutenção dos “escolares”, crianças e jovens, para que estudem, tornando-se a própria escola um espaço de transformação social.

Considerando uma realidade capitalista, e a dualidade presente no sistema educacional, os defensores da escola unitária acreditam que, nessa relação entre a escola e o mundo do trabalho, a escola unitária é capaz de superar a lógica hegemônica que subordina o trabalhador desde a sua qualificação profissional. O maior desafio, então, seria a construção de uma escola que, mesmo em meio a uma realidade excludente, seja capaz de propiciar aos jovens, filhos das classes trabalhadoras, uma formação geral de caráter tecnológico, crítica, emancipatória, com muitas aplicações práticas e culturais, como a música.

Gramsci (2004) considerou a escola unitária como possibilidade futura e ressaltou que, na sociedade da sua época, as condições materiais impediram a realização plena da escola unitária. Tal situação reverbera no Brasil de hoje.

Ao analisar a proposta da educação profissional difundida nos Institutos Federais, desde a sua missão institucional, passando pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a organização didática, pode-se ver semelhanças e aproximações entre os ideais de uma educação integral, unitária, e o ensino integrado oferecido nos Institutos Federais. Isto também se reflete a cada ano, por exemplo, na classificação dos candidatos na prova nacional do Enem, quando, na maioria dos Estados brasileiros, os Institutos se destacam entre as melhores instituições na aprovação de seus alunos.

Sobre as contribuições e as preocupações de Antônio Gramsci, então, pleitear e lutar por uma “reforma das escolas de ensino médio regular no Brasil, com vista a uma escola média unitária nacional, transformaria esse ensino em um poderoso instrumento de cultura geral, moderno, opondo-se à onda crescente de sua profissionalização” (NOSELLA, 2015, p. 135). Para o autor, uma utopia é sonhada e pode ser construída por aqueles que acreditam e projetam um novo tempo mais a frente, no futuro até de outras gerações, mas é preciso transformar, fazer uma travessia.

Ainda segundo Nosella (2015), na corrente etapa de desenvolvimento da sociedade brasileira, ou seja, nesta “travessia”, devem ser instituídos programas de escolas formativas

alternativas ao ensino médio unitário, isto é, a criação de um sistema de ensino médio multiforme. Nesse sentido, o autor indica que é preciso valorizar o ensino médio como a fase escolar de importância estratégica na formação de uma pessoa e da própria nação, cujos princípios pedagógicos deverão se pautar no método de estudo e pesquisa.

Por fim, adotar o ideal de escola unitária como utopia é um fator que permite o planejamento e a luta por condições materiais e políticas que culminam na formação de cidadãos autônomos, críticos, transformadores e conscientes de seu papel na sociedade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação integral no contexto do ensino médio brasileiro é marcada por contradições e por utopias. É nítido que são as utopias que norteiam a educação do homem livre, aquele que é, ao mesmo tempo, técnico e político. Assim, de modo geral, esta pesquisa buscou salientar que ações educacionais que corroboram para a formação omnilateral dos cidadãos são empreendidas no ambiente da educação profissional e tecnológica, mesmo em meio a um emaranhado de contradições e revezes políticos.

Foi evidenciado que o ensino médio integrado é um dos caminhos que, ao transpor o horizonte das contradições, pode conduzir à materialização da escola unitária no Brasil. Para isso, porém, faz-se necessário um momento de travessia, sempre em busca da utopia de uma escola pública, gratuita, de qualidade e acessível para todos os cidadãos. É assim que a utopia se transforma em referência, em objeto de luta de classe.

A discussão buscou incitar a reflexão a respeito da necessidade de se discutir propostas educacionais pautadas na superação da dualidade escolar vigente na tentativa de percorrer a utopia da escola única de Gramsci. Dessa forma, foram apresentadas as contribuições de Marx e de Gramsci para a construção de uma concepção educacional pautada na liberdade e na formação do homem como ser político e social a partir do princípio educativo do trabalho como ideologia norteadora para a formação integral.

Além disso, alguns dos recentes avanços e retrocessos em direção à formação omnilateral foram colocados em questão para apontar políticas educacionais de caráter fragmentário, desvelando, também, um espaço de lutas e conquistas, de avanços e novas leituras teóricas, como a de Nosella que vem contribuindo nesse debate em busca de um ser humano emancipado e mais consciente de sua realidade histórica.

Com base nas reflexões aqui suscitadas, é preciso enfatizar que há, nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, o gérmen da educação para o ser humano omnilateral, o qual é nutrido do ideal gramsciano de escola única, uma utopia capaz de transformar, mesmo que aos poucos, a realidade social.

REFERÊNCIAS

- ClAVATTA, M. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.1,2014.
- ClAVATTA, M.; RAMOS, M. N. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27, jan./jun., 2011.
- GARCIA, S. R. O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. *In*: **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.
- GRAMSCI, A. Caderno 12. *In*: **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- MANACORDA, M. A. L. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. 2. ed. Lisboa: Moraes Editora, 1992.
- MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos**. 2. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.
- NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Rev. Bras. Educ.** v.12, nº 34. p.137-151, 2007.
- NOSELLA, P. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.** vol.32 no.117 Campinas, Oct./Dec. 2011
- NOSELLA, P. Ensino médio: unitário ou multiforme? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 121-142, 2015.
- RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5).
- RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR** On-line, v. 16, n. 70, p. 30-48, 7 maio 2017.
- SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Edu.**, v. 12 n.34, 2007.
- SOBRAL, K. M.; MORAES, B. M.; JIMENEZ, M. S. V. Escola unitária e princípio educativo em Gramsci: um ensaio de compreensão à luz do Caderno 12. **Filosofia e Educação** (on-line), v. 2, n. 1, p. 83-100, abr./set. 2010.

CAPÍTULO 6

APLICAÇÃO DO CURSO FIC EM AGRICULTURA FAMILIAR NA COMUNIDADE DAVINOPOLIS, ARAGUATINS - TO

Data de aceite: 04/01/2021

Cleudiane Chaves da Silva

Mestranda do Mestrado Profissional em Ciências Ambientais da UNITAU

Kelly Cristina Figueiredo Guimarães

Mestranda do Mestrado Profissional em Ciências Ambientais da UNITAU

Késia Chaves da Silva

Mestranda do Mestrado Profissional em Ciências Ambientais da UNITAU

Mônica Santos Lopes Almeida

Mestranda do Mestrado Profissional em Ciências Ambientais da UNITAU

Thiago de Loiola Araújo e Silva

Mestre em Engenharia de Produção e Sistemas; Professor efetivo do IFTO Campus Araguatins

Waléria da Silva Nascimento Gomes

Mestranda do Mestrado Profissional em Ciências Ambientais da UNITAU

RESUMO: A implantação dos cursos FIC no *Campus* Araguatins surgiu da busca pela capacitação técnico-profissional das comunidades da região, nas quais algumas famílias dependem da assistência de órgãos de fomento agropecuário, que não têm possibilidade de atender às necessidades de todas as famílias de comunidades e projetos de assentamentos no município. Um dos objetivos deste trabalho foi possibilitar a melhoria na qualidade de vida

dos moradores da comunidade Davinópolis, e da preocupação com a falta de preparo técnico dos trabalhadores dessa comunidade em relação ao cultivo das culturas necessárias à sua subsistência, bem como a falta conhecimento sobre os aspectos de preservação e/ou conservação ambiental.

PALAVRAS-CHAVE: Agricultura; ambiente; capacitação; educação; sustentabilidade.

ABSTRACT: The implementation of FIC courses at the Araguatins Campus arose from the search for technical and professional training for the communities in the region, in which some families depend on the assistance of agricultural development agencies, which are unable to meet the needs of all families in communities and projects. of settlements in the municipality. One of the objectives of this work was to make it possible to improve the quality of life of the residents of the Davinópolis community, and to be concerned about the lack of technical preparation of workers in that community in relation to the cultivation of the cultures necessary for their subsistence, as well as the lack of knowledge about the aspects of environmental preservation and / or conservation.

KEYWORDS: Agriculture, environment, training, education, sustainability.

1 | INTRODUÇÃO

O curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Agricultura Familiar teve como ponto de partida a reflexão sobre a necessidade de auxiliar a população que reside nas comunidades

mais carentes da mesorregião do Bico do Papagaio, no estado do Tocantins, com o intuito de favorecer o desenvolvimento regional da sociedade na qual o Instituto Federal está inserido.

Essa preocupação culminou na necessidade da construção deste projeto FIC em Agricultura Familiar, que possibilitou a articulação da educação técnica/profissional e o desenvolvimento local com a capacitação dos moradores da Comunidade Rural Davinópolis. Importante salientar que a comunidade tem o regime alimentar vegetariano por convicções religiosas, e a agricultura familiar é o meio de subsistência das famílias dessa comunidade.

2 | OBJETIVOS

O curso teve o objetivo de capacitar profissionais a desenvolverem e implementarem técnicas para o manejo da exploração agrícola, utilizando-se do uso do solo, defensivos, água, entre outros, de forma consciente; incentivo ao aumento e qualidade da produção através de técnicas agrícolas e sensibilização dos moradores da região a explorar a terra de maneira sustentável e estimular o reflorestamento e a restauração ambiental, conscientizando para a preservação das nascentes e córregos da região; e aplicação de conceitos sobre procedimentos iniciais de processamento e boas práticas de conservação da produção, bem como técnicas de como preparar o seu próprio alimento, tendo em vista a alimentação diferenciada da comunidade (vegetariana) com o auxílio da disciplina Indústrias Rurais.

Dessa forma, os processos pedagógicos deste curso, são orientados pelos modelos sugeridos a seguir:

- da aprendizagem e dos conhecimentos significativos;
- do respeito ao ser e aos saberes dos estudantes;
- da construção coletiva do conhecimento;
- da vinculação entre educação e trabalho;
- da interdisciplinaridade; e
- da avaliação como processo.

Respeitando-se a autonomia dos docentes na transposição didática dos conhecimentos nos componentes curriculares, as metodologias de ensino pressupõem procedimentos didático-pedagógicos que auxiliem os alunos nas suas construções intelectuais, procedimentais e atitudinais, tais como:

- elaborar e implementar o planejamento, o registro e a análise das aulas e das atividades realizadas;
- problematizar o conhecimento, sem esquecer de considerar os diferentes rit-

mos de aprendizagens e a subjetividade do aluno;

- contextualizar os conhecimentos, valorizando as experiências dos alunos, sem perder de vista a (re)construção dos saberes;
- elaborar materiais didáticos adequados a serem trabalhados em aulas expositivas dialogadas e atividades em grupo;
- utilizar recursos tecnológicos adequados ao público envolvido para subsidiar as atividades pedagógicas;
- disponibilizar apoio pedagógico para alunos que apresentarem dificuldades, visando à melhoria contínua da aprendizagem;

3 | JUSTIFICATIVA

Diante do exposto, justifica-se a necessidade da implantação do curso de AGRICULTURA FAMILIAR no IFTO *Campus* Araguatins na modalidade FIC, para suprir as necessidades das comunidades dessa região, em especial da comunidade de Davinópolis, que, como já descrita acima, está localizada próxima ao município de Araguatins, possibilitando a formação de profissionais capazes de atuar na área a qual já estão inseridos, permitindo o desenvolvimento rural de forma sustentável, considerando-se os aspectos ambientais, econômicos e sociais. E por outro lado, esse trabalho contribuirá também para evitar o êxodo rural dos mais jovens da comunidade, que estão saindo a procura de melhores condições profissionais e conseqüente econômicas.

4 | METODOLOGIA DE TRABALHO

Este trabalho de pesquisa teve como documento norteador o projeto pedagógico de curso FIC de Agricultura Familiar, na modalidade presencial. O trabalho de ensino/aprendizagem é desenvolvido através de aulas teóricas e práticas sob orientação dos docentes e técnicos administrativos dos setores de produção e laboratórios do *Campus* Araguatins, sendo as aulas distribuídas em salas de aula, e na própria sede da comunidade de Davinópolis, tendo como carga horária total de 180 horas, divididas entre atividades teóricas e práticas.

As ações desenvolvidas foram aulas teóricas e práticas no *Campus* Araguatins e também na Comunidade de Davinópolis, visitas técnicas, análises de solo e de plantio das culturas já existentes na comunidade, construções de colmeias, entre outros.

No processo ensino aprendizagem é fundamental que os professores aproveitem os conhecimentos prévios dos alunos na sua área de atuação e que este seja um precursor na construção da aprendizagem. Sabemos que o uso do senso comum é importante para que os professores possam traçar suas estratégias e a partir disso construir um conhecimento sólido, permitindo que os alunos aliem o conhecimento comum que já tem ao conhecimento

técnico/acadêmico.

Essa percepção adquirida pelos alunos a partir dos processos de aprendizagem permitirá que estes se adaptem a novas aprendizagens, e enriqueçam os processos sociais e de trabalho aos quais já estão inseridos.

Nesse sentido, a metodologia e as formas de avaliação serão organizadas numa perspectiva mais prática, envolvendo conhecimentos diagnósticos e processuais com ênfase nos aspectos qualitativos e de acordo com as necessidades que surgirem em relação a adaptação de novos conceitos e mudança de convicções equivocadas.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o encerramento deste curso FIC, os moradores da Comunidade de Davinópolis obtiveram uma melhor qualificação técnica para desenvolver sua área de atuação, melhorando a qualidade de vida da comunidade, e incentivando-os a respeitar o meio ambiente ao qual estão inseridos.

A avaliação deste curso, como prevista no PPC foi qualitativa, houve o acompanhamento do desempenho dos estudantes e a sua participação do curso, tanto nas atividades teóricas quanto nas práticas.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na concepção da educação que os institutos federais abrangem, a educação de campo que foi desenvolvida neste trabalho tem uma compreensão muito maior e mais abrangente que pura e simplesmente o “ensinar a fazer”. Buscou-se adequar nessa formação todos os pilares de conhecimento necessários e indispensáveis à formação humana: o ensinar a conhecer, ensinar a conviver e ensinar a ser., por meio da cidadania, do respeito ao próximo e ao meio ambiente em que estamos inseridos, aprendendo a dispor dos recursos que temos a nosso favor de forma técnica e correta.

A formação técnica para pequenos produtores é fundamental pois traz consequências benéficas à médio e longo prazo, no sentido de conscientizar e educar, além de desmistificar conceitos passados de geração à geração que contribuíram para uma má exploração de recursos naturais, como o solo, água, flora e fauna, e em alguns casos trouxeram prejuízos ecológicos irreparáveis ao ambiente local. O pequeno produtor, quando conscientizado a cuidar e explorar a terra de maneira sustentável, se transforma em um protetor da natureza, conhecedor de boas práticas de exploração e conservação do meio ambiente e capaz de fazer uso de técnicas para aumentar sua produção, minimizando prejuízos, preparando e conservando seu próprio alimento, além de estimular os mais jovens no desenvolvimento local e permanência na comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20/12/1996**. E alterações pela Lei 11.741/2008. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: 1996.

_____. **Lei nº 11.892, de 29/12/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília/DF: 2008.

_____. **Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília/DF: 2004.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 6/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012. Brasília/DF.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004**. Trata da aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio. Brasília/DF: 2004.

_____. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2008**. Trata da proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília/DF: 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Guia Pronatec dos Cursos FIC**. . Acesso: 18 de julho de 2016.

IFTO/ODP. **Regulamento da Organização Didático-Pedagógica do Instituto Federal do Tocantins**. Aprovado pela Resolução nº 38/2013/CONSUP/IFTO, de 20 de agosto de 2013.

MEC/SETEC. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. Brasília/DF: 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 11/07/2016.

ANEXOS





QUALIDADE EM EDUCAÇÃO E GESTÃO: QUE FATORES IMPLICAM?

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 06/10/2020

Bruna de Oliveira Santos

Universidade Federal de Mato Grosso
Campus Cuiabá
<http://lattes.cnpq.br/4203280790807116>

Fernanda Ferreira dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso
Campus Cuiabá
<http://lattes.cnpq.br/5440048788411242>

Rosangela da Silva Fernandes Maciel

Universidade Federal de Mato Grosso
Campus Cuiabá
<http://lattes.cnpq.br/0581521920034109>

RESUMO: O presente artigo trata do tema sobre qualidade na educação e a gestão escolar. O objetivo do estudo é responder a pergunta que norteou este trabalho, “que fatores implicam na qualidade da educação e gestão?”. Com a metodologia da pesquisa bibliográfica buscou-se por meio dos autores Libâneo, Oliveira, Toschi (2011) e Gaulejac (2007) fundamentar as concepções sobre gestão e organização do trabalho na escola. Com Gaulejac (2007) a fundamentação controbui para ampliar a compreensão acerca da ideologia gerencialista que perpassa todas as áreas de trabalho na sociedade. Para fins deste artigo colocou-se em foco as políticas e gestão atreladas aos interesses públicos de ter acesso a educação de qualidade. Ao final o artigo apresenta a gestão

sendo um lugar que visa a construção social dos alunos, que deveria privilegiar uma educação de qualidade, trazendo reflexões sobre a política e a gestão atreladas aos interesses públicos de ter acesso a educação de qualidade. Nos resultados do estudo conclui-se que a educação de qualidade, não se resume em uma sala lotada de estudantes, mas em ações efetivas que possam garantir a permanência de maneira que os deixem inseridos na sociedade e os tornem críticos. Nesse sentido, essa pesquisa vem mostrar que para se obter uma educação de qualidade, é preciso que haja um desenvolvimento político e social que garanta o cumprimento de leis, acesso e permanência na escola de maneira digna, pensando em uma sociedade que valorize seus os estudantes, como garantia de um futuro melhor através da educação, proporcionando a todos oportunidades iguais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Qualidade. Gestão.

QUALITY IN EDUCATION AND MANAGEMENT: WHAT FACTORS IMPLY?

ABSTRACT: This article deals with the topic of quality in education and school management. The objective of the study is to answer the question that guided this work. “what factors do they imply in the quality of education and managements?”. With the methodology of the bibliographical research was sought through authors Libâneo, Oliveira, Toschi (2011) e Gaulejac (2007) to base the conceptions on work management and organization at school. With Gaulejac (2007) the foundation contributed to broaden the understanding of the managerial ideology that

permeates all areas of work in society. For the purposes of this article the focus was on policies and management linked to the public interest of having access to quality education. At the end the article presents the management being a place that aims the construction of the students, that should favor a quality education, bringing reflections on politics and management linked to public interests of having access to quality education. The results of the studies show that quality education is not just a classroom full of students, but in effective actions than can guarantee their permanence so that they leave them inserted in society and make them critical. In this sense, this research shows that in order to obtain a quality education, political and social development is needed to ensure compliance with laws, access and permanence in school in a dignified way, thinking about a society that values its student, as a guarantee of a better future through education, providing equal opportunities for all.

KEYWORDS: Education. Quality. Management.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de levantamento bibliográfico, desenvolvido na disciplina Gestão e organização do trabalho pedagógico nas instituições educativas II, sob orientação da Prof.^a Dra. Rose Cléia R. Da Silva. Sendo seu objetivo responder à questão de quais fatores implicam a gestão educacional para se alcançar educação pública de qualidade.

Compreendemos que o método de levantamento bibliográfico é muito importante para o conhecimento dos estudos relacionados ao tema que nos instiga. Desse modo, o artigo está organizado em três partes. A primeira parte contém conceitos de educação, qualidade e gestão. Buscando encontrar o elo de encaixe, pois para se discutir um assunto é preciso clareza nas ideias e seus significados para que tal discussão não traga uma ambiguidade de sentidos, permitindo assim, uma linha de pensamento com várias interfaces, porém todas no mesmo foco, a qualidade da educação.

A segunda parte aborda estudos que permitem uma compreensão crítica sobre a política educacional vigente e os modelos de gestão escolar em curso. O texto destaca os autores utilizados Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), Gaulejac (2007), colocando em questão a educação como objeto de transformação do indivíduo para sujeito, para tais fins, a educação tem que ter políticas e gestão atreladas aos interesses públicos de ter acesso a educação de qualidade.

A terceira parte discorre sobre alguns dos fatores que de maneira direta ou indireta acabam por implicar com a qualidade dos serviços educacionais em nosso país. Vale ressaltar que os fatores citados são apenas alguns diante de tantos outros que influenciam nesse percurso em busca de uma educação justa, igualitária e de excelência.

21 EDUCAÇÃO, QUALIDADE E GESTÃO: DEFININDO CONCEITOS

Definir educação não é uma tarefa fácil, pois sua polissemia permite várias interpretações que trazem variadas performances entre o ato de educar e aprender. Porém, é preciso sempre ressaltar que educação não pode ser somente associada a isto, tendo em vista que é preciso considerar que educação deve desenvolver a capacidade moral, física e intelectual do indivíduo.

Educar exige uma troca de conhecimento entre todos os personagens envolvidos no contexto em questão, e na qual ninguém consegue escapar. Educação não se limita apenas a escola, mas está por toda parte, na rua, em casa, nas igrejas, etc. A educação está imbuída em nossas vidas de forma indissociável, seja para aprender, para fazer ou para conviver.

A educação, portanto, perpassa os muros da escola, no entanto fica sobreposta a ela, a maior responsabilidade em forjar no indivíduo as capacidades necessárias para seu convívio pleno em cidadania. Nesse sentido, Silva e Torres (2008) afirmam,

A função política e social da escola pauta-se em três campos fundamentais: o da cultura, como forma de inserção do indivíduo na concepção de mundo da sociedade; o da política, como meio de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania, que consiste em participar das decisões definidoras da dinâmica da sociedade, com isso estabelecendo os compromissos de cidadão; e, por último, o campo da formação, como estratégia de qualificação do indivíduo para a vida profissional, ou seja, para o trabalho que não pode ser tarefa fundamental e única da educação. (p. 28).

Para que a escola consiga atingir as funções supracitadas é necessário que as equipes de direção e coordenação tenham firme reponsabilidade frente a esse enorme desafio, trazendo a participação da comunidade como um propósito de construir e efetivar a gestão democrática na educação.

No entanto, o sentido de qualidade escolar abrange vários conceitos que vêm sendo construídos historicamente e socialmente de acordo com as demandas da sociedade. Sabemos que para existir qualidade em quaisquer instituições muitos fatores devem ser considerados, mas como nosso foco é a educação escolar, o importante é destacar o conjunto de fatores, critérios e determinantes que implicam o processo educacional e as políticas que lhe dão concretude. Nos marcos legais, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases vigente, Lei n. 9.394/1996,; O Plano Nacional de Educação por meio da Lei 13.005/2014, os pactos, cabendo aqui citar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; as metas estabelecidas, um conjunto de esforços apresentados na política educacional em curso que nos permite avaliar os reais interesses dos representantes políticos e como tais interesses estão sendo expressados na legislação pertinente.

Tais considerações ratificam a necessária priorização da educação como política pública, a ser efetivamente assegurada, o que implica: aumento dos recursos destinados à educação, regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, otimização e maior articulação entre as políticas e os diversos programas de ações na área; efetivação da gestão democrática dos sistemas e das escolas, consolidação de programas de formação inicial e continuada, articulados com a melhoria dos planos de carreira dos profissionais da educação etc. (DOURADO, OLIVEIRA, 2009, p. 206)

A qualidade em educação é essencial para que aconteça um desenvolvimento pleno do ser humano em todas as suas capacidades cognitivas e sociais, para isso é necessário que a escola possa desenvolver nos alunos as aprendizagens fundamentais. Para que uma escola possua qualidade em seu ensino, muitos fatores influenciam e talvez o principal seja a gestão abrangendo todas as suas instâncias.

Sabemos que a gestão é o meio para que se alcancem os objetivos, ela se apresenta como pragmática, mas com teorias que guiam o trabalho para ser bem feito e executado por todos os personagens envolvidos nesse processo. O estudo da gestão é realizado através de pesquisas quantitativas e qualitativas as quais visam contribuir para a compreensão dos modelos de gestão escolar desenvolvidos durante os períodos da história e as relações de poder que se estabelecem durante esse decurso.

Para melhor entendermos a gestão, trazemos a definição de Libâneo, et al (2005)

A gestão é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Há várias concepções e modalidades de gestão: centralizada, colegiada, participativa, co-gestão. (LIBÂNEO, 2005. p. 318).

Na gestão educacional o que se visa são os objetivos educacionais e uma política educacional que favoreça o desenvolvimento da educação de qualidade, além de se oferecer um serviço público que atenda a todos igualmente, ela deve levar em consideração os fatores organizacionais da instituição: gestão, direção e cultura organizacional, elementos que devem ser discutidos durante reuniões e conselhos entre os gestores e o corpo docente, porém abrindo espaço também para que a comunidade escolar possa participar e contribuir nessas discussões e tomadas de decisões, fator esse que trará uma maior clareza, confiança e engajamento por parte de todos.

Essas reuniões e conselhos são os responsáveis por definir metas e objetivos a serem alcançados por todos na instituição escolar, seja através dos planejamentos, projetos pedagógicos e outros. Isso possibilita esclarecimentos para o cotidiano dos diferentes envolvidos no campo de atuação, compreendendo as interfaces dessa realidade educacional.

Nos textos pesquisados encontramos definições que nos remetem sempre a uma gestão democrática e participativa, que respeite as relações humanas, favorecendo

diálogos entre instituição e comunidade, mas cumprindo com o dever e responsabilidade de gerenciar os recursos disponibilizados à escola para a melhoria integralizada da instituição.

As escolas são, pois, organizações, e nelas se sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana. De fato, a instituição escolar caracteriza-se por ser um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas, que a diferenciam das empresas convencionais. Assim, a organização escolar define-se como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais. (LIBÂNEO, 2005. p. 316).

Dessa forma destacamos que para uma gestão oferecer resultados positivos e satisfatórios à sociedade é necessário que todos nós a compreendamos como humanizada, democrática e participativa, o qual os poderes coercitivos não manipulem de forma antiética as ações da escola e de todos os envolvidos.

Para tanto, é necessário que se tenham a visão aberta e esclarecida da realidade vivenciada, a fim de se romper com valores arraigados equivocadamente ao longo do tempo, sendo esses disseminados a todos, mas com subjetividades duvidosas escondendo as reais intenções daqueles que possuem o poder nas mãos. Somente através desse olhar, capaz de distinguir o jogo das forças do mercado que reificam as mentalidades e defendem valores de acumulação em detrimento de valores como a solidariedade humana.

3 | DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: A BUSCA POR UMA VERDADEIRA PARTICIPAÇÃO

Tem-se, então, a ideia de uma gestão democrática que contribua positivamente para uma educação de qualidade. Porém, em suma, a relação teórica e prática da democracia ainda impera de maneira distinta, uma vez que temos a falsa noção de viver em liberdade e atuar democraticamente, no entanto, o conceito sobre a democracia é apresentado por diferentes vertentes, o que traz em plano teórico, concepções e sentidos distintos. Há pelo menos duas concepções que se opõem, a concepção de democracia liberal e a de democracia substancial. A primeira defende a igualdade apenas no plano formal, a segunda discute e defende a igualdade, em todas as instâncias e condições por meio da partilha responsável dos bens materiais, culturais e intelectuais acumulados pela humanidade.

A democracia que temos implementada, hegemonicamente, pauta-se na vertente da democracia liberal, nessa perspectiva, a liberdade de mercado é mais importante que quaisquer outros valores. Uma sociedade democrática na perspectiva liberal institui o poder como regra para organizar a competitividade no âmbito do trabalho e a produção para os fins de lucro de um sistema de acumulação.

O poder não reside somente na imposição de uma representação que se apresenta como universal. Ele se encarna em regras, procedimentos,

dispositivos concretos que contribuem para a organização do trabalho. O exercício do poder consiste em definir princípios que servem como referenciais e concorrem para modelar a realidade. Ele consiste igualmente em tomar decisões, fixar orientações e objetivos. Mas consiste, principalmente, e aí se encontra sua dimensão menos visível, em delimitar o campo e em estruturar o espaço no qual essas decisões e essas orientações serão tomadas. O poder é, de fato, detido por aquele que estabelece a regra do jogo, porque ele coloca de uma só vez o conjunto de condições às quais são submetidos os participantes, da mesma forma que suas relações mútuas. (GAULEJAC, 2007, p. 103)

É necessário então que se rompa com as perspectivas equivocadas de democracia e se reifique o sentido pleno deste, fazendo com que exista por todos o empoderamento em relação aos seus direitos fazendo-os agentes democráticos em quaisquer esferas da sociedade.

Construir um projeto de sociedade pautado na democracia substancial não é fácil, sobretudo quando historicamente as sociedades mostram-se marcadas pelas vicissitudes da democracia liberal.

Nesse sentido, o potencial da democracia pode estar na construção de um projeto coletivo de uma sociedade efetivamente democrática.

Vale ainda considerar a vinculação entre democracia e participação como categorias indissociáveis. Etimologicamente, a primeira é a resultante da combinação entre “demo” (povo) e “cracia” (poder), enquanto a segunda significa tomar parte da ação. Nesse sentido, a lógica dessa relação refere-se às relações de poder dos governantes com o povo, garantindo a este a participação nas ações políticas voltadas à sociedade, decidindo as regras do convívio social. (SILVA, TORRES, 2008, p. 21)

No âmbito escolar a relação de poder é estabelecida pela figura do diretor, posteriormente pelos coordenadores, professores e por fim o aluno. Verifica-se, deste modo a centralização das tomadas de decisão.

O que a perspectiva da gestão democrática propõe é que ocorra a descentralização do poder ampliando-se participação de todos os sujeitos envolvidos com o processo educacional, em que a democracia sugere enquanto modelo, um aprendizado com potencial pedagógico para. A escola é lugar por excelência da promoção da educação de qualidade como um “direito humano inalienável” (VIEIRA apud BRASLAVSKY, 2005).

Para que tal fato ocorra na prática escolar, é necessário então, que o corpo docente, os discentes e toda a comunidade ao redor da escola, não tratando aqui somente dos pais dos alunos, mas todos que possam se empenhar e de fato exercer seu papel como cidadão. Para que coletivamente se reflita e se busque soluções e meios para os problemas que se apresentam no processo democrático da escola, visando que exista uma cooperação de todos para que a tão almejada qualidade educacional seja vivenciada em suas mais amplas esferas, não somente como uma ideia utópica, mas possível de ser alcançada,

desde que tomada com um projeto em que seja defendido coletivamente com empenho, e responsabilidade pública e verdadeiramente contar com a coadjuvação de todos.

Nesse sentido é necessário também que a concepção de gestão não esteja pautada na perspectiva gerencialista que faz da escola um comércio para a obtenção de lucro, através de economia de recursos materiais, pessoais e também no investimento apenas na formação de mão de obra neotecnicista. Dessa maneira, por uma prática mais efetiva é fundamental que se busque uma gestão transparente em suas ações, democrática, inclusive na partilha do processo decisório das questões importantes da instituição e tenha como objetivo principal o desenvolvimento pleno do aluno em todas as suas capacidades.

4 | QUALIDADE EDUCACIONAL: UTOPIA OU ALGO PALPÁVEL

Na Educação Básica é possível identificar vários mecanismos que são utilizados na tentativa de se verificar a qualidade da educação no Brasil como exemplo a Provinha Brasil, ANA entre outras, a fim de verificar o nível de conhecimento dos alunos e deste modo avaliar se as instituições educativas estão conseguindo alcançar as metas tão almejadas.

Esses mecanismos são utilizados com uma soma de dados que levam em consideração a marcação de repostas em provas objetivas aplicadas em salas de aulas de séries específicas, a quantidade de alunos matriculados, quantidade de evasão nas unidades escolares, utilização dos recursos financeiros, bens materiais que estão dispostos para utilização, quantidade de retenções, etc.

Os dados coletados são utilizados para guiar governos, gestores e demais sujeitos envolvidos com o processo educacional, como um instrumento fundamental a fim de se pensar e buscar políticas, estratégias e práticas possíveis que contribuam efetivamente, sejam na aprendizagem dos alunos, na infraestrutura física das unidades escolares, formação e valorização dos professores, no projeto político pedagógico de cada escola, no currículo vivenciado, entre outros fatores que exercem total influência na melhoria educacional como um todo.

Uma dessas estratégias lançadas é a busca em se ofertar novas vagas e maiores números de matrículas, esse também tem sido um constante alvo para nossos governantes. O que se constata é que quantidade e qualidade devem andar em conjunto de maneira indissociável. Ainda que esse seja um fator primordial a ser alcançado, garantir 100% de acesso às escolas, por si só não é também garantia de qualidade para as vagas ofertadas.

Uma vez que os resultados obtidos através de provas e outros dispositivos, nos dão indícios sobre tais questões discutidas em relação à qualidade em educação, porém não são suficientes para “averiguar” a qualidade do ensino. Tais avaliações apresentam um caráter somativo, em que os dados levantados servirão como um resultado final do processo, e que serão apenas números se não forem utilizados como um norte para lançar mão de ações reais que visarão desencadear um processo reflexivo sobre a qualidade

do que está sendo oferecido e o que ainda pode ser realizada para que se obtenham os devidos fins.

Qualidade vai muito além de resultados de avaliações, que por sua vez apresentam resultados subjetivos, portanto não apresentam caráter absoluto, vai além de dados mascarados sobre o número de matriculados nas instituições. É necessário então, que as ações efetivadas perpassem o aumento de vagas disponibilizadas e concomitantemente busquem todos os meios plausíveis para se alcançar também a qualidade educacional, uma vez que só assim se caminhará para alcançarmos o mínimo de excelência em nossa educação.

Para se discutir qualidade é preciso se discutir acesso, no sentido de que apenas construir escolas nos centros das cidades não resolve esse problema, garantir o acesso é também garantir informação sobre a importância da educação, transporte público de qualidade que efetivem a chegada do aluno até a instituição educacional, assim também como escolas que atinjam os lugares mais remotos.

Seguido da garantia da permanência desses alunos, combatendo a evasão escolar através de projetos sociais e ações afirmativas que contribuam para a diminuição da vulnerabilidade social dos alunos e toda a sua família, disponibilizando saúde básica, emprego, segurança, moradias que tirem as famílias das zonas de risco, devolvendo-os a dignidade muitas vezes perdida durante a não oferta dos bens de serviços básicos.

Trazer para dentro da escola a esperança numa perspectiva de melhorias através de uma educação igualitária desenvolvendo em cada um o despertar de um olhar crítico, que o faz sentir responsável pelo seu próprio crescimento, fazendo que a mesma tenha sentido, justificando, assim sua permanência, mesmo em meios a tantas dificuldades encontradas em seu dia a dia, uma vez que o aluno precisa encontrar na escola o suporte e a motivação para que seja possível a sua persistência nesse caminho em busca do fazer-se cidadão crítico e atuante na sociedade.

Falar de qualidade em educação obrigatoriamente implica discutir o currículo dos professores, uma vez que um profissional pautado em estudos específicos de sua área traz uma maior contribuição ao ensino, desenvolvendo práticas pedagógicas eficientes abrangendo um maior número de beneficiários.

É preciso que o Governo olhe para os profissionais da educação com uma maior sensibilidade, para assim identificar suas fragilidades, ressaltamos aqui que não se trata apenas de aumento de salários, ou condições físicas de trabalho, mas a oferta de qualificação, tirando muitos profissionais da inércia de uma única graduação. Compreendemos que a formação de um bom professor deve ser contínua, sempre se renovando, pois a cada ano surgem novos alunos que trazem consigo novos desafios e novas perspectivas para um novo desenvolvimento.

Outro ponto passível de cuidados é o currículo elaborado para os alunos, este deve ser coeso e universal desde que traga subsídios para suprir as necessidades de cada

região superando assim os obstáculos que vêm se perpetuando ao longo dos anos.

A construção de um currículo deve levar em conta aspectos sociais e culturais ao qual incentive a formação de alunos críticos para um saber que foi acumulado durante a história, mas que também apresente novos conhecimentos e os ensine a respeitar as diferenças que existem na sociedade, assim a construção do currículo vai além do modelo burocrático e técnico feito pela escola ou instâncias governamentais, o mesmo também acontece em sala de aula e no ambiente escolar.

E para que seu desenvolvimento possa ser pleno e responsável é necessário que a equipe da escola esteja em constante processo de reflexão e discussão sobre os pontos principais que hoje fazem parte do cotidiano das crianças como a dificuldade de aprendizagem, diversidade social, étnico-racial, solidariedade, preservação do meio-ambiente, relacionamento interpessoal dos alunos, violência e abusos, entre outros que fazem da escola um local fértil de situações diversificadas, as quais devem ser discutidas por todos e levadas em consideração durante a construção e desenvolvimento do currículo escolar.

Pensar e planejar um currículo que integre características para uma sociedade mais solidária, crítica e humanizada pressupõe uma defesa coerente de um projeto societário pautado na perspectiva da democracia substancial, em que sejam privilegiadas práticas sociais e políticas que garantam a igualdade para todos, e não somente para poucos como ocorre com o modelo da democracia liberal vigente.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma escola que possua um bom ensino encontra muitos fatores para influenciar essa qualidade: a boa organização, docentes qualificados, gestão democrática e humanizada, gestores qualificados e uma ética responsável de todos os envolvidos no processo, além de instâncias governamentais que influenciam nas leis e em nossas instituições educacionais. É importante que também se inclua na lista os atores principais que compõem esse cenário, tais como: governo, secretarias estaduais e municipais de educação, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação – CNE, e afins, sociedade civil, pais e conselhos escolares, movimentos sociais de base, jovens, professores, ONGs, Fundações e Centros de pesquisas, Empresas e empresários.

Refletir sobre as ações que tais sujeitos e políticas de planejamento influem diretamente na escola pelos professores e gestores é compreender como um planejamento é essencial para que ocorra o que destacamos em nosso artigo, uma ação democrática e um investimento na busca desse ideal.

Portanto, podemos concluir que uma educação de qualidade está longe de ser aquela na qual implica uma grande quantidade de alunos amontoados por vários lugares, a mercê de uma gestão que não se importa em oferecer subsídios que traga a cada um,

melhores condições de vida. Uma educação de qualidade sugere a inserção desses sujeitos de maneira crítica e atuante não só no mercado de trabalho, mas em todos os aspectos que compreende ser cidadão em um país tão grande e rico quanto o nosso.

Cabe aqui ressaltar que a grande desigualdade social hoje existente acaba por acarretar problemas muito graves como, marginalidade, violência, fatores esses que implicam diretamente na educação, sobretudo para questionarmos no plano pedagógico, que sociedade temos e que sociedade queremos?

É preciso e urgente que se tenha um ideal comum que também vise à luta contra as desigualdades sociais e lados políticos. Esse anelo tem que estar alicerçado em uma busca constante de se pensar em estratégias políticas destinadas a combater os problemas de desigualdade social que ainda infelizmente é gritante em nosso país.

Somente por meio de uma sociedade realmente justa e igualitária é que se conseguirá também ter uma educação que se enquadre nessas características e que, principalmente, se faça valer como um direito inalienável de todos, quebrando as algemas que ainda lhe impedem de libertar a todos para serem verdadeiramente cidadãos cientes de si mesmos e atuantes plenamente na sociedade que também é sua, mas que por muitas vezes os fez se sentirem a margem dela. Nesse sentido essa pesquisa vem mostrar que para se obter uma educação de qualidade, é preciso que haja um desenvolvimento político e social que garanta o cumprimento de leis, acesso e permanência na escola de maneira digna, pensando em uma sociedade que valorize seus estudantes, como garantia de um futuro melhor através da educação, proporcionando a todos oportunidades iguais.

O Investimento financeiro também é um fator que precisa ser disponibilizado proporcionando a todas as escolas não só o custeio de suas necessidades básicas, como também a autonomia na compra de materiais pedagógicos que atendam as diferentes demandas, e a possibilidade de participação em eventos e projetos visando a integração de alunos e profissionais das escolas. Cabendo também ao investimento financeiro uma menor burocracia na assistência e resolução dos problemas encontrados através dos instrumentos avaliativos supracitados.

É preciso que haja por parte de gestores de todas as esferas um olhar minucioso que vá além dos números almejados pelas instituições, pois apenas esses não conseguem garantir eficácia na educação, assim fica claro que são vários os fatores que interferem na qualidade educacional, salientando que são necessárias ações que ultrapassem os dados gráficos, buscando erradicar o fracasso escolar de maneira efetiva garantindo assim a qualidade em educação.

REFERÊNCIAS

BRASLAVSKY, C. **Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI**. São Paulo: Moderna, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio-ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GAULEJAC, Vincent De. **Gestão como doença social: Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social.** Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVERA, João F. de. TOSHI, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 2º edição. São Paulo: Cortez, 2005. 544 p.

OLIVEIRA, Dalila A. **Das políticas de governo à política de estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasil.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em <<http://www.cedesunicamp.br>>.

SILVA, Rose Cléia Ramos da. TORRES, Artemis. **Conselhos escolares e democracia: lemas e dilemas.** EdUFMT, 2008. 73 p.

VIEIRA, Sofia L. **Gestão, Avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a04v2160.pdf>>.

CAPÍTULO 8

RECONHECENDO AS MELHORES PRÁTICAS DA LIDERANÇA DISTRIBUÍDA EM EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR MADRID

Data de aceite: 04/01/2021

Ingrid del Valle García Carreño

Universidad Pablo de Olavide, Facultad de
Ciencias Sociales
Sevilla, España
<https://orcid.org/0000-0001-9727-4611>

RESUMO: A Liderança Distribuída (DL) considera premissas de distribuição democrática, moral e justa. O objetivo é caracterizar o exercício das práticas de TA dos diretores de escolas públicas de Madrid. Trabalhamos a partir de uma compreensão holística da ciência. O tipo de pesquisa foi descritivo. O projeto era de campo, transversal e contemporâneo. A amostra foi composta por 71 escolas, 132 diretores: para estimar a correlação entre as diferentes sinergias e o total do teste, foi utilizado o coeficiente de correlação Rho de Spearman e os dados foram coletados por meio da Escala de Likert, cujo índice de validade foi 0,75 e confiabilidade do Alpha de Cronbach de 0,86. Da mesma forma, o estudo evidenciou a tendência dos gestores em interagir, com lideranças formais e informais, liderados e os diferentes atores pertencentes ao contexto escolar, para promover a distribuição social de influência no grupo; e delegou as funções de direção, orientação, tomada de decisões, tarefas e compromissos que orientam e dão sentido à organização.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar, Escolas públicas, Liderança distribuída, Liderança educacional; Estudo descritivo.

RETHINKING THE BEST PRACTICES OF DISTRIBUTED LEADERSHIP IN MADRID'S SCHOOL MANAGEMENT TEAMS

ABSTRACT: Distributed Leadership (DL) considers democratic, moral and fair distribution assumptions. The objective is to characterize the exercise of LD practices of the directors of public schools in Madrid. It was worked from the holistic understanding of science. The type of research was descriptive. The design was field, transectional and contemporary. The sample consisted of 71 schools, 132 directors: To estimate the correlation between the different synergies and the total of the test, the Spearman's Rho Correlation coefficient was used and the data were collected using the Likert Scale, whose validity index was 0.75 and a Cronbach's Alpha reliability of 0.86. Similarly, the study showed the tendency of managers to interact, with formal and informal leaders, followers and the different actors belonging to the school context, to promote the social distribution of influence in the group; and delegated the functions of direction, orientation, decision-making, tasks and commitments that guide and give meaning to the organization.

KEYWORDS: Distributed leadership; Descriptive study, Educational leadership; Public schools, School management.

1 | INTRODUCCIÓN

Los líderes escolares españoles se enfrentan a una sociedad, donde predominan los cambios como una prioridad permanente, influenciada por la tecnología, los procesos

de globalización, crisis económicas, constantes recortes, cambios en los programas, currículos hacia economías basadas en el conocimiento, resultado de la globalización, por mencionar algunos (Batanaz, 2005; García, 2018). Las actividades y el rol que juegan los directivos(as) de las escuelas están marcados por la diversidad estudiantil, una mayor dirección e intervención del gobierno en las reformas de las políticas educativas dirigidas y que afectan a las escuelas públicas españolas. Para Bartolomé (2017) esta diversidad que caracteriza los ámbitos escolares nos presenta múltiples procedencias, culturas y religiones.

El liderazgo escolar hace la diferencia en los centros escolares, es uno de los factores más influyentes en los logros académico de los estudiantes y explica el 25% de todos los efectos escolares, significa que los directivos(as), logran influir en la labor de los maestros y maestras para mejorar de esta forma las condiciones en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por otra parte, los estudios nacionales e internacionales apuntan la gestión de los directivos(as) como clave fundamental e influyente en la mejora del centro (Uribe *et al.*, 2016).

El compromiso de los directores escolares en el liderazgo educativo varía asimismo de un país a otro; los directores escolares de Australia, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido declaran mayor nivel de liderazgo educativo, mientras que Francia, Japón, España y Suiza son los que prefieren tener el nivel más bajo (Uribe *et al.*, 2016).

El LD acierta al convocar a la comunidad escolar en un proyecto común de innovación y mejora, logra que todos los actores internos y externos de una escuela y comunidad, se identifiquen con el objetivo de que los alumnos aprendan, se logra orientar el alineamiento de los recursos pedagógicos financieros y humanos en pos del objetivo compartido (García, 2019). De esta forma resurge como una alternativa innovadora y colectiva a los complejos desafíos actuales de las escuelas. Este liderazgo dista mucho del líder individual. Se trata de un liderazgo emergente que por naturaleza promueve su propia sociabilización y su distribución en el conjunto (Gronn, 2002; Harris, 2009).

En España el rol de los directores(as) de las escuelas ha evolucionado de un liderazgo administrativo a un enfoque directo a los resultados de los estudiantes, este liderazgo tiene autonomía y responsabilidad, para implementar reformas de políticas en las escuelas y las aulas que mejoren el rendimiento escolar (Bolívar, 2010). El liderazgo español ha pasado de un modelo administrativista-burocrático hacia un escenario pos-burocrático, estos cambios han dado como resultado un “modelo español híbrido”, integrado por sucesivos solapamientos y reformas legislativas (organizativas, estructurales, etc.), que no se materializaron en calidad, en la práctica.

La dirección de centros en España se encuentra en profundo cambio, lo que genera ambigüedad y complejidad, escasean candidatos para el cargo y permanencia en él. Una cultura escolar ya asentada ha impedido, que los directivos(as) escolares puedan ejercer un liderazgo educativo sin incidir en la mejora de resultados de la escuela (Gómez, 2016).

La perspectiva de distribución, en este capítulo se centra en:

¿Cómo las PLD de las escuelas públicas madrileñas se distribuye entre los líderes, formales e informales?

Como antecedentes e investigaciones en torno al LD en las escuelas, destacan las siguientes:

- Maureira *et al.*, (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido
- García, I. (2019). *El liderazgo distribuido y la percepción de los equipos directivos de las escuelas públicas de educación primaria madrileñas.*
- García-Garnica & Martínez-Garrido (2019). Dirección escolar y liderazgo en el ámbito iberoamericano.

1.1 Perspectiva distribuida de la dimensión prácticas de liderazgo distribuido

La concepción de PLD expuesta por Spillane (2006), se centra en las interacciones que ocurren entre los líderes, seguidores, y las situaciones y contexto en que trabajan. Si bien estas interacciones son obviamente críticas para comprender cómo se produce la influencia del liderazgo, se circunscriben a la concepción de las prácticas, a las conductas o funciones de los líderes. Tanto los líderes formales como los seguidores participan en las PLD, que requieren ser comprendidas y el contexto o situación en que interactúan tiene una influencia determinante en las acciones que emprenden como respuesta los unos a los otros.

Las PLD reflejan una aproximación transformacional al liderazgo (Bass, 1997). La afirmación de Bass generalmente puede demostrarse en el caso de aquellas organizaciones específicamente, el éxito de algunos esfuerzos de reforma a gran escala en las escuelas. A continuación, se presentan los elementos que constituyen el “fundamento” de la dimensión PLD.

Desarrollar a las personas: unas directrices organizacionales transparentes y atractivas, contribuyen a motivar a las personas en su trabajo, favoreciendo al desarrollo de las destrezas que los miembros a menudo requieren para avanzar productivamente.

La capacidad para participar en dichas prácticas depende, en parte, del conocimiento de los líderes del “núcleo técnico” de la enseñanza, base de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y conocido como el liderazgo pedagógico (Leithwood & Staiss, 2009). Hoy por hoy, esa competencia se conoce como la inteligencia emocional de los líderes (Goleman, 2010), cuando dicha inteligencia se manifiesta, como es el caso en la atención personal que un líder le dedica a un colaborador y al desarrollo de sus destrezas, aumentan los niveles de entusiasmo y optimismo, se reduce la frustración, se transmite un sentimiento de misión e indirectamente aumenta la productividad.

Rediseñar la organización: se ha comprobado que los líderes educacionales

distribuidos exitosos, desarrollan sus escuelas como organizaciones efectivas que respaldan y mantienen el rendimiento de los profesores(as) y alumnos(as) (Leithwood & Staiss, 2009), su contribución al trabajo del equipo y al aprendizaje de los alumnos(as).

Fijar rumbos: un aspecto crítico del liderazgo, consiste en ayudar a un grupo a desarrollar un conocimiento compartido de la organización, de sus actividades y objetivos, con el fin de crear un sentido de propósito o visión. Las contribuciones teóricas sobre la importancia de las prácticas de los líderes orientados a fijar rumbos, son las teorías de la motivación humana basadas en los objetivos (Bandura, 1988). De acuerdo con estas teorías, las personas se sienten motivadas por los objetivos que consideran personalmente atractivos y desafiantes, pero que, al mismo tiempo, sienten que pueden alcanzarlo.

Gestionar el programa de estudio: esta categoría reconoce el carácter especial de las escuelas, la tecnología aplicada a la enseñanza y las contribuciones cruciales, que los procedimientos operacionales estándares confiables aportan a la efectividad de prácticamente cualquier institución. La evidencia sobre la naturaleza del liderazgo pedagógico y los procesos efectivos de mejoramiento escolar dan cuatro subcategorías de tareas: proporcionar personal para el programa de enseñanza; monitorear el progreso de los alumnos(as) y las estrategias de mejoramiento escolar; proteger al personal de las demandas improductivas externas; y asignar recursos para impulsar los esfuerzos de mejoramiento escolar.

2 | MÉTODO

La metodología se corresponde con un estudio cuyo alcance es descriptivo y con técnicas de análisis cuantitativas y desde una comprensión holística de la ciencia. El diseño es de campo, y transeccional.

2.1 El objetivo general

Describir las PLD en las escuelas primarias públicas de Madrid Capital, en base a un conjunto de características propias.

2.2 La variable

La variable a describir es el LD, se centra en la interacción entre los maestros(as), directivos(as), personal administrativo, comunidad y padres, en la cual se reconoce la labor de todos los individuos al contribuir en la práctica en la toma de decisiones y en la delegación de responsabilidades y autoridad, aun cuando no son formalmente designados o definidos como dirigentes. Se desarrollaron cuatro dimensiones (García, 2019), las cuales se definen a continuación:

Prácticas de liderazgo distribuido (PLD): existe delegación del trabajo, y el director(a) asume que la suma de las acciones representa más que las partes, pues el

trabajo participativo se traduce en un aprendizaje para la organización.

Desarrollo profesional de los maestros(as), complejidad de la tarea (DPMCT): se relaciona con la reflexión y el diálogo para delegar, orientar, aprovechar y mejorar las habilidades y conocimientos de todos los maestros(as), y crear una cultura común positiva y eficaz, así como proporcionar un currículo escolar consistente y coherente entre materias y niveles, además de un sistema de metas e incentivos.

Decisiones compartidas de la organización (DC): se trabaja sobre la base de la cooperación en vez de la competencia, para promover la productividad dentro de la escuela, con una visión “holística” de la organización y con las prácticas profesionales flexibles.

Visión, misión y metas compartidas (VMMC): es el aspecto del LD que implica que todos los miembros de la escuela están comprometidos, con las metas compartidas de la institución en un sentido de propósito o visión a largo plazo.

2.3 Población y muestra

La población de estudio es el conjunto de directores(as) y jefes(as) de estudio de centros públicos de educación primaria de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM), correspondiente a 244 escuelas primarias públicas. Se ha partido de una muestra al azar de 71 escuelas públicas primarias de Madrid Capital, comprendida por 71 directores(as) y 61 jefes(as) de estudio (132 sujetos).

En relación al género se evidenciaron 41 directoras un 58 % y 30 directores un 42%. Los jefes(as) de estudio: 21 jefes un 34 % y 40 jefas de estudio para un 66 %. Las edades de los directores(as) rondan entre 37 - 44 años 22 personas; 45 - 54 años 27 personas y entre 55 – 64 años 22 personas. La edad de los jefes(as) de estudio predominan las edades entre 32 y 45 años con 48 personas. En el rango de 46 a 58 años hay 13 personas.

En la experiencia laboral de los directores(as), resaltan los valores entre 30 y 39 años con 22 directores(as) y entre 20 y 29 años con 28 directores(as). En el rango menor de 10 a 19 años hay 21 directores(as). En relación a la experiencia en el cargo como directivos(as), resalta la experiencia entre 5 y 16 años con 46 directores(as); le sigue de 17 a 27 años con 21 directores(as). La mayor experiencia la poseen 4 directores con 28 - 32 años. La experiencia profesional de los jefes(as) de estudio se concentra entre 15 y 19 años con 39 sujetos. Sobre la forma de acceder al cargo, la mayor parte de los directivos(as) accedieron por la elección de la comisión y proyecto de dirección, 35% para ambos casos. Un 21% por concurso de oposición y tan solo 9% fue designado por la administración.

2.4 Criterios de rigor de la escala validez y fiabilidad del instrumento

Para estimar la correlación entre las diferentes sinergias, se utilizó el coeficiente de *Correlación Rho de Spearman*, que es apropiado para instrumentos en nivel de medición ordinal. Se puede observar que en todas las correlaciones la dimensión-total son positivas,

altas y significativas. Esto indica que las cuatro dimensiones pertenecen al evento LD, por lo tanto, la escala tiene validez estructural. Estas correlaciones deben ser iguales o mayores a 0,70. A pesar de que la dimensión PLD es un poco menor a 0,70 correlaciona de forma moderada con las demás dimensiones y el valor es significativo, por lo cual se considera aceptable en este caso.

Se tiene la variable sujeta a estudio o constructo, el LD correlaciona alto con todas las dimensiones. Esto ratifica la validez estructural de la escala. La dimensión (PLD), tiene una correlación alta y positiva con la variable a estudiar. En relación con la dimensión (DC) la correlación en un primer momento es baja, se deben estudiar los otros estadísticos antes de sacar conclusiones. Con las dimensiones (DPCT) y (MVMC) la correlación es moderada.

El segundo análisis tiene que ver con la dimensión (DC), en relación con la sinergia de la variable en estudio la misma es Alta (.762). La sinergia con las (DPCT) es Alta también (.603). La (MVMC) presenta un coeficiente de (.441) lo cual la coloca en una relación moderada. La de menor coeficiente es (PLD) con (.272) figura 2.

Calculo de Rho de Spearman y Coeficiente de Correlación

Rho de Spearman	Prácticas de liderazgo distribuido	Decisiones compartidas	Desarrollo profesional y complejidad de la tarea	Misión, visión y metas compartidas	Liderazgo distribuido
Prácticas de liderazgo distribuido(PLD)	Coefficiente de correlación	1,000	,570	,572	,684
	Sig. (bilateral)		,002	,000	,000
	N	131	131	131	131
Decisiones compartidas (DC)	Coefficiente de correlación	,272	1,000	,603	,762
	Sig. (bilateral)	,002		,000	,000
	N	131	131	131	131
Desarrollo profesional y complejidad de l-a tarea (DPCT)	Coefficiente de correlación	,570	,603	1,000	,873
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000
	N	131	131	131	131
Misión, visión y metas compartidas (MVMC)	Coefficiente de correlación	,572	,441	,621	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	
	N	131	131	131	131
Liderazgo distribuido (LD)	Coefficiente de correlación	,684	,762	,873	,829
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	131	131	131	131

Figura 2. Calculo de Correlación de Rho Spearman.

La confiabilidad del instrumento viene dada por el coeficiente *Alfa de Cronbach*. La recogida de información se realizó mediante una escala *ad hoc*, previamente validada (validez y alta fiabilidad- α Cronbach=0,860). La escala de *Likert* de LD, se conformó en 54 ítem, (9 referidos a las variables de contexto, y 45 relacionadas con las cuatro dimensiones del LD), con cinco alternativas de respuesta graduadas (total desacuerdo, desacuerdo, indiferente, acuerdo y total acuerdo). Los puntajes por (Tabla 1).

Dimensión	Valor de Alfa de Crombach	No. Item
Prácticas de LD	0.759	7
Decisiones compartidas	0.787	14
Misión, visión y metas compartidas	0.839	11
Desarrollo profesional y complejidad de la tarea e incentivo	0.754	13
Total		45

Tabla 1
Puntajes por dimensión
Fuente Según escala realizada (2019)

2.5 Técnicas de análisis

Se utilizó, como recurso informático, el SPSS versión 23. Las respuestas fueron trianguladas a partir de la percepción de los directores(as) y jefes(as) de estudio. Para obtener una visión más detallada de la dimensión se hizo el análisis por ítem, con apoyo de Excel. En este análisis se tomó cada una de las preguntas de la dimensión PLD y se estimó el porcentaje de directores(as) y jefes(as) de estudio.

3 | RESULTADOS

En relación con la categorización y triangulación de las respuestas los directores(as) aplican en un 59% de porcentaje muy alto las PLD a diferencia de los jefes(as) de estudio que representan un 20% (Tabla2 y figura 2). Se evidencia que existe delegación del trabajo, así como la sinergia para el trabajo participativo. Dicha diferencia se basa en las distintas ocupaciones que realizan cada directivo y responsabilidades tal es el caso de la orientación, la toma de decisiones, las tareas y los compromisos. Sin embargo, los jefes(as) de estudio poseen un 60% como alto, consideran formas de liderazgo más participativa, accediendo a los conocimientos colectivos de la escuela. Tiene sentido por la relación directa con los maestros y familiares, y los directores un 38%. Existe un porcentaje bajo y medio de 1.5% para los directores (as) y un 20% para los jefes(as) de estudio (Tabla 2 y figura 2). Para obtener una visión aún más detallada de las dimensiones se hizo el análisis por ítem de las PLD, esta información se representa en la figura 3. En este análisis se toman los siete ítems de la dimensión PLD (P10, P15, P16, P17, P18, P34 y P35), se estimó el porcentaje de directores(as) y jefes(as) de estudio que respondieron a cada opción Muy bajo (MB), Bajo (B), Medio (M), Alto (A) y Muy Alto (MA)

Categorías	Director(a) %	Jefe(a) de estudio %
Bajo	1.5	0
Medio	1.5	20
Alto	38	60
Muy alto	59	20
Total	100	100

Tabla 2

Categorías de PLD

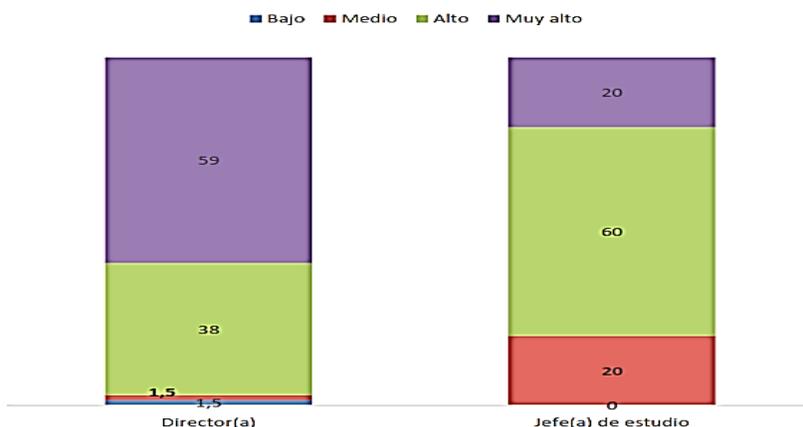
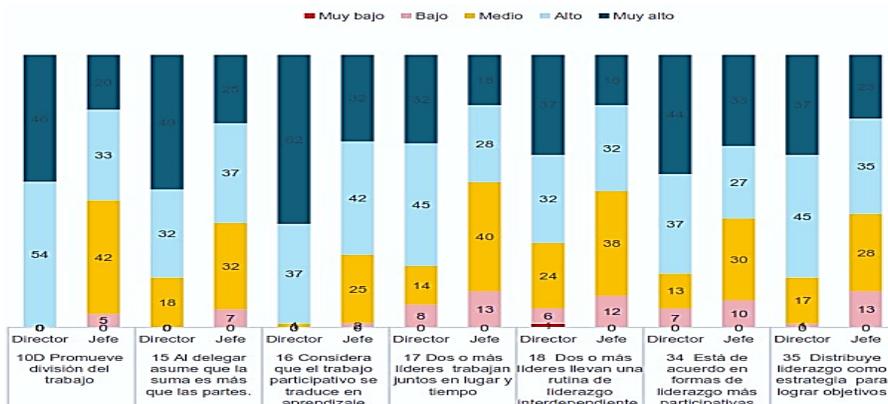


Figura 2. Representación de los Directores(as) y jefes(as) de estudio dimensión PLD.

Resaltan los resultados relacionados con el ítem: **la división del trabajo según la especialización de competencias (P10) y el trabajo participativo da como resultado el aprendizaje (P16)**, un 99,00% de los directores(as) y jefes(as) de estudios, se ubican entre alto y muy alto con estas prácticas, es decir, con la división del trabajo según la especialización de competencias. La división del trabajo, aumenta las oportunidades de la organización de beneficiarse de las capacidades de un mayor número de sus integrantes; permite a los miembros capitalizar sus fortalezas individuales; y promueve entre los miembros de la organización un mayor sentimiento de interdependencia y un sentido de cómo el propio actuar tiene un efecto sobre la organización en su conjunto, participación en la toma de decisiones, puede desarrollarse un mayor compromiso con las metas y estrategias de la organización. Al contrastar las opiniones de los directores(as) y los jefes(as) de estudio la división del trabajo produce la diferenciación crucial entre la acción individual y la actividad colectiva.

Se entiende que la división del trabajo en una actividad crea distintas posiciones para los participantes, e implica agentes con múltiples puntos de vista, intereses y tradiciones. La

idea de la división del trabajo es entendida en la totalidad de las tareas para la realización del trabajo se suma la capacidad tecnológica, las herramientas y el conocimiento). En el análisis de la P10 se observa que un 47% de los jefes(as) de estudio estuvo en desacuerdo con la posición de la división del trabajo.



P10. La división del trabajo según la especialización de competencias
 P15. Al delegar su trabajo y distribuirlo la suma es más que las partes
 P16. El trabajo participativo da como resultado el aprendizaje
 P17. Las prácticas de liderazgo que se fundan sobre el trabajo de dos o más líderes
 P18. El trabajo de dos o más líderes se hace separada e interdependientemente
 P34. Las formas de liderazgo más participativas funcionan mejor en tareas complejas
 P35. La distribución del liderazgo como estrategia para acceder a los conocimientos colectivos de la organización, realizar tareas complejas y lograr los objetivos organizacionales

Figura 3. Detalle de la dimensión PLD por ítem

Otro de los resultados que resalta con un 99.00% de acuerdo y total acuerdo, es la percepción de los directores(as) ante la afirmación: **el trabajo participativo da como resultado el aprendizaje** (P16), significa que los directores(as) valoran el trabajo participativo como vía para el aprendizaje de las personas y de la organización. Se plantea, así, que un director(a) difícilmente puede servir como líder distribuido para un centro escolar sin la participación activa y sustancial de otros docentes o educadores y el desarrollo de una capacidad de liderazgo entre todos los miembros de la comunidad escolar.

Para estos directores(as) el trabajo participativo es una práctica de liderazgo distribuido, al rediseñar la organización se ha comprobado que los líderes distribuidos, desarrollan sus escuelas como organizaciones efectivas que respaldan y mantienen el rendimiento de los profesores y alumnos, su contribución al trabajo del equipo y al aprendizaje de los alumnos.

Un 74.00 de los jefes(as) de estudio están de acuerdo con el trabajo participativo y tan solo un 27% esta es desacuerdo con esto.

Los directores(as) y jefes(as) de estudio parecen tener algún efecto sobre otros factores relevantes, como son la participación de la comunidad, los padres, el seguimiento del progreso de los estudiantes, el desarrollo de esquemas de agrupamiento de los alumnos y otras disposiciones organizacionales, así como la coordinación en materia de currículo, y políticas y prácticas de promoción escolar rigurosas y equitativas. Esta participación le otorga al equipo directivo y educativo la bondad de moldear el contexto organizacional para satisfacer sus propias necesidades, relacionadas con el cumplimiento de las metas educativas

Seguidamente con un 82.00% alto y muy alto están de acuerdo los directores(as) con el planteamiento relacionado con: **La distribución del liderazgo como estrategia con algún potencial para acceder a los conocimientos colectivos de la organización, para realizar tareas complejas y lograr los objetivos organizacionales** (P35).

Las formas de liderazgo más participativas, compartidas o distribuidas, funcionan mejor en respuesta a tareas relativamente complejas, del mismo modo que las capacidades colectivas de la organización, teóricamente exceden por mucho las capacidades de cualquiera de los miembros de la organización. Al comparar la pregunta obtuvo un 41.00% de total a bajo y medio por parte de los jefes(as) de estudio, y un 58.00% con un porcentaje importante de alto y muy alto. Esto quiere decir que la P35 no es uno de los aspectos más valorados de las PLD.

Las formas de liderazgo más participativas funcionan mejor en tareas complejas (P34) con un 81.00%, significa que para los directores(as) distribuir el liderazgo, es una estrategia con algún potencial para acceder a los conocimientos colectivos de la organización, para realizar tareas complejas y lograr los objetivos organizacionales. Se relaciona con la división del trabajo como actividad que genera distintas posiciones para los participantes. Se observa que no todos los directores(as) están de acuerdo con una forma de liderazgo compartido que se sustenta en una filosofía más colectiva e incluyente de la teoría del liderazgo tradicional que se centra en las habilidades y comportamientos de los individuos líderes, nótese que el porcentaje de desacuerdo es muy pequeño (13.00%).

La opinión de los jefes(as) de estudio en relación con este ítem está dividida un 40.00% se ubica en bajo y medio y un 60% se ubica en alto y muy alto. Es el director(a) quien asigna las tareas complejas y distribuye las responsabilidades. Sin embargo, un 41% de los jefes(as) de estudio obtuvieron un porcentaje muy bajo o bajo, dicha variación, se debe a que esas escuelas podrían refinar sus prácticas sustancialmente sensibilizándose más ante la complejidad de las tareas y mostrar una diferenciación en la realización de funciones dependiendo del rol. La idea es que una distribución más efectiva de las funciones del liderazgo haría variar el número de personas que ejercen liderazgo en función de la complejidad de las tareas que han de ser realizadas, más personas en el caso de tareas complejas y menos en respuesta a tareas sencillas.

Ante la consulta: **Al delegar su trabajo y distribuirlo la suma es más que las partes** (P15) los directores(as) muestran un porcentaje de alto y muy alto de 81.00% y solo un 19% está en desacuerdo en este ítem. Este aspecto se relaciona con la delegación y la distribución que se traducen en el efecto sinergia. Los directores(as) están de acuerdo en que la suma de todos los liderazgos provenientes de diferentes fuentes o personas de la escuela, se traducen en una variación significativa en los resultados escolares y en la efectividad de la escuela.

Esta pregunta encierra al liderazgo democrático (también se conoce o asocia con el LD) es, por definición, la antítesis de la jerarquía y la delegación. Implica que existe la interacción de un líder con la motivación de los demás a participar plenamente en todos los aspectos de las tareas de dirección; un amplio intercambio de información; mejorar la autoestima de los demás y también involucra otros factores de motivación para tareas.

Sin embargo, estas ideas no han llegado a un 39.00% de los jefes(as) de estudio, quienes no comparten ningún interés por saber las características del LD, así como los efectos específicos para una orientación más productiva. Aunque, en general todos los ítem de esta dimensión tienden a alto y muy alto, los que obtuvieron menos porcentaje, y mostraron algún porcentaje de muy bajo fueron los siguientes:

La opinión peor valorada es en relación con el ítem: **El trabajo de dos o más líderes se hace separada e interdependientemente** (P18) muestra, un 69.00 % están en alto y muy alto. 31% opinan medio y bajo. Esto se interpreta como que los directores(as) no están de acuerdo con el trabajo de dos o más líderes, ni con la colaboración espontánea, que se refiere a grupos de personas con diferentes destrezas y conocimientos, provenientes de diferentes niveles de la organización, que se unen para poner en común su pericia y regularizar sus conductas durante una tarea ejerciendo liderazgos propios, y luego se separan. En relación con los jefes(as) de estudio un 50% opina de la misma forma.

Por último, en relación con la pregunta relacionada con que las **prácticas de liderazgo que se fundan sobre el trabajo de dos o más líderes** (P17), aunque un 77% de los directores(as) estuvieron alto y muy alto y 22% bajo y medio. No siempre se está de acuerdo con delegar y pasar poder a otros. En relación con los jefes(as) de estudio un 46% delega, pero un 43 % está en desacuerdo con ceder poder y delegar.

4 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación surge en primer lugar a raíz de la relevancia que posee el fenómeno del LD en la mejora de la eficacia de las instituciones educativas y en segundo lugar dada la escasez de estudios relacionados en los centros públicos de Madrid de forma que los líderes escolares contribuyan al mejoramiento escolar.

El sistema español exige nuevos modelos y estilos de dirección escolar respecto a los siguientes elementos: modelos organizativos de gestión de los centros, perfiles y toma

de decisiones, la autonomía pedagógica institucional, la apuesta, por la calidad y mejora de la enseñanza y por la cultura colaborativa de los centros.

El reto para el éxito de todas las iniciativas del LD se basa en el conocimiento que tienen los líderes escolares sobre los principios de aprendizaje organizacional, esta variable fortalece las prácticas de fortalecimiento de las organizaciones escolares. El rol de los directivos, implica que son los llamados a asegurar actividades que permitan el aprendizaje continuo de todos los miembros la comunidad escolar (prácticas de los docentes, construyendo la excelencia académica y mejoras sustentables en el tiempo. No solo basta la vocación directiva, esta debe estar orientada por una política que regule su carrera y un sistema de desarrollo profesional continuo que mejore sus competencias. Las escuelas analizadas se encontraban muy lejos de los modelos tradicionales, el equipo de liderazgo está constituido exclusivamente por personal docente calificado e incluye al director(a) apoyado por los maestros(as). Esto se complementa con las ideas de Riveros-Barrera (2012).

En la triangulación, se demostró que un porcentaje alto de directivos(as) están de acuerdo con las PLD. Los directivos(as) de las escuelas en general tienden a distribuir las tareas en función de las competencias y habilidades de quienes trabajan con ellos, se inclinan a delegar aspectos de su trabajo como directores(as) y fomentan el surgimiento de otros líderes dentro de la organización, como una forma de abordar tareas complejas y lograr las metas institucionales.

Al contrastar los resultados se comprobó que los jefes(as) de estudio en general, realizaban otras tareas administrativas, no delegaron aspectos de su trabajo, lo que implicó que ejercieron menos el LD que los directores(as). Los jefes(as) de estudio consideraron formas de liderazgo más participativas, accedieron a los conocimientos colectivos de la escuela, esto se basó por la relación directa con los maestros, comunidad y familiares, a diferencia de los directores.

REFERENCIAS

BANDURA, Albert. Organizational applications of social cognitive theory. **Australian Journal of management**, v.13, n. 2, p.275-302,1988.

BARTOLOMÉ PIÑA, Margarita. Diversidad educativa ¿Un potencial desconocido? **Revista de Investigación Educativa**, v.35, n.1, p.15-33, 2017.

BATANAZ PALOMARES, Luis. El acceso a la dirección escolar: problemas y propuestas. **Revista Española de Pedagogía**, v.63, n.22, p. 443-469, 2005.

BASS, Bernard- Does the transactional–transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? **American psychologist**, v. 52, n. 2, p. 130-139.1997.

BOLDEN, Richard. Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. **International Journal of Management Reviews**, v. 13, n.2, p. 251–269, 2011.

BOLÌVAR BOTIA, Antonio. How Educational and Distributed Leadership Improved Academic Achievement? Research Review and Proposal. **Magis-Revista Internacional de Investigaciòn en Educaciòn**, v.3, n.5, p.79-106, 2010.

BOLÌVAR BOTIA, Antonio. A liderança educacional da direcção escolar em Espanha: Entre a necessidade ea (im) possibilidade. **Revista do Fórum Português de Administração Educacional**, v. 6, p. 76-94,2006.

FISCHER, Sulivan Desiree. **Implementação de Políticas Públicas: Autonomia e Democracia-Teoria e Prática**. Editora Appris.2019.

GARCÍA CARREÑO, Ingrid del Valle. Principals' perceptions on the practice of distributed leadership: a quantitative study. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n.1, p. 28-43, 2018.

GARCÍA CARREÑO, Ingrid del Valle. **El liderazgo distribuido y la percepción de los equipos directivos de las escuelas públicas de educación primaria madrileñas** (tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.2019.

GARCÍA-GARNICA, Marina y MARTÍNEZ-GARRIDO, Cynthia. Dirección Escolar y Liderazgo En El Ámbito Iberoamericano. **Profesorado**, v. 23, n. 2, p. 1–11, 2019.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Lisboa: Círculo de Leitores. 2010.

GÓMEZ IZQUIERDO, David. ¿Qué hacen los directores de centros escolares? Las prácticas de dirección en España a partir de los estudios internacionales PISA y TALIS. **Revista Complutense de Educación**, v. 27, n. 3, p. 1193-1209.2016.

GRONN, Peter. Distributed Leadership as a Unit of Analysis. **Leadership Quarterly**, v. 13, n. 4, 2002, p. 423–51, 2002.

HARRIS, Alma. **Distributed leadership. Different perspectives**. Dordrecht: Springer, 2009.

LEITHWOOD, Kenneth; STRAUSS, Tiiu. Turnaround schools: Leadership lessons. **Education Canada**, v. 49, n. 2, p. 26-29. 2009.

MAUREIRA CABRERA, Oscar, MOFORTE, Carla y GONZÁLEZ, Gustavo. Más Liderazgo Distribuido y Menos Liderazgo Directivo: Nuevas Perspectivas para Caracterizar Procesos de Influencia En Los Centros Escolares. **Perfiles Educativos**, v. 36, n. 146, p. 134–153, 2014.

MAUREIRA CABRERA, Óscar; GARAY OÑATE, Sergio; LÓPEZ ALFARO, Pablo. Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. **Revista Complutense de Educación**, v. 27, n. 2, 2016.

RIVEROS-BARRERA, Augusto. La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. **Educación y Educadores**, v. 15, n. 2, p. 289-301.2012.

SPILLANE, James. **Distributed Leadership**. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2006.

SPILLANE, James y ORTIZ, Melissa. Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: elementos e implicancias cruciales. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n.1, p. 169-181. 2019.

TORRES GARCÍA, Darlene. Distributed Leadership, Professional Collaboration, and Teachers' Job Satisfaction in US Schools. **Teaching and Teacher Education**, v. 79, n.1, p. 111–123, 2019.

URIBE, Mario., CASTILLO, Pablo., BERKOWITZ, Daniela., GALDAMES, Sergio. Panorámica sobre el liderazgo y gestión local de educación. Lo que sabemos de la investigación internacional y la evidencia nacional. **Informe Técnico No. 4. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar**, Chile.2016.

CAPÍTULO 9

RELAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE SUPERVISORES E PROFESSORES NO COTIDIANO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES ADVINDAS DO ESTADO DA ARTE

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 15/10/2020

Luisienne Silva de Oliveira

Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
São Luís – Maranhão
<https://orcid.org/0000-0001-7444-7743>

Maria Núbia Barbosa Bonfim

Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
São Luís – Maranhão
<https://orcid.org/0000-0001-9177-0649>

RESUMO: Esta pesquisa do tipo estado da arte objetiva proceder levantamento de trabalhos realizados sobre a relação pedagógica e a Teoria das Representações Sociais (TRS) para fornecer subsídios frente à pesquisa intitulada “SUPERVISOR ESCOLAR/PROFESSORES: meandros de uma relação pedagógica à luz da Teoria das Representações Sociais” do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA, que visa analisar como se dá a relação pedagógica entre supervisores e professores do Ensino Fundamental II no cotidiano de escolas públicas e privadas de Pedreiras-Ma. Estes estudos de estado da arte propiciaram uma visão mais abrangente da temática da dissertação de Mestrado além de suscitar indicações referenciais. Metodologicamente, realizou-se levantamento de dados no Catálogo de Teses e Dissertações da

Capes com os descritores: “relação pedagógica”; supervisor escolar; professores, “representações sociais”. Foram encontrados um total de 64 trabalhos, sendo 52 dissertações e 12 teses, com 17 trabalhos voltados para a educação básica e 5 voltados para a Teoria das Representações Sociais. Os resultados apontaram que houve uma queda gradativa na produção de dissertações com essa temática causando uma escassez de pesquisas envolvendo a relação pedagógica de maneira geral. Sobre a temática proposta, não foi encontrado nenhum trabalho, levando a perceber a importância da pesquisa em foco, visto que, as relações construídas no cotidiano escolar são de suma importância para um bom desenvolvimento da aprendizagem na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Relação pedagógica. Supervisor. Professores.

PEDAGOGICAL RELATIONSHIP BETWEEN SUPERVISORS AND TEACHERS IN SCHOOL EVERYDAY: CONTRIBUTIONS FROM THE STATE OF THE ART

ABSTRACT: This state-of-the-art research aims to survey works carried out on the pedagogical relationship and the Theory of Social Representations (TRS) to provide input for the research entitled “SCHOOL SUPERVISOR / TEACHERS: intricacies of a pedagogical relationship in the light of the Theory of Representations Of the Master’s degree program of the Graduate Program in Education at UFMA, which aims to analyze how the pedagogical relationship between supervisors and teachers of Elementary Education II occurs in the daily

life of public and private schools in Pedreiras-Ma. These state-of-the-art studies provided a more comprehensive view of the theme of the Master's thesis in addition to raising referential indications. Methodologically, data were collected in the Capes Thesis and Dissertations Catalog with the descriptors: “pedagogical relationship”; school supervisor; teachers, “social representations”. A total of 64 papers were found, of which 52 were dissertations and 12 theses, with 17 papers focused on basic education and 5 focused on the Theory of Social Representations. The results showed that there was a gradual drop in the production of dissertations with this theme, causing a shortage of research involving the pedagogical relationship in general. On the proposed theme, no work was found, leading to the importance of the research in focus, since the relationships built in the school routine are of paramount importance for a good development of learning in the classroom.

KEYWORDS: Pedagogical relationship. Supervisor. Teachers.

1 | INTRODUÇÃO

Inicialmente, cabe dizer que o estudo ora apresentado decorre de pesquisa bibliográfica realizada frente à proposta de dissertação de Mestrado intitulada “SUPERVISOR ESCOLAR/PROFESSORES: meandros de uma relação pedagógica à luz da Teoria das Representações Sociais” apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. A referida pesquisa objetiva captar as representações emanadas da relação pedagógica entre os supervisores escolares e os professores do ensino fundamental II em escolas públicas e privadas na cidade de Pedreiras, região central do Maranhão.

Antes de adentrarmos à observação dos dados deste estudo, faz-se necessário situar a relação pedagógica entendida como a que se estabelece nas instituições educativas, no cotidiano escolar, no convívio dos atores educativos, no planejamento de ensino, como também nos espaços informais das dependências da escola, no intermeio do processo de ensino-aprendizagem, tanto no segmento da escola pública, quanto no da escola privada.

Por sua vez, a Teoria das Representações Sociais se mostra pertinente ao estudo porque seus princípios se coadunam aos estudos propostos na dissertação de Mestrado e por serem fluidas na interação social, adquiridas e construídas no cotidiano guiando as condutas dos sujeitos pertencentes a determinada situação.

Segundo Jodelet (1989) as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Nesse sentido, as representações sociais (RS) na linha moscoviciana são de natureza psicossocial, isto é, adotam uma dinamicidade no processo que articula o social às questões psicológicas, superando a dicotomia entre indivíduo e sociedade. Fluem do cotidiano, no curso das comunicações interpessoais e na forma pela qual essas relações acontecem, nas falas dos sujeitos, tendo como matéria-prima o senso comum.

Em segundo lugar, cabe ressaltar que os estudos realizados do tipo Estado da Arte, que constituem o cerne deste texto, decorrem da disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional, parte comum do núcleo do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA ministrada pela profa. Dra. Maria Alice Melo, além de subsidiar a pesquisa realizada durante Curso, suscitando indicações referenciais e a relevância do estudo em foco, visto a escassa quantidade de trabalhos envolvendo a temática abordada.

Portanto, considera-se que a pesquisa de estado da arte proporciona credibilidade ao objeto estudado uma vez que enriquece e também propicia descobertas no campo científico.

Para Romanowski e Ens (2006), esse tipo de estudo aponta caminhos e aspectos a serem tomados e abordados em detrimento de outros, além de possibilitar “a sistematização da produção numa determinada área de conhecimento que já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido” (p. 39). Nesse sentido, entende-se que o estudo ora adotado recebe essa denominação por abranger “uma área de conhecimento nos diferentes aspectos que geraram produções” (p. 40).

Para Ferreira (2002), as pesquisas de estado da arte trazem o desafio de mapear e de discutir a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que forma e em que condições estão sendo produzidas.

Com base nessa perspectiva, a pesquisa aqui apresentada centra-se na análise dos trabalhos já realizados no contexto da relação pedagógica e das representações sociais no período de 2013 a 2017 objetivando conhecer pesquisas referentes às vertentes citadas, os principais autores estudados na realização desses trabalhos ampliando os conhecimentos acerca das áreas e dos aspectos metodológicos.

Nesta pesquisa de cunho bibliográfico utilizou-se o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Dessa forma, após a leitura dos títulos e dos resumos foram selecionados os trabalhos relacionados à relação pedagógica e à TRS, em seguida, foi feita a separação dos trabalhos encontrados por ano, região e assunto abordado, o que possibilitou maior organização e reflexão dos dados coletados.

Na análise, foram encontrados 64 trabalhos (dissertações e teses), distribuídos entre diversos temas e sujeitos englobando a relação pedagógica e as representações sociais, porém, nenhum deles aborda a temática proposta na pesquisa “SUPERVISOR ESCOLAR/PROFESSORES: meandros de uma relação pedagógica à luz da Teoria das Representações Sociais”.

Dada a escassez de trabalhos atuais sobre o tema, pode-se apontar a relevância de estudos sobre a Teoria das Representações Sociais da relação pedagógica entre supervisores e professores. No entanto, pôde-se constatar a presença da TRS em muitos

trabalhos abordando diversos outros temas que envolvem educação e outras áreas.

21 MAPEAMENTO SOBRE RELAÇÃO PEDAGÓGICA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

No mapeamento realizado com os descritores “*relação pedagógica*”; *supervisor*; *professores*; “*representações sociais*”, refinados nos campos das ciências humanas e da educação, foram encontrados 64 trabalhos, sendo 52 dissertações e 12 teses, entre trabalhos que abordavam diretamente a relação pedagógica, aqueles que traziam o estudo baseado na TRS e aqueles que trouxeram uma relação indireta com a temática.

Nesse sentido, para melhor organização dos dados colhidos, os trabalhos encontrados foram, primeiramente, separados por ano, como mostra a tabela abaixo:

TIPO DE TRABALHO	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
Dissertações	15	14	9	7	7	52
Teses	3	1	2	5	1	12

Tabela 1 – Distribuição por ano das Dissertações e Teses do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no período de 2013 a 2017

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

Os dados apontaram para uma maior concentração de dissertações em 2013, havendo um decréscimo anual dos trabalhos voltados para os descritores propostos. Em relação às teses, nota-se um aumento em 2016, porém, ainda com números pouco significativos.

Em seguida, considerando a importância de captar o interesse pela temática da relação pedagógica por área, foi realizada uma distribuição pelas regiões do país como mostram as tabelas abaixo, separadas por dissertações e teses:

REGIÃO	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
Norte	0	0	0	1	0	1
Nordeste	2	2	1	0	1	6
Centro-Oeste	2	2	0	0	1	5
Sudeste	6	6	4	2	3	21
Sul	5	4	4	4	2	19

Tabela 2 – DISSERTAÇÕES distribuídas por regiões do país e ano sobre a relação pedagógica

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

REGIAO	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
Norte	0	0	0	0	0	0
Nordeste	1	0	0	0	0	1
Centro-Oeste	0	0	1	0	0	1
Sudeste	2	0	0	2	0	4
Sul	0	1	1	3	1	6

Tabela 3 – TESES distribuídas por regiões do país e ano sobre a relação pedagógica

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

Podemos notar uma maior concentração de dissertações nas regiões Sul e Sudeste do país no período pesquisado, com maior concentração em 2013 e 2014, havendo uma diminuição anual dos trabalhos que adotaram a Relação Pedagógica como objeto de estudo. Em relação às teses de Doutorado, houve um aumento em 2016 com maior concentração também na região Sul.

Nos trabalhos encontrados, a relação pedagógica é considerada, de modo geral, como uma relação cotidiana com o outro, baseada na partilha, no diálogo e na ajuda mútua configurando-se como uma esfera social de circulação de discurso. Além disso, as influências dessas relações entre toda a comunidade escolar são relevantes na construção do conhecimento dos alunos através do afeto e da experiência subjetiva, visto ser algo básico da existência humana.

Cabe apontar que, na região Nordeste, dentre as 06 dissertações encontradas no período pesquisado, 03 são do Maranhão/UFMA, Universidade que vincula a proposta de dissertação aqui apresentada, sendo 01 em 2013; 01 em 2015 e 01 em 2017, intituladas respectivamente: “*A relação (afetiva) entre o professor e seu aluno com deficiência intelectual: uma abordagem inclusiva*”; “*Relação professor-aluno na formação inicial docente: representações sociais construídas*”; “*Nem longe, nem perto e diferente: representações sociais emanadas da relação pedagógica na escola são benedito – Taim/Ma*”,

Em continuidade, tendo em vista realizar uma análise mais detalhada dos dados encontrados, optou-se por uma separação levando em conta o assunto e o tipo de relação pedagógica estudada em cada trabalho. Esta distribuição é necessária para que se possa perceber os caminhos já tomados nas pesquisas em análise. As dissertações e teses foram separadas em dois quadros para melhor compreensão, como se verifica a seguir:

TIPO DE RELAÇÃO PEDAGÓGICA	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
professor-aluno	3	9	5	4	1	22
aluno-aluno	0	1	1	2	2	6
professor-professor	0	0	0	0	0	0
família-escola	1	1	1	0	0	3
professor-aluno-conhecimento	1	0	0	0	0	1
atores educativos	5	0	1	0	1	7
indiretas	5	3	1	2	1	12

Tabela 4 – DISSERTAÇÕES distribuídas por assunto sobre relação pedagógica no período de 2013 a 2017

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

TIPO DE RELAÇÃO PEDAGÓGICA	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
professor-aluno	1	0	0	1	1	3
aluno-aluno	0	0	0	0	0	0
professor-professor	0	1	1	1	0	3
família-escola	0	0	0	1	0	1
professor-aluno-conhecimento	0	0	0	0	0	0
atores educativos	0	1	0	0	0	1
indiretas	2	0	1	2	0	5

Tabela 5 – TESES distribuídas por assunto sobre relação pedagógica no período de 2013 a 2017

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

A respeito dos temas e assuntos de maior relevância sobre a relação pedagógica, foi possível perceber uma maior quantidade de trabalhos voltados para a relação que envolve professor e aluno tanto nas dissertações quanto nas teses, seguidos das relações que envolvem atores educativos como, por exemplo, professor-aluno-coordenação, ou professor-alunos-pais, dentre outros temas, envolvendo os demais sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Sobre a relação aluno-aluno e professor-professor, encontra-se uma maior concentração de trabalhos sobre os alunos em Dissertações e sobre os professores

em Teses com a observação de que, nos trabalhos sobre professores, as pesquisas se concentram no Ensino Superior.

Considerando que o foco da dissertação aponta para o Ensino Fundamental II, dos 64 trabalhos encontrados entre os vários níveis de ensino pôde-se verificar 09 trabalhos em 2013; 11 em 2014; 08 em 2015; 03 em 2016 e 06 em 2017 distribuídos entre as dissertações e teses, com uma somatória de 37 trabalhos, mostrando uma relevância de mais da metade de estudos sobre a relação pedagógica nesse segmento de ensino.

Sobre os trabalhos que abordaram a relação pedagógica com apoio na Teoria das Representações Sociais, podemos verificar nas dissertações:

RELAÇÃO PEDAGÓGICA e TRS	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
professor-aluno	1	0	1	0	1	3
família-escola	1	0	0	0	0	1
professor-aluno-comunidade	0	0	0	0	1	1

Tabela 6 – DISSERTAÇÕES que abordaram a relação pedagógica com apoio da TRS

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

É possível perceber, que os estudos sobre a relação pedagógica com apoio da Teoria das Representações Sociais concentram uma maior quantidade de trabalhos para a relação que envolve professor e aluno, seguidos das relações que envolvem família e escola e professor-aluno-coordenação, envolvendo os demais sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Cabe ressaltar que nenhum estudo sobre a Relação Pedagógica /Teoria das Representações Sociais foi encontrado nas teses de doutorado.

Consideramos que o Estado da Arte nos proporcionou uma visão ampla do que vem sendo produzido em termos de pesquisas referentes às temáticas, assim como nos ajudou a identificar os autores que serviram ao aporte teórico das nossas referências bibliográficas como Postic (1990; 1993), Bonfim (2007), Bonfim e Jesus (2016), Morgado (2002), Cordeiro (2011), Magalhães (2011) nos estudos sobre a Relação Pedagógica. Moraes (1984), Rangel (2013), Corrêa & Ferri (2016) sobre a Supervisão Escolar. Moscovici (2015; 1975), Machado (2013), Alves-Mazzotti (2008) sobre a Teoria das Representações Sociais, entre outros.

Sobre os trabalhos encontrados com relação indireta com a relação pedagógica, foram encontrados 17 trabalhos, dentre eles pode-se destacar as Dissertações que abordam as temáticas: “*Professores sobre si e as relações do cotidiano*” de 2013; “*Cotidiano escolar de relações étnico-raciais*” de 2013; “*Relação de amorosidade (afetividade) entre professor e aluno na prática pedagógica*” de 2013; “*Autoridade docente e autonomia do aluno*” de

2013; “*Desencontros do professor com a alteridade do aluno*” de 2014; “*Relação professor-escola-comunidade com cuidados com meio ambiente*” de 2015; “*Vínculos afetivos e a autotransformação de professores*” de 2016.

Em relação às Teses que abordam indiretamente a relação pedagógica pode-se destacar: “*Bondade fundamental e presença autêntica na relação professor-aluno*” de 2013; “*Relações interpessoais em classes difíceis – escola-aluno*” de 2013; “*Interação-interatividade na formação, relação professor-professor*” de 2015; “*Interações na sala de aula na discussão de currículo*” de 2016; “*Interação na formação de professores para uso de tecnologias*” de 2016.

Nesses trabalhos, percebemos afinidade entre as temáticas apresentadas e a relação pedagógica, no entanto, essa aproximação não se expressa na forma de analisar o objeto central da pesquisa, o que seria de suma importância para estudos interdisciplinares.

O mapeamento apresentado possibilitou uma visão abrangente das várias relações que se estabelecem na escola no seu processo cotidiano, o que pode favorecer na construção de uma produção mais consistente rumo aos objetivos propostos.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estado da arte, procurou-se analisar os trabalhos produzidos no período de cinco anos com os descritores “*relação pedagógica*”; *supervisor*; *professores*; “*representações sociais*”, refinados nos campos das ciências humanas e da educação sobre o objeto de estudo de Dissertação de Mestrado.

Cabe apontar que se percebe um decréscimo de produções em relação à esta temática no campo das dissertações e uma oscilação no campo das teses.

Constata-se também uma concentração de pesquisas voltadas para a relação professor/aluno, o que leva a admitir-se a importância concedida pelos estudiosos da educação ao espaço da sala de aula e que enriquece nossos conhecimentos e instiga nossa curiosidade.

Nos trabalhos envolvendo a TRS, notou-se a presença de muitas investigações que trazem diversas temáticas apoiadas na teoria, visto que ela abrange áreas diversificadas podendo adentrar em muitos universos, porém, sobre a teoria e a relação pedagógica, há um número ainda tímido nos últimos anos.

Conclui-se ainda que não houve produções acerca da temática da dissertação de Mestrado “*SUPERVISOR ESCOLAR/PROFESSORES: meandros de uma relação pedagógica à luz da Teoria das Representações Sociais*” proposta neste artigo, o que pode apontar para a relevância da pesquisa ora realizada.

Entendemos, pois a importância de uma nova análise com abrangência dos cinco anos posteriores à realização deste estudo para que se verifique a busca recente pela abordagem desta temática que, dentre outras conclusões, considerou que a relação

pedagógica mostra-se campo privilegiado na construção de representações sociais, no qual os elementos socializados proporcionam aproximação entre os sujeitos que podem se identificar no compartilhamento do senso comum. Na rede pública a relação pedagógica aparenta ser construída com base na liberdade e no compromisso e, na rede privada, transparece ser baseada no cumprimento das obrigações estabelecidas pela escola.

REFERÊNCIAS

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <[http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/) Último acesso em: 23 de junho de 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

JODELET, D. **Les Representations Sociales**. Paris, Presses Universitaires de France, 1989, 341-362.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação**. Diálogo Educação., Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

CAPÍTULO 10

AS RELAÇÕES DO PROFESSOR COM O ALUNO EM PESQUISAS BRASILEIRAS (2008-2012): UM ABISSAL DE VIOLÊNCIAS

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 05/10/2020

Adriele Gonçalves da Silva

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Instituto de Biociências de Rio Claro
São Paulo, São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/2012994334262304>

Marilda da Silva

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Instituto de Biociências de Rio Claro
Araraquara, São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/0432607332289452>

RESUMO: A violência em espaço escolar encontra-se no debate mundial devido a seu volume e recorrência, como afirma o relatório da UNESCO (2017). O Brasil faz parte dessa conjuntura. O objetivo é mostrar o que dizem pesquisas brasileiras sobre a violência cometida por professores contra alunos em sala de aula, tendo em vista apreender características da produção da violência da escola. Fontes: pesquisas brasileiras produzidas de 2008 a 2012 em Programas de Pós-Graduação em Educação. Metodologia: Recursos da Análise de Conteúdo. Fundamento da explicação: categoria violência da escola, produção da violência, processo civilizador. A violência por professores está na contramão das expectativas esperadas

de a escola contribuir para a promoção de um processo civilizador da cultura da paz.

PALAVRAS-CHAVE: Violência da escola; professores e alunos; processo civilizador.

THE INTERACTIONS BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS IN BRAZILIAN RESEARCHES (2008-2012): A HUGE NUMBER OF VIOLENCE

ABSTRACT: Violence in schools is part of the global debate due to its growth and frequency, as stated in the report of UNESCO (2017). Brazil has also taken part of it. The goal is to clarify what Brazilian researchers say about the violence committed by teachers against students in the classroom, focusing on understanding the characteristics of the school violence production. Sources: Ten Brazilian researches produced from 2008 to 2012 in Post-Graduation Programs in Education. Methodology: Content Analysis Resources. Theoretical basis: school violence category, violence production, civilizing process. Violence committed by teachers opposes the expectations in which the school contributes for the promotion of a civilizing process of the culture of peace.

KEYWORDS: School violence; teachers and students; civilizing process.

1 | INTRODUÇÃO

Reconhecida como um grave problema social a violência em espaço escolar tem sido amplamente debatida por pesquisas nacionais e internacionais (UNESCO, 2017; ABRAMOVAY,

2005; DEBARBIEUX e BLAYA, 2002) preocupadas com os desdobramentos dessa violência para o desenvolvimento da formação escolar e social de crianças e jovens/adolescentes ao redor do mundo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento social como um todo. No Brasil, conforme Sposito (2001), a temática só alcançou significativa visibilidade a partir da década de 1980, associada principalmente ao aumento do reflexo da violência urbana e social que assolava as grandes cidades (A autora realizou uma revisão bibliográfica de pesquisas sobre violência e escola produzidas no Brasil, no período de 1980 até os anos 2000). Neste período, as pesquisas voltavam-se apenas para o mapeamento das ocorrências mais evidentes do fenômeno, como as violências praticadas contra a escola por meio de depredações dos prédios escolares, dos furtos e das invasões de pessoas sem vínculo com a instituição. Já nas décadas seguintes, 1990 e 2000, os estudos foram ampliados e novas formas de violência passaram a ser analisadas. Tais como a violência entre alunos caracterizada, principalmente, pelo *bullying*, e a violência entre alunos e professores. A violência em espaço escolar passou, assim, a ganhar genuinidade como objeto de estudo e sua consolidação se deu, sobretudo, pela produção de um conjunto expressivo de Dissertações e Teses no campo educacional e pela promoção de grandes levantamentos nacionais sobre a situação da violência nas escolas brasileiras (SPOSITO, 2001).

Os resultados alcançados por essas pesquisas ao longo desse período evidenciam que a violência tem feito parte do cotidiano de escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas, com a manifestação de atos violentos de diferentes naturezas que podem estar ligados a fatores externos e internos à instituição escolar. Nessa direção, Laterman (2003, p. 199) indica que “o estudo sobre violência no meio escolar nos remete à compreensão, por um lado, da violência em nossa sociedade e, por outro, das singularidades do meio escolar”. No que diz respeito à própria instituição um quadro geral desses resultados mostra que o desvelamento das práticas e relações sociais produzidas na escola e pela escola, com ênfase nas formas violentas de sociabilidade entre alunos e entre estes e professores pode ser o fio condutor para a compreensão do fenômeno, bem como para pensar sua prevenção e erradicação. Em nossas pesquisas (Silva, A., 2015; Silva, M.; Silva, A., 2018a, 2018b; SILVA, M., 2013) - realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Escolarizada e Violência em espaço escolar (devidamente registrado e certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq e liderado pela Profa. Dra. Marilda da Silva) - temos mostrado como a violência está presente na relação professor-aluno, especificamente, no que se refere à participação de professores na constituição da violência em espaço escolar. Deste modo, o objetivo desta reflexão é mostrar o que dizem pesquisas brasileiras sobre a violência cometida por professores contra alunos em sala de aula, tendo em vista a participação dos mesmos na constituição da violência manifestada em espaço escolar. Ressalta-se, que o objetivo proposto consiste em apresentar uma sistematização do que pesquisas brasileiras evidenciam como sendo

violência cometida por professores contra alunos. Para pensar a sistematização dessa face da violência em espaço escolar, recorreremos às categorias analíticas apresentadas por Bernard Charlot (2002, 2005) quais sejam: a) violência na escola; b) violência à escola; d) violência da escola. A ‘violência na escola’ é entendida pelo autor como uma violência que acontece “dentro da escola”, mas que não está diretamente relacionada com a natureza e as práticas da instituição. Por um lado, neste caso, a escola se configura apenas como o lugar onde a violência ocorreu, ou seja, os atos de violência na escola podem acontecer e acontecem em diferentes lugares. Sob este aspecto, a violência não tem, necessariamente, origem no espaço escolar, mas fora dele como, por exemplo, a invasão de pessoas estranhas à escola para “acertos de contas” cuja origem está além dos muros escolares. Por outro lado, a “violência na escola” também pode estar relacionada às atividades da escola, por exemplo, as ameaças para que o colega deixe colar na prova (CHARLOT, 2005). Já a ‘violência à escola’ é dirigida, especificamente, contra a escola física e os agentes que a representam (professores, coordenadores, diretores e demais funcionários). Essa violência é perpetrada por alunos pela destruição do patrimônio escolar e por atos de violência contra o professor e demais funcionários. Ela acontece, por exemplo, “quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam” (CHARLOT, 2002, p.434). Por sua vez, a ‘violência da escola’ é cometida pela escola e pelos agentes que a representam (professores, diretores, coordenadores e demais funcionários) contra os alunos. Segundo o autor, trata-se de uma violência simbólica e/ou institucional que ocorre de modos variados: composição das classes, atribuição de notas, orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas. Portanto, nesta categoria, a violência é produzida pela própria escola e por aqueles que a representam e se manifesta “sob várias formas, desde a bofetada até a chamada violência simbólica” (CHARLOT, 2002, p. 434). Charlot (2002) ressalta, como querem os sociólogos franceses, que classificações dessa natureza são essenciais para introduzir certa ordem na categorização dos fenômenos considerados como violência em espaço escolar, pois a partir dela é possível reconhecer as violências que permeiam as relações sociais e pessoais dentro de tal espaço, considerando os diferentes agentes envolvidos e a complexidade em que o fenômeno se constitui. Sendo assim, a categoria violência da escola é um recorte teórico-metodológico do conteúdo da temática violência em espaço escolar. E, neste caso, trata-se da violência cometida por professores contra alunos em sala de aula. Mas, há que se dizer que embora seja um recorte de uma temática, há movimento entre ela e as outras categorias mencionadas, sempre que necessário para o bem do desenvolvimento de explicações a respeito do tema violência em espaço escolar.

A apresentação desta pesquisa está exposta pelos seguintes itens: depois desta introdução, vêm a apresentação dos procedimentos metodológicos, a apresentação da análise dos dados e, por fim, as considerações finais.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem quanti-qualitativa, cuja análise dos dados se deu por meio de uma inflexão à técnica Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977). Segundo essa autora (1977, p. 42), a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações que visam a “[...] obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. De acordo com o nosso objetivo a referida técnica foi empregada em todos momentos de análise, desde a escolha das fontes até a categorização/interpretação dos dados. Iniciamos, assim, pela escolha das fontes: teses e dissertações produzidas no Brasil de 2008 a 2012 nos Programas de Pós-Graduação em Educação que versam sobre a temática: violência em espaço escolar. O recorte temporal, de oito anos atrás, diz respeito ao marco da revisão bibliográfica sistemática que viemos fazendo para configurar, no final, o estado da arte sobre a respectiva temática. Contudo, de lá para cá a violência em espaço escolar vem diversificando as formas e aumento a recorrência. Além disso, escolhemos iniciar pelo ano de 2008, pois no período em que a pesquisa foi realizada, 2013, o sistema de busca, do Banco de Teses da CAPES, disponibilizava somente dissertações e teses defendidas até o ano de 2012.

A localização dessas pesquisas se deu, portanto, no Banco de teses e dissertações disponibilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a partir do uso dos seguintes descritores: violência escolar; violência na escola; violência e escola; violência e educação; e violência da escola. Ao todo foram localizadas 63 pesquisas na área da Educação dentro do período delimitado, sendo 8 teses e 55 dissertações. Contudo, tendo em vista o nosso objetivo de analisar somente a violência cometida por professores contra alunos, seguimos com a seleção das pesquisas. Para tanto, lançamos mão da categorização de Bernard Charlot (2002, 2005) para classificar apenas as pesquisas que disponham de dados sobre violência da escola. Tal refinamento se deu pela leitura completa das 63 pesquisas, seguida da identificação das unidades de sentido que tratavam da violência da escola. Com a leitura das teses e dissertações, verificamos que as noções de violência na escola, violência à escola e violência da escola eram utilizadas como uma importante referência teórica e metodológica. Porém, apenas 10 pesquisas investigaram a violência da escola, sendo que nenhuma delas tratou especificamente da violência cometida por professores contra alunos, algumas fazem rápidas referências a isso. Dessa forma, nosso conjunto de fontes ficou composto por sete pesquisas de mestrado e três de doutorado, defendidos nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012.

Na extração e organização dos dados (categorização) foram feitos o recorte e o

agrupamento das unidades de contexto, que corresponde, conforme Bardin (1977), à codificação das unidades de registro à luz das categorias definidas para a simplificação dos dados brutos. Que, neste caso, foi o da categoria violência da escola quando cometida por professores. As unidades de contexto foram compostas do seguinte modo: consultou-se as 10 fontes e delas se extraiu informações explícitas sobre a violência cometida por professores contra alunos em sala de aula. Essas informações foram agrupadas nas seguintes subcategorias: a) os tipos de violência cometidas por professores contra alunos; b) os motivos da violência por professores, e c) as consequências da violência por professores e possibilidades de sua erradicação.

3 | A VIOLÊNCIA COMETIDA POR PROFESSORES CONTRA ALUNOS EM SALA DE AULA EM PESQUISAS BRASILEIRAS (2008 - 2012)

No que concerne à noção de violência da escola vimos que as pesquisas fazem alguns acréscimos e aprofundamentos à definição feita por Bernard Charlot, conforme as necessidades analíticas que lhes foram apresentadas. Para Elias (2009) e Costa, P. (2011), a violência da escola remete a práticas de autoritarismo ou à relação de dominação da escola para com os alunos, objetivada por meio da aplicação de normas institucionais ou pelo modo como o corpo docente e funcionários tratam os alunos. Nesse sentido, Prioto (2008, p. 66) revela que a violência da escola é manifestada pela “manutenção de uma postura autoritária de professores, de diretores e de supervisão da prática escolar diária”. Segundo Costa, J. (2011, p. 38), essa violência “materializa-se por meio dos mitos, ritos, símbolos, imagens e práticas sociais que discriminam, humilham, controlam, obrigam e excluem” os alunos. Elias (2009) acrescenta que a violência da escola perpassa todas as outras e pode assumir várias configurações, sejam elas implícitas ou explícitas. Trata-se, portanto, da violência produzida pela escola que se manifesta, sobretudo, pela violência simbólica legítima de imposição do saber escolar. A violência simbólica é compreendida pelas pesquisas, de modo geral, como uma violência institucional própria do funcionamento e da ação pedagógica da escola, enquanto instituição inculcadora de um arbitrário cultural (BOURDIEU e PASSERON 2011). Ou seja, a escola é violenta na medida em que impõe ao aluno, por um poder simbólico, uma cultura que não é a sua, mas a da classe dominante. Conforme as pesquisas, a violência simbólica está na base das relações de poder no espaço escolar, dissimulando o reconhecimento da realidade objetiva. A violência simbólica “é aceita, incorporada e reproduzida pelas pessoas, sem, na maioria das vezes, a percepção da sua existência” (COSTA, J., 2011, p. 216). Ela é, pois, este poder invisível que faz com que os agentes escolares a vejam como natural nas relações constitutivas da formação social.

Dentre as formas de violência simbólica e institucional destacadas pelas pesquisas estão: imposição cultural, determinismo social, frágeis canais de diálogo entre escola e

aluno, inexistência de Projeto Pedagógico, reprodução conteudista de valores estranhos à cultura dos alunos, exclusão social, impedimento da participação do aluno no processo democrático de gestão escolar, reprovação injusta dos alunos, normas e regras pouco difundidas e decididas unilateralmente, regulamentos opressivos, currículo e sistema de avaliação inadequados à realidade da comunidade escolar, quando não há espaço para o aluno expressar o que pensa, omissão das necessidades dos alunos, rotular os alunos de repetentes e assim por diante. Nas pesquisas, a violência simbólica e a institucional somadas a outros tipos de violência não física e física são exercidas por professores, coordenadores pedagógicos, merendeiras, faxineiras, auxiliares de disciplina e diretores. Contudo, os professores são identificados pelas pesquisas como os principais agentes agressores da violência da escola. A seguir, traremos as informações que mostram detalhadamente o conteúdo da violência cometida por professores contra alunos extraídas das 10 pesquisas fontes.

a) Os tipos de violência cometidos por professores contra alunos

Os tipos de violência cometidos por professores contra alunos abordados pelas pesquisas versam sobre a violência de natureza física e não física. Adotamos do trabalho de Costa, J. (2011) a definição destas violências. Sobre a violência física a autora destaca:

[...] a violência física consiste no uso intencional, não acidental, da força, e se manifesta, principalmente, através de agressões como tapas, murros, maus-tratos que provocam lesões, ferimentos, fraturas, queimaduras, hematomas, podendo levar até a morte. [...] A violência física é acompanhada pelo medo, pelo terror, pela submissão, pelo espanto, pela vergonha moral, pelo sofrimento psíquico, constituindo-se ao mesmo tempo em violência psicológica. (COSTA, J., 2011, p. 33)

Já a violência não física pode ser entendida como:

A violência não física pode ser classificada em violência psicológica, violência verbal, violência simbólica, dentre outras. [...] a violência psicológica pode ser traduzida em uma relação de poder desigual e arbitrária entre a vítima e o perpetrador. Ela resulta da tentativa do perpetrador de degradar ou controlar outra pessoa por meio de condutas de desrespeito, intimidação, chantagem, ofensa, manipulação, ameaça, desqualificação, desvalorização, humilhação, estigmatização e isolamento ou qualquer conduta que prejudique a saúde psicológica da vítima. Diferente da violência física, a violência psicológica não deixa traços visíveis no corpo, mas destrói a autoimagem, a autoestima e a autoconfiança do violentado, causando-lhe prejuízos, muitas vezes irreparáveis. A violência verbal, por sua vez, está relacionada às situações de ameaças, xingamentos, palavrões, ideias preconceituosas e discriminatórias. A violência simbólica consiste em outra forma de violência não física e é, também, psicológica, embora vá além desta, uma vez que envolve outros elementos, clareando as relações implícitas e explícitas, na escola, além de mostrar a organização desta escola, do ponto de vista dessas relações de poder. (COSTA, J., 2011, p. 33)

Os dados das pesquisas mostram que as violências de natureza não física são manifestadas por: conversa agressiva com o aluno, respostas grosseiras, apontar erros do aluno na frente de toda a sala, ofensas, expressões inapropriadas, discussão, palavras duras, gritos, piadas maldosas, profecias negativas sobre o futuro profissional dos alunos, xingar, expulsar o aluno da sala de aula, expressões de desestímulo, impedir a participação dos alunos na dinâmica da sala de aula, postura autoritária, violência psicológica, falsas acusações, tratar mal os alunos, discriminação, postura agressiva, postura corporal ameaçadora, pressão psicológica, abuso de poder, indiferença com as necessidades dos alunos, práticas repressivas, pressão sobre os alunos, ameaças, omissão, colocar o aluno para trabalhar, não deixar o aluno falar dentro da sala de aula, ignorar os questionamentos do aluno a respeito do conteúdo, preconceito, excluir o aluno, não ouvir o que os alunos têm a dizer, não permitir que o aluno expresse seu ponto de vista, utilizar a avaliação como um meio de castigar o aluno, abuso de autoridade, imposição de valores, expor o aluno a situações vexatórias e humilhantes, gesto obsceno e *bullying* docente.

Verificamos, desse modo, que as formas de violência usadas pelo professor dizem respeito, sobretudo, a práticas de autoritarismo e de discriminação social. A partir do contexto das pesquisas, é possível inferir que a violência do professor ocorre no ambiente da sala de aula em meio a uma relação professor-aluno baseada no exercício de práticas autoritárias que excedem o poder legítimo delegado ao professor. Couto (2008) ressalta que a violência da escola por professores é objetivada pelo “abuso” de poder mediante o uso de símbolos de autoridade. Igualmente os alunos pesquisados por Costa, J. (2011) representam o professor como aquele que abusa do poder e da autoridade. Esse autoritarismo do professor é percebido pelo modo agressivo com que trata seus alunos e pelas ações disciplinares de controle do comportamento durante as atividades escolares. No que diz respeito às práticas de ameaça as pesquisas revelam que os professores as utilizam para reprimir o aluno que não realiza as atividades escolares ou que apresenta comportamento inadequado. Os professores ameaçam os alunos de suspensão, abaixar nota, reprovação, chamar os pais, tirar pontos, fazer uma prova difícil e levar para a direção. Sobre essa postura autoritária Couto (2008) ressalta que a imposição da autoridade do professor em sala de aula favorece a posição de submissão do aluno diante do professor, inibindo a livre expressão do aluno em relação ao questionamento dos direitos e deveres de cada um, bem como sua participação ativa no processo educativo. Nesta relação qualquer questionamento à autoridade docente pode ser visto como um desrespeito e uma ameaça ao professor e à sua posição. Para a autora, o não questionamento da autoridade do professor configura uma violência sobre o aluno e impossibilita o diálogo entre professores e alunos.

Outrossim, as palavras duras, grosseiras ou rudes são apresentadas nas pesquisas como a violência mais comum praticada por professores e, normalmente, são proferidas para toda a turma ouvir, o que deixa o aluno em uma situação absolutamente constrangedora,

umentando a possibilidade de reação à agressão. Pesquisas como as de Cardoso (2011) e C zar (2008) revelam que a discrimina o por professores pode constituir-se também em práticas de *bullying* contra o aluno. Cardoso (2011) observou durante sua pesquisa que o *bullying* estava presente na rela o professor-aluno através do modo como o professor se dirigia a determinados alunos regularmente. Todas as professoras pesquisadas por C zar (2008) admitem que o relacionamento com os alunos   conturbado, ríspido e às vezes agressivo. A autora identificou que as professoras apresentam no cotidiano da sala de aula um tom de voz áspero e uma postura corporal ameaçadora, ao expressarem palavras como: “você   sem-vergonha”, “preguiçoso”, “não quer saber de estudar”, “deixe seu lugar para outro”. C zar (2008) atribui que metade das professoras que pesquisou apresenta atitudes violentas e práticas de bullying contra seus alunos. Tais atitudes mostram a manifesta o de raiva, nervosismo, irrita o e agressividade das professoras diante de um conflito em sala de aula. As mães de alunos entrevistadas pela autora mencionam que seus filhos reclamam, constantemente, da postura agressiva de professores. Segundo elas, as mães, alguns professores são agressivos para responder aos alunos, apontam os erros do aluno para a sala toda, não deixam o aluno falar e fazem acusa es injustas. A negligência também aparece nas pesquisas como uma violência que o professor expressa pela falta de compromisso deste com o ensino em sala de aula, com as necessidades dos alunos e com a falta de professores. Na concep o dos alunos pesquisados por Costa, J. (2011), a violência da escola por professores se objetiva pela falta de compromisso de alguns professores em rela o aos conteúdos de suas disciplinas. Eles se queixam de que os professores tratam de outros assuntos em sala de aula que não dizem respeito exatamente   disciplina que ministram, o que os incomodam profundamente e os prejudicam no ponto de vista da aprendizagem. As violências físicas aparecem nas fontes apenas nas defini es dos tipos de violência e não são mencionadas, em nenhum momento, como uma violência praticada por professores. Dessa forma, podemos concluir que, nesta análise, a violência não física   o principal tipo de violência praticado por professores. O que não anula a existência de violências físicas praticadas por eles.

b) Os motivos da violência por professores contra seus alunos

Nas pesquisas, a violência da escola cometida pelo professor acontece pelos seguintes motivos: quando o aluno questiona o professor sobre o conteúdo da disciplina, quando o professor tenta controlar o comportamento do aluno, quando o aluno discorda do professor e fala em sala de aula, para manter a ordem e disciplina dentro da sala de aula, conten o da indisciplina e agressividade dos alunos, impasses entre professores e alunos, ao separar briga de alunos, para o professor se fazer respeitado, falta de respeito para com o professor, para controlar a turma, ao enfrentar algum episódio de violência em sala de aula, conversas paralelas, bagunça dos alunos, rea o ao comportamento grosseiro e relapso do aluno, impaciência do professor, em momento de raiva, momento

de nervosismo e irritação do professor diante de uma situação de conflito, dificuldade na relação professor-aluno, falta de normas mais nítidas e trabalhadas no cotidiano e mau humor do professor. Além do mais, outros tipos de violência cometida pelo professor são motivados por preconceitos em relação à realidade social, étnica, cultural e econômica dos alunos, bem como às dificuldades escolares dos mesmos. Foram identificadas nas pesquisas práticas de discriminação contra alunos homossexuais, negros, com deficiência, pela aparência física, pela religião e pelo desempenho escolar. Os alunos pesquisados por Cézar (2008) evidenciam que a discriminação por parte do professor manifesta-se através do olhar, do silêncio, da rejeição, pela falta de aproximação e pela indiferença. A discriminação é percebida, sobretudo, a partir do tratamento que os professores dispensam aos alunos considerados bonitos e bem arrumados. Associada às práticas de discriminação estão também as profecias negativas que os professores fazem sobre o futuro dos alunos, os desestimulando a estudar e minando seus sonhos e esperanças de futuro. Em seu estudo Saul (2010) identificou na fala dos professores, um olhar preconceituoso em relação aos seus alunos, proferido através de juízos de valores negativos sobre a vida futura dos mesmos. Há, ainda, professores que não acreditam no potencial de seus alunos e verbalizam este descrédito constantemente com palavras ou expressões que os impedem de avançar nos estudos. Isto ocorre principalmente com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou com os considerados “maus” alunos.

c) As consequências da violência por professores e sua erradicação

A violência por professores, além de humilhar, causa medo, insegurança, raiva e vergonha entre os alunos. Estes tendem a reagir à violência sofrida com outra violência, fugir das aulas ou faltar à escola. Esses sentimentos podem causar a repetência e evasão escolar, a desmotivação permanente dos alunos pelos estudos, a baixa estima dos alunos, o fracasso escolar e a falta de interesse dos alunos em permanecer na escola. Em relação aos próprios professores as pesquisas mostram que eles se sentem angustiados por desconhecer outras possibilidades de atuação pedagógica diante das dificuldades de seu cotidiano em sala de aula. Se sentem, igualmente, cansados, estressados, desanimados, desrespeitados e desvalorizados por seus alunos e pela sociedade. Sobre a erradicação dessa violência em espaço escolar as pesquisas dizem muito pouco. Apenas mencionam que essa violência por ser naturalizada na relação professor-aluno não conta com medidas de prevenção. Identificam, todavia, que a violência da escola por professores pode ser uma reação ao desconhecimento de possibilidades de resolver um conflito em sala de aula por outras vias que não seja a da agressão. Há professores que dizem tratar o aluno do jeito que o aluno o trata e que depende do comportamento deste. Sendo assim, quando o aluno é violento, o professor também pode ser com ele. O que reforça o desconhecimento de professores de outras possibilidades de atuação pedagógica.

Nota-se, que as relações do professor com o aluno em sala de aula podem ser

permeadas por atos de violência que expressam, sobretudo, características de uma relação de dominação, em que o professor manifesta um poder autoritário, arbitrário e violento. Nesse sentido, o que as fontes revelam são práticas que não condizem com a autoridade legítima do exercício da profissão docente. Segundo Aquino (1998), o sentido do termo autoridade remete a:

[...] ideia de exercício outorgado de poder, portanto, um exercício de direito. Mais especificamente, trata-se da delimitação de uma jurisdição/domínio – institucional, evidentemente – ou até mesmo de uma espécie de arbitragem ou comando, concedida a partir da autorização/permissão de outrem, que se efetiva de acordo com o crédito (ou consideração/influência/importância) atribuído àquele, portanto, um exercício de direito legitimado (AQUINO, 1998, p.15).

Assim, as práticas violentas por professores apontadas pelas fontes é o exato contrário da autoridade inerente ao trabalho docente. Tais práticas manifestam uma relação de excesso de poder ou, como mencionam as pesquisas, um abuso de poder do professor que tenta valer a sua autoridade por meio de expedientes violentos. De acordo com Santos (2009), a violência como excesso de poder impede o reconhecimento do outro mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano e configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea. As práticas discriminatórias reveladas pelas fontes acentuam a presença evidente da violência nas relações do professor com o aluno, o que reforça a necessidade, ao nosso entendimento, de uma compreensão detalhada dessas relações tendo em vista os tipos de comportamentos de professores que reforçam práticas de violência e, conseqüentemente, contribui com a produção e o aumento da violência em espaço escolar de modo geral.

A esse respeito, Veiga (2009), em um estudo histórico sobre o processo de constituição das relações do professor com o aluno na escola brasileira, mostra que essas relações foram engendradas em práticas de violência, principalmente, na forma de castigos corporais. Ao investigar as alterações nos comportamentos de alunos e professores a autora constatou que as relações do professor com o aluno foram, ao longo do tempo, sendo transformadas rumo a uma crescente civilização dos hábitos de conduta. Ainda no século XIX diferentes marcos legais e discussões pedagógicas começaram a ressaltar a importância de os professores buscarem desenvolver condutas civilizadas no trato com seus alunos. Esse movimento em torno da conduta dos professores em relação aos alunos ocorreu juntamente com o processo de alteração das concepções pedagógicas disciplinares que despontava no cenário educacional brasileiro naquele tempo. Contudo, a autora ressalta que foi nas primeiras décadas do século XX que as alterações na conduta dos professores e alunos seguiram de fato atitudes mais pacificadas (VEIGA, 2009). Essas mudanças vieram associadas à elaboração de dispositivos civilizadores que deram continuidade às preocupações iniciadas no século XIX. Entre estes dispositivos

há o desenvolvimento de conhecimentos científicos acerca das crianças e as exigências de novos cuidados com a infância, que contribuiu significativamente para transformar as relações de interdependência entre adultos e crianças. E outros relacionados às inovações pedagógicas e curriculares que dominaram o cenário educacional brasileiro.

Com as mudanças e transformações ocorridas neste tempo passou-se a estranhar a violência como mediadora das relações entre adultos e crianças, e, igualmente, entre professores e alunos. Veiga (2009) destaca que essas mudanças se fizeram numa direção específica rumo à civilização dos costumes, como desenvolvido por Norbert Elias. Para este autor a civilização dos costumes corresponde a um longo processo de transformações amplas, contínuas e de longa duração nas estruturas do comportamento e da personalidade dos indivíduos e, igualmente, nas estruturas sociais, que permitiram e permitem o desenvolvimento de *habitus* sociais comuns para o convívio social pacífico. Este movimento de transformações diz respeito ao que Norbert Elias denominou de processo civilizador e que, por sua vez, corresponde:

[...] a um percurso de aprendizagem involuntária pelo qual passa a humanidade. Começou nos primórdios do gênero humano e continua em marcha, com inúmeras vicissitudes, no presente momento. Não há fim à vista. Só a direção é clara (ELIAS, 2006, P. 36-37). [...] consiste principalmente na mudança estrutural ocorrida em pessoas na direção de maior consolidação e diferenciação de seus controles emocionais e, por conseguinte, de sua experiência e de sua conduta (ELIAS, 1994, p. 216)

O estranhamento causado diante da violência manifestada entre professores e alunos é, portanto, o resultado dessas mudanças/transformações civilizatórias ocorridas desde o século XVI, cuja direção está voltada para o maior controle e autocontrole das emoções e da conduta. Entre outros aspectos, o desenvolvimento do processo civilizador significou e significa uma crescente pacificação nos modos de estabelecer relações entre os indivíduos. Conforme Elias (1994), essa tendência civilizatória tem permanecido preponderante até os nossos dias e as mudanças nas relações do professor com o aluno seguiu este fluxo histórico como mostrou Veiga (2009). Entretanto, os dados que as pesquisas atuais trazem sobre violência em espaço escolar, especificamente, sobre a violência cometida por professores contra alunos, parecem dizer o contrário. Elias (2006) salienta em seus estudos que embora o processo civilizador tenha se mostrado dominante no curso da história, ele se desenvolve em constante embate com contra processos descivilizadores. Segundo o autor o que determina a direção de um processo social são as características das transformações ocorridas nas condutas dos indivíduos vivendo em sociedade. Sendo assim, as mudanças/transformações nos comportamentos sociais podem seguir tanto em direção a civilização como em direção a descivilização, a depender de suas características. O que torna o cenário da violência em espaço escolar preocupante quando se tem em perspectiva que a produção e reprodução de comportamentos violentos

podem indicar mudanças na direção do processo civilizador. E que tal direção pode ser a da descivilização. A presença marcante da violência na relação do professor com o aluno em nossos tempos intensifica ainda mais esta possibilidade, na medida em que padrões de condutas, comportamentos e sentimentos são resultantes da aprendizagem e da experiência de uma longa cadeia geracional de transmissão de conhecimento. A qual a escola ocupa um lugar de destaque por ser uma instituição destinada à formação de novas gerações.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que os dados aqui apresentados mostram claramente que a violência por professores vai à contramão das expectativas esperadas de a escola contribuir para a promoção de um processo civilizador da cultura da paz. Nesse sentido, aprofundamentos sobre as características dos comportamentos relacionais de professores para com seus alunos efetivados no âmbito da sala de aula mostram-se fundamentais para se pensar nas contribuições que a instituição escolar vem oferecendo ao processo civilizador de modo geral, tendo em vista suas implicações nas direções que o mesmo pode seguir: civilização ou descivilização. Não há como negar que os dados aqui apresentados mostram que na escola brasileira se produz um abissal de violências, e que todos são perdedores: alunos e professores!

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 47, p.7-19, dez. 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CARDOSO, Maria Genilda Marques. **Práticas de gestão da unidade escolar utopia e o fenômeno da violência escolar**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

CÉZAR, Neura. **Bullying: preconceito, estigmas e desafios da educação para a paz**. 2010. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

CHARLOT, Bernard. Prefácio. In: ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

_____. **Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão.** *Sociologias*, Porto Alegre, n.8, p.432-443, jul./dez. 2002.

COSTA, Jaqueline Batista de Oliveira. **Adolescência e Violência escolar:** das representações sociais às propostas de prevenção. 2011. 331 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

COSTA, Polyana Andreza da Silva. **Violência no cotidiano escolar:** a visão de professores que atuam no Ensino Fundamental de escolas públicas do Município de Corumbá-MS. 2011. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2011.

COUTO, Maria Aparecida de Souza. **Violências e gênero no cotidiano escolar:** um estudo de caso em uma escola da rede pública estadual sergipana. 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2008.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violências nas escolas:** dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002.

ELIAS, Maria Auxiliadora. **Violência escolar e implicações para o currículo:** o projeto pela vida, não à violência - tramas e traumas. 2009. 294 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LATERMAN, Ilana. Considerações sobre violência e incivilidade no meio escolar. In: CAMACHO, Thimoteo (Org.). **Ensaio sobre violência.** Vitória: EDUFES, 2003.

PRIOTTO, Elis Palma. **Violência escolar:** políticas públicas e práticas educativas. 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

RIBEIRO, Rudinei. **Políticas de Formação de professores e violências nas escolas:** representações sociais de professores da escola básica. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Curitiba, 2012.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **Violências e Conflitualidades.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009.

SAUL, Léa Lima. **Escola e Violência:** representações sociais de um grupo de educadores de escolas públicas estaduais de Cuiabá - MT. 2010. 235 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010

SILVA, Adrielle Gonçalves da. **Percepções de professoras e professores sobre a violência que viveram na família e na escola:** analisando a violência da escola. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, São Paulo, 2015.

SILVA, Marilda da; SILVA, Adrielle Gonçalves da. Professores e Alunos: o engendramento da violência da escola. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 471-494, jun. 2018.

_____. **Sutilezas da naturalização / Reconhecimento da violência:** violências na família, violências em espaço escolar. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018b.

SILVA, Marilda da. A Violência da Escola na Voz de Futuros Professores: uma probabilidade da produção da cultura da violência em ambientes escolares?. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 339-353, jul. 2013.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p.87-103, jan. 2001.

UNESCO. **School violence and bullying**: global status report. Paris: UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017.

VEIGA, Cynthia Greive. Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827 - 1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 21, p. 61-92, set./dez. 2009.

CAPÍTULO 11

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR SOB A DEMOCRACIA UTÓPICA NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 07/10/2020

Tulane Silva de Souza Pedrosa

UFPE

Recife

<http://lattes.cnpq.br/6610402830010113>

RESUMO: O acesso à educação escolarizada é uma herança herdada da história, sob as condições de igualdade entre os seres humanos. No Brasil, tardiamente ocorreu esta transformação nas relações interpessoais possibilitando a proximidade dos saberes escolares com um grande público. Esta condição hoje constitucional é inclusive caracterizada de democrática. Mergulhados na *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire desenvolvemos uma síntese do que é ser oprimido e “libertar-se” da ignorância ambivalente da nossa existência como cidadãos brasileiros. Com o propósito de apontar soluções para o alcance de metas alfabetizadoras para o sistema educacional brasileiro, este artigo se debruça em teorias sociais e levanta uma hipótese sobre o valor da inclusão escolar de indivíduos estatísticos. A leitura desses dados pelo olhar provocativo de Frantz Fanon, ambivalente de Hommi K. Bhabha, além da sede por educação libertadora de Paulo Freire e pelas lentes de Stuart Hall, desenrolamos nas linhas que seguem uma visão revolucionária utópica. Soluções a longo prazo sempre partem de um ponto, tentaremos esclarecer a que ponto

nos prendemos para darmos linha ao contexto educacional pós-colonial do País. O presente artigo se propõe em relacionar a história da construção organizacional brasileira com os problemas educacionais e apontar uma solução viável para melhorar a meta de alfabetização e fim da evasão escolar no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Democracia Utópica; Acesso a Educação; Educação e Racismo.

THE CONSTRUCTION OF SCHOOL KNOWLEDGE UNDER UTOPIAN DEMOCRACY IN THE FIRST DECADE OF THE 21ST CENTURY

ABSTRACT: Access to education is an inherited heritage of history, under the conditions of equality between human beings. In Brazil, this transformation in interpersonal relationships occurred late, enabling the proximity of school knowledge to a large public. This constitutional condition today is even characterized as democratic. Immersed in paulo freire's *Pedagogy of the Oppressed*, we developed a synthesis of what it is to be oppressed and “free” from the ambivalent ignorance of our existence as Brazilian citizens. With the purpose of pointing out solutions for achieving literacy goals for the Brazilian educational system, this article focuses on social theories and raises a hypothesis about the value of school inclusion of statistical individuals. The reading of these data by the provocative look of Frantz Fanon, ambivalent of Hommi K. Bhabha, in addition to the place of liberating education of Paulo Freire and the lens of Stuart Hall, we unfold in the lines that follow a utopian revolutionary vision. Long-term solutions

always start from a point, we will try to clarify to what point we hold ourselves to give line to the postcolonial educational context of the country. This article aims to relate the history of Brazilian organizational construction with educational problems and to point out a viable solution to improve the goal of literacy and end of school dropout in Brazil.

KEYWORDS: Utopian Democracy; Access to Education; Education and Racism.

INTRODUÇÃO

O discurso de diferença cultural e educação escolarizada é pauta para debates em diversas circunstâncias cotidianas. Defendendo os termos aos quais intitulamos educação e cultura, como escolarizada e diferenciada, ressaltamos a equivalência que estas palavras têm quando usadas na academia para fins sociológicos. Não estamos levantando uma bandeira que defini diferença cultural e educação escolarizada, mas, estamos defendendo que a educação escolarizada não é a única essência verdadeira do saber¹ e que diferença cultural é em si apenas, a cultura vista como particularidade socioeducativa modeladora e inclusiva/exclusiva.

A educação escolar é apresentada neste contexto como o palco da diferença cultural. E é na escola que presenciamos as primeiras organizações do saber científico “pós-colonizado” e neste mesmo espaço estão presentes as particularidades de cada indivíduo, quanto ao arcabouço cultural empírico doméstico e de certa forma, as particularidades sociais do meio em que cada ser humano vive.

Diferenças culturais estão presentes no mundo atual e globalizado, e estereótipos formados para indivíduos, grupos ou nações acabam se tornando o gatilho para o que chamamos de cultura. A cultura vista como o que define a identidade de cada indivíduo, grupos ou nações gera a divisão, que por sua vez contribui homeopaticamente para os pré-conceitos e racismos presentes na sociedade mundial.

No entanto, definir identidades perpassa dos conhecimentos a que se propõe este artigo, a ambivalência² das relações humanas pode naturalmente nos permitir dialogar com o que vivemos e sentimos, nos permitindo observar comportamentos individuais ou coletivos, pré-julgar com livre arbítrio e tomarmos como paradigma a cultura modeladora e identitária.

Como Stuart Hall menciona ao propósito de esclarecer, “O próprio conceito [identidade] como o qual estamos lidando, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posta a prova” (Hall, 2003, p.8).

Neste contexto, o olhar oprimido está presente nas relações não apenas como a “parte fraca” paradoxal, mas como sujeito moldado pela sociedade, estereotipado, pré-julgado e introjetado culturalmente num ambiente que está pronto para recebê-lo como

1 Ver em Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.

2 Termo utilizado por Hommi Bhabha, como essência exploratória da cultura e da sociedade, comportamentos e ideologias vistas num diálogo ambivalente comparativo.

indivíduo estatístico e recluso, que não transpassará a margem em direção à uma nova perspectiva social, se não acompanhar as evoluções psíquicas intelectuais da cultura pós-colonialista.

Este sujeito não é apenas o negro, mas também o mestiço, ou pardo que se encontra em uma classe social de baixa renda e mora em locais suburbanos. No geral, os mestiços ou pardos que se encontram em uma classe social de alto nível financeiro sofrem outros tipos de pré-conceitos, mas, se adéquam ao meio onde estão inseridos pelo fato de atingirem o mesmo grau de intelecto da parte opressora pós-colonialista.

“Não tendo uma identidade fixa [o sujeito pós-moderno] torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2003, p.12). Fanon vem chamar esta representação e interpelação dos sistemas culturais de embranquecimento. Quanto mais próximo do comportamento socioeducativo europeu e colonizador, mais aceito é o indivíduo na sociedade branca.

Hommi Bhabha por sua vez, classifica o “espaço do povo” como uma das bases para designar os sujeitos e suas representações. A nação, que remete união termina por ser representada pela ambivalência do ser pobre ou rico, negro ou branco e neste sentido os seres humanos se dividem e se condenam. No caso do negro nascido a partir do século XVI, o fato de existir já o condena.

O mundo está cheio de signos, símbolos e enigmas de identidade. Abordar a evolução sobre o ponto de vista cultural educacional nada mais é que traçar uma linha progressiva da sociedade brasileira, sem alienações ou invenções sentimentais. Mas teorizado com o próprio arcabouço pós-colonialista, no discurso intelectual pós-moderno, e com os dados estatísticos governamentais³ atualizados.

METODOLOGIA

Partindo de preceitos filosóficos para identificar os traços da sociedade atual, (como o preconceito e o racismo) utilizamos como método sobre a gênese das palavras nos contextos, da epistemologia e da hermenêutica. Visto por exemplo em *Pele Negra Máscaras Brancas*, um livro que denuncia o preconceito de cor e o racismo vividos pelos homens de pele negra. Apresentado pelo olhar do médico psiquiatra e filósofo Frantz Fanon, sobre a construção da representação do africano, especificamente dos nascidos na Ilha de Martinica e os homens da Europa. Fanon expõe diversas situações onde o racismo é usado como ferramenta de opressão contra os negros no ocidente e deixa claro que o fato de que mesmo algumas pessoas não se identificarem com a proposta do livro e com o seu ponto de vista, sobretudo essa posição que se demonstra contrária a dele, não vai modificar a realidade de opressão vivida pelo negro.

3 Dados de pesquisas do Governo Federal e Ministério da Educação entre 1999 a 2011.

Neste artigo o recorte do espaço físico ocupado pelo oprimido⁴ é o Brasil, ou melhor, dizendo, as escolas brasileiras. Teremos como base a educação escolar, sem referência de uma instituição em particular, mas a cultura da educação escolarizada como um todo, afinal, as escolas públicas e particulares brasileiras têm por primazia uma mesma ideologia didática, funcional e governamental, chamada de “sistema⁵”.

Michael Young em seu texto “*Para que servem as escolas?*”, eleva o sentido da existência escolar para a aquisição do “conhecimento poderoso”. Conhecimento este que “liberta” o sujeito. Contraditoriamente, observamos também que a educação libertadora está de toda forma aprisionando o indivíduo em uma cultura escolar. Então neste artigo não nos prenderemos à ideologia escolarizadora, mas enfatizaremos que atualmente, a maneira pela qual os oprimidos tomarão posse de melhores condições de vida, é não tão somente através da educação escolarizada, mas principalmente por ela.

Mais a fundo, e abordando as temáticas kantianas sobre educação Alfredo Veiga Neto em “*Cultura, Culturas e Educação*”, diz:

Logo depois de dizer que a educação compreende o cuidado, a disciplina e a instrução e que é pela ação dessas duas últimas que se dá a formação (Bildung), Kant afirma: (Apud Kant, 1996, p.16) Não há ninguém que, tendo sido abandonado durante a juventude, seja capaz de reconhecer na sua idade madura em que aspecto foi descuidado, se na disciplina, ou na cultura (pois que assim pode ser chamada a instrução). Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior do que a falta de cultura, pois essa pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina (NETO, 2003, p. 08).

Sobre educação escolarizada podemos dizer ainda, baseados no ensaio de Geraldo Barroso Filho, “*Da educação ‘libertadora’ à educação ‘libertada’: Um ensaio sobre o papel do Estado nas utopias educativas*”, que a sociedade brasileira capitalista deveria desejar “mais que nunca, uma ação educativa transformadora, voltada para superar a natureza intrinsecamente opressora e alienante da organização social fundada na hegemonia do capital.” (FILHO, 2010, p. 24).

Em suma, libertar e oprimir estão diretamente ligados à educação, a forma como o conhecimento é adquirido e o uso deste conhecimento para revolucionar uma situação é o que limita os oprimidos a invadirem definitivamente o mundo que os opressores criaram

4 Indivíduos que se auto declaram negros, ou mestiços, ou pobres ou ambos.

5 De acordo com o art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), a educação escolar compõe-se de: I. Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II. Educação superior. A educação básica «tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores» (art. 22). Ela pode ser oferecida no ensino regular e nas modalidades de educação de jovens e adultos, educação especial e educação profissional, sendo que esta última pode ser também uma modalidade da educação superior. «A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade» (art. 29). A educação infantil é oferecida em creches, para crianças de zero a três anos de idade, e pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos.

para o Brasil. Tirando o ser humano da zona de conforto psíquico, que o colocou como escória, e o colocar no ciclo do saber é poder.

Desmitificando, desordenando e reconhecendo que aprender é necessário para nivelar os seres humanos de uma nação. Colocar todos em um só patamar de conhecimento é revolucionar um contexto. Os sujeitos [oprimidos] pós-modernos na era pós-colonialista num país capitalista, devem abstrair o incômodo do racismo/preconceito e fazer existir o lado contrário da força do sistema.

Os negros trazidos da África⁶ com glóbulos o bastante para efetuar uma miscigenação, juntamente com os índios que aqui já viviam, ambos oprimidos no primeiro plano pelos Europeus⁷, deram origem ao jogo de “raças”. Filhos do estupro colonial os brasileiros natos abasteceram as senzalas de escravos e popularizaram o País de pessoas multicoloridas⁸.

Linda Heywood em seu texto introdutório à Diáspora Negra no Brasil, faz uma menção a quantidade estimativa de quantos negros entraram na América e no País, no entanto ela deixa claro que é impossível ter precisão dos fatos, os negros eram de muitas regiões, afastadas geograficamente e linguisticamente do Continente Africano. Entre 1500 e 1800 Linda coloca uma média de 500.000 negros inseridos no Brasil. No estudo de Darcy Ribeiro esta estimativa aumenta para 1,5 milhões de negros no Brasil entre as referidas datas⁹.

Através de uma imponderada discussão é possível perceber as contradições das quais se valiam pensadores contemporâneos de Fanon sobre o domínio da raça branca ocidental, considerada por eles superior a qualquer outra raça. Este domínio transcendeu séculos, e o que Fanon expele nas entrelinhas é que se sentir superior deu o direito dos brancos de possuir outros seres humanos, ou os serviços gratuitos de outros seres humanos.

Quando contesta o psicanalista francês Octave Mannoni em diversas de suas colocações, Fanon não só relata o fato de que ser negro incomoda os brancos, ele trata da questão empírica, de que o próprio negro se incomoda, não quer, não pode, não deve, não gosta, ou não se sente negro. Para Mannoni, a civilização europeia e seus representantes mais qualificados não podem ser culpados pelo racismo colonial.

Fanon contesta questionando o que significa o colonialismo senão uma obra de aventureiros, políticos e religiosos, representantes mais qualificados que se consideram acima de toda população. Além de negar a culpa Mannoni nega também a estrutura racista da Europa. Foram eles os primeiros iluministas os responsáveis em classificar as pessoas pelas raças e, hierarquizar essa classificação como raça superior e inferior baseadas na cor da pele.

6 Ver em Diáspora Negra no Brasil, O Povo Brasileiro e Casa Grande e Senzala.

7 “O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com a base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução.” (Bhabha, pág. 111).

8 Esquema cedido em: <http://www.coladaweb.com/historia-do-brasil/os-povos-no-brasil-miscigenacao>

9 Ver Tabela do livro O povo Brasileiro de Darcy Ribeiro. Pág. 151

Então Hommi Bhabha conclui esse jogo de identidades do oprimido e opressor numa questão de ambivalência do saber e do poder. Parafraseando-o e bebendo do sangue de Fanon, definimos que não temos como saber como o conhecimento intelectual dos negros era palpável o bastante para abastecer algum livro. Sabemos apenas que com toda certeza haviam negros reis e imperadores¹⁰, forjavam o ouro e a prata, tinham uma prática religiosa. Mas, apenas uma coisa os negros no geral não tinham em comum, uma língua fixa e identitária daquela nação preta.

Entendemos que desta forma não havia união estável entre os próprios negros. Eles não se comunicavam perfeitamente bem com os brancos, tampouco entre si, o que provavelmente tenha sido ponto de partida da descoberta dos Cristãos Europeus, para justificarem o escravismo negroiro.

À luz da Bíblia Sagrada¹¹, antes de tudo existir o vazio era o verbo, o verbo era a vida. E o verbo disse faça e tudo que não existia passou a existir. Assim, a fala é inerente ao homem que é semelhança viva e carnal do verbo. Primeiro pensamos depois existimos¹². E assim tudo se comunica pelo pensamento cósmico empírico, até se transformarem em signos, símbolos, fala e escrita. E sob a luz da ciência, nos primórdios da pré-história já havia a necessidade de comunicar-se, e assim era feito, com desenhos nas paredes das cavernas, cheios de significado empírico.

Para os Cristãos a fala é a resolução do espírito, sem uma língua característica e sem os sinais de comunicação familiares, os europeus viram nos negros, a excelente desculpa para escravizá-los. Se eles não tem uma linguagem significativa eles não têm alma. Sem alma o ser humano é um animal como qualquer outro. Bingo!

Cientificamente a alma é a consciência, o que necessariamente todo animal tem. A consciência está no cérebro e nas vibrações motoras deste órgão dos corpos dos animais, faz andar, comer, se comunicar, expelir dejetos e etc.¹³ Por este ponto de vista não seria

10 Material cedido pela Fundação Joaquim Nabuco. "Os Impérios e Reinados dos negros na África de Antes e Depois de Cristo".

11 Gênesis 2:20 - "*Havendo, pois, o SENHOR Deus formado a terra, todo o animal do campo, e toda a ave dos céus, os trouxe a Adão, para este ver como lhes chamaria; e tudo o que Adão chamou a toda a alma vivente, isso foi o seu nome.*

12 *Esse dom do Espírito Santo não é o conhecimento que adquirimos de nossas observações, estudos, educação, experiência ou alguma habilidade natural, mas sim o conhecimento que ultrapassa todos os sentidos do ser humano. Em 1 Coríntios 12:7 os dons são chamados de "manifestações do Espírito". Esse dom do Espírito Santo tem como propósito revelar os pensamentos dos corações, conforme Lucas 5:22; 6:8; 7:36-50; 13:16 e Mateus 3:7-12, pode envolver os planos dos homens como ocorreu com o Rei Acabe em 1 Reis 21:17-20, pode envolver motivos como em Lucas 6:8; e geralmente declara conhecimento de fatos do passado, presente e futuro. Conteúdo da página Dom da Palavra do Conhecimento pr Lineas Domicianoartigos - espírito santo http://www.ifamilia.com.br/index/index.php?view=article&catid=68:espírito-santo&id=162:dom-da-palavra-do-conhecimento&option=com_content&itemid=61*

13 Nos animais, o pensamento e a linguagem têm várias raízes e desenvolvem-se segundo diferentes trajetórias de desenvolvimento. Este fato é confirmado pelos estudos recentes de Koehler, Yerkes e outros sobre os macacos. Koehler provou que o surgimento de um intelecto embrionário nos animais — isto é, o aparecimento de pensamento no sentido próprio do termo — não se encontra de maneira nenhuma relacionado com a linguagem. As "invenções" dos macacos na execução e utilização de instrumentos, ou no capítulo da descoberta de caminhos indiretos para a solução de determinados problemas, embora sejam sem sombra de dúvida pensamento embrionário, pertencem a uma fase pré-linguística do desenvolvimento do pensamento. (Lev S. Vygotsky. Pág. 37 Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores www.jahr.org)

necessário dizer que os Cristãos/Católicos estavam errados quanto a existência da alma do negro, inclusive à luz da própria bíblia¹⁴.

RESULTADO DO COTIDIANO HISTÓRICO REFLETIDO NO SÉCULO XXI

Como médico, Fanon explica que o negro só vai se reconhecer negro a partir do despertar dessa consciência, inicialmente pelo processo econômico, depois pela interiorização dessa inferioridade. Mesmo que o livro tome como referência os Antilhanos, nascidos na Martinica, os casos narrados por Fanon são muitos parecidos com a vivência no negro no Brasil, porque aqui a questão da raça está ligada diretamente a desigualdade social e ao colonialismo.

Considerando, raça, cor, rendimento familiar, formação e qualificação para o trabalho, a raça tornou-se critério de seleção e exclusão. Desse modo, apresenta-se a exemplo, como o pouco investimento feito na educação básica pública estimula a desigualdade social no país, pois penaliza o custeio e a qualidade da educação no Brasil atingindo diretamente crianças pobres e negras de diferentes formas, principalmente na morte da educação de qualidade (GATTI, 2004).

Então, o lugar do oprimido ao qual ele foi colocado desde as primeiras gerações não é por assim dizer confortável, e no fim do século XIX ficou claro para o Brasil que esta população nascida das senzalas e das ocas, não ocuparia este lugar de subserviência eternamente.

Após a abolição da escravatura no Brasil é que os brancos começam a perceber o tamanho da tensão entre os grupos de oprimidos e de opressores. A resistência contra ser escravo findara, mas e agora do que viverá o preto? Não se pode cobrar super desenvolvimento de um grupo depois de uma dura guerra de sobrevivência entre castigos e maus tratos. Uma coisa é vencer uma guerra outra coisa é vencer uma guerra pelo cansaço.

O primeiro estereótipo criado para o negro que vivia “em seu lugar de subserviência” foi o de burro. A ânsia pela leitura foi a primeira busca das senzalas e dos quilombos? Ou primeiro o preto estava apenas querendo ser um pouco livre? Esta história de que o negro é desinteressado dos assuntos e teorias do mundo não só generaliza um estado de espírito, como também condena todo negro a ser primeiramente desinteressado e depois burro. Alguns estudiosos tentaram inculcar o racismo científico na pós-modernidade, provando

14 Provérbios 24.3-14 Com sabedoria se edifica a casa, e com a inteligência ela se firma; e pelo conhecimento se encherão as câmaras de todas as substâncias preciosas e deleitáveis [**inclusive os corpos dos seres humanos**]. Um homem sábio é forte, e o homem de conhecimento consolida a força. Porque com conselhos prudentes tu farás a guerra; e há vitória na multidão dos conselheiros [**saber é poder**]. É demasiadamente alta para o tolo toda sabedoria; na porta não abrirá a boca [**se não tem com o que acrescentar não diga nada**]. Aquele que cuida em fazer mal, mestre de maus intentos o chamarão [**o conhecimento elabora uma categoria entre os homens**]. O pensamento do tolo é pecado, e é abominável ao homem ser pecador [...] Livra os que estão destinados à morte e salve-os da morte e salve os que são levados a matança, se assim puder. [**Passa o conhecimento a diante**]. Zacarias 4.6 Não por força nem por violência, mas pelo meu Espírito, diz o Senhor dos Exércitos. [**grifos particulares sobre a interpretação bíblica**]

que a genética do negro o força a ser um bicho sem razão, apenas emoção e carne, blasfemando contra um possível teor genético destinado a violência.

Onde é o lugar dos oprimidos se não nas senzalas urbanas? E agora, quem é que quer ser oprimido? Estes questionamentos perpassam teorias evolucionárias, estamos inquietos por saber que a busca pelo sucesso capitalista é uma guerra. Onde o oprimido se vê mais uma vez na condição de serviçal. Na medida em que mais portas foram abertas, mais filhos de escravos estavam lá tentando entrar com o pé direito, e com o tempo, ninguém se sente mais servil, todos querem mandar.

No século XXI a batalha corre no mercado de trabalho, e para chegar neste lugar de guerra braçal e intelectual o caminho começa na escola. Este é o mundo branco deixado para os negros, a teoria deixada para o entendimento, o fim da busca do ser e do existir, a conclusão da obra. A escola foi única ferramenta social deixada para o uso pouco democrático do ser humano no Brasil pós-colonialista.

Porém, a inserção dos oprimidos neste contexto é o que desencadeia todas as linhas restantes deste artigo. Como inserir o negro, pardo, preto no contexto educacional escolarizado, se vetar a entrada destes neste espaço, foi a primeira iniciativa pós-colonial?

Como psiquiatra Frantz Fanon investiga os efeitos da soberania alienada imposta pelo ocidente, que coloca o homem negro no lugar de eterna subserviência, fazendo com que ele se sinta realmente inferior e busque o branqueamento como única saída diante da sociedade. Fanon afirma que, “A inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Precisamos ter coragem de dizer: o racista é quem cria a inferiorizado” (FANON, 2008, p.90).

Ainda hoje não é considerada a vontade de um homem negro de ser igual aos outros homens. É triste não reconhecer o negro como edificante da construção do mundo contemporâneo dada à exploração e humilhação a qual lhe foi violentamente imposta. Para o homem negro à medida que ele vai assumindo uma postura independente, ele começa a incomodar o branco, que responde com a rejeição. O negro passa a se sentir realmente menor e feio. A sociedade européia impôs o tipo de beleza ocidental, sobretudo, mais uma vez pautada no engano e na alienação, pois quem poderá nos dizer o que é beleza.

De um dia para o outro os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referencia. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referências foram abolidos porque estavam em contradição com a civilização que não conheciam e que lhes foi imposta (FANON, 2008, p. 104).

Os negros tiveram que introjetar uma ideologia diferente da sua, os estereótipos criados pelos europeus, principalmente através de ilustrações procuraram inferiorizar o negro com características feias e caricaturadas. O negro começa a esquecer-se de sua essência étnica e passa a desejar o status físico, psíquico e social da classe dominante. Afinal, quem deseja ser oprimido e rejeitado?

Influenciados pelo sociólogo Gilberto Freyre¹⁵, muitos dos livros didáticos abordam a miscigenação no Brasil de maneira romantizada, harmoniosa e rica. Diferente dessa realidade de alienação imposta, o Brasil vive até hoje um racismo potencializado pelo mito da democracia racial onde o preconceito é simbólico. Desse modo o povo negro passa por um processo de esquecimento da sua cor e origem, passando a viver o mundo deixado pelos precursores da sociedade “brasileira”.

E se tratando de sociedade brasileira, podemos deixar em síntese que até mesmo no hábito corriqueiro de falar do Brasil sob a luz de estudiosos intelectuais, como o próprio Gilberto Freyre e claro, sob tudo aquilo que aprendemos na escola. Sempre maquiemos a escravidão com a religião e adornamos com os cocares pacíficos da igualdade racial pós-colonialista. E quase sempre lembramos que os negros nem eram “brasileiros”, mas os índios também não. Então, o que era ser brasileiro?

No entorno do descobrimento da Ilha Pascoal entre os séculos XVI e XVII havia o Pau-Brasil, os portugueses se apressaram a comercializá-lo e logo a Ilha passou a ser chamada pelo produto que a tornou conhecida. No entanto só era brasileiro quem comercializava a madeira cor de brasa. Índios, negros, mestiços e população sem casta definida não era se quer considerada como gente¹⁶.

O estigma sofrido pelo homem de cor, nada mais é do que uma triste herança deixada pela escravidão no mundo. As fortes consequências das humilhações, da inferiorização e do preconceito. Afinal, a realidade histórica do povo negro não está de todo ancorada nas atividades escravistas. Como podemos perceber no trecho que segue:

Eu pertencia a uma raça que há dois mil anos já trabalhava o ouro e a prata. Eles sabiam organizar cidades, administrar impérios, construir casas, cultivar os campos, fundir os minerais, tecer o algodão, forjar o ferro (...) Sua religião era bela, feita de misteriosos contatos como o fundador da cidade. Seus costumes agradáveis, baseados na solidariedade, na benevolência, no respeito aos idosos. (CESAIRE, apud. FANON 2008, p.119).

Já tendo abastecido este presente artigo com a decodificação do que consideramos racismo, embebidos de Frantz Fanon. Partilharemos por consequência os paradigmas abordados por Hommi Bhabha em seu livro *O local da Cultura.*, Bhabha não é um homem considerado negro, ele é indiano, e por mais que ele saia em defesa de que os países colonizados foram rasgados e arrancados de sua essência cultural, o discurso deste autor é especificamente científico.

Não que *Pele Negra Máscaras Brancas* não seja científico, mas Homi Bhabha não transpassa a emoção cognitiva embutida nos negros desde seu nascimento. Sofrer preconceitos para um negro é inato nas sociedades ocidentais. Em quanto para homens de

15 Versão digitalizada de Casa Grande e Senzala http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/freire/gilberto_casa_grande_senzala.pdf

16 Apenas em 1824 os nascidos no Brasil passaram a ser brasileiros independente de cor ou árvore genealógica - http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm.

pele de cor clara este fator só passa a incomodar quando ele é o mais escuro do grupo. Isso se explica, pois houve um tempo que ter repulsa aos negros era normal, textos do século XVIII comprovam isto.

Para autores cristãos, europeus, colonialistas escravistas e pensadores sobre racismo e escravismo, agir de forma repulsiva aos princípios do livre arbítrio de outrem era comum e frigidamente aceitável. O padre Manoel Ribeiro Rocha, por exemplo, escreveu em seu livro *Étiope resgatado - empenhado, sustentado, corrigido, instruído e libertado: Discurso sobre a libertação dos escravos no Brasil de 1758*.¹⁷

Infelicidade é, e infelicidade das grandes; porém é justa, porque em tais circunstancias justos são [escravos] por direito natural, e das gentes, [é por direito adquirir] estes títulos para escravidão se contrair, e se [os escravos] haverem de sofrer todas as suas qualidades e abatimentos [que sofram].
(Rocha, 1758 s/p)

Só para de-maquilar a impressão que os alguns religiosos eram a favor da abolição. Eles eram a favor do afrouxamento das rédeas, para que menos negros morressem nos castigos e desta forma pudessem valer o preço que foi pago, sendo os próprios escravos os pagadores desta dívida se assim vivessem. Com poucas palavras fica a critério cognitivo e sentimento do leitor identificar-se ou não com essa realidade, isso vai depender de como lhe foi contada a história do “Descobrimento do Brasil”.

O fato é que, sentir-se no direito de possuir um escravo seja lá qual for a cor do desafortunado é o que caracteriza a ambivalência da relação entre negros e brancos, pobres e ricos, inteligentes e ignorantes, bons e maus. Enfim, achar que pode é diferente de poder e com o tempo até os cristãos mais brancos da face da Terra começaram a pensar na resistência do negro como algo natural também.

A questão é que Homi Bhabha cita Fanon em seu livro, e leva a fundo a ambivalência da relação homem de cor *versus* homem sem cor. Bhabha trata do pós-colonialismo e do mundo branco que Fanon também relata, sendo que o indiano diferente do martinicano conversa com outros autores de mesma ideologia significativa. Enquanto Fanon desconstrói um discurso racista de Mannoni, Bhabha constrói o sentido ambivalente das relações.

O saber e o poder, por exemplo, são questões tratadas por Bhabha e das linhas teorizadas por ele, lubrificaremos o espaço que o oprimido busca na sociedade atual. A busca por superioridade enquanto identidade transformou o lugar do oprimido em subserviência ao dinheiro e ao capitalismo.

Porque no pós-colonialismo escravista a paga pelos serviços tornou-se prática entre “trabalhadores” e patrões. Já os direitos trabalhistas são outros estilhaços de história que este presente artigo não se deterá. Pois a questão do lugar onde a força marginal fica na primeira década do século XXI, ainda está longe de atingir significativamente a supremacia

¹⁷ https://books.google.com.br/books?id=RN84QAAMAAJ&pg=PP13&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false livro digitalizado. Visto em 18 de junho de 2015.

na casta de cargos e salários da sociedade brasileira.

Os oprimidos ainda estão na fase de conseguir sair das escolas de ensino fundamental e médio, para talvez entrarem em uma universidade. O sistema educacional no Brasil tem uma etapa a qual é de extrema importância para a infância. As escolas de ensino infantil são o piscar da lâmpada a cima da cabeça das crianças brasileiras.

Acontece que, quem desde o início da vida teve uma atenção voltada para os seus dons e dotes, desenvolve com tranquilidade suas habilidades cognitivas e despertam-se para outra etapa escolar com linearidade e expertise. Já a criança que não recebe este abraço intelectual, entra na escola tardiamente e de alguma forma fica engrenada no meio das que conseguiram este “pó de pirlim-pim-pim do conhecimento cognitivo infantil”.

Estas crianças que demoraram dois anos ou três a mais que seus colegas para descobrirem a escola, estão nas estatísticas. Basta interpretar corretamente os dados cedidos pelo Governo Federal e suas formas de medir a sociedade, para aferir os saltos de matrículas de crianças de 0 a 7 anos entre 2001 e 2010. Simplificando, o lugar dos oprimidos e opressores brasileiros é de fato nas estatísticas, se positiva ou negativamente, mas, o ser humano é um dado numérico.

Dado este, que se investigado corretamente revela que quem está fora das escolas é quem está à margem da sociedade. Não existe mistério quanto a isso, e este estudo já revelou que o sujeito moderno (oprimido), pardo, negro ou branco, em um país capitalista, pós colonialista foi colocado em um lugar pré-moldado para ele. Provamos que o oprimido foi gerado pela beleza do capitalismo, e quando soltaram as amarras os oprimidos continuaram lá.

E vamos apontar o fato que as escolas quando utilizadas corretamente, podem de uma vez por todas contribuir para o fim da guerra que existe entre o ter e ser capitalista, onde ter dinheiro é mais importante que ter conhecimento e ser branco significa ter dinheiro.

As pesquisas e artigos estudados para contribuir com este texto, a respeito dos desafios e estimas da educação brasileira, têm uma fala bem dirigida ao fato dos indivíduos saírem das escolas precocemente ou repetirem muito de ano. Muitos atribuem este problema ao nível de renda da população estudada e até falam sobre a cor da pele dos cidadãos como estigma de inserção escolar, mas um fator não é apontado.

Nas tabelas estudadas observamos que em todas, cerca de 70% das crianças de 0 a 6 anos estão fora do ambiente escolar. E nas pesquisas de 2001 a 2011 feitas pelo IBGE, referentes a educação, todos os dados apontam para um super aumento de matriculados á partir dos seis anos de idade, no decorrer da carreira escolar o número de matriculados diminui, e uma queda significativa ocorre nos índices de matriculados nas idades entre 14 e 15 anos¹⁸.

Ocorre que 65% dos estudantes que conseguem terminar o Ensino Fundamental não se matriculam no ensino médio, repetem o ano, ou saem da escola. Olhando a tabela,

18 Informação extraída da Pesquisa Os desafios da educação no Brasil, fonte IBGE 2002.

é nítido que esses 65% que entram em defasagem são praticamente os 70% que já entraram tardiamente nas escolas. Apenas com uma pesquisa-ação destes dados com grupos sociais específicos é que podemos apontar com precisão quem são esses alunos que se enrolam no meio de campo educacional brasileiro.

Mas estatisticamente, já podemos abraçar a ideia que quanto mais novo o indivíduo é posto na fábrica do saber, mais chance de sucesso ele terá no decorrer da vida. A inserção das crianças nas instituições de ensino a partir dos 6 anos de idade não contribui para a adequação de alguns grupos sociais no ensino escolarizado, isto é fato. E a falta de oportunidade para os oprimidos no geral é muito maior que o tamanho desse problema.

Isto baseados no índice do IBGE de mulheres que tem entre 15 e 49 anos, menos de sete anos de instrução escolar, têm mais de um filho e moram em localidades com más condições de saneamento básico (favelas). Na pesquisa a população estudada é dividida por cor,¹⁹ e estas mulheres popularizam a margem da sociedade brasileira. E se as mães delas tivessem a cultura escolarizada como situação, todas elas talvez hoje ocupassem com seus filhos outro estilo de dado numérico da estatística²⁰.

Não como Paulo Freire interpreta a Pedagogia do Oprimido, mas bebendo de sua teoria. Seguimos concluindo que estar na situação opressora não é apenas possuir as características ideais. Como a moradia, a cor da pele, o poder aquisitivo, o poder intelectual e a beleza. Estas estão no topo das diferenças sociais, a influência do subconsciente é transparente, mas significa para o lado opressor o cano de escape dos preconceitos.

Como o ser humano se enxerga na situação oprimida e suas características peculiares que envolvem todas as já citadas, vista pré-conceitualmente de uma maneira estereotipada e mesquinha. É o que faz o oprimido sentir-se amarrado numa teia²¹ de significados imposta e imutável em curto prazo.

Paulo Freire estudou os oprimidos, viveu com eles. Mas de forma alguma nasceu um deles. Todo texto que antecede esta afirmação, vem embebida do peso da melanina. Frantz Fanon deixou claro que o fato de negar que existe essa diferença é negar a si mesmo. E nada muda o fato de o oprimido existir.

Colocados na ambivalência de Hommi Bhabha ressaltamos que a subserviência ainda existe de alguma forma na atualidade, assim como a resistência. Nada nos impede de continuar lutando, respondendo questões como estas nas academias intelectuais, usar um pouco do mundo branco ao nosso favor, sem se sentir menor e pior, sem querer vencer para ter e buscar vencer para ser.

19 Informação extraída da Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população Brasileira 2011.

20 Informação extraída da Tabela 12 do documento de consulta do Fórum Nacional de Educação 2011.

21 Ver em Nibert Elias - A sociedade dos Indivíduos.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Hommi K. 1949- O local da cultura / Homi K. Bhabha ; tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. – 2. ed. – Belo Horizonte : Editora UFMG, 2013.

BROCK, Colin SCHWARTZMAN, Simon. *Os desafios da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira , 2005. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/1desafios.pdf>

DANIELS, Lauder e Porter , Young, Michael . *Para que servem as escolas? Michael Young The Routledge Companion to Education*. Routledge (ISBN 978-0-415-41113-4). Tradução de Márcia Barroso, com revisão técnica de Maria Inês Marcondes. (2007) Disponível em www.cedes.unicaamp.br

Educação Brasileira: Indicadores e desafios. Documento de consulta. Fórum Nacional de Educação. Ver em http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacao_brasileira_indicadores_e_desafios.pdf.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas* / Frantz Fanon ; tradução de Renato da Silveira . - Salvador : EDUFBA, 2008.

FILHO, Geraldo Barroso. *Da educação “libertadora” a educação libertada: Um ensaio sobre o papel do estado nas utopias educativas. Pesquisas em teoria e história da educação* / organizador José Luís Simões – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal* / Gilberto Freyre; apresentação de Fernando Henrique Cardoso. – 48^a Ed. Ver. – São Paulo: Global . 2003.

GATTI, B. A. *Estudos quantitativos em educação. Educação e Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 30, n. 1, jan./abr. 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade* / Stuart Hall; Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaraciara Lopes Louro – 7 ed. – Rio de Janeiro; DP&A, 2003.

HEYWOOD, Linda M. (org.) *Diáspora Negra no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.

ISSN 1516-3296 Estudos e pesquisas Divulga estudos descritivos e análises de resultados de tabulações especiais de uma ou mais pesquisas, de autoria institucional. A série Estudos e pesquisas está subdividida em: Informação Demográfica e Socioeconômica, Informação Econômica, Informação Geográfica e Documentação e Disseminação de Informações. IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

RIBEIRO, Darcy, 1922 - *O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil* / Darcy Ribeiro. - São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, Manoel Ribeiro. *Etiópe Resgatado – Empenhado, Sustentado, Corrigido, Instruído e Libertado: Discurso sobre a libertação dos escravos no Brasil 1758*. Versão digitalizada em https://books.google.com.br/books?id=RN84AQAAMAAJ&pg=PP13&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false

VEIGA-NETO, Alfredo. *Cultura, culturas e educação. Revista Brasileira de Educação*, Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: ANPEd, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003. Número especial.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. Ed. Ridendo CastigatMores; Versão para ebook: EbooksBrasil.org; Fonte Digital www.jahr.org.

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 03/10/2020

Antonio Pedro Ferreira da Silva

Universidade Católica do Salvador
Salvador/Ba

<http://lattes.cnpq.br/4293050640014666>

RESUMO: O presente artigo tem como proposição analisar a efetivação da cidadania em sua tríplice acepção no contexto contemporâneo, tendo como pano de fundo a sociedade do espetáculo e a crise do Estado Nacional. A relação entre o Estado e o Capital é exposta e aponta o novo paradigma, onde o consumidor assume papel mais importante que o próprio cidadão. As reflexões propostas no texto têm o objetivo de fomentar perguntas e inquietações na área de educação, uma vez que, apenas através dela, é possível superar a realidade posta.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania. Capitalismo. Educação.

CITIZENSHIP: EDUCATION BEYOND CAPITALISM

ABSTRACT: The proposal of the present study is to analyze the effectiveness of citizenship in its threefold meaning in a contemporary perspective, having the society of the spectacle and the crisis of the National State as background. The relationship between capitalism and state is exposed and points out to a new paradigm, in which the consumer assumes a more important

role than the citizen itself. The ideas proposed in this work are intended to encourage questions and concerns about the area of education, since it appears as the only way to overcome the current reality.

KEYWORDS: Citizenship. Capitalism. Education.

O conceito de cidadania tem sofrido diversas influências em seu conteúdo, situação que tem distorcido a sua concepção inicial (liberdade), como efeito direto do capitalismo. O que se busca com o presente texto é expor inquietações e reflexões em relação à cidadania no contexto capitalista e sua concepção contemporânea.

Para desenvolver esta tarefa, será empreendido um diálogo entre alguns autores contemporâneos, como por exemplo, Robert Kurz e Anselm Jappé. Tendo como linha condutora a teoria crítica e como pano de fundo a concepção das sete esferas defendidas por David Harvey, a sociedade do espetáculo de Guy Debord e a o capitalismo parasitário de Bauman. Por fim, as inquietações que emergem da pedagogia da autonomia de Paulo Freire.

Como ponto de partida para tratar da cidadania, é relevante se considerar a lição de Marshall, que a dividiu didaticamente em três partes ou elementos, como efeito de uma análise histórica do próprio conceito (MARSHALL, 1967, p. 63). Assim, a cidadania passa a ser estudada em seus elementos Cívicos, Políticos e Sociais.

O primeiro elemento, revela direitos elementares e essenciais atinentes a todos os seres humanos, sendo o principal a liberdade em sua ampla extensão: de ir e vir; de imprensa; de comércio; fé; propriedade etc. (idem, p. 63). Como é possível notar, esses são direitos oponíveis a outros indivíduos, mas principalmente em relação ao Estado, que deve garanti-los, muitas vezes estando obrigado a um não-fazer.

Emerge então o segundo elemento, a partir do qual se busca a efetiva participação no poder (ibidem, p. 63), nesse passo o termo igualdade ganha relevância, mas seu conteúdo é restrito àqueles que efetivamente devem ascender socialmente. E esta nova classe passa a ter voz política, através do voto, e a integrar o poder compondo órgãos.

Por último, o elemento social está relacionado ao indivíduo e o seu bem-estar social, que ganha sentido amplo, e corresponde à segurança de ter o direito de viver de forma digna dentro dos padrões sociais de seu tempo. Em outras palavras, está relacionado ao consumo social.

A teoria jurídica considera os dois primeiros elementos como sendo direitos de Primeira Dimensão (CUNHA JR., 2013, p. 590), reconhecidos através das Declarações do século XVIII e das primeiras constituições escritas no constitucionalismo ocidental. Sendo o direito instrumento de controle social, ou seja, produto da sociedade, verifica-se a partir da análise do contexto histórico, que o conteúdo ideológico destes direitos está também atrelados ao desenvolvimento do próprio capitalismo, inicialmente encarcerado no Regime Monárquico de orientação religiosa, e que necessitava de uma nova ordem política e social para se expandir. E obrigar o Estado a um não-fazer, foi um grande feito.

Já o terceiro elemento, na teoria jurídica, está relacionado aos direitos de segunda dimensão, pois, passaram a ser exigidos como reação ao liberalismo e à sua ideologia de “[...] dispensar, tanto quanto possível, a presença do Estado na vida do homem” (CUNHA JR., 2013, p. 591). O Estado passa a intervir nas vidas dos cidadãos, garantindo o consumo social.

Para Marshall (1967, p. 66), os três elementos integrantes da cidadania passaram a se dissociar com o aperfeiçoamento da sociedade, tornando-se elementos estanques e estranhos uns dos outros, como bem explica:

Quando os três elementos da cidadania se distanciaram uns dos outros, logo passaram a parecer elementos estranhos entre si. O divórcio entre eles era tão completo que é possível, sem distorcer os fatos históricos, atribuir o período de formação da vida de cada um a um século diferente - os direitos civis ao século XVIII, os políticos ao XIX e os sociais ao XX. Estes períodos, é evidente, devem ser tratados com uma elasticidade razoável, e há algum entrelaçamento, especialmente entre os dois últimos.

Em linha de raciocínio semelhante, mas por outra perspectiva, Paulo Bonavides (2013, p. 29) expõe:

Do século XVIII ao século XX, o mundo atravessou duas grandes revoluções – a da liberdade e a da igualdade – seguidas de mais duas, que se desenrolaram

debaixo de nossas vistas e que estalaram durante as últimas décadas. Uma é a revolução da fraternidade, tendo por objeto o Homem concreto, a ambiência planetária, o sistema ecológico, a pátria-universo. A outra é a revolução do Estado social em sua fase mais recente de concretização constitucional, tanto da liberdade como da igualdade.

Nesse ponto, é possível visualizar como a relação entre o capital e o Estado são imbricadas. Quando o Estado Monárquico não atendeu às necessidades do capital, os processos revolucionários foram encampados e fomentados pelo próprio capital, para garantir um direito de defesa do cidadão em relação ao Estado, que deixava de interferir na vida do homem. E assim as teorias contratualistas de Estado ganharam força, bem como a teoria da separação dos poderes, cujos representantes Rousseau, Montesquieu e Locke, sustentaram ideologicamente o pensamento liberal contrário ao antigo regime.

No entanto, os processos revolucionários não foram suficientes para determinar a satisfação da cidadania em seus três elementos, uma vez que nesta primeira fase, o que se buscava era território político favorável para a expansão do próprio capital, e não a concretização pelo Estado da cidadania política e social, um exemplo claro é o fato de que, mesmo após a Revolução Francesa de 1789, o sufrágio universal foi possível em 1848 (BONAVIDES, 2013, p. 43), ou seja, a democracia plena, com o exercício do voto universal, não era prioridade para os revolucionários burgueses.

Se o que interessa ao capital é a estabilidade, para manter a acumulação contínua, esta não pode ser alcançada sem a participação do Estado, nesse passo, a intervenção estatal muitas vezes pontual, evidencia claramente esta ideia, como ensina David Harvey (2001, p. 92), lastreado na teoria Marxiana:

[...] Com o amadurecimento do capitalismo, e depois da criação de todas as instituições estatais necessárias, da redação das leis, das interpretações da lei estabelecidas por precedentes jurisprudenciais, a questão do Estado pareceu se desvanecer num segundo plano, simplesmente porque a questão das relações sociais burguesas virou moda. De fato, talvez haja um movimento em direção da privatização das funções públicas. No entanto, o movimento na direção do *laissez-faire* sempre foi mais ideológico do que real. Simplesmente, corresponde à insistência de que se deve permitir que certas funções do mercado funcionem com liberdade.

Desta relação entre o Estado e o Capital, uma análise histórica indica que a cidadania sempre esteve no centro das tensões, como uma válvula de escape para a manutenção da estabilidade do próprio Capital e do Estado. Nesse aspecto, o anseio de estratificação social burguesa cultuado pelo liberalismo teve que ceder inicialmente parte de seu poder e controle político com o proletariado, através do voto universal, e, posteriormente, o próprio surgimento do Estado de Bem-Estar Social (BONAVIDES, 2013, p. 189), foram soluções para as crises que emergiram entre o capital, o trabalho e o Estado.

O capitalismo, em essência, é um sistema contraditório e sujeito a crises. Rosa Luxemburgo já apontava a inconsistência do sistema, conforme indica Bauman (2010, p.8):

[...] Rosa Luxemburgo já havia escrito seu estudo sobre a “acumulação capitalista”, no qual sustentava que esse sistema não pode sobreviver sem as economias “não capitalistas”: ele só é capaz de avançar seguindo os próprios princípios enquanto existirem “terras virgens” abertas à expansão e à exploração – embora, ao conquista-las, ele as prive de sua virgindade pré-capitalista, exaurindo assim as fontes de sua própria alimentação.

Nas palavras de Bauman, o capitalismo é um sistema parasitário, que após ultrapassar as barreiras territoriais, com a exploração das ditas “terras virgens”, encontrou no próprio indivíduo, novos campos para exploração (BAUMAN, 2010, p. 09). E este processo de busca por novos campos para explorar e se desenvolver, é intrínseco ao próprio capitalismo, cujo conteúdo é cercado de paradoxos como aponta David Harvey (2011, p. 102):

A saga do capitalismo é cheia de paradoxos, por mais que a maioria dos tipos de teoria social – a teoria econômica em particular – não os leve de modo algum em consideração. Do lado negativo, temos não só as crises econômicas periódicas e muitas vezes localizadas que tem pontuado a evolução do capitalismo, incluindo as guerras mundiais intercapitalistas e interimperialistas, os problemas da degradação ambiental, a perda de biodiversidade, a espiral da pobreza entre as populações em crescimento, o neocolonialismo, as graves crises na saúde pública, a abundância de alienações e exclusões sociais e as angústias da insegurança, violência e desejos não realizados. No lado positivo, alguns de nós vivemos em um mundo onde os padrões de vida material e o bem-estar nunca foram maiores, onde as viagens e as comunicações foram revolucionadas e as barreiras espaciais físicas (embora não sociais) das interações humanas foram reduzidas, onde os conhecimentos médicos e biomédicos oferecem para muitos uma vida mais longa, onde cidades enormes e espetaculares, que seguem se alastrando, foram construídas, onde o conhecimento prolifera, a esperança e eterna e tudo parece possível (da autoclonagem a viagem espacial).

E em razão destas contradições inerentes ao sistema extremamente individualista, há a necessidade do Estado para manter a sua estabilidade. Nesta perspectiva, para David Harvey (2001, p. 85), além de se constituir num instrumento de dominação de classe, o Estado intervém no mercado, regulamenta as relações de trabalho, responsabiliza-se pelo fomento e disponibilização de infraestrutura, enfim, atua na promoção do coletivo e sintetiza: “[...] a intervenção do Estado é necessária, pois um sistema com base no interesse próprio e na competição não é capaz de expressar o interesse de classe coletivo”.

A lição desse autor confere maior clareza ao tema, quando avaliamos o capitalismo sobre o prisma do sistema das sete esferas de atividade, uma vez que, para acumular e circular, o capital, necessariamente, perpassa por elas, rompendo as barreiras surgidas nesse processo, de tal forma que, quando qualquer das esferas impõe uma resistência grave ou aparentemente intransponível, o sistema entra em crise (HARVEY, 2011, p. 104), e o Estado Nacional compreende uma destas esferas de atividade como será demonstrado.

O sistema das sete esferas de atividades é composto pelos seguintes elementos:

- 1) Relações com a natureza;
- 2) Arranjos institucionais e administrativos;
- 3) Reprodução da vida cotidiana e da espécie;
- 4) Concepções mentais do mundo;
- 5) Processo de produção e de trabalho;
- 6) Tecnologia e formas de organização;
- 7) Relações Sociais.

É possível observar que o capital permeia por todas as sete esferas, interferindo diretamente ou indiretamente. Nesse sentido, como já exposto claramente, para circular ou acumular capital, cada uma das sete esferas é tocada.

Como bem aponta David Harvey (2011, p.107), não há predominância de uma esfera de atividade sobre a outra, no entanto, a própria evolução do capital faz com que uma das esferas se sobressaia em relação às outras, mas sem anulá-las, uma vez que elas se rearranjam.

É nesse ponto que a cidadania, em seu triplo aspecto, durante determinado período se constituiu num instrumento de barganha para manutenção do próprio capital, com intervenção direta do Estado, uma vez que seus três elementos tocam diretamente em todas as sete esferas de atividade. Nesse passo, a evolução paulatina dos direitos civis, para os direitos políticos e finalmente para os direitos sociais, que têm cunho de conquistas históricas, é aqui pontuado como soluções encontradas pelo capital para evitar crise no sistema (BONAVIDES, 2011, p. 189).

Mas, assim como as “terras virgens” aludidas por Rosa Luxemburgo passariam a não existir, o teor da cidadania em seu tríptico aspecto, mormente no social, deixou de ser válvula de escape para as crises. Porque a própria cidadania social deixou de ser essencial para os indivíduos, colhidos pelo “fetiche do capital”.

Antonio Carlos Silva (2011, p. 134), com base na lição de Debord, indica:

[...] através do poder das imagens, a sociedade se auto-aliena de suas obrigações em busca da cidadania social. Pois, ao formatar uma independente criação de representações (imagens), condena qualquer possibilidade de diálogo crítico para além do Estado e Mercado. Ou seja, a sociedade “homologada” aceita passivamente a tese do Fim da História como um comportamento racional, que atende a perspectiva de distribuição empresarial dos recursos e, por conseguinte, do domínio monetário.

E o processo de massificação, como fenômeno do capitalismo, promoveu um modo de viver *standardizado* que destruiu formas peculiares de vida, retirando a sua originalidade, e principalmente interferindo na consciência de seus indivíduos, conforme leciona Paulo Bonavides (2013, p. 197) com fundamento na teoria de Adolf Grabowsky. E em tempos de capitalismo globalizado, as formas de controle disciplinares, que formatavam

as consciências – padrão, *standardizado* – foram ultrapassadas por uma forma flexível, difusa e imanente que atuam diretamente nos corpos e mentes, não havendo necessidade de mediação institucional, o que alguns autores denominam de alienação autônoma (PELBART, 2003, p. 81)

Neste contexto, o fetiche do capital ou da mercadoria passa a interferir nas relações sociais, a partir do momento em que o real (trabalho), rende-se ao objeto abstrato (dinheiro – substância sem valor), e a alienação dos indivíduos passou a compreender o novo campo para exploração através da sociedade de consumo, onde a sedução passou a ser o principal instrumento processual, que para Lipovetsky (2005, p. 1):

Longe de estar circunscrita às relações de interação entre as pessoas, a sedução se tornou um processo geral com tendência a reger o consumo, as organizações, a informação, a educação, os costumes. Toda a vida das sociedades contemporâneas passou a ser comandada por uma nova estratégia que destronou a primazia das relações de produção em favor de uma apoteose das relações de sedução.

E a sedução apontada por Lipovetsky submete o sujeito inserido na sociedade do espetáculo, e Debord é claro ao indicar que: “O espetáculo submete para si os homens vivos, na medida em que a economia já os submeteu totalmente. Ele não é nada mais do que a economia desenvolvendo-se para si própria” (DEBORD, 2003, p. 18). Em outras palavras, o homem transforma-se em mercadoria.

Nas palavras de Silva (2011, p. 132), parafraseando Debord, a sociedade contemporânea já não prioriza o “ser” pelo “ter”, mas o “[...] TER em PARECER (ou aparentar ter).” Constata-se, a esta altura, uma clara interferência do Capital – de forma consciente ou inconsciente – nas relações sociais e nas concepções mentais, esferas que nos últimos tempos têm se sobressaído em relação às demais.

Esta alienação do sujeito, entorpecido pelo “fetiche” do capital ou da mercadoria, onde ele próprio é tomado como mercadoria, tem provocado uma crise política, mormente porque as decisões políticas passaram a ser tomadas sob a perspectiva da atividade econômica, e não a partir da representatividade. Nesse passo as decisões de Estado, passam a valorizar os interesses econômicos em detrimento dos sociais (SILVA, 2011, p. 138). É dizer, a Economia Política dá lugar para a Política Econômica.

Ressurge então a ideia de que o Estado mantém uma relação imbricada com o próprio Capital, uma vez que não tem fontes produtivas originárias de financiamento, para garantir o consumo social (cidadania social), desta forma, sendo os tributos o meio de captação originária de recursos pelo Estado, faz-se necessária uma economia estabilizada, para que a sociedade civil “[...] ganhe uma quantidade suficiente de dinheiro no ‘mercado’” (KURZ, 1997), ocorre que o sistema capitalista é sujeito a crises, como infere David Harvey, e em uma economia globalizada, os Estados nacionais tornam-se frágeis peças na engrenagem, deste cenário emerge uma nova contradição entre o Mercado e o Estado, conforme aponta

Robert Kurz (1995):

De fato, por meio da internacionalização do estoque de capital, o capital foge ao controle estatal e diminui as receitas públicas. Por outro lado, o capital globalizado depende mais do que nunca de uma infra-estrutura funcional (portos e aeroportos, estradas, sistemas de transporte e comunicação, escolas, universidades, etc.), que, como antes, deve ser organizada por iniciativa estatal. A globalização, podemos concluir, retira ao Estado os meios financeiros imprescindíveis para o próprio desenvolvimento da globalização.

Diante do cenário nada favorável e sem perspectivas de mudança, a concretização da cidadania em sua tríplice composição elaborada por Marshall (civil, política e social) torna-se mais distante de ser alcançada, primeiro, em razão da indissociável relação entre o Capital e Estado. Segundo, em razão da letargia dos cidadãos (nivelados ou massificados), que deixaram de ser sujeitos para tornarem-se objeto (consumidores/mercadorias), nesse sentido, seus interesses particulares passam a ser tratados como se fora cidadania-política, mas em verdade, não passa de ilusão provocada pela sedução do próprio mercado (HOBSBAWM, 2001).

Diante disso, e do modelo de política representativa predominante, segundo Hobsbawm, dois aspectos ressaem: primeiro, “manchetes (ou imagens de televisão irresistíveis) constituem o objetivo imediato de todas as campanhas políticas, porque são muito mais eficazes (e mais fáceis) do que mobilizar dezenas de milhares de pessoas” (HOBSBAWM, 2001). E o segundo aspecto, está relacionado com o poder da opinião pública (idem).

Os Estados nacionais em sua maioria firmam as suas políticas econômicas com base no crescimento econômico, ainda pautado na ultrapassada ideia de que é preciso crescer o “bolo” para poder repartir. Esta concepção sedutora tem possibilitado, apesar das crises econômicas (cada vez menos espaçadas), a circulação e acumulação do capital, e ainda reforçado o “fetiche” com o estímulo ao consumo e à inserção no mercado consumidor.

No entanto, não há como desconsiderar que a globalização produziu impactos nos Estados Nacionais, alcançando os rincões mais distantes do mundo interferindo diretamente na economia, como indica Robert Kurz (1995):

O mercado mundial devassou as entranhas da economia nacional e sua língua alcançou, por assim dizer, a última das aldeias nos confins do mundo. Desde o início do século XX, a exportação de mercadorias foi crescente incrementada pela exportação do capital. A Ford não exportou apenas automóveis dos Estados Unidos para a Alemanha, mas também construiu, nesse país, uma fábrica para o mercado alemão. A Volkswagen, por sua vez, investiu nos Estados Unidos para suprir a demanda interna norte-americana. Assim nasceram as multinacionais, mas nem por isso a coesão das economias nacionais foi posta em questão.

Neste contexto globalizado, o capital procura os melhores locais para se desenvolver, na lógica do seguinte pensamento colhido por Robert Kurz na revista alemã

Wirtschaftswoche: “Produzir onde os salários são baixos, pesquisar onde as leis são generosas e auferir lucros onde os impostos são menores” (KURZ, 1995). Em outras palavras, há uma dissociação entre a economia empresarial e a economia nacional apontada pelo autor.

Aos Estados Nacionais foi lançado o desafio, que é o de captar recursos através da economia globalizada e com empresas transnacionais, fomentando o capital com substância, e assim a economia política deu lugar à política econômica, pois: “Quando a política deseja impor limites à ação desenfreada do mercado, as empresas globalizadas logo ameaçam com uma “Fuga do Egito”. (KURZ, 1995).

O modelo capitalista atualmente empreendido não tem qualquer responsabilidade com o desenvolvimento do Estado Nacional, mas para este se desenvolver deve captar recursos para investir em infraestrutura e atrair o capital, mas a economia globalizada retira ou diminui o acesso a estes recursos (KURZ, 1995), promovendo o endividamento dos Estados Nacionais, que lançam papéis no mercado, sustentados numa projeção de riqueza futura.

Emerge então uma questão: como efetivar a cidadania social diante deste cenário?

A resposta ao questionamento é apontada por Amartya Sen, quando reconhece a importância do crescimento econômico, mas não como essencial e um fim em si, mas como meio, que somado com outras determinantes – direitos civis e sociais – viabilizam a expansão das liberdades substantivas, que neste cenário de desenvolvimento, têm suas barreiras impeditivas derrubadas (SEN, 2000, p. 17-18).

Ter a perspectiva traçada por Amartya Sen como ponto de partida, faz com que seja rompido o estado de torpor proporcionado pelo “fetiche do capital”, uma vez que o sujeito real, retorna à sua condição de agente, e se apropria desta posição, enquanto o capital e o Estado reassumem o seu papel de predicado. Mas para que isto seja viabilizado, é importante que haja participação política, que só é alcançada com educação. Enquanto oportunidade social, a educação pode ser uma barreira intransponível para se alcançar o desenvolvimento, pois conforme afirma o autor: “[...] a participação política pode ser tolhida pela incapacidade de ler jornal ou de comunicar-se por escrito com outros indivíduos envolvidos em atividades políticas” (SEN, 2000, p. 56).

A retomada do ser humano como sujeito na relação com o Estado e com o capital, em muitos casos é inviabilizada por uma crença oportunista (talvez), e gestada pelo próprio “fetiche do capital” – através da formatação das concepções mentais -, de que “desenvolvimento humano” é um objetivo típico de países ricos. Esta falsa crença é derrubada com o exemplo japonês, que investiu no humano, antes de superar a pobreza, conforme aponta Amartya Sen (idem, p. 58).

Fica claro que a cidadania social só pode ser alcançada em um contexto de desenvolvimento real, porque neste, o ser humano é o centro das ações estatais, é o sujeito que orienta as políticas públicas e interfere nas relações de produção, mesmo numa

economia globalizada.

Mas não parece ser esta a atual tendência, infelizmente, expostos ao mercado, nivelados (conscientes) ou massificados (inconscientes), os cidadãos são postos em contato direto com a sociedade do espetáculo e vivenciam tudo que há de bom e de melhor desta sociedade, mas também ao que há de pior. Nesse contexto, a essência real é trocada pela realidade virtual, que para Zizek (2003, p. 25):

A Realidade Virtual simplesmente generaliza esse processo de oferecer produto esvaziado de sua substância: oferece a própria realidade esvaziada de sua substância, do núcleo duro e resistente do Real – assim como o café descafeinado tem o aroma e o gosto do café de verdade sem ser o café de verdade, a Realidade Virtual é sentida como a realidade sem o ser. Mas o que acontece no final desse processo de virtualização é que começamos a sentir a própria “realidade real” como uma entidade virtual. (sic)

Nesse panorama, onde o ser humano transforma-se em objeto e é arrebatado pela sedução do capital, que cria todo um alçapão virtual, através da criação contínua de necessidades nem tão necessárias, nem tão úteis ou essenciais (reais), dificilmente haverá momento oportuno para uma mudança de concepção. Todos apontam a educação como a chave que abre a porta para o desenvolvimento, mas enquanto o domínio de quem forja a chave estiver nas mãos do capital, mais uma vez retorna-se ao ponto de partida.

Romper este ciclo vicioso só é possível com a tomada do Estado pelo cidadão, que deve se apropriar de sua condição de sujeito e determinar a política pública de educação com vistas à conquista da cidadania plena. Para Pedro Demo (1994, p. 38):

A cidadania organizada delega ao Estado funções importantes em termos de sedimentação de canais de participação, a começar pela educação. A escola pública tem como função imprescindível garantir acesso irrestrito ao ensino fundamental, como reza a Constituição, porque se admite como condição básica de exercício da cidadania. Entretanto é fundamental perceber que educação não é propriamente “coisa” de Estado, mas exigência da sociedade civil organizada. O Estado a efetiva sob delegação, e a qualidade da oferta educacional está especificamente na capacidade de controle e avaliação da sociedade mais do que em alguma virtude prévia pública.

O desafio é hercúleo, pois, como aponta Pedro Demo (1994, p. 54) a questão impacta dois lados da questão:

De um lado, é preciso – criticamente – reconhecer a tendência histórica típica do Estado de representar as forças dominantes, o que torna o controle democrático por parte das bases um desafio extraordinário. De outro, a relevância do serviço público, entendido como espaço estratégico de equalização de oportunidades.

E os questionamentos emergem: como escapar do “fetiche do capital”? Como priorizar ou superar o desenvolvimento? Como reassumir a condição de sujeito em relação ao Estado? Parece que estamos diante de uma aporia, porque não parecem haver soluções

dentro do sistema capitalista, uma vez que sua estrutura é paradoxal e suscetível a crises, as quais estão a cada dia mais frequentes, e por mais que haja uma reacomodação ou uma reestruturação a partir de suas esferas, a natureza será um limite real ao modelo, como afirma Harvey (2016). A humanidade terá capacidade de construir caminhos alternativos ao Capitalismo? É uma reflexão a ser feita no atual campo histórico.

Superar todas as barreiras reais e virtuais, para a efetivação da cidadania em sua tríplice acepção, é um desafio colocado na frente de todos, mas nem todos olham e muitos que olham, não veem. E nesse ponto, as palavras de David Harvey (2011, p. 102) soam com um tom profético, em razão de seu conteúdo esclarecedor e desafiador:

[...] Se quisermos mudar o mundo coletivamente em uma configuração mais racional e humana por meio de intervenções conscientes, temos primeiro de aprender a compreender muito melhor do que compreendemos agora o que estamos fazendo com o mundo e com quais consequências.

Da mesma forma, Demo (1994, p. 54): “O Estado não é o que diz ser nem o que quer ser, mas o que a cidadania popular organizada o faz ser e querer”.

São perturbadoras as palavras de Harvey e Demo, mas para se buscar a efetivação da cidadania e passar a atuar efetivamente como sujeito na relação com o Estado e o Capital, é preciso encarar o mundo real e refletir que mundo se quer construir, e para isto, é preciso ir além, além de nós mesmos. E isso só é possível, a partir de um processo de educação emancipatório.

Nesse sentido, o papel do educador se revela hercúleo, uma vez que, nessa perspectiva, não será um mero repassador de conteúdo, mas sim, um facilitador do encontro entre o educando e o conhecimento, e norteador das questões que serão propulsoras de outras questões que emergirão desse enlace (FREIRE, 2013).

Esses aspectos suscitam inquietações, porque dentro do contexto social e econômico apontado no decorrer do texto, parece, à primeira vista, uma missão impossível alcançar a cidadania em sua tríplice acepção, uma vez que esta depende de um processo educacional aparentemente utópico. Este é o desafio: concretizar a cidadania a partir de um processo de educação emancipatório, crítico e consciente da possibilidade de modificação da sociedade, tanto por parte de quem educa, quanto por parte do educando.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmunt. **Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BONAVIDES, Paulo. **Do estado liberal ao estado social**. 11ª edição. São Paulo: Malheiros, 2013.

CUNHA JUNIOR, Dirley da. **Curso de direito constitucional**. 7ª Edição. Salvador: Editora Juspodivm, 2013.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. 2003. disponível em < <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/socespetaculo.pdf> > Acesso em 20 abr 2014.

DEMO, Pedro. **Política Social, educação e cidadania**. Campinas SP: Papyrus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HARVEY, David. A Teoria Marxista do Estado, In: HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2001. p. 75-94.

_____. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Editora Boitempo, 2011.

_____. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Tradução de Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2016.

HOBBSAWM, Eric. A falência da democracia. **Folha de São Paulo**. Caderno Mais, p. 5-7, 9 set 2001.

KURZ, Robert. **O fim da economia nacional (Perdedores Globais)**. Disponível em < <http://obeco.planetaclix.pt/rkurz39.htm> > Acesso em 01 out 1995.

_____. A falta de autonomia do estado e os limites da política: quatro teses sobre a crise da regulação política. In: **Os últimos combates**. Petrópolis, RJ: 1997, p. 91-115.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. Tradução de Therezinha Monteiro Deutsch. Barueri, SP: Manole, 2005.

MARSHALL, T. H. Cidadania e classe social. In: _____. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 57- 114.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ZIZEK, Slavoj. **Bem-vindo ao deserto real: cinco ensaios sobre o 11 de setembro e datas relacionadas**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CAPÍTULO 13

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR PARA OS PROJETOS PEDAGÓGICOS

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 06/10/2020

Dilson Henrique Ramos Evangelista

Universidade Federal do Sul e Sudeste do
Pará, Faculdade de Ciências Exatas
Santana do Araguaia - Pará
<http://lattes.cnpq.br/1851435739271286>

Cristiane Johann Evangelista

Universidade Federal do Sul e Sudeste do
Pará, Faculdade de Ciências Exatas
Santana do Araguaia - Pará
<http://lattes.cnpq.br/1123992055092918>

RESUMO: Este capítulo tem como objetivo compreender algumas contribuições da Pedagogia de Paulo Freire para a formação do Educador do Campo, por meio do estudo do Projeto Pedagógico de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Rondônia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Universidade Federal do Paraná e da Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri. Paulo Freire é o autor mais citado nos projetos pedagógicos investigados. Os projetos revelam que as ideias de Paulo Freire estão presentes tanto na sua fundamentação teórica quanto nas ementas de algumas disciplinas, que sugerem referências deste autor. Apontamos nos documentos a presença de alguns princípios da Pedagogia Freireana, principalmente as advindas da obra Pedagogia do Oprimido.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo.

Projeto pedagógico. Pedagogia Freireana.

PAULO FREIRE'S CONTRIBUTIONS TO LICENSING IN FIELD EDUCATION: A LOOK AT PEDAGOGICAL PROJECTS

ABSTRACT: This chapter aims to understand some contributions of Paulo Freire's Pedagogy to the formation of the Rural Educator, through the study of the Pedagogical Project of Degree in Rural Education of the Federal University of Rondônia, of the Federal University of Rio Grande do Sul, of Federal University of Paraná and Federal University of Vale do Jequitinhonha and Mucuri. Paulo Freire is the author most cited in the investigated pedagogical projects. The projects reveal that Paulo Freire's ideas are present both in their theoretical foundation and in the menus of some disciplines, which suggest references by this author. We point out in the documents the presence of some principles of Freirean Pedagogy, especially those arising from the work Pedagogy of the Oppressed.

KEYWORDS: Rural education. Pedagogical project. Freirean Pedagogy.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação do Campo tem suas raízes nas experiências dos movimentos sociais do campo. O seu diferencial está no respeito aos sujeitos do campo e na ousadia de postular uma educação na perspectiva emancipatória. O educador Paulo Freire demarca uma proposta de educação libertadora que vai ao encontro dos ideais da Educação do Campo.

A Educação do Campo é aquela que busca atender as especificidades das populações que vivem e trabalham no/do campo, ribeirinhas, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, quilombolas e assentados, seus valores, sua cultura e seu modo de vida. A proposta de educação voltada para atender essas demandas precisa despertar no sujeito sua emancipação como ser social. Por isso, Caldart (2004), entende que a Educação do Campo se inspira na Pedagogia de Paulo Freire, “a Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da Pedagogia do Oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo.”

Reconhecemos que as ideias da Pedagogia de Paulo Freire podem contribuir para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, e queremos identificar se os projetos pedagógicos destes cursos utilizam a Pedagogia Freireana em suas propostas. Conhecer o Projeto Pedagógico dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo contribui para compreendermos melhor as suas propostas educacionais. Desta forma, buscamos analisar algumas contribuições da Pedagogia de Paulo Freire para a formação do Educador do Campo, por meio do estudo do Projeto Pedagógico de Licenciatura em Educação do Campo de algumas universidades públicas.

Caldart (2004) considera que a Educação do Campo faz diálogo com a teoria pedagógica, desde a realidade particular dos camponeses, mais preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele (CALDART, 2004, p. 2).

As lutas por políticas curriculares específicas do campo que defendem uma proposta emancipatória colaboraram para a criação dos cursos de graduação voltados à educação do campo.

2 | O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LUTA POR POLÍTICAS CURRICULARES ESPECÍFICAS DO CAMPO

O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura com área de aprofundamento em Educação do Campo encontra-se pautado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, fundamentado nos Pareceres CNE/CP nº 9/2011, nº 27/2011, nº 28/2001 e na Resolução nº 47/2009, com o objetivo de proporcionar a formação de professores de nível superior através do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Área de aprofundamento em Educação do Campo, para atuar em projetos educativos nas áreas rurais em geral e de assentamentos dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2009).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo pretende promover a formação inicial dos docentes do campo por meio de cursos de Licenciatura voltados às necessidades dos educadores do campo, através do regime de alternância. Os profissionais são

habilitados para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas do campo. A necessidade da formação contextualizada na realidade dos povos do campo remete a Pedagogia Freireana.

A Pedagogia de Paulo Freire apresenta elementos que auxiliam o entendimento da prática docente e sua importância para a formação humana na perspectiva de uma educação transformadora, que liberte e contribua para uma consciência crítica perante os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos do sujeito.

Reconhecendo que as práticas dos professores deveriam valorizar a classe popular e direcionar suas práticas a estes educandos, no ano de 2007, a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), (UFS) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA) implementaram como projeto piloto a Licenciatura em Educação do Campo. No ano de 2008 o MEC torna público, em âmbito nacional, a institucionalização do PRONACAMPO como política de formação para o docente do campo por meio do Edital nº 02/2008, o qual convoca a todas as universidades do país para apresentar propostas de cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

A Educação do Campo encontra ressonância nas ideias de Freire, (1995, p.13), pois este “reconhece a presença das classes populares como um sine qua non para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática”.

Entre os princípios da educação do campo presentes no Conselho Nacional de Educação, inciso IV, artigo segundo está: a) a valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo; b) a flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

Por isso, é reacionária a afirmação segundo a qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com debates “ideológicos” que a nada levem. O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana. (FREIRE, 2002).

Freire nunca abriu mão do sonho da mudança radical, da luta pela construção de uma sociedade igualitária, tanto do ponto de vista econômico e democrático como do ponto de vista político, racial, sexual e educacional: “E é por isso também que é possível, em qualquer sociedade, fazer algo institucional e que contradiz a ideologia dominante”. (FREIRE, 2004, p. 38). Os ideais deste autor podem auxiliar nas políticas curriculares específicas para o campo.

3 I A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO POPULAR

A pedagogia de Paulo Freire iniciou como um meio de conferir poder aos oprimidos camponeses brasileiros por meio da luta para transformar a sociedade. Seu sonho era a construção de uma sociedade igualitária, tanto do ponto de vista econômico e democrático, como do ponto de vista político, racial, sexual e educacional. Por isso, suas ideias são utilizadas ainda hoje, quase 20 anos após sua morte.

Pavan (2011) pesquisou a presença das ideias de Freire no GT de Educação popular nos trabalhos de 2004 a 2007 e obteve resultados surpreendentes: Freire é o autor mais citado, cerca de 62,9% das pesquisas citam suas obras. Os autores utilizam Paulo Freire para fundamentar suas reflexões no campo da educação popular, sendo a obra *Pedagogia do Oprimido* a mais recorrente, sendo citada na grande maioria destas pesquisas.

Pedagogia do Oprimido marcou sua trajetória na educação popular, esteve presente em inúmeras marchas para defender seu sonho de uma Educação Emancipatória. Mas Pavan (2011) conclui que essa obra não é apenas destaque nas lutas na década de 60, mas reconhece que a Pedagogia de Paulo Freire nos ajuda na articulação dos movimentos sociais atuais, a partir de sua opção epistemológica preocupada com a libertação, a politização e a emancipação das classes populares.

Entre os 39 trabalhos analisados por Pavan (2011), ele destaca que Freire é citado principalmente como: a) referência na história da educação popular; b) fundamentação para a prática dialógica da educação popular; c) defensor de compromissos da educação popular com os oprimidos; d) citação aos círculos de cultura como forma de trabalhar com as classes populares.

Consideramos que os seguintes princípios da Pedagogia de Paulo Freire, selecionados da pesquisa de Pavan (2011) podem se aplicar a Educação do Campo: a) a necessidade de o educador considerar e conhecer a realidade dos alunos, b) a necessidade de os educandos serem vistos como sujeitos e não como objetos; c) o caráter transformador, dialógico e o processo de conscientização presente na educação popular; d) o respeito ao conhecimento das classes populares; e) educação dialógica aliada ao compromisso de libertação dos oprimidos; f) a necessidade não só da leitura da palavra, mas da leitura do mundo, para a superação da sociedade capitalista; g) a educação para além do espaço escolar os limites da prática educativa; h) o método não pode impor formas únicas, mas estar sempre aberto a inovações e a criação; i) a condição de inacabamento do ser humano.

Freire (1987) entende a educação como um ato de intervenção no mundo, como um processo humanizador e histórico que deve proporcionar uma práxis transformadora para libertar os homens e mulheres da situação de submissão que a sociedade capitalista lhes impõe. Por isso, entre as preocupações de Paulo Freire estão os projetos educacionais do campo e para o campo, a garantia dos direitos sociais, dentre eles a educação e o

reconhecimento do campo enquanto território e não somente local da produção.

4 | METODOLOGIA

Os dados foram obtidos através dos Projetos Pedagógicos relativos à Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Rondônia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Universidade Federal do Paraná e da Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri. Estes documentos foram localizados nos sites de cada Instituição responsável pelos cursos.

Utilizamos a análise documental conforme Lüdke e André (1986), em uma busca de identificações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse.

5 | A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são Programas de Graduação diferenciados na formação de professores. O Projeto Pedagógico destes cursos possui características próprias por ser na modalidade Pedagogia da Alternância, com um currículo que visa à prática interdisciplinar na formação por área de conhecimento.

Além disso, esses cursos foram pensados por um coletivo de professores, juntamente com vários sujeitos e entidades preocupadas na Educação do Campo. Por delimitação de espaço, citamos como exemplo, o caso da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Rondônia, campus Rolim de Moura que foi elaborada por diversos docentes, representantes discentes, o Movimento dos Pequenos Agricultores, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o Representante Escola Família Agrícola, a Secretaria de Estado de Educação e Cultura, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Rolim de Moura e a Comissão Pastoral da Terra.

Tendo em mente que foram muitos os envolvidos na elaboração dos projetos aqui citados e todos eles cientes da proposta, discutiram as ideias ali contidas, inclusive a Pedagogia de Paulo Freire, que foi destaque no referencial teórico desses documentos. Neste contexto, citamos as obras que embasaram os projetos pedagógicos como referência e marco teórico que sustentam tais projetos.

A obra mais citada na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Rondônia é a Pedagogia do Oprimido. As ideias de Freire são utilizadas para defender a implementação do regime de alternância, em que o educando passa a representar o centro da atividade pedagógica e como tal pode alcançar alto nível de autonomia intelectual.

Percebemos que a Pedagogia do Oprimido foi citada de forma literal em quatro ocasiões ao longo do texto, o que sugere a relevância dela como pressuposto teórico no referido projeto.

Além de o projeto sustentar-se na Pedagogia do Oprimido, as ideais de Freire estão presentes nas ementas das seguintes disciplinas: História das Relações Humanas com a Terra e a questão agrária no Brasil, Antropologia do Homem do Campo, Pedagogias Populares e Alternativas, Legislação Educacional, Sociologia II, Sociologia da Educação, Sociologia dos Povos do Campo e da Floresta. Ao todo, os alunos têm cinco obras de Paulo Freire para estudo: Pedagogia do oprimido, sugerida em cinco ocasiões, Política e Educação: ensaios, Conscientização: teoria e prática da libertação, Política e Educação: ensaios, Ação cultural para a liberdade e outros escritos.

A orientação epistemológica que direciona o curso de Licenciatura de Educação do Campo nesta universidade inspira uma cumplicidade entre educandos e educadores no ato de ensinar e aprender. Tal afinidade rompe com a concepção tradicional, vista por Freire como concepção bancária da educação, na qual ocorre a relação vertical que entre educandos e educadores.

O curso pretende combater a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.

As ideias de Freire corroboram com a implementação da alternância em que o educando por meio da referida orientação, representa o centro da atividade pedagógica e como tal poderá alcançar alto nível de autonomia intelectual.

O projeto corrobora com Freire (2011) ao afirmar que o homem é um sujeito cognoscente capaz de conhecer o mundo como objeto cognoscível e citar que o mundo envolve os espaços não escolares como espaços de aprendizagem.

A educação libertadora que o projeto defende requer a relação gnosiológica que consiste na permanente produção e recriação dialógica de conhecimentos entre educador e educandos, que são todos sujeitos cognoscentes, ao comunicarem-se em torno de uma realidade cognoscível.

O projeto pedagógico de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2013) fundamenta-se por meio da Pedagogia do Oprimido. A Pedagogia de Paulo Freire é presente na ementa de várias disciplinas. Elas contêm em suas referências as seguintes obras desse autor: Educação Popular na Perspectiva do Campo; Pesquisa e Extensão acadêmicas na Formação de Educadores; Diversidade Cultural: perspectivas antropológicas; Seminários Integradores I; Extensão Rural; Estágio de Docência 3 – Ensino Médio: Biologia, Física e Química.

As ementas utilizam-se mais das obras Pedagogia do Oprimido e Extensão ou Comunicação?, mas também indicam Pedagogia da Esperança, Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.

O Projeto Pedagógico deste curso, prevê uma formação integrada, alternando Tempo

Universidade e Tempo Comunidade e pressupõe a interdisciplinaridade como metodologia para a articulação do conhecimento por áreas. Enfatiza que a investigação temática como proposta por Freire (1987), deve se fazer “[...] tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões focalistas da realidade, se fixe na compreensão da totalidade.” (FREIRE, 1987 p. 57).

Nesta perspectiva, os eixos temáticos orientam a interdisciplinaridade, e promovem a construção de conhecimentos pedagógicos nas relações entre saber social e saber escolar.

O tema gerador, conforme defende Freire, não se encontra isolado da realidade, não pode ser compreendido na realidade separada dos homens, mas apenas pode ser entendido nas relações homens-mundo. Neste sentido, “Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar o seu atuar sobre a realidade que é sua práxis [...]” (FREIRE, 1987, p.100).

O projeto pedagógico de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal da Universidade Federal do Pará destaca as obras Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor e Professora sim e Tia não: cartas a quem ousa ensinar.

As Disciplinas que se utilizam das referências de Freire são: Metodologia do ensino da Educação de Jovens e Adultos, Geometria Analítica, Movimentos sociais e educação do campo. Aqui destacamos a disciplina Geometria Analítica, que diferentemente das demais trata de conhecimentos matemáticos aliados à Educação do Campo e valoriza as ideias de Freire.

Entre as referências citadas nas ementas deste projeto estão: Uma educação para a liberdade, Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor, Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar.

O projeto pedagógico apresenta vários princípios da Pedagogia Freireana. Entende a educação como processo de conscientização. Cita o caráter dialógico da pedagogia de Freire em que educador e o educando aprendem e ensinam ao mesmo tempo. Aponta que a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la. A formação autêntica promove a autonomia e dialogicidade.

Os seminários temáticos são componentes curriculares flexíveis do curso e têm como objetivo complementar a formação universitária do licenciado. Esses seminários permitem ao curso de formação introduzir e acompanhar os temas atuais para ser capaz de agir sobre eles. Utilizando Freire, compreende que aprender tem sentido quando nos envolve no compromisso de transformar a realidade.

O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM, 2013) está fundamentado nas obras Educação como prática da liberdade e Pedagogia da autonomia – Saberes Necessários à prática Educativa.

As disciplinas que citam Freire em suas referências são: Didática; Processos investigativos na área de linguagens e códigos e Linguística textual. Entre as obras sugeridas nestas disciplinas estão Pedagogia da autonomia, Pedagogia do Oprimido, Teoria e Prática em Educação Popular, sendo a Pedagogia da autonomia a mais citada.

O projeto destaca a obra *A Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996), cujo caráter progressista apóia-se na tendência filosófica-política da educação como meio para transformar a sociedade. Utiliza a Pedagogia Autonomia para desconstruir a lógica autoritária do saber universal e convidar os estudantes a assumirem um papel de protagonismo no seu processo formativo. Desta forma, o processo de educação busca ir além da transmissão do saber instituído na qual o estudante é o objeto e não o sujeito do ensino.

Esta obra também defende o princípio de deslocar o processo educativo para a realidade do aluno, implicando no uso de alternativas pedagógicas diferenciadas, como a Alternância, e processos de gestão participativos, por meio dos colegiados que garantam a participação da comunidade interna e externa.

A ênfase recai sobre a experiência do grupo e as possibilidades que este apresenta de transformação, por meio do aprendizado crítico, da realidade na qual está inserido. Nesse processo, é possível a consolidação da cidadania.

O projeto pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM refere-se à Freire ao apresentar suas ideias quanto à fragmentação do conhecimento. Cita que a disciplinaridade promove um saber fragmentado e descontextualizado, o que vai contra as políticas de educação brasileira e à concepção de educação transformadora.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia Freireana defende a educação para a liberdade, uma educação do interesse dos oprimidos, pautada na própria realidade dos oprimidos. Desta forma, apontamos que existe a indicação de referências deste autor em todos os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo estudados.

Além disso, a fundamentação teórica dos projetos investigados utiliza Paulo Freire como autor mais recorrente. Apontamos a presença da Pedagogia Freireana também nas ementas de algumas disciplinas, que sugerem referências deste autor com destaque para a obra *Pedagogia do Oprimido*.

Os documentos estudados permitem observar que os princípios da Pedagogia de Paulo Freire estão presentes para justificar e defender o regime da Alternância, a luta histórica de povos oprimidos na busca de seus direitos e na concepção de educação dialógica e libertadora.

Novos estudos são necessários para analisar como estas propostas envolverão os educandos pois “a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles.” (FREIRE, 1987, p. 30).

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. **Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, S. M. S. A. de (Org.). Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional: Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 13-53.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1987.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986. 99 p.

PAVAN, R. A contribuição de Paulo Freire para a educação popular: uma análise do GT de educação popular da ANPED. **Série-Estudos**. Campo Grande-MS, n. 31, p. 245-260, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/serie-estudos/index.php/serie-estudos/article/viewFile/148/255> Acesso em: 12 jul. 2020.

UFPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. 2009. Disponível em: <http://facetnoaltamira.ufpa.br/index.php/ppc-edcampo> Acesso em: 12 jul. 2020.

UFRGS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/liceducampofaced/projeto-pedagogico/> Acesso em: 12 jul. 2020.

UFVJM. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. 2013. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/lec/projeto-pedagogico/> Acesso em: 12 jul. 2020.

UNIR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Rolim de Moura. 2014. Disponível em: http://www.educampo.unir.br/uploads/71717171/arquivos/Projeto_Pedag_gico_de_Educa__o_do_Campo_1357412912.pdf Acesso em: 12 jul. 2020.

UNIR. **Ementas**. Ementas do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Rolim de Moura. 2014. Disponível em: http://www.educampo.unir.br/uploads/71717171/arquivos/Projeto_Pedag_gico_de_Educa__o_do_Campo_1357412912.pdf Acesso em: 12 jul. 2020.

CAPÍTULO 14

A ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE: REFLEXÕES SOBRE DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Data de aceite: 04/01/2021

Sara Bernardes

Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), com bolsa de estudos cedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
<http://lattes.cnpq.br/8273710514481768>

RESUMO: Este relato de experiência, de natureza exploratória e qualitativa, reflete acerca de práticas desenvolvidas numa sala de recursos multifuncionais em um colégio da rede estadual de ensino de Goiânia durante no ano de 2018. A metodologia teve como *corpus* alunos que, mesmo não sendo caracterizados pela Política Nacional de Educação Especial como público-alvo da educação inclusiva, buscaram Atendimento Educacional Especializado de maneira voluntária, registrando queixas de exclusão vivenciadas em diversos contextos. Tal busca explícita o fato de que o público da inclusão escolar não se limita a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, concretizando a presença do multiculturalismo no ambiente escolar. Esta experiência vinculou-se aos anseios desses alunos em promover um diálogo igualitário no chão da escola, local onde se consolida a pesquisa-ação e se realiza o *Projeto Diversidade e Inclusão na Escola: Inclua-se, é Hora é Conviver*. O aporte teórico deste trabalho se constituiu no entrelaçamento entre a teoria de campo e o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu

(1982) (1998) e os estudos de Maria Tereza Égler Mantoan (2003). Tecer este diálogo permitiu análise reflexiva do tema inclusão ancorada à cultura e à educação como práticas propostas pelas Políticas Públicas de Educação Especial, bem como sobre as práticas pedagógicas de inclusão que realmente são desenvolvidas no campo educacional. Ainda se faz necessário ressaltar que o trabalho buscou clarificar se o público-alvo da inclusão escolar é somente aquele determinado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

PALAVRAS-CHAVE: Educação, diversidade, inclusão, escola.

SCHOOL IN CONTEMPORANEITY: REFLECTIONS ON DIVERSITY AND INCLUSION

ABSTRACT: This experience report, of an exploratory and qualitative nature, reflects on practices developed in a multifunctional resource room at a state school in Goiânia during 2018. The methodology had as *corpus* students who, even though they are not characterized by National Special Education Policy as a target audience for inclusive education, they sought Specialized Educational Care voluntarily, registering complaints of exclusion experienced in various contexts. This search explains the fact that the public of school inclusion is not limited to students with disabilities, global developmental disorders and high skills / giftedness, concretizing the presence of multiculturalism in the school environment. This experience was linked to the desires of these students to promote an

egalitarian dialogue on the school floor, a place where action research is consolidated and the Diversity and Inclusion in School Project is carried out: Include yourself, it's Time is to Live. The theoretical contribution of this work constituted the intertwining between the theory of field and the concept of habitus by Pierre Bourdieu (1982) (1998) and the studies of Maria Tereza Égler Mantoan (2003). Weaving this dialogue allowed reflective analysis of the inclusion theme anchored to culture and education as practices proposed by the Public Policies of Special Education, as well as on the pedagogical practices of inclusion that are really developed in the educational field. It is still necessary to emphasize that the work sought to clarify whether the target audience for school inclusion is only that determined in the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008).

KEYWORDS: Education, diversity, inclusion, school.

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo atravessa diversas transformações econômicas, sociais, políticas e, sobretudo, culturais. Estamos vivendo um momento histórico intensamente marcado pela globalização e, nessa cenografia de mundo globalizado, as tecnologias e as informações são consideradas iluminação cênica. Tais movimentos provocam intensos impactos na cultura, caracterizando e fortalecendo ainda mais as diversidades sociais.

No entanto, a contemporaneidade iluminada pelo avanço das tecnologias, está sendo também caracterizada por um imenso aumento da capacidade de se obter informações de maneira aligeirada. Sendo assim, cada vez mais objetos estão sendo produzidos para suprir demandas sociais. Tais objetos estão, muitas vezes, sendo inseridos no mercado com a finalidade de comercialização e consumo, ou seja, no campo social, a cultura do consumismo, da superficialidade, da competitividade, do individualismo, da vaidade e do autocentrismo está se consolidando na globalização neoliberal. O pragmatismo da disputa pelo obter/possuir se associa de forma generalizada ao sentimento de “prazer”. É a sensação de “bem-estar” aliciada pelo consumo, mesmo quando esse consumo se concretiza de maneira “simbólica”. Para Bourdieu (1998), tais mecanismos sociais consolidam a luta entre os campos e seus agentes, tornando-se fácil a observação decorrente da disputa diária entre dominados e dominantes, acentuando, com isso, o monopólio da violência simbólica.

Nesse contexto social, formado por campos de disputas diárias, Bourdieu (1983) define que campo é um microcosmo social com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que, influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo, é lugar de luta entre agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições. Posições obtidas por disputa de capitais específicos, valorizados conforme as características de cada campo. Pensar a sociedade a partir do conceito de campo é pensar de forma relacional. É conceber o sujeito em constante relação e movimento de confronto, de tomada de posição, de luta, de tensão, de busca por poder. Nesse sentido, o acúmulo de um ou mais capital nos posiciona no meio social, classificando o sujeito quanto a sua classe de pertencimento.

Nesse jogo de interesses, o sujeito de valor é aquele que alcança uma posição social privilegiada na sociedade.

Com base nessa concepção de sociedade globalizada, refletida pelo monopólio da violência simbólica, buscou-se observar, investigar os discursos e as práticas pedagógicas que perpetuam o “campo” educacional acerca da educação inclusiva, além de refletir sobre o público-alvo da inclusão escolar designado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

REFERENCIAL TEÓRICO

O campo educacional e a conquista do capital cultural: igualdade de oportunidades ou legitimação das desigualdades sociais?

No que se refere ao “campo” educacional a situação não é diferente, o espaço de lutas e disputas também propicia aos sujeitos sociais um jogo repleto de estratégias pela conquista do capital cultural. Nesse “campo”, o sujeito de valor é visto como aquele que possui o maior acúmulo de capital cultural. Por esse motivo, consegue êxito em sala de aula, alcança sempre as melhores notas e/ou conceitos. Também é visto como sujeito de valor aquele que tem sua cultura, seus hábitos observados em grau de equiparação aqueles que são agentes dominantes no “campo” educacional, tais como professores, gestores, agentes facilitadores das políticas públicas educacionais e outros. Assim, no caso do aluno, seu nome sempre ocupa lugar de destaque nos murais da escola, nominado como “Aluno destaque do bimestre”.

Perante o contexto de “campo” educacional entre disputas alicerçadas em jogos de estratégias a fim de se obter capital cultural, as questões que surgem são: como são vistos aqueles que não obtêm o melhor êxito em sala de aula, tampouco conseguem alcançar as melhores notas e/ou conceitos? E aqueles que, por pertencerem a um determinado espaço social menos favorecido carregam consigo reais experiências muitas vezes desvalorizadas socialmente e, por esse motivo, não conseguem se equiparar a seus pares? Bourdieu e Champagne (2007) ressaltam que os alunos estão inseridos em um contexto marcado pela pluralidade cultural, como é o caso do “campo” educacional, em que se prioriza a cultura da classe dominante. Por esse motivo, conseqüentemente, tornam-se inviáveis as conquistas igualitárias entre os agentes que ali se inserem, uma vez que eles não conseguem se sobressair num espaço de complexas disputas pelo fato de o “campo” educacional priorizar uma determinada cultura.

Diante do exposto, não raro, os sujeitos dificilmente ocupam espaço de reconhecimento no “campo” educacional pelo simples fato de não terem e/ou não serem o que os agentes dominantes desse “campo” esperam que eles tenham e/ou sejam. Impossível ignorar ainda aqueles que por sua diversidade econômica, social, cultural, física e até mesmo psicológica não conseguem se equiparar ou ir além de seus pares. Qual, então, o espaço que eles

ocupam no “campo” educacional e na sociedade? Segundo Bourdieu (1998), eles são excluídos no interior da própria escola. O autor pontua a diminuição das barreiras formais no sistema de ensino. Isso mostra, no entanto, que a ampliação do acesso às instituições escolares não representa superação das tradicionais condições sociais, mantendo-se, com isso, o processo de exclusão contínuo e os mecanismos de desigualdade social.

Importante esclarecer que o “campo” educacional democratizou o ensino, mas por falta de ousadia não rompeu com o paradigma referente ao ato de incluir o sujeito considerando sua subjetividade. Pouco avanço houve nesse quesito, ainda se mantém ações de integração só que o “objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar” (MANTOAN, 2003, p. 13). O processo de exclusão no interior das escolas assim se perpetua:

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela. (MANTOAN, 2003, p. 13).

Ainda para Bourdieu (1998), esse processo de democratização e ampliação de acesso ao ensino provoca responsabilização no sujeito. Após ter a oportunidade de ingressar em uma instituição escolar, os alunos que não vêm de famílias abastadas, carregando consigo capital cultural menor, não alcançam êxito esperado como aqueles de famílias com maior poder econômico e capital cultural mais elevado. Sendo assim, eles se sentem responsáveis pelo baixo desempenho acadêmico adquirido e também se autorresponsabilizam por não terem aproveitado a “oportunidade que lhes foi dada”. Nessa perspectiva, Mantoan (2003) acrescenta que a escola além de culpabilizar o sujeito por dificuldades e fracassos que ocorrem no percurso de ensino-aprendizagem, mesmo os alunos sendo vítimas desse processo de “inclusão” que em vez de incluir acaba por promover a exclusão de forma perversa:

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e da social — alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e fogem ao protótipo da educação formal. (MANTOAN, 2003, p. 18).

Salutar mencionar que esses sujeitos cuja subjetividade não é reconhecida

e assistida ficam reduzidos à invisibilidade. La Taille (2006) defende que compreender e enxergar a vida de si mesmo e o outro sob as lentes da visibilidade, é encontrar e compreender a necessidade psicológica constitutiva da vida, isto é, consentir com o fenômeno da invisibilidade do outro e de suas especificidades é ato de exclusão. La Taille (2006) acrescenta que esses sujeitos também assumem o papel de plateia que enaltece o sucesso dos ditos vencedores, mecanismo social fácil de ser observado quando identificamos os “excluídos da escola” servirem de mão de obra barata aqueles que obtiveram diplomas valorizados socialmente. Afinal, pertencer a esta sociedade contemporânea neoliberal é, ao mesmo tempo, estar sendo lançado, mesmo que involuntariamente, a uma cultura de luta, de disputa, de vaidade e de competitividade, independentemente de quem realmente somos e de nossas limitações sociais, culturais, econômicas, físicas e também psicológicas.

E o que é ainda mais perverso: a cobrança acerca da ocupação de um espaço de destaque no pódio dos “campos” que ocupamos, independente de quem somos. Inicialmente, essa disputa nos é imposta como forma de estratégia por parte da família; posteriormente, pela escola e, sucessivamente, pela sociedade. Enfim, no lugar onde se via igualdade de oportunidade, meritocracia, justiça social, Bourdieu (1998) nos provoca a repensar, de forma crítica, o “campo” educacional e suas práticas pedagógicas como um espaço que também pode possibilitar a reprodução e a legitimação das desigualdades sociais.

A pertinência da cultura universalista no campo educacional

Conforme citado, a diminuição das barreiras formais no sistema de ensino e, conseqüentemente, a ampliação do acesso às instituições escolares não representam superação das tradicionais condições sociais. A realidade do sistema de ensino público brasileiro, do modo como se apresenta, ou seja, a serviço da cultura universalista, sintomatizada pelo “daltonismo cultural”, conforme explicitam Moreira e Candau (2003, p. 27), faz com que esse sistema, apesar de amplamente aberto a todos, esteja reservado a alguns, prestando, dessa maneira, um desserviço a tudo aquilo que possa oportunizar a inclusão da subjetividade do sujeito na escola. Por isso, é necessário desfazer o caráter excludente de algumas escolas e do currículo tradicional, que reproduzem as desigualdades sociais ao trabalhar padrões culturais distantes das realidades dos sujeitos. Nessa direção, Moreira e Candau (2003) promovem a seguinte reflexão:

[...] Para todos uma ação docente multiculturalmente orientada, que enfrente os desafios provocados pela diversidade cultural na sociedade e nas salas de aulas, requer uma postura que supere o “daltonismo cultural” usualmente presente nas escolas, responsável pela desconsideração do “arco-íris de culturas” com que se precisa trabalhar. Requer uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161, grifos dos autores).

De acordo com Bourdieu (1983), é crucial deixar de lado estereótipos que ainda

vagueiam na mente de alguns profissionais que atuam no “campo” educacional, os quais legitimam como cultura apenas a de uma determinada classe: a dominante. Nesse viés, o reconhecimento da diversidade cultural no ambiente escolar é essencial para a inclusão escolar. As relações entre escola e cultura não podem ser compreendidas como polos independentes e, sim, como universos entrelaçados, como teia tecida no cotidiano com fios e nós profundamente articulados.

O campo educacional na perspectiva de educação inclusiva

Para que mudanças ocorram na sociedade, no âmbito das relações sociais, é fundamental reconhecer a importância do trabalho pedagógico ofertado nas escolas. Justamente por isso, é preciso repensar uma escola que resista a imposições da sociedade capitalista, que resista também às exigências governamentais neoliberais e que, de fato, construa uma educação para a vida e não exclusivamente para o mercado de trabalho. O desafio se faz ainda maior quando aliamos a essa formação para o ser a subjetividade do sujeito, consentindo com a presença do multiculturalismo no espaço escolar. Não se trata de preparar o sujeito para o futuro como nos é anunciado de maneira alienante, mas de prepará-lo para viver e atuar de modo crítico, autônomo, sendo ele protagonista em campos de lutas, de jogos de interesses sociais, resistindo a práticas excludentes impostas por uma determinada classe e legitimadas pelo sistema capitalista gerador dessas mesmas práticas.

Para tanto, é imperioso (re)pensar e construir uma escola que realmente prepare o sujeito para resistir a esta sociedade sintomatizada à exclusão cristalizada. Para tal resistência, temos que compreender o “campo” educacional como lugar que possibilita oportunidades aos sujeitos de vivenciarem, dentro e fora da escola, de maneira prática e reflexiva, práticas inclusivas. O que almejamos é construir um serviço público de educação justo, democrático, que acolha a todos sem discriminação e que não seja gerador de mais desigualdade social, tampouco a amplifique ou a reproduza, como exposto a seguir:

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2003, p. 16).

Dessa forma, esse tipo de escola propiciará no “campo” educacional práticas pedagógicas inclusivas, que respeitam a subjetividade de cada sujeito, possibilitando a redução das desigualdades sociais, tecendo ainda um diálogo igualitário em que vozes resistam ao “daltonismo cultural”, ao fenômeno da invisibilidade e da exclusão. Mantoan (2003) explica que a “inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o

outro”, devendo ainda acolher todas as pessoas. Isso sem exceção. A escola inclusiva é compreendida como uma instituição socializadora, incorporando as diversas culturas a fim de que se instaure um ambiente sociável de múltiplos respeitos, em que os sujeitos têm o direito de se socializarem e se manifestarem sem medo de serem tachados como “diferentes” e discriminados por carregarem consigo sua cultura e sua identidade singular. A metáfora da inclusão é o caleidoscópio conforme se destaca a seguir:

Em sua homenagem, destaco como Marsha se refere ao caleidoscópio educacional: o caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõe. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado. A distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino. (MANTOAN, 2003, p. 17).

Vimos que um “campo” educacional na perspectiva de educação inclusiva rompe com a delimitação de “público-alvo” a ser observado como estabelece a Política de Educação Especial numa Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) – deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação – para que, efetivamente, abarque a diversidade como um todo. Diversidade que envolve valorização das diferenças culturais, étnico-raciais, sexuais, físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais, linguísticas e outras, caracterizando o pressuposto de uma educação realmente inclusiva.

METODOLOGIA E ANÁLISE DE RESULTADOS

Inicialmente, este trabalho apresentou a seguinte questão de investigação: na contemporaneidade, o público-alvo da inclusão escolar é somente o público determinado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 – deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação? Para tal investigação, a metodologia abordada foi a pesquisa-ação de cunho qualitativo exploratório, que instiga os sujeitos pesquisados a pensarem livremente sobre o tema, objeto ou conceito sem um roteiro muito estruturado. Permite ainda que os pesquisadores tenham familiaridade com o problema a ser investigado com vista a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses sobre ele (GIL, 2017). Importante mencionar que, na pesquisa-ação, o pesquisador faz intervenções diretas na realidade social a partir do conhecimento que possui sobre determinado problema, interagindo de maneira participativa com os sujeitos pesquisados, propondo soluções e práticas que possam evitar reveses nessa realidade social (XAVIER, 2014).

As informações foram colhidas inicialmente por meio de revisão de pesquisa bibliográfica que, segundo Marconi e Lakatos (2002), abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo. O trabalho também apresentou pesquisa de campo por meio de observação e a coleta de dados se deu por entrevista qualitativa e narrativa

(os alunos e professores narram fatos reais relacionados à inclusão e/ou à exclusão). A entrevista qualitativa pode ser entendida como um instrumento capaz de fornecer dados para a compreensão da relação do sujeito social da pesquisa com a situação a ser pesquisada. “O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (GALKELL, 2002, p. 65). O *corpus* desta investigação envolve alunos que, efetivamente, buscaram o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no ano 2018, na sala de recursos multifuncionais de uma escola pública constituída por ensino médio e ensino fundamental situada na cidade de Goiânia-GO.

Assim foi propiciada a escuta a esses alunos na sala de AEE, instrumentalizada com entrevistas e narrativas. Foi observado que eles apresentavam Necessidade Educacional Especial (NEE) e/ou outras especificidades que caracterizam a atual realidade da diversidade no ambiente escolar como, por exemplo, indícios de depressão, dificuldade de aprendizagem sem diagnóstico específico, vítimas dos mais diversos tipos de *bullying*, automutilação, abuso sexual, idealização suicida, tentativas de suicídio, violência doméstica dentre outras especificidades.

Ancorado na concepção de “campo” educacional como espaço de educação inclusiva, que se atenta às diversidades culturais, mediante a dessa escuta, foi propiciada ao aluno uma metodologia de AEE, ultrapassando as barreiras da sala de recursos multifuncionais e os muros da escola. Isso possibilitou acolhimento, além do que propõe a própria Política de Educação Especial numa Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Por meio dessa escuta, foi planejado e desenvolvido, a partir dos anseios e desejos dos próprios alunos, o *Projeto Diversidade e Inclusão na Escola: Inclua-se, é Hora é Conviver*, que buscou contribuir para o repensar sobre o respeito às diversidades dentro e fora da escola. A atuação no planejamento e no desenvolvimento desse projeto, por parte dos alunos frequentadores da sala de AEE, deu-se de maneira voluntária, autônoma, crítica, criativa e protagonista, fundamental para que todos reconstruíssem autoconceitos.

O projeto teve início com as seguintes propostas: oficinas de vivências práticas das NEEs e estabelecimento de parcerias entre professores regentes das áreas de conhecimento a fim de enriquecê-las. Ali se constatou que os alunos que frequentavam a sala de recursos multifuncionais ansiavam por um diálogo igualitário no chão da escola sob as lentes da empatia. Na tabela 1 é possível visualizar informações elementares sobre o projeto:

Ação	Oficinas de vivências práticas das NEEs.
Público-alvo	Professores, alunos e demais funcionários das instituições de ensino.
Dinamizadores/Monitores	Alunos (atendidos na sala de AEE com necessidade especial ou não).
Monitoria	Professora de AEE.
Metodologia	Montagem de <i>stands</i> (espaços) com recursos específicos, onde o público-alvo pôde experimentar, de forma prática, as NEEs na execução de algumas tarefas, quer individuais, quer coletivas (grupo de cinco elementos ou mais em cada <i>stand</i>). As instruções foram repassadas através da atuação dos monitores em cada <i>stand</i> .

Tabela 1 – Informações elementares sobre o projeto

Fonte: Bernardes (2018).

Os participantes não tinham conhecimento prévio dos comandos nem das experiências que foram propostas. Os participantes tiveram cinco minutos para vivenciarem e executarem cada experiência. Durante a execução da experiência, os alunos (monitores) se comportaram “como se fossem professores”, cobrando prontidão, exatidão e eficiência dentro do tempo estipulado. Após esse tempo, tendo conseguido ou não executar a experiência proposta naquele *stand* (NEE), o grupo teve mais dois minutos para discutir e refletir, de forma coletiva, a experiência vivida. Em seguida, o monitor repassou ao grupo os objetivos da vivência promovendo a conclusão da experiência vivenciada a partir da seguinte indagação: E se fosse você?

VIVENCIANDO DE FORMA PRÁTICA AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Stand 1 – Vivência – Deficiência auditiva: para essa vivência foram distribuídas entre os participantes várias bolinhas de cores e tamanhos diferentes. Os participantes tiveram que depositá-las em recipientes da seguinte forma: a maior parte no recipiente grande, a menor quantidade no recipiente médio e apenas uma bolinha no recipiente menor. Os comandos foram dados apenas com a articulação dos lábios.

Stand 2 – Vivência – Deficiência visual: para essa vivência o grupo foi dividido em dupla, uma das pessoas que compunha a dupla teve os olhos vendados. Quem não teve os olhos vendados conduziu o outro, passando por um trajeto construído com alguns obstáculos. Em seguida, os papéis se inverteram.

Stand 3 – Vivência – Deficiência intelectual: para essa vivência houve a distribuição de textos no idioma aramaico com a seguinte instrução: individualmente, pegue as peças do tangran e faça a separação das mesmas, associando-as por cores e formato. O idioma aramaico foi aqui utilizado para ilustrar o grau de dificuldade de compreensão acadêmica de uma pessoa diagnosticada com deficiência intelectual.

Stand 4 – Vivência – Deficiência física (membro inferior): o grupo foi dividido em duas

equipes e os participantes das duas equipes ficaram sentados (impossibilitados de usarem as pernas), conforme posição de *volleyball*. Cada equipe, de cada lado da rede, devendo manter sempre a bola suspensa.

Stand 5 – Vivência – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): os participantes receberam uma atividade composta de 12 (doze) exercícios lógico- matemáticos, leitura e análise interpretativa. Ao iniciarem a resolução dos exercícios, houve uma sequência de ruídos (barulhos) impedindo a concentração dos participantes. O barulho aqui foi utilizado para ilustrar o grau de dificuldade em se concentrar de uma pessoa com o TDAH.

Após todos os participantes passarem por todas as vivências, foi realizada uma roda na qual os alunos envolvidos no planejamento do projeto (dinizadores/monitores que frequentavam a sala de AEE) deram depoimentos enquanto prática reflexiva e ensino compartilhado. Alguns depoimentos narraram fatos reais de exclusão, de preconceito, até mesmo de invisibilidade social, vivenciados pelos próprios alunos dentro e fora do campo educacional. Em seguida, os participantes das oficinas também tiveram a oportunidade de expor reflexões e conclusões sobre as experiências vivenciadas no decorrer das oficinas ofertadas pelos estudantes.

Após a realização das vivências com a equipe de professores, coordenadores, gestores, demais funcionários e alunos da instituição escolar, foi feita parceria com a coordenação pedagógica e os professoras de língua portuguesa do ensino médio e fundamental para planejamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas sobre a temática diversidade e inclusão em consonância com os conteúdos curriculares, entrelaçadas a uma discussão do tema de maneira reflexiva pelos alunos. Finalizada essa atividade, cada aluno utilizou de suas habilidades e competências para planejar e apresentar uma produção à comunidade escolar como poesia, letras de música, artigo de opinião, dramatização musical, peça teatral, murais dentre outras. Alguns alunos, devido as suas habilidades para dança e o anseio em falar da cultura afro, optaram por criar e apresentar a coreografia de uma música afro.

Após o desenvolvimento de todas as ações do projeto, foram coletados novamente os dados (narrativas) com o público envolvido. Diante dos relatos, observou-se que houve melhora significativa quanto a assiduidade, visto que o projeto provocou, no ambiente escolar, motivação em relação ao respeito às diferenças e, conseqüentemente, à sensação de pertencimento à escola, sobretudo pelos alunos que se sentiam excluídos nesse ambiente. Propiciou também reflexão sobre questões relacionadas à presença do multiculturalismo nesse espaço, como podemos constatar no relato do aluno S2 (2018):

“Como nós que aplicávamos as vivência, certamente participávamos delas também antes de aplicá-las, estudávamos e realmente senti na pele o que era essas diferenças que eles passavam, uma diferença que obviamente não era a escolha deles, mas sem essas diferenças eles não seriam tão fortes como são, foi o que eu senti, essa força, determinação, para simplesmente... viver

normalmente. O projeto nos ensinou que não há nenhum problema em ser diferente, são essas diferenças que nos faz únicos, fortes, que faz a nossa essência, faz quem realmente somos...”

A experiência acarretou progresso na disciplina devido à convivência e ao respeito à diversidade que ali se construiu; houve redução de comportamentos relacionados ao *bullying*, à prática da automutilação e à ideia suicida por parte dos alunos, assim como nos traz em relato o aluno S3 (2018):

“Passei pela infeliz experiência do BULLYING, participar da idealização de um projeto envolvendo o tema foi uma tremenda superação, pois estudei bastante sobre o tema, e consegui ver além de mim, consegui ver aos olhos do agressor, que ele poderia também ter sido uma vítima no passado ou tido um mal exemplo em casa, ou simplesmente ser inseguro consigo é tentar “aparecer”, com isso, assim, consegui soltar algo que me consumia muito, o perdão. Hoje dou palestra sobre o assunto no próprio projeto, que me deixa muito feliz e realizada por ajudar os outros, tanto vítimas como eu (pois entendo o que elas passam), quanto os agressores (que graças ao projeto hoje entendo)”.

Também houve o empoderamento e o protagonismo dos que se sentiam excluídos. Notou-se significativa melhoria na relação professor/aluno (melhor compreensão por parte dos professores quanto às subjetividades dos alunos), constatada no discurso da professora de matemática do ensino fundamental I, especificada como P1 (2018):

“Eu sou professora das redes estadual de Goiás e municipal de Goiânia. E no colégio que trabalho no Estado, tive a oportunidade de ter uma experiência fantástica quando em um trabalho coletivo foi apresentado ao grupo de professores o *Projeto: Diversidade e Inclusão na escola: inclui-se, é hora de conviver*. Aplicado pelos próprios alunos que nos permitiram sentir na pele um pouquinho do que eles sentem e passam no dia a dia e na escola. Suas percepções, dificuldades e superações diárias me sensibilizou e me permitiu ter um olhar diferenciado, empático com meus alunos, que eu acreditava ajudar, mas que, às vezes, acabava por aumentar suas angústias.”

O despertar da empatia e o aumento no desempenho acadêmico dos alunos também puderam ser observados, dados retratados pela aluna S1(2018):

“[...] Meu relacionamento com outras pessoas melhorou bastante, me ajudou a me tornar corajosa, mais independente; o desejo de morte não pairava sobre mim; meu empenho como aluna, filha e amiga melhorou; aceitar a diferença, tanto minha quanto dos meus colegas tornou-se um fator determinante na minha convivência; consegui conversar com a pessoa que gostava.”

Ressaltamos ainda que a equipe que idealizou o projeto foi convidada a desenvolver as *Oficinas de Vivências Práticas das Necessidades Especiais* em outras instituições educacionais: escolas municipais, estaduais e instituições de ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A par do que foi exposto, compreende-se que quando a escola desenvolve práticas pedagógicas dialogando com as experiências sociais e culturais de seu público, o que é intermediado por ela passa a obter sentido e significado junto aqueles e aquelas que ali estão. Para desempenhar o trabalho docente resistindo à exclusão imposta e cristalizada no “campo” educacional, é necessário que os profissionais que atuam na educação se ressignifiquem constantemente do ponto de vista teórico e prático, valorizando as diversidades existentes, (re)criando um ambiente propício e estimulador à inclusão de todos os sujeitos de maneira autônoma e não massificada. Por fim, a experiência realizada ocorreu de forma exitosa, convocando-nos a pensar: como podemos ancorar uma proposta de educação inclusiva ao mero atendimento em espaço regular de ensino aos alunos com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação assim como é determinado pela Política de Educação Especial numa Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)?

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

_____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LA TAILLE, Y. de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>. Acesso em: 16 abr. 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mai./jun./jul. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

XAVIER, A.C. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**. 14 ed. Recife: Respêl, 2014.

PROJETO CLIQUE DA DIVERSIDADE CULTURAL E RELIGIOSA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE VILA VELHA - ES

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 16/10/2020

Sônia Maria Dias

Doutoranda em Teologia pela Escola Superior de Teologia
<http://lattes.cnpq.br/7974909174216161>

Ivani Coelho Andrade

EMESCAM
<http://lattes.cnpq.br/6387340177631484>

RESUMO: O presente artigo aborda sobre o Projeto denominando Clique da diversidade cultural e religiosa implementado na rede municipal de ensino do município de Vila Velha – ES, por meio de um concurso de fotografia, em que o objeto de estudo está centrado nos aspectos culturais e religiosos do município em voga, objetivando ampliar o olhar para com os espaços históricos para a compreensão crítica da diversidade cultural religiosa e dos direitos humanos, bem como motivar a prática de leitura e escrita de estudantes e professores. Tendo como participantes estudantes do 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental, matriculados nas Unidades Municipais de Ensino Fundamentais (UMEF's), a partir de orientação do professor da disciplina de Ensino Religioso, a partir da pesquisa-ação. A fundamentação teórica perpassa pela discussão da multiculturalidade, evidenciando diferentes práticas culturais religiosas, inclusive a intolerância religiosa no ambiente escolar. Nesse aspecto a disciplina de Ensino Religioso trabalha

na condução de um sujeito consciente e humano, em uma perspectiva cidadã, despertando na comunidade escolar um novo para a diversidade cultural religiosa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Religioso. Intolerância religiosa. Cidadania.

ABSTRACT: This article discusses the Project called Click of cultural and religious diversity implemented in the municipal school system of the municipality of Vila Velha - ES, through a photography contest, in which the object of study is centered on the cultural and religious aspects of city in vogue, aiming to broaden the look towards historic spaces for a critical understanding of religious cultural diversity and human rights, as well as motivating the practice of reading and writing by students and teachers. Having as participants students from the 6th to the 9th years of Elementary Education, enrolled in the Municipal Fundamental Teaching Units (UMEF's), based on the guidance of the teacher of the Religious Education discipline, based on action research. The theoretical foundation runs through the discussion of multiculturalism, highlighting different religious cultural practices, including religious intolerance in the school environment. In this aspect, the discipline of Religious Education works in the conduct of a conscious and human subject, from a citizen perspective, awakening in the school community a new one for religious cultural diversity.

KEYWORDS: Religious Education. Religious intolerance. Citizenship.

1 | INTRODUÇÃO

A diversidade cultural e religiosa de um Estado se constitui parte integrante da dinâmica do processo associativo de uma comunidade local. Nessa perspectiva, que o projeto denominado o Clique da diversidade cultural e religiosa no município de Vila Velha, no estado do Espírito Santo, está sendo implementado, cujo objetivo é ampliar o olhar para com os espaços históricos, de forma a perceber e sistematizar conhecimentos fundamentais para a compreensão crítica da diversidade cultural religiosa e dos direitos humanos no contexto social, político e educacional contemporâneo, bem como motivar a prática de leitura e escrita dos estudantes e dos professores.

Diante do exposto, os estudantes do 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental, regularmente matriculados nas Unidades Municipais de Ensino Fundamentais (UMEF's) da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Vila Velha, por meio da orientação do professor da disciplina de Ensino Religioso, participam de um concurso de fotografia onde o objeto de estudo está centrado nos aspectos culturais e religiosos do município em voga. Nesse sentido, o professor organiza leituras, debates e conversas sobre o tema em sala de aula. Fornece orientações concretas que ensinem o estudante a pesquisar, explorar imagens e auxilia na produção textual. Sistematizando estratégias de leitura e articulando ações em parceria com demais professores de outras disciplinas.

O referido projeto vem sendo desenvolvido pelo Grupo de Estudo de Ensino Religioso e de História pelo Setor de Formação Continuada, da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), do município de Vila Velha-ES, em parceria com o Setor de Biblioteca, tendo em vista que esse setor desenvolve o Projeto de Leitura, Escrita: entre versos, rimas, considerando que esse projeto apresenta publicação em livro anualmente.

O Projeto Clique da diversidade cultural e religiosa tem como justificativa aprofundar o conhecimento da história local do município, considerando sua imensa riqueza cultural e religiosa pertencente a um estado, região e país; com a finalidade de sistematização de conhecimentos fundamentais sobre a história do município, oportunizando a compreensão crítica da diversidade cultural e religiosa, e dos direitos humanos no contexto social, político e educacional contemporâneo.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A sociedade vive num momento de grandes discussões sobre a questão da multiculturalidade. Entretanto, a diversidade cultural religiosa, muitas das vezes, é tratada como um tabu no espaço escolar. Por isso, se evidencia a necessidade de oportunizar acesso ao conhecimento das diferentes práticas culturais religiosas no mundo globalizado e no município de Vila Velha.

Com o grande desafio de abordar a diversidade cultural religiosa, o pluralismo e o diálogo entre as diversas culturas religiosas os professores são orientados a conduzir

os estudantes a perceberem as mais diversas manifestações religiosas. Os estudos da diversidade cultural religiosa constituem-se num contexto onde se aprende com as diferenças a partir da concepção do respeito contribuindo para o combate à discriminação e a intolerância no ambiente escolar, de forma natural e respeitosa com abordagens do que está ao entorno.

Considerando que a intolerância a diversidade religiosa promove diversos tipos de discriminação e podem levar a graves conflitos. Para viver a democracia em uma sociedade multicultural é preciso conhecer e para respeitar as diferentes culturas que a constituem. Assim, o ambiente escolar é o espaço privilegiado para promover o conhecimento e a valorização da trajetória dos diferentes grupos sociais, constituindo-se num caminho possível para superar atitudes de intolerância em relação às diferenças culturais.

Barcellos (1992), aponta que o Ensino Religioso como disciplina escolar deve despertar a grandeza humana de cada sujeito e desenvolver a plena dignidade na construção de uma sociedade que contempla a solidariedade. Nessa perspectiva, é preciso que o Ensino Religioso conduza o sujeito a uma maior consciência para uma cidadania ativa e crítica nas decisões do processo de globalização (SOUZA, 2011). Considerando esses fundamentos que o projeto Clique da diversidade cultural religiosa no município de Vila Velha-ES, caminha em consonância oportunizando aos estudantes a aproximação do sagrado que está tão enraizado na cultura dos munícipes, de forma a contribuir para a formação cidadã.

Nesse aspecto e processo formativo, que o estudante tem garantido por meio da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ao destacar que:

art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996).

Para entender a questão da diversidade religiosa no espaço escolar constitui-se de fundamental importância promover discussões que contextualizem o exercício de cidadania que é contemplado no artigo XVIII da Declaração Universal dos Direitos Humanos,

Toda a pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletiva, em público ou em particular (ONU, 1948).

Nessa perspectiva, que o currículo escolar da disciplina de Ensino Religioso vem sendo implementado, considerando a diversidade religiosa e as escolhas dos estudantes e professores, numa relação de respeito à diferença e na construção de uma sociedade que valoriza a cultura da paz.

3 | METODOLOGIA

A Metodologia privilegiada foi pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985) tendo em vista que houve orientações, pesquisa de campo, acompanhamentos e publicações relacionadas à temática em voga como produto final, tanto das fotos como dos textos no Livro Entre Versos e Rima.

Alunos do 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental, regularmente matriculados nas UMEFs da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Vila Velha.

3.1 Categorias

CATEGORIA	ANO ENSINO FUNDAMENTAL
Fotografia – (do cotidiano ou espaço que remeta a uma expressão de diversidade cultural religiosa e escrever um comentário explicativo e o motivo que o levou a fotografar a cena em questão).	6º ao 9º anos

3.2 Etapas do projeto

3.2.1 Primeira etapa (Escolar)

- Realizar leitura de textos, assistir vídeos e participar de debates com o tema: diversidade cultural religiosa, sistematizado e organizado pelo professor de Ensino Religioso.
- Fotografar, utilizando um celular ou câmera fotográfica, uma cena do cotidiano ou espaço que remeta a uma expressão de diversidade cultural religiosa. Escrever um comentário explicativo da foto (mínimo de sete linhas e máximo de quinze linhas), e o motivo que o motivou a fotografar a cena em questão, sob a orientação do professor de Ensino Religioso.
- A fim de fazer a seleção dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, para cada turno, a escola deverá organizar uma comissão julgadora composta por 3 (três) professores, que não tenham participado do projeto.
- Não poderão participar do concurso alunos que sejam parentes, em até 3º grau, de membros da Comissão Julgadora Escolar.
- Cada escola submeterá à comissão 2 (dois) trabalhos (foto/texto), em cada turno.

- Ao final do projeto, a escola promoverá uma culminância, para exposição dos trabalhos aberto à comunidade escolar, premiações das melhores produções.

3.2.2 Segunda etapa (Municipal)

- Constituição da Comissão Julgadora: composta por 5 (cinco) profissionais (3 (três) da SEMED e 2 (dois) da Secretaria de Cultura);
- Seleção de 10 trabalhos (foto/texto), sendo os 3 (três) primeiros colocados serão premiados com um tablete. Todos os 10 (dez) trabalhos (foto/texto) serão publicados junto do livro “Entre versos, rimas e outras histórias. Os professores orientadores dos 3 (três) primeiros colocados ganharão um HD externo.
- Não poderão participar do concurso alunos que sejam parentes, em até 3º grau, de membros da Comissão Julgadora Municipal.
- Em data a ser agendada, acontecerá a Premiação municipal, com a participação dos vencedores do concurso.

3.3 Inscrição

As fichas de inscrição anexas a este regulamento deverão ser preenchidas e entregues no Setor de Formação Continuada/SEMED junto com os trabalhos (foto/texto) selecionados de cada escola por intermédio de um representante legal.

Serão inscritos:

- Alunos de 6º ao 9º: com fotografia de sua autoria do cotidiano ou espaço que remeta a uma expressão de diversidade cultural religiosa, o comentário explicativo produzido em sala de aula com auxílio do professor de Ensino Religioso.

- A ausência no envelope de qualquer um dos itens mencionados acima, bem como falta de preenchimento dos campos ou informações incompletas acarretarão a desclassificação do (a) candidato (a).
- Não serão aceitos textos entregues fora do prazo de inscrição.

3.4 Critérios de seleção dos trabalhos (foto/texto)

Critério	Pontuação	Descritores
Tema	10	O texto está relacionado de forma pertinente ao assunto proposto. (diversidade cultural religiosa no município de Vila Velha).
Organização do texto/ foto	20	Sequência lógica do texto/foto
	30	Clareza das informações e das descrições apresentadas

Criatividade Originalidade Comunicação	20	O título é pertinente em relação ao tema? Instiga a leitura do texto? O autor usou recursos adequados para prender a atenção do leitor? O texto convence o leitor?
Convenções da escrita	20	O texto atende às convenções da escrita (morfofossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação)?

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto despertou na comunidade escolar um novo olhar na perspectiva de continuar trabalhando com projetos voltados para a diversidade cultural religiosa com intuito de despertar nos alunos e comunidade em geral o respeito com os demais que tem uma crença diferente da sua e ou até não crença, reconhecendo que vivemos em uma mesma sociedade e precisamos conviver uns com os outros de forma harmoniosa.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da perspectiva que a sociedade vive num mundo multicultural e de que o panorama religioso apresenta uma multiplicidade, o projeto Clique da diversidade cultural religiosa no município de Vila Velha-ES vem proporcionando o compartilhamento de experiências e a riqueza de suas simbologias, a partir do olhar dos estudantes sob a ótica da câmara ao capturar imagens únicas carregadas de identidade religiosa e cultural.

Com esses apontamentos e metodologia utilizada na reinvenção do cotidiano e inovação do currículo escolar, pode-se pensar a disciplina de Ensino Religioso como um uma área do conhecimento propício ao diálogo acerca da diversidade cultural religiosa local. Assim, percebe-se a abertura de espaços para diferentes narrativas e formas de abordar a religiosidade presente no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Carlos Alberto. **Educando para a cidadania**: os direitos humanos no currículo escolar. João Pessoa: Pallotti, 1992.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil: subchefia para assuntos jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm>>. Acesso em: 12 ago. 2010.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>> Acesso em: 03 ago. 2018.

SOUZA, Rita de Cássia de. **Direitos humanos e ensino religioso**: uma construção para a cidadania. Dissertação (Mestrado em Teologia), Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2011.

THIOLLENTE, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

LA INTERVENCIÓN DE MAUS TRATOS EM PESSOAS IDOSAS. PROMOÇÃO DO BOM TRATAMENTO AO IDOSO

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 19/10/2020

Rocío Cruz-Díaz

Department of Education and Social
Psychology
Universidad Pablo de Olavide
Sevilla (Spain)
<https://orcid.org/0000-0003-3973-7416>

RESUMO: Promover a melhoria da qualidade de vida dos idosos e a intervenção socioeducativa do grupo adulto-idoso exige necessariamente a detecção, prevenção e intervenção das relações afetivas que geram tratamentos inadequados. O abuso ao idoso exige coesão interdisciplinar e a aplicação e desenvolvimento de programas socioeducativos (Educativo ou Gerontologia Educativa) que promovam respostas socioculturais adequadas às demandas e necessidades de nossos idosos. No caso das mulheres idosas, esses maus-tratos são afetados por sua condição de mulher e pelo desamparo social e cultural que as mulheres idosas sofrem. Apresentamos, entre outras, iniciativas que promovem o empoderamento de mulheres vítimas de violência, o “Programa Mulher, Saúde e Violência” da Área de Igualdade, Cooperação e Cidadania da Câmara Municipal de Bilbao, ou “Associação de Mulheres Sobreviventes de Violência de Gênero”. Do Sul Construindo Igualdade “que trabalha na Andaluzia (Espanha). Nossa posição como pesquisadores é antes

da intervenção socioeducativa é a adoção de um modelo sócio-crítico. Consideramos e denunciamos os abusos e maus-tratos que a sociedade global oferece aos mais velhos. Esses comportamentos geram uma consequente deterioração que afeta negativamente as relações afetivas dos idosos nas famílias e entre as diferentes gerações - pais, avós, netos -. Com especial destaque, este estudo apresenta os fatores que facilitam e promovem o risco de maus-tratos no âmbito familiar - ambiente doméstico - e o perfil do idoso vítima de maus-tratos e maus tratos e de seus cuidadores.

PALAVRAS-CHAVE: Abuso, maus-tratos, idosos, intervenção, educação

THE INTERVENTION OF MISTREATMENT IN OLDER PEOPLE. PROMOTION OF GOOD TREATMENT TO THE OLDER

ABSTRACT: Promoting the improvement of the quality of life of the elderly and the socio-educational intervention of the adult-elderly group necessarily demands the detection, prevention and intervention of affective relationships that generate inappropriate treatment. Elder abuse demands interdisciplinary cohesion and the application and development of socio-educational programs (Educational or Educational Gerontology) that promote adequate socio-cultural responses that meet the demands and needs of our elders. In the case of older women, this mistreatment is affected by their status as a woman and the social and cultural helplessness that older women suffer. We present, among others, initiatives that promote the empowerment of abused women, the “Women, Health and

Violence Program” of the Equality, Cooperation and Citizenship Area of the Bilbao City Council, or the “Association of Women Survivors of Gender Violence. From the South Building Equality” who works in Andalusia (Spain). Our position as researchers is before the socio-educational intervention is the adoption of a socio-critical model. We consider and denounce the abuse and mistreatment that global society gives its elders. These behaviors generate a consequent deterioration that negatively affects the affective relationships of the elderly in families and between different generations -parents, grandparents, grandchildren-. With special emphasis, this study presents the factors that facilitate and promote the risk of abuse within the family -domestic environment- and the profile of the elderly victim of abuse and mistreatment and that of their caregivers.

KEYWORDS: Abuse, mistreatment, elderly, intervention, education

1 | INTRODUCCIÓN

Los entornos familiares y domésticos de la sociedad del conocimiento, declaran una alta incidencia de desilusiones, decaimiento y consternación, las más de las veces, entre las personas que constituye la unidad del hogar. Un abordaje por las culturas tradicionales nos lleva a sostener la vejez y el envejecimiento como etapa de reconocimiento social, respeto y poder. Características que ante colectivos infanto-juveniles y adultos se mostraba garante de transmisión de conocimientos y tradiciones. La consideración que las culturas y pueblos tienen hacia sus miembros de más edad, condiciona, sensiblemente, el valor o contravalor del mayor (Mulloz, et. al. 2001, Suarez y Mullor, 1998). Las sociedades que reconocían de esta forma a la persona mayor, destacaba por el reconocimiento a la experiencia y la experiencia ligada a la edad se entendía como un valor (García, 2011). Los cambios en la estructura social, la evolución en los contextos familiares, en las actitudes y valores, conllevan alteraciones en las relaciones. Estos cambios estructurales en las relaciones y los afectos, aparecen en el trasfondo de muchas situaciones de abuso y maltrato, en especial, el que se arremete contra los mayores y ancianos. La juventud eterna, la productividad laboral, la salud permanente, el logro individual y el poder económico, son valores en alza. Valores que para el anciano, tachado social y culturalmente de, improductivo y con frecuencia dependiente, es infravalorado, resultando, la mayor de las veces una carga, una molestia para familias nucleares.

La evolución demográfica y social, no se ve acompañada por la promoción y adaptación de recursos para dar respuesta a estas demandas (Abellán y Esparza, 2011). El maltrato hacia los mayores se identifica y reconoce recientemente, apenas unas décadas (Cruz-Díaz, 2017), en su etiología, se identifica rasgos de multicausalidad -culturales, familiares e individuales-, identificándose básicamente cuatro estructuras, social y afectiva, de las relaciones familiares y sociales: la segregación, el conflicto, la ambivalencia y la solidaridad (Höpflinger, 2009). Los datos que han visto la luz el Informe Mundial sobre el Envejecimiento y la salud (OMS, 2015), prevé un significativo incremento de la consideración del envejecimiento de la población en muchos países como problema

social, económico y sanitarios. La población mundial de mayores de 60 años se duplicará con creces, de 900 millones en 2015 a unos 2000 millones en 2050. Este crecimiento desmedido se correlacionará según la OMS, con altas tasas de maltrato a personas mayores no solo en entornos familiares sino, en especial en instituciones residenciales de personas mayores y ancianas y en centros de atención de larga duración: dos de cada tres trabajadores de estas instituciones indican haber infligido malos tratos en el último año, donde el maltrato de las personas mayores puede conllevar graves lesiones físicas y consecuencias psicológicas prolongadas.

2 I DEL TRATO AL MALTRATO. FACTORES ASOCIADOS AL MALTRATO

Los malos tratos, según los autores (Flórez, Adera y García, 1996; Johnson, 1986, Martínez y Díaz, 2012), se ejercen en mayor frecuencia sobre aquellas personas que el/la agresor/a identifica más vulnerables, y se sitúa, con frecuencia, en el ámbito doméstico. En el caso de la mujer con el propósito de dominio y sometimiento por parte del agresor; En el caso del anciano, aunque también se pueden dar los mismos factores (violencia en parejas). La respuesta a una situación de rechazo hacia la persona mayor, considerada como carga para la familia, se traduce en agresiones hacia la persona mayor. Factores sensiblemente asociados al maltrato, entre otros, aparecen: el estrés por sobrecarga del cuidador, los problemas socioeconómicos, antecedentes de violencia y/o agresión en el seno familiar, etc. (Cruz & Jiménez-Gómez, 2017). Se denominan factores de riesgo, ya que no siempre su existencia condiciona la aparición del problema, sino su probabilidad e incidencia.

El perfil de “mujer mayor de 75 años”, es el más habitual entre personas mayores objeto de maltrato. El riesgo de ser víctima de abuso o maltrato aumenta por tres en las personas mayores de 75 años y por cuatro a la edad de 85 años (Jürschik, et al., 2013). Entre los factores de riesgo de maltrato más relacionados con las mujeres mayores, están aquellas que padecen enfermedad crónica y la pobreza y la enfermedad crónica. Un rasgo que no queremos dejar pasar por alto, ante el maltrato es el doble rol de la mujer, que mayoritariamente ejercen como cuidadoras (Bermejo, 2012), y por tanto, tiene mayor posibilidad de ejercer el maltrato. Como figuras más sensibles ante el riesgo de abuso y maltrato se identifican las personas mayores discapacitadas (Cruz & Jiménez-Gómez, 2017). Es frecuente que la familia o el/la cuidador/a no sea consciente del tipo de dinámica relacional existente. El soporte que ofrece el entorno doméstico, en su mayoría atenciones familiares informales, se enfrenta a importantes aprietos de sostenibilidad, disponibilidad, posibilidad y competencias para el cuidado riguroso y respetuoso de la persona de mayor edad. Según Bover, Moreno, Mota y Taltavull (2003) el 95% de los individuos de este grupo vive en su propia casa o en casas de sus allegados, de éstos alrededor de un 20% son dependientes de otras personas para el desarrollo de actividades cotidianas. El resto, tan

sólo un 5% de los mayores de 60 años, reside en instituciones.

Entre los factores socioculturales (OMS, 2015) que pueden afectar al riesgo de maltrato de las personas mayores se incluyen los siguientes: Estereotipos basados en la edad según los cuales las personas mayores son representadas como frágiles, débiles y dependientes. El imaginario social y cultural de las personas mayores las refleja como frágiles, débiles y dependientes. Uno de los efectos de dicho esquema es el debilitamiento de los vínculos entre las generaciones de un mismo núcleo familiar quedando en soledad los mayores de aquellas sociedades en las que tradicionalmente la progenie se ha ocupado de atender y cuidar a los ancianos.

Una rígida expresión e (in-)adecuadas habilidades sociales e interpersonales, expresadas mediante el comportamiento, el síntoma, el estado afectivo..., puede ser traducida negativamente y generar un deterioro en las relaciones los miembros del seno familiar establezca con la persona mayor (Moreno-Crespo y Cruz-Díaz, 2012; Triadó y Villar, 2000). Las consecuencias de los malos se hacen presentes en todos los ámbitos de la persona mayor o anciano (físicas, psicológicas o sociales). Se destacan entre las Físicas: Lesiones por traumatismos, desnutrición, deshidratación, fracturas por caídas, úlceras de decúbito por negligencia, abandono o falta de cuidados, heridas por ataduras, abrasiones, quemaduras, intoxicaciones, etc.; Las Psicológicas: Tristeza, sufrimiento, trastornos emocionales, ansiedad, depresión, ideación suicida, inhibición, somatizaciones y seudodemencias; y finalmente las Sociales: Aislamiento físico, psicológico o social.

Los mayores son conscientes de dos grandes formas de abuso (OMS, 2002): El “maltrato” propiamente dicho, de reducida incidencia, que corresponde a la vulneración de derechos (maltrato físico, sexual, abandono, etc.) y, otras manifestaciones leves o “menores” de agresión o vulnerabilidad (“mal trato”, “un trato desagradable”), significativamente frecuentes que suelen pasar desapercibidas en el entorno familiar y social. La literatura científica, pone en entredicho, la similitud conceptual entre abuso y maltrato (Sánchez del Corral, 2004; Sánchez del Corral et. al., 2004). Entre la población mayor se coinciden al asumir que éstas “formas menores” de trato, son inaceptables, denunciables y merecedoras de una sanción social o económica.

La identificación de las causas e indicadores de “maltrato” o “mal-trato” (en definitiva de abuso a la persona mayor), precisa de una diversa e interdisciplinaria. Los profesionales responsables de atender e intervenir con los mayores agredidos, han de ser especialmente sensibles al crítico incremento del cuidado y las necesidades que manifiesten los mayores, pero no solo, también deben atender las expresiones de estrés de los cuidadores y los episodios de pérdida de control por parte tanto del anciano como de los miembros de su entorno familiar. Denunciamos la necesidad de profesionales de la intervención en el contexto de la atención a las personas adultas y mayores. Una prevención e intervención temprana, urgente y estable en el tiempo, obliga a establecer mecanismos que nos permitan detectar aquellas personas susceptibles de recibir maltrato y las/los cuidadoras/res más

propensos a provocarlo (Bermejo, 2005, 2010; Moreno-Crespo y Cruz-Díaz, 2012). Si bien los primeros estudios sugerían que las víctimas tenían una mayor probabilidad de ser mujeres, viudas, débiles, con déficit cognitivos y con un número elevado de enfermedades crónicas.

Las dificultades de intervención se encuentran a dos niveles, por un lado, alcanzar una visión sistemática y, estructurada de las demandas de los mayores; por otro, ser consciente de la imposibilidad de alcanzar la plena interdisciplinariedad en las intervenciones de maltrato con mayores en entornos familiares. La coordinación del equipo interdisciplinario es esencial, para poner en marcha programas socioeducativos que permitan la prevención y la intervención en el maltrato. Se identifican tres ejes o niveles de actuación: a) Estrategias dirigidas a la persona mayor y cuidadores; b) Estrategias socio-comunitarias y de intervención socioeducativa y comunitaria y; c) Estrategias sociopolíticas, de alcance económico normativo. Entre los objetivos hacia los ancianos y cuidadores, se destacan: la detección temprana del maltrato o su riesgo, potenciar la prevención y paliar sus posibles consecuencias.

Previamente, el Grupo de Trabajo sobre Prevención y abordaje del abuso y maltrato hacia personas adultas mayores (PAM), se conformó en agosto del 2010, a iniciativa de la Coordinadora del Programa Violencia y Salud del Ministerio de Salud Pública (MSP). El mismo se conformó, inicialmente por un equipo interdisciplinario, adscrito a las áreas sanitarias -médicos, psicólogos, enfermeras- y sociales -trabajadores sociales, educadores sociales y sociólogos- entre otras. Todos ellos, integrantes de la RED de Equipos de Referencia en Violencia y Salud de instituciones de salud del sector público y privado, participando además el *Programa Nacional de Adulto Mayor (Área Ciclos de Vida) del MSP*. En dicho estudio se adopta como insumo el Protocolo de Intervención del Servicio de Atención a PAM Víctimas de Abuso y Maltrato Intrafamiliar (MIDES, INMAYORES. 2013 -2014), para generar un instrumento que permita identificar y generar mecanismos de respuesta.



Figura nº 1. Detalle de infografía difundida para dar a conocer y concienciar sobre el envejecimiento y la salud de las personas mayores.

Fuente. Protocolo de Intervención del Servicio de Atención a PAM Víctimas de Abuso y Maltrato Intrafamiliar (MIDES, INMAYORES. 2013 -2014), <https://www.who.int/ageing/ageing-infographic-2015-es.pdf?ua=1>

La oferta definida por los Servicios de Atención Primaria del Servicio Andaluz de Salud (SAS, 2006), en su apartado de *Atención a Personas en Riesgo Social*, define el carácter de urgencia y las actuaciones específicas dirigidas a personas que, siendo atendidas en los servicios sanitarios, presentan factores de riesgo social. Las actuaciones van encaminadas a su adecuada identificación, coordinación socio-sanitaria y seguimiento, entre las áreas de actuación preferente, encontramos: Ancianos en riesgo: Anciano frágil o en riesgo de estarlo, con problemática social añadida. Personas que cumplan alguno de los siguientes factores de riesgo: Anciano mayor de 80 años que vive solo; Anciano aislado o sin apoyo familiar; Anciano con incapacidad funcional; Anciano con familia en situación de claudicación en cuidados; Anciano con sospecha de malos tratos; Anciano en riesgo de institucionalización prematura o inadecuada; Anciano con problemas económicos graves; Ancianos con problemas de vivienda: insalubridad, barreras, riesgo de accidentes, etc.;

Sobrecarga del cuidador principal por situaciones de angustia o ansiedad; Sobrecarga del cuidador principal por somatizaciones; Analfabetismo funcional del cuidador. (p. 66)

Otras acciones preventivas que deberían poner en marcha la administración y los gobiernos deberían tener como base la formación y la atención no sólo a los mayores sino a los colectivos generacionales (Cruz y Jiménez-Gómez, 2017) que les acompañan, jóvenes y menores, son: a) Desarrollo de *programas educativos* para niños y jóvenes orientados al respeto y al reconocimiento a las personas mayores y discapacitadas, en la familia, en la escuela, en los medios de comunicación y en la comunidad; b) Desarrollo de *programas de ayuda social* a los ancianos y a las familias por parte de las instituciones públicas y una mayor dedicación de recursos para los cuidados psicosociales de la familia. Limitación de jornada en condiciones económicas dignas cuando se tienen a cargo ancianos dependientes, sería una magnífica opción.

Desde el marco de la intervención socioeducativa son éstos equipos (multi-inter) profesionales quienes mantienen un mayor y constante contacto con los ancianos y sus familias o cuidadores. Una visión interdisciplinaria y próxima a la situación específica, es la que permitiría abordar con mayor posibilidad de éxito un problema tan complejo (ASEDES, 2007; Hoban, 2000). La OMS, viene desarrollando proyectos vinculados al envejecimiento y ciclo de vida, en los que enmarca numerosos estudios y proyectos destinados a la promoción un envejecimiento sano: comunicación y cuidados (OMS, 2012).

3 I LA GERONTOLOGÍA EDUCATIVA Y SUS RESPUESTAS ANTE EL MALTRATO

Si la Gerontocracia fundamentaba sus principios en la experiencia y sabiduría ejercidas a través de Consejo de Ancianos, como institución que orientaba, aconsejaba y facilitaba la convivencia armónica de la comunidad, es decir, la figura del anciano, del “viejo” en la estructura política-religiosa de estas sociedades indígenas latinoamericanas, se investía de respeto, liderazgo y prestigio (Cruz, 2017). En nuestros días, la Gerontología Educacional o Gerontología Educativa, en su ánimo de promover un envejecimiento activo, basado en los principios de la educación a lo largo de la vida (Life Long learning), emerge del cuerpo de la teoría y la práctica de la educación de adultos y considera que el rol y la función del educador/a gerontológico/a, incluye entre otros rasgos, analizar, diseñar los métodos de organización de la enseñanza, facilitar aprendizajes y, actuar como agente de intervención social (Bermejo, 2010).

Centrada en la persona mayor	Centrada en la estructura social
Autoconocimiento que pone en práctica el “conócete a ti mismo” como paso previo a la autoaceptación. Referido a todas las facetas de la persona (biológica, psicoafectiva y sociocultural).	Democratización de la sociedad: Integración de los miembros de una comunidad.
Dinamización de la persona de edad, de todas sus dimensiones (actividad física, psicoafectiva y sociocultural), lo que previene y minimiza su desvinculación y favorece su adaptación al medio físico y social.	Logro de la igualdad, evitar la discriminación por razón de edad.
Destinada a la mejora de la imagen y confianza en sí mismo.	Universalizar el derecho a la educación: permitir la educación a lo largo de todo el ciclo vital.
Autodirección: Capacitar para la prevención y el autocuidado y Autorrealización personal.	Optimizar la eficacia y eficiencia de los recursos dedicados a los servicios que disfrutan los mayores (sociales, sanitarios, sociosanitarios, culturales, educativos, etc.).

Figura 2: Tabla con los rasgos de la Gerontología Educativa centrada en la persona y centrada en la estructura social.

Fuente: (Bermejo, 2005). Elaboración propia.

La autora delimita tres Áreas de trabajo: a) Educación de adultos mayores: Interesada por el proceso de enseñanza- aprendizaje (E-A) de los adultos de más edad. Supone la interrelación de la disciplina de la educación de adultos y el área de la gerontología social relacionada con la actividad; b) Gerontología educativa: Centrada en el proceso de E-A de profesionales, voluntarios, así como del público en general y de la población juvenil. Se realiza en todo tipo de centros; c) Gerontología académico/profesional: Concerniente a los procesos de enseñanza, instrucción y entrenamiento dirigidos hacia la especialización (de profesionales, para profesionales y voluntarios) en el campo del envejecimiento y/o con los mayores. Las funciones que podría desarrollar la gerontología educacional en una sociedad que envejece, son múltiples. Bermejo (2005), presenta dos grandes ámbitos con los rasgos de la Gerontología Educativa centrada en la persona y centrada en la estructura social (Figura 2).

La sociedad reacciona al abuso y al maltrato. Sus manifestaciones son diversas y entre éstas líneas esbozamos dos de estas respuestas que nos resultan de especial interés porque atienden no solo al colectivo de mayores o ancianos, sino que destacan la agresión hacia la mujer. Las experiencias que, en la última década, está generando modelos muy positivos en las relaciones generacionales -padres, abuelos, nietos-, tiene un importante soporte en los programas de *empowerment* o empoderamiento.

Atender a sus principios nos pueden, como agentes de intervención socioeducativa, ser de gran utilidad para desarrollar grupos de prevención similar, entre las personas de mayor edad, víctima de abuso o maltrato. El objetivo del programa, es promover entre las

víctimas la adquisición y desarrollo, entre otras habilidades, de autoestima, seguridad en sí mismas, control... y, poder de decisión sobre sus propias vidas. Este tipo de programas minimiza el aislamiento social al que las personas mayores se ven sometidas.

El *Programa Mujer, Salud y Violencia*, del Área de Igualdad, Cooperación y Ciudadanía del Ayuntamiento de Bilbao, comienza su andadura en 2008, con objeto de impulsar la prevención de situaciones de desprotección y/o violencia contra las mujeres mediante el empoderamiento de las mismas. Entre sus líneas de intervención aborda la prevención de la violencia machista e intrafamiliar y la promoción de la salud integral de las mujeres, entendida ésta como estado de bienestar físico, emocional y corporal. Busca empoderar a la mujer en la autogestión, en aspectos centrales de sus vidas desde sí mismas y sus necesidades. Ofrece conocimientos básicos sobre la mujer como colectivo y su rol socializador -el amor, la autoestima, los derechos humanos, la planificación familiar y, en especial, la violencia de género.

Por su parte, la *Asociación Mujeres Supervivientes de la Violencia de Género. Desde el Sur Construyendo la igualdad*. Proyecto de Empoderamiento ante la denuncia. Su ámbito de Actuación es la Comunidad Autónoma de Andalucía. Encontramos entre sus asociadas mujeres víctimas y supervivientes de violencia género, mujeres inmigrantes en situación de vulnerabilidad social, que acuden a nuestra entidad solicitando ayuda emocional, empleo, una red de apoyo. Estas oscilan entre los 16 años y los 80 años; tienen un nivel formativo muy diverso y se encuentran en situación regular o irregular en nuestro país. Mayoritariamente tienen cargas familiares, con hipotecas, en paro, sin esperanza, sin recursos mínimos para el sostenimiento de sus familias y con el inconveniente de estar viviendo violencia física y psicológica por parte de sus parejas o ex parejas.

4 I REFLEXIONAR Y PROMOVER AFECTOS POSITIVOS. DEMOS UN BUEN TRATO A LAS PERSONAS DE MAYOR EDAD

Es innegable la profusión de iniciativas que surgen y aún más los profesionales que día a día nos estimulan para sensibilizar y concienciar hacia el buen trato que deben recibir y merecen las personas mayores. A pesar de ello, se hace necesario incentivar y promover la investigación y los recursos para trabajar en la mejora de la calidad de vida de las personas mayores, dentro de sus familias, en la sociedad y en las instituciones.

Con demasiada frecuencia, las personas de mayor edad, los ancianos, se niegan a reconocerse víctimas de maltrato por temor a represalias, al confinamiento en instituciones o, simplemente, porque niegan una realidad que les resulta difícil de aceptar. Del mismo modo, sus familiares y/o cuidadores, con la misma frecuencia, no se hacen responsables de la situación y no revelan los hechos a las autoridades (Fernández-Alonso y Herrero-Velázquez, 2006). El mayor, denigrante y, quizás más impactante –relacional, afectivo y social- como forma de abuso y maltrato, no es el físico sino el psicológico y el social. El

desprecio por la vejez y su identidad, la pérdida de dignidad de la persona, el aislamiento, la soledad, la falta de estímulos -no sólo afectivos sino también sensoriales-, pueden ser igual o más dañinos que el maltrato físico (Jürschik P, et al., 2013). La indiferencia y el robo de la dignidad a la persona, entendemos, es el peor de los maltratos que se puede padecer. Los profesionales de la intervención se ven en la obligación de velar por la seguridad del mayor y la ética de cuidadores (Badenes y López, 2011; Cruz y Jiménez-Gómez, 2017; Trejo, 2012).

Diseñar e implementar programas específicos de atención al anciano maltratado y a sus cuidadores maltratadores es la única opción posible (Cruz-Díaz, 2017; Paveza et al., 2000; Hoban, 2000). En dichas intervenciones los equipos interdisciplinarios, se deben interesar, básicamente, en: Detectar los factores de riesgo del anciano y del cuidador y las situaciones de mayor vulnerabilidad para que el maltrato se produzca; Canalizar las intervenciones para modificar los factores de riesgo; Apoyar a los cuidadores identificando y actuando de forma preventiva ante situaciones de estrés y sobrecarga física y emocional que pueden influir en la aparición de conductas violentas, mediante el desarrollo de programas de atención al cuidador.

En cuanto al entorno familiar, todos y cada uno de los miembros de la familia – cuidadores o no del anciano-, debemos aprender a reconocer los signos indicadores de abuso y maltrato y, llegado el caso, dirigirse hacia un procedimiento de atención integral del mayor maltratado, ágil y satisfactorio. “Los programas socioeducativos deberán combinar armoniosamente deseos y preferencias de sus protagonistas; conocimientos valiosos de diversas disciplinas y los aportes de la Pedagogía Gerontológica” (Bermejo, 2012, p. 30).

A partir de una valoración de las estructuras, los recursos formales e informales, de los valores socioculturales inmersos en nuestra comunidad, junto a, una Gerontología educativa, se debe estimular el diseño, planificación e implementación de programas específicos de atención a mayores y cuidadores. Entre dichos programas (Cruz-Díaz y Fernán Sánchez, 2014), nos atrevemos a hacer propuestas del tipo: programas intergeneracionales, experiencias de acogimiento, grupos de autoayuda, programas de envejecimiento activo, formación permanente y educación a lo largo de la vida, desarrollo del voluntariado con mayores, visibilidad de género, dinamización de ocio y tiempo libre del mayor, terapias ocupacionales alternativas, etc.

Es posible promover el buen trato a hacia las personas mayores con sencillas respuestas y hábitos en nuestras relaciones. Siguiendo el estudio de Pérez-Rojo et. al (2017) proponemos sencillas recomendaciones: Hacer visibles a nuestros mayores en su identidad, dignidad e intimidad, en todos los entornos, espacios, políticas e instituciones que la sociedad global, del conocimiento, la información y las redes sociales nos ofrecen; Ofrecer una imagen realista de las personas mayores, diversa y sin prejuicios y con mirada de género; Reconocer la individualidad de la persona mayor, es única como únicos y singulares somos cada uno de nosotros y nosotras y, por ende; Acercarnos a la persona

de más edad, reconociendo sus rasgos de personalidad de forma integral, descartando automatismos y clichés colectivos; Dar posibilidad a su participación, facilitando el desarrollando de su identidad, su capacidad cognitiva y toma de decisiones en su día a día; Y ante todo, respeto. Respeto a la persona que envejece, respeto al envejecimiento como constructo socioeducativo, respeto a sus emociones y a sus afectos.

REFERENCIAS

Abellán, A. y Esparza, C. (2011). *Un perfil de las personas mayores en España, 2011*. Indicadores estadísticos básicos. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social. Recuperado de <http://imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/pmindicadoresbasicos.11.pdf>

Asociación Mujeres Supervivientes de la Violencia de Género. Desde el Sur Construyendo la igualdad. Proyecto de Empoderamiento ante la denuncia. Ámbito de Actuación en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Badenes, N, y López, M.T. (2011). Doble dependencia: abuelos que cuidan nietos en España. *Zerbitzuan*, 49 Jun, 107-25.

Bermejo, L. (2005). *Gerontología Educativa. Cómo diseñar programas educativos con mayores*. Madrid: Editorial Panamericana, Colección Gerontología Social SEGG.

Bermejo, L. (2010). (Dir.) *Envejecimiento Activo y Actividades Socioeducativas con Personas Mayores*. Guía de Buenas Prácticas. Editorial Panamericana. Madrid.

Bermejo, L. (2012). Envejecimiento activo, pedagogía gerontológica y buenas prácticas socioeducativas con personas adultas mayores. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 51, 27-44.

Cruz-Díaz, R. (2017). *Los afectos hacia nuestros mayores y las relaciones entre generaciones. Realidad del trato y maltrato hacia las personas mayores*. En N. Martínez, y M. Bedmar, (Eds.) *Personas mayores y Educación Social: teoría e intervención*. (pp. 95-133). Granada: EUG. Editorial Universidad de Granada.

Cruz-Díaz, R., y Jiménez-Gómez, M. V. (2017). Envejecimiento y discapacidad intelectual. Aproximación a las necesidades de las personas adultas y mayores con discapacidad intelectual y sus familias. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 7, 76-90.

Cruz-Díaz, R. y Fernán Sánchez, S., (2014). La intervención socioeducativa con mayores y el profesional de la educación social. Una experiencia de terapia ocupacional. En P. Delgado; S. Barros; C. Serrão; S. Veiga; T. Martins; A. J. Guedes; F. Diogo y M. J. Araújo (Coord.). *Pedagogia / Educação Social - Teorias & Práticas. Espaços de investigação, formação e ação*. (pp. 156-161). Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

García, A. J. (2011). *Variables Psicosociales que inciden en la Calidad de Vida del Alumnado Participante en Programas Universitarios de Mayores*. Sevilla: Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla.

Flórez, J., Adera, J. y García, M. (1996). Malos tratos a los ancianos. *Med Integral*, 28, 137-42.

Hoban, S. (2000). Elder abuse and neglect. *AJN*, 100, 49-50.

Johnson, T. (1986). Critical Issues in the Definition of Elder Mistreatment. En R.S. Wolf y K.A. Pillemer (Eds.), *Elder abuse: Conflict in the Family* (pp.167-196). Dover: Auburn House Publishing.

Jürschik, P., et al. (2013). Prevalencia y factores asociados a sospecha de malos tratos en la unidad geriátrica del área de urgencias del hospital. *Rev Esp Geriatr Gerontol*. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.regg.2012.05.002>

Martínez, M. y Díaz, P. (2012). Sobre Envejecimiento Activo e Intergeneracionalidad. *Revista Portal de Divulgação*, 28(3), 20-27.

Moreno-Crespo, P.; Cruz-Díaz, M.R., (2012). *Promoción de la calidad de vida a través de programas socioeducativos para mayores*. *Universidad y mayores*. Acta del I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Innovación 2012. Innovagoga Afoe (pp. 1522-1535).

Muñoz, F., Martín, M.L., Vivancos, D., Blanca, F., Rodríguez, T. y Ruiz, M. (2001). Mejora de la atención prestada a víctimas de violencia doméstica. Impacto de una intervención priorizada. *Atención Primaria* (28) 4, 241-248. doi: [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(01\)78941-X](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(01)78941-X)

OMS (2012). Envejecimiento y ciclo de vida. Innovaciones para un envejecimiento sano: comunicación y cuidados. Boletín de la Organización Mundial de la Salud, (90)3 marzo. Recuperado de <https://www.who.int/bulletin/volumes/90/3/12-020312/es/>

OMS (2015). Informe Mundial sobre el envejecimiento y la salud. OMS: WHO/FWC/ALC/15.01.

OMS (2002). INPEA. Voces ausentes. Opiniones de personas mayores sobre abuso y maltrato al mayor. *Rev Esp Geriatr Gerontol* 2002a, 37, 319-331.

Paveza, G., et al. (1992). Severe family violence and Alzheimer's disease: prevalence and risk factors. *Gerontologist*, 32, 493-7.

Pérez-Rojo, G., Chulián, A.; López, J., Noriega, C., Velasco, C., Carretero, I. (2017). Buen y mal trato hacia las personas mayores: Teorías explicativas y factores asociados. *Revista Clínica Contemporánea* (8)2, 1-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.5093/cc2017a3>

Programa Mujer, Salud y Violencia echara a andar para impulsar la prevención de situaciones de desprotección y/o violencia contra las mujeres mediante el empoderamiento de las mismas (2008). Área de Igualdad, Cooperación y Ciudadanía del Ayuntamiento de Bilbao.

Sánchez del Corral, F. (2004). Maltrato a las personas mayores: algunas respuestas a muchos interrogantes. *Rev Esp Geriatr Gerontol*, 39(3), 151-3.

Sánchez del Corral, F., García-Armesto, S., Pajares, G., Otero, A., y Ruipérez, J. (2004). Estudio cualitativo SEGG-IMSERSO: la perspectiva de los mayores españoles sobre el maltrato al anciano. *Rev Esp Geriatr Gerontol*, 39(2), 72-93.

SAS (2006). *Memoria SAS, 2006. Actividad Asistencial 8*. Sevilla: SAS.

Suárez, T, Mullor, A. (1998). Violencia psicológica: la parte sumergida del iceberg. *Medifam*, 8, 34-42.

Trejo, C. (2012). El viejo y su tiempo: Hacia una ética de la razón cordial. *MED. CLIN. CONDES*, 23(1), 95-99.

Triadó C, y Villar F. (2000). El rol de abuelo: cómo perciben los abuelos las relaciones con sus nietos. *Rev Esp Geriatr Gerontol*, 35 (S2), 30-6.

INCIDENTES CRÍTICOS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE FUTUROS PROFESORES. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN DESAFÍO

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão : 30/09/2020

Myriam Díaz Yáñez

Doctora en Ciencias de la Educación con especialidad en Sistemas de Formación por la Universidad Técnica de Lisboa. Portugal Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-3067-6306>

Jorge Alarcón Leiva

Doctor en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica de Chile Académico de la Facultad de Educación de la Universidad de Talca, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-9915-1949>

RESUMEN: El estudio tiene como propósito analizar los principales incidentes críticos experimentados en la práctica profesional por estudiantes de la carrera de pedagogía básica de una Universidad regional en Chile, en el ámbito de inclusión educativa. Se trata de un estudio descriptivo exploratorio de casos de 51 estudiantes del IX semestre de formación profesional para la docencia. Para la recolección de información se utilizaron grupos focales, a partir de los cuales se definieron categorías de análisis, a saber: tipologías de incidentes críticos, causas y formas de enfrentarlos. Los resultados dan cuenta que, mayoritariamente, los/as futuros/as profesores/as se ven enfrentados a incidentes

críticos negativos que desestabilizan su práctica profesional. Asimismo, los resultados muestran que los/as futuros/as profesores/as no cuentan con los recursos internos y externos necesarios que permitan atender la diversidad de alumnos y alumnas y situaciones que les desafían en su práctica profesional.

PALABRAS-CLAVE: Formación de profesores. Inclusión educativa. Incidentes críticos.

CRITICAL INCIDENT AND PEDAGOGICAL PRACTICES OF TEACHERS LEARNING. INCLUSIVE EDUCATION: A CHALLENGE

ABSTRACT: The purpose of the study is to analyze the main critical incidents experienced in professional practice by students of the basic pedagogy degree at a regional university in Chile, in the field of educational inclusion. It is part of a research project of the Linkage Line between Research and Undergraduate Teaching, financed by the University in which both the experience and the research were carried out. It is an exploratory descriptive study of cases of 51 students of the IX semester of professional training for teaching. For the recollection of information, focus groups were used, from which categories of analysis were defined, namely: typologies of critical incidents, causes and ways of dealing with them. The results show that, for the most part, future teachers are faced with negative critical incidents that destabilize their professional practice. Likewise, the results show that future teachers do not have the necessary internal and external resources to attend to the diversity of students and situations that challenge them in their professional practice.

KEYWORDS: Teachers learning. Inclusive education. Critical incident.

1 | INTRODUCCIÓN

La formación inicial de profesores en Chile ha impuesto un enorme desafío para las instituciones formadoras. La Ley N° 20.129 del año 2006, que Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, modificada en algunos de sus aspectos por la Ley N° 20.903 de 2016, que Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, establece la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía, para dar cumplimiento a los estándares de calidad. A este respecto, el artículo n° 27 ter. de la Ley N° 20.903 estatuye que “[p]ara efectos de otorgar la acreditación de las carreras de pedagogía, la Comisión Nacional de Acreditación deberá establecer criterios y orientaciones relativos, a lo menos, a: i. Procesos formativos, los que deberán ser coherentes con el perfil de egreso definido por la universidad y los estándares pedagógicos y disciplinarios definidos por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Nacional de Educación [...]”.

En el actual contexto de formación profesional de docentes, tal como lo prescribe el inciso i. del referido artículo n° 27 ter. de la Ley N° 20.903, las escuelas de pedagogía establecen itinerarios formativos para sus estudiantes, que se elaboran a partir de un perfil de egreso. El perfil de egreso en cuestión, establece una finalidad formativa que busca desarrollar competencias que den cuenta de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, que permitan desempeñar adecuadamente el rol profesional a los/as futuros/as docentes.

Por otra parte, en los estándares para egresados de carreras de pedagogía se subraya la necesidad de comprender “que la diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas” (Ministerio Educación de Chile, 2011:37). Asimismo, y por la misma razón, se afirma que el profesional en formación debe conocer estrategias que favorezcan la inclusión e integración de los estudiantes, mediante la selección de recursos pedagógicos apropiados para estimular el desarrollo de sus fortalezas y sus respectivas autonomías. En este sentido, el desafío de la inclusión educativa adquiere especial relevancia, ya que sitúa al profesional en formación en una situación de desempeño que le obliga a movilizar sus recursos, tanto internos como externos, a fin de alcanzar una mayor comprensión sobre la inclusión y a la aplicación de estrategias metodológicas que permitan diseñar e implementar acciones concretas y pertinentes en el aula.

En particular, la Escuela de Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad Católica del Maule, ubicada en la ciudad de Talca, Chile, señala en el Decreto N°37 /2002 en que se aprueba el Plan y Programa de Estudios y el Decreto N° 31/2008 que aprueba los ajustes curriculares del programa, que los y las estudiantes tendrán la posibilidad de realizar su formación como docentes, partiendo de la realidad de las escuelas

y comunidades concretas y volviendo a las mismas, para experimentar nuevas formas de reflexionar y actuar sobre ellas. Así el currículum se desarrollará mediante un proceso de producción de conocimiento, que comienza por la comprensión de la realidad, continúa con la interpretación de los datos conocidos y la intervención en el contexto real, concluyendo con la obtención de nuevos conocimientos a través de un proceso sostenido de evaluación. Por lo tanto, la formación del profesor de Educación General Básica se concibe como un proceso de conocimiento guiado dialécticamente por la investigación y la acción, en que se realizará una exploración sistemática y relevante de la realidad contextualizada de su escuela y comunidad, creando conocimiento desde la práctica y a su vez, utilizándolos para orientar y retroalimentar la acción (Kemmis, et alt., 2014).

En el marco de estas referencias, la evidencia acerca de incidentes críticos experimentados por los y las estudiantes en sus procesos de práctica profesional, en relación específica con el desafío de la atención a la diversidad y el objetivo de la inclusión educativa, constituye un insumo relevante que eventualmente puede permitir la introducción de mejoras sustantivas en el proceso de formación de los egresados.

El propósito de referir el estudio a la diversidad e inclusión, como parte de la experiencia formativa de egresados de la carrera de Educación General Básica, viene refrendado en Chile por una serie de iniciativas legales que han transformado a la diversidad y a la inclusión en cuestiones centrales de la agenda escolar. En efecto, en un lapso que no supera los diez años, la atención a la diversidad y la inclusión educativa se han posicionado en el centro del discurso educativo (Armijo, 2018; Opza, s/f), tanto en el ámbito de la educación especial, como en el sistema educativo en su conjunto (MINEDUC, 2009a; CHILE, MINISTERIO EDUCACIÓN DE CHILE, 2009b; CHILE, MINISTERIO EDUCACIÓN DE CHILE, 2015a; CHILE, MINISTERIO EDUCACIÓN DE CHILE, 2015b).

En el trabajo, se entiende como “incidentes críticos” a “determinados eventos que pueden ocurrir en el transcurso de una clase, pueden resultar especialmente favorecedores de cambios en la identidad profesional del docente, ya sea por su poder emocionalmente desestabilizador, por la dificultad de solventarlos con una respuesta parcial e inmediata o por su capacidad para desafiar los roles y concepciones actuales” (MONEREO, 2010, p. 159). El propio Monereo ofrece una documentada síntesis respecto de los incidentes críticos, a los que caracteriza como:

Suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su identidad-en-acción, de modo que para recuperar el control de la situación no basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional, es decir, de las concepciones, estrategias y sentimientos del docente (MONEREO Y OTROS, 2009, pp. 237-256).

Se trata, termina diciendo, de un suceso que “pone en crisis la forma de «ser»

profesor, abriendo una fisura en sus representaciones y favoreciendo una oportunidad para el cambio” (MONEREO, 2010, p. 159; NAIL KRÖYER, 2013).

2 I REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 La formación de profesores y la práctica profesional

La formación de profesores para el siglo XXI, se ve enfrentada a un contexto muy diferente al que antaño la caracterizó, un marco en el que la centralidad radicaba en la enseñanza más que en el aprendizaje, constituyéndose el profesor en un eje central del proceso, cuyas metodologías de enseñanza se basaban en modelos de clase frontal, con escasa participación del estudiante. Actualmente, y en sentido opuesto, la innovación curricular que ha asumido una gran cantidad de instituciones de educación superior, ha transitado desde un modelo centrado en la enseñanza hacia uno centrado en el aprendizaje. A este respecto, se señala:

Cada día la sociedad demanda con más fuerza la formación de profesionales capaces no sólo de resolver con eficiencia los problemas de la práctica profesional sino también y fundamentalmente de lograr un desempeño profesional ético, socialmente responsable. La formación profesional tradicional, basada en contenidos y el credencialismo, pareciera no ser capaz de responder efectivamente a esta demanda (CINDA, 2008, p.16).

La formación profesional parece hacerse eco de lo señalado por Vigotsky (1985) en orden a que el conocimiento es producto de la interacción social y de la cultura, vale decir, el resultado de la incardinación social de la persona en su medio, puesto que, en efecto, en el aprendizaje socialmente mediado, los logros se co-construyen con la ayuda de herramientas culturales y del contexto en la cual ocurre la actividad de aprendizaje. Desde esta perspectiva, McKernan (2007) subraya que la actividad, pero la “actividad-reflexiva”, tal como es concebida en la perspectiva de la investigación-acción, pasa a ser el centro del proceso de aprendizaje.

Por su parte, Biggs y Tang (2011) indican que el aprendizaje es una forma de interactuar con el mundo. A medida que se aprende, cambian las concepciones de los fenómenos y se ve el contexto de forma diferente. La adquisición de información no conlleva ese cambio, pero la forma de estructurar la información por parte del profesor y de pensar en ella, sí lo hace. Así pues, la educación tiene que ver con el cambio conceptual y no sólo con la adquisición de información. Con este fin y con el propósito de desarrollar competencias en los/as futuros/as profesores/as, las escuelas formadoras han implementado la práctica profesional en sus itinerarios formativos como un elemento articulador de dicha formación (PERRENOUD, 2007).

Por lo tanto, la práctica profesional como instancia curricular central, constituye un momento fundamental para evidenciar el desarrollo de las competencias necesarias para

el desempeño del profesional en formación. La práctica es, desde este punto de vista, un espacio curricular sin el cual la formación parece carente de pertinencia y relevancia; en el mismo sentido, si la práctica no cumple adecuadamente su función, la formación evidencia un defecto difícil de soslayar.

2.2 Inclusión educativa

El concepto de “inclusión” durante los últimos años en el contexto educativo latinoamericano y particularmente el chileno, se ha visibilizado en ámbitos como políticas públicas y acciones gubernamentales. Esta representación del concepto de inclusión regula no sólo las prácticas educacionales, tales como la enseñanza, metodología, currículum, entre otras, sino las ideas sobre situaciones de exclusión, diversidad y de manera significativa, sobre la construcción de identidades (INFANTE, 2010; APABLAZA SANTIS, 2015).

La Declaración Mundial de la Educación para todos (UNESCO, 1990), con el fin de buscar la universalización de la educación, reconoció la necesidad de suprimir la desigualdad educativa, particularmente en grupos vulnerables a la discriminación y la exclusión, que incluye a niños vulnerables, trabajadores y de la calle; población rural, minorías étnicas, población con discapacidad y otros grupos, como siendo aquellos que requerían especial consideración para la prestación de servicios educativos por parte de los estados nacionales, en la medida en que estos tienen responsabilidades de protección sobre tales grupos.

Actualmente, en el sistema educativo no se ha comprendido la inclusión como “educación para todos”, con igualdad de derechos, que integre y no segregue, ya que no son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de estudiantes; muy por el contrario, es el sistema educativo de un país, el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes (GRAHAM y SLEE, 2008).

Sin embargo, en la organización escolar se desarrollan condiciones organizativas que constituyen verdaderas barreras para la inclusión. Las barreras, según Echeita y Ainscow (2004; 2011) son aquellas que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva. Según González Gil y otros (2019), las barreras para lograr una adecuada inclusión en el contexto escolar son la tendencia a homogeneizar y fragmentar el currículum; la estructura para la coordinación y trabajo docente infrautilizada y tendencia al individualismo; normas de agrupamiento de alumnos que promueven la exclusión; condiciones organizativas que generan un clima poco propicio para los alumnos; escasa conexión y trabajo con las familias, así como también las dinámicas de liderazgo en el aula.

En palabras de Blanco (2006) en los últimos años se ha dado más énfasis a la integración centrada en transformar la educación especial para apoyar los procesos de integración, que en cambiar la cultura y práctica de las escuelas comunes para que sean

capaces de atender la diversidad de alumnos. Por ello, incorporar la inclusión como eje central del proceso formativo requiere importantes cambios de los sistemas educativos y de la sociedad. Este proceso de cambio, según la UNESCO (2008) suele enfrentarse a varios desafíos, entre los que se encuentran, por lo general: actitudes y opiniones discriminatorias; falta de comprensión; falta de las competencias necesarias; recursos limitados y una organización inadecuada (AZORÍN Y OTROS, 2019).

Por tales razones, se hace necesario transformar la cultura, la organización y por sobre todo las prácticas educativas de los/as futuros/as profesores/as en la sala de clases, dada la diferencia que genera la disposición de los docentes para la gestión de los resultados escolares, en comparación con otras variables (KARRERA XUARROS, GARMENDIA LARRAÑAGA, ARGUIÑANO MADRAZO, 2019). Para atender así a la diversidad de necesidades educativas de todos los estudiantes, que son el resultado de su origen social y cultural y de sus características personales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones.

En este contexto, en palabras de Besalú y Vila (2007), los itinerarios heterogéneos y flexibles de aprendizaje exhiben su máximo potencial cuando se coordinan con los apoyos, por parte de los profesores, atendiendo a las características y necesidades específicas de los estudiantes. Estos apoyos permiten que cada estudiante construya su propia trayectoria de aprendizaje, siendo el profesor el encargado de guiar este proceso para potenciar nuevas zonas de desarrollo en los/as estudiante.

En este sentido, se hace necesario que las instituciones formadoras de profesores identifiquen las problemáticas con que los/as futuros/as profesores/as se ven enfrentados en su práctica, para ajustar sus programas formativos y atender estas necesidades. Por otra parte, a los/as futuros/as profesores/as, se les debe proveer de instancias para reflexionar sobre los incidentes críticos con lo que se ven enfrentados, de tal forma de estar preparados para asumir estos desafíos, que día a día van en aumento debido a la diversidad en el contexto aula.

2.3 Incidentes críticos

En el contexto de su práctica profesional, los/as futuros/as profesores/as se ven enfrentados permanentemente a situaciones imprevistas de carácter positivo o negativo que impactan en su quehacer en el aula y que ponen a prueba su capacidad de intervención pedagógica. El uso de la técnica de Incidentes Críticos de Flanagan (1954, 1978) tiene el potencial de ser efectivo en el mejoramiento de la enseñanza, porque identifica algunas acciones clave asociadas a la efectividad o ineffectividad de la actuación del profesional en formación.

Asimismo, se resalta el impacto que los incidentes críticos tienen en los procesos de quienes los vivencian, en la medida que “[t]hese incidents may be events, activities or role behaviours, which affect the outcomes of the system or process and are memorable to

those involved in the system” (SCHLUTER, SEATON Y CHABOYER, 2008, p. 108). Dado su carácter “predictivo”, los incidentes críticos constituyen una técnica útil para abordar “problemas prácticos” (SCHLUTER, SEATON Y CHABOYER, 2008, p. 108), lo cual concuerda metodológicamente con el propósito del trabajo realizado mediante el estudio que ahora se presenta.

Asimismo, los incidentes críticos surgen en la práctica y de esa forma los profesores observan una situación e interpretan su significado (MONEREO, C. Y OTROS, 2009; CONTRERAS, C., MONEREO, C. y BADIA, A., 2010). El desarrollo del conocimiento en y para la enseñanza se produce cuando la reflexión implica el desafío y la crítica del profesional en formación respecto de su quehacer, lo que a su vez puede conducir a cambios en su práctica (BILBAO, G. y MONEREO, C., 2011). Así, los incidentes críticos pueden desempeñar un papel importante, ya que a partir de ellos se produce reflexión sobre las experiencias de enseñanza y aprendizaje del profesional en formación (HARRISON & LEE, 2011).

3 I METODOLOGÍA

El objetivo de la presente investigación consiste en “Analizar los principales incidentes críticos en la práctica de los estudiantes de la carrera de pedagogía básica en el ámbito de inclusión educativa”. El estudio se desarrolló a partir del paradigma interpretativo, puesto que concierne a una orientación de trabajo que busca la reconstrucción de los significados de la experiencia para los propios actores. Asimismo, se llevó a cabo desde una metodología cualitativa, ya que proporciona una descripción amplia de los fenómenos estudiados y “permite reflexionar constante y críticamente sobre la realidad, asignando significaciones a lo que se ve, se oye y se hace” (BERNAL, 2006, p. 62). La investigación es de carácter exploratorio descriptivo, bajo la modalidad de estudio de caso, ya que permite abordar una situación o problema particular poco conocido, que resulta relevante en sí mismo Vasilachis (2009), por lo cual se examinan las diversas experiencias de estudiantes en el contexto de la práctica profesional.

La recolección de datos se realizó a través de la aplicación de grupos focales, una técnica basada en diálogos que “es una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información” (HAMUI-SUTTON Y VARELA, 2013, p.56). El grupo focal es “[...] un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto”. La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, puesto que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. El trabajar en grupo, finalmente, facilita el intercambio de opiniones y activa a los participantes a comentar y opinar, aun en

aquellos temas que se consideran como tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios (HAMUI-SUTTON Y VARELA, 2013, p.56).

Respecto del contexto de realización de la investigación, esta se inserta en el Taller Pedagógico del IX semestre, cuyo propósito reside en articular las actividades curriculares correspondientes al semestre, las que se interrelacionan a la luz de temáticas globalizadores que conciernen al desarrollo de competencias del rol profesional docente. En el proyecto formativo de la escuela de Educación Básica, en efecto, se establece que el Taller Pedagógico puede, al interior de una asignatura del semestre respectivo, abordar una temática de interés, de forma que los y las estudiantes, conjuntamente con los académicos del nivel, analicen en profundidad y eventualmente con visiones distintas, un desafío formativo central para el periodo lectivo. En este contexto, para el caso considerado, se aborda la inclusión educativa.

Los participantes del estudio, en consecuencia, son todos los y las estudiantes de Pedagogía Básica que se encuentran cursando el IX semestre de su formación profesional en la asignatura de Taller Pedagógico, que se vincula con el proceso de práctica profesional. Se utilizó la estrategia de muestreo completo de Gerhardt, Flick (2007) que contempló 51 estudiantes.

Con el propósito de conocer las opiniones de los/as futuros/as profesores/as sobre los incidentes críticos con que se enfrentan en su práctica profesional, se desarrolló un grupo focal, con 5 preguntas abiertas, con el propósito de describir las opiniones de los participantes respecto a las situaciones que dificultaron su actividad en la práctica en materias de inclusión educativa (ANGELIDES, 2001). El grupo focal, se orientó a preguntas de estimulación de la memoria, a saber: ¿a qué situaciones críticas se han enfrentado en la práctica en materias de inclusión?, ¿por qué razones consideran esta situación como “crítica”?, ¿cómo actuaron ante esta situación crítica? Se formó 5 grupos de 10 integrantes aproximadamente, cuyas entrevistas fueron realizadas en el lapso de una semana, a razón de una entrevista diaria. Se utilizó una grabadora. Los registros de la información obtenida fueron transcritos íntegramente, es decir, respetando literalmente lo manifestado por los participantes.

El procedimiento de análisis se realizó mediante la exploración del material, inventario de temas y aglutinación en categorías. El propósito fue descubrir conceptos y relaciones entre los datos recopilados, para organizarlos mediante una propuesta explicativa y teórica, derivada de la información recogida. Con el propósito de cautelar la validez y fiabilidad del análisis se utilizó el criterio de auditoría propuesto por Flick (2007). Se entregó el material analizado a un experto para la revisión de los procedimientos realizados.

4 | RESULTADOS Y ANÁLISIS

4.1 Tipologías de los incidentes críticos

El análisis realizado permite determinar tipologías de incidentes críticos, considerados como “Situaciones positivas o negativas que facilitaron o dificultaron el desempeño del profesional en formación durante su clase práctica”. En este sentido, las características de un incidente crítico reflejan típicamente una situación de estrés ante la cual, quien la enfrenta, debe desplegar diversos recursos internos y externos para abordarlos de manera profesionalmente competente.

Ante la pregunta “¿A qué situaciones críticas se han enfrentado en la práctica en materias de inclusión?, y luego de haber realizado el análisis de las respuestas surgen las siguientes categorías, a saber: *Alumnos/as con dificultades de aprendizaje*; *Alumnos/as sometidos/as a bullying*; *Atención a alumnos/as inmigrantes*.

Los resultados de estas categorías se presentan en la Tabla N° 1.

Categoría	Descripción	Subcategorías
<i>Alumnos/as con dificultades de aprendizaje</i>	Es una dificultad sustancialmente mayor para aprender (...) o una discapacidad que le impide o dificulta el uso de los medios educativos del tipo que usualmente se proporcionan a los/as alumnos/as de la misma edad en escuelas del área (BERMEOSOLO, 2015, p.176).	Necesidades educativas transitorias.
		Necesidades educativas permanentes.
<i>Alumnos/as sometidos/as a Bullying</i>	Es un fenómeno a través del cual niños/as o adolescentes son sistemáticamente expuestos a un conjunto de actos agresivos, que sobrevienen sin motivos aparentes, efectuados por uno o más agresores (MATA Y MARTINS, 2017, p.2).	Agresiones verbales
		Agresiones físicas
<i>Atención a alumnos/as migrantes</i>	La población de niños/as y jóvenes inmigrantes presenta necesidades específicas que deben ser tomadas en cuenta (...). El currículo escolar debe contemplar las diferencias culturales, de lengua y de identidad de los sujetos (OEA, 2011, p.23).	Falta de recursos internos
		Falta de recursos externos

Tabla 1- Categorías de incidentes críticos

Fuente: Elaboración propia a partir de los grupos focales

4.1.1 *Alumnos/as con dificultades de aprendizaje*

La primera categoría que emerge de este análisis es la que se identifica con *Alumnos/*

as con dificultades de aprendizaje que, siguiendo a Bermesolo (2015) se caracteriza como “dificultad sustancialmente mayor para aprender” en comparación con estudiantes de la “misma edad”; asimismo, como aquella situación que “impide o dificulta el uso de los medios educativo” de la clase que se pone a disposición de estudiantes “de la misma edad en escuela del área”. En consecuencia, se trata de una dificultad relacionada con el aprendizaje o con los medios necesarios para alcanzar el aprendizaje, el cual no se logra en el mismo nivel que estudiantes de la misma edad que asisten a escuelas semejantes.

En relación con esta categoría y a partir de las respuestas de los/as futuros/as profesores/as, se desprenden dos subcategorías: *necesidades educativas transitorias* y *necesidades educativas permanentes*.

En cuanto a estas categorías, la legislación chilena define a las *necesidades educativas transitorias* como:

Dificultades de aprendizaje que experimentan los estudiantes en algún momento de su vida escolar [...] que demandan al sistema educacional [...] la provisión de apoyos y recursos adicionales o extraordinarios por un determinado período de su escolarización, para asegurar el aprendizaje (CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015a, p.16).

En este contexto, los/as futuros/as profesores/as manifestaron encontrar en su práctica profesional algunos estudiantes que no poseían los conocimientos ni habilidades con lo que debería contar un estudiante de ese nivel educativo:

Una niña ingresó a primero básico sin los conocimientos básicos de un estudiante de su edad; por ejemplo, no sabe cómo tomar el lápiz, no mantiene un diálogo fluido, no sabe escribir su nombre, y no interactúa con sus demás compañeros, es una niña retraída (G2).

Asimismo, los/as futuros/as profesores/as se refieren a sus estudiantes realizando comparaciones en cuanto a su nivel de desarrollo en el aprendizaje, con el resto de los compañeros de ese curso: “una estudiante que presentaba dificultades en la lectura y se encontraba más atrasada que el resto de sus compañeros” (G1).

Por otra parte, los/as futuros/as profesores/as relacionaban estos incidentes críticos con el clima de aula:

Cuando en un tercero básico me tocó la práctica con un estudiante que presentaba dificultades tanto en el aprendizaje, como en relacionarse con sus pares, presentaba una personalidad conflictiva. Estas actitudes se presentan continuamente, dificultando la realización de las clases y creando un ambiente problemático (G5)

Las *necesidades educativas permanentes*, por otra parte, se definen como:

[...] barreras para aprender y participar, diagnosticadas por profesionales competentes, que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y

Por lo general, este tipo de necesidades educativas se asocia a discapacidad visual, auditiva, disfasia, trastorno autista, discapacidad intelectual y discapacidad múltiple. Los/as futuros/as profesores/as se refieren a los hechos relacionados con esta subcategoría de la siguiente forma:

En una práctica tuve una alumna de segundo año básico con Síndrome de Down que presentaba problemas para comunicarse conmigo y con el resto de sus compañeros. [Un segundo estudiante en práctica profesional, dice haber tenido] un estudiante de primero básico con Síndrome de Asperger que no seguía el ritmo de la clase, no realizaba las actividades y necesitaba atención personalizada (G3). [Un tercer futuro profesor, dice tener] un alumno con autismo [...] distraído y [que] en escasas ocasiones se relaciona conmigo y sus compañeros. Yo no sé cómo hacer para que él haga las actividades que llevo preparadas (G1).

4.1.2 *Alumnos/as sometidos a bullying*

Esta categoría, se considera caracterizada por:

La provocación y o victimización de un alumno en razón de su exposición a acciones negativas de parte de una o más personas. Es un fenómeno a través del cual un niño o un adolescente son sistemáticamente expuestos a un conjunto de actos agresivos, que sobrevienen sin motivos aparentes, efectuados por uno o más agresores (MATA Y MARTINS, 2017p.2).

A este respecto, Cerezo (2008) añade, que es una forma de maltrato a un compañero más débil. Este maltrato afecta la integridad psicológica y física del estudiante. A partir de las respuestas de los/as futuros/as profesores/as, emergen dos subcategorías asociadas a la categoría *Alumnos/as sometido/as a bullying: agresiones verbales y agresiones físicas*.

Respecto de las *agresiones verbales*, los/as futuros/as profesores/as mencionan situaciones de provocación y acoso permanente de algunos estudiantes, en contra de sus compañeros. Entre algunas de ellas, las siguientes:

Siempre molestaban al compañero, le decían que era tonto (G4). La situación es crítica debido a que es un acoso continuado hacia un estudiante que presenta un trastorno y en vez de incluirlo los estudiantes lo molestan reiteradamente (G4). En todas mis clases se burlaban de él diciéndole “pollito”, porque como era chiquitito, la mamá le hizo un cojín que tenía bordado un pollito. Los compañeros le quitaban el cojín y lo lanzaban por la sala, gritando, pollito (G1).

Asimismo, se aprecia que es muy recurrente el uso de apodos, definidos como: “nombre que suele darse a una persona, tomado de sus defectos corporales o de alguna otra circunstancia” (DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2021). En relación con el uso de sobrenombres o apodos, un futuro profesor reporta que respecto de

“[...] un niño de tercero básico, siempre se burlaban de él y le decían sobrenombres, porque tenía una mancha roja en la cara (G2).

La subcategoría *agresiones físicas*, se evidencia en el maltrato hacia los compañeros más débiles, especialmente mediante golpes de pies y puños:

Lo insultaba reiteradamente en la clase. Lo agredía físicamente. Un día en la sala comenzaron a golpearse y yo intervine y casi me pegan a mí (G3). Un día estaba preparando el material para entregárselo a los alumnos y veo como una niña tenía tomada del pelo a su compañera, porque había dicho que su mamá era pesada. Ellas siempre peleaban (*sic*) (G1).

4.1.3 Atención a alumnos/as inmigrantes

La tercera categoría, que surge de este análisis es *Atención a alumnos/as inmigrantes* descrita en relación con que:

La población de niños y jóvenes migrantes presenta necesidades específicas que deben ser tomadas en cuenta [...] como el idioma, la integración cultural, el desarraigo con el país de origen, la separación de las familias y su reencuentro, la interrupción en los estudios y el reconocimiento de los certificados educativos. El currículo escolar debe contemplar las diferencias culturales, de lengua y de identidad de los sujetos (ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS, 2011, p. 23).

En relación a esta categoría, las respuestas de los/as futuros/as profesores/as se centran en la falta de recursos, para atender la diversidad cultural en el aula, a saber: “No tenemos las herramientas necesarias para realizar planificaciones que incluyan adecuaciones curriculares para alumnos extranjeros” (G5). Asimismo, existe un cuestionamiento sobre su desempeño profesional en el aula, puesto que consideran que como estudiantes en práctica les “falta tener una mirada abierta hacia la diversidad cultural” (G2). De igual manera, reportan no tener “conocimiento específico del contexto y realidad cultural de los niños migrantes” (G4).

A este respecto, en consecuencia, los/as estudiantes en práctica que se desempeñarán pronto como docentes del sistema educativo señalan que carecen de los recursos necesarios para desplegar prácticas y estrategias adecuadas a los requerimientos de sus alumnos/as, sobre cuya base puede inferirse una apreciación negativa acerca de su formación. En efecto, la ausencia de herramientas puede atribuirse a la falta de apoyos formativos para la disposición de los recursos requeridos por las competencias que se deben desplegar en contextos de diversidad del alumnado.

4.1.4 Causas e implicaciones de los incidentes críticos

A partir del análisis realizado, es posible determinar las razones que esgrime el profesional en formación y que explican el origen y las implicaciones que los incidentes

críticos generaron en su intervención pedagógica durante el periodo de su formación práctica.

Frente a la pregunta: ¿Por qué consideran esa situación como crítica? Emergen las siguientes categorías: *falta de oportunidades para el aprendizaje del/la alumno/a* y *falta de recursos internos y externos del profesional en formación*.

En cuanto a las razones que explican los incidentes críticos derivadas del/la alumno/a aparece fuertemente la *falta de oportunidades para el aprendizaje*, ya que responsabilizan al sistema educativo de no permitir el desarrollo y la promoción de todos los/as alumnos/as, pues argumentan que sólo asisten por algunas horas a su práctica, lo que no les permite tener un mayor impacto en el proceso formativo de sus alumnos/as.

Considero esta situación como crítica porque no es posible que una alumna sólo por tener una condición neurobiológica no tenga la posibilidad de aprender junto con sus otros compañeros, más aún, que ni siquiera tenga la oportunidad de una adaptación del estilo de enseñanza propuesto por la docente donde se realizó mi práctica (G4).

Este argumento es refrendado mediante la siguiente opinión “creo que esta es una situación crítica porque no se está tratando el tema con la seriedad que debiese. Sino más bien, los planes de acción llevados a cabo por el establecimiento, perjudican y segregan aún más al estudiante” (G1). Vale decir, la estimación de los estudiantes en práctica subraya que las condiciones de su propio desempeño, así como las limitaciones debidas al funcionamiento de los establecimientos escolares, son las principales causas que derivan en la desigualdad en el acceso a experiencias de aprendizaje suficientes para los/as alumnos/as. Esta desigualdad, según el parecer de los/as futuros/as profesores/as, es determinante de las diferencias que se presentan en los/las alumnos/as en cuanto a disponer de una experiencia de aprendizaje adecuada a sus requerimientos.

En cuanto a las razones que explican los incidentes críticos derivados del profesional en formación, las categorías que surgen son la *falta de recursos internos* y en menor grado la *falta de recursos externos*.

Los “recursos internos”, según Tardif (2008) corresponden a la base de conocimientos, actitudes y comportamientos aprendidos e integrados en la memoria del profesional en formación (saberes). Estos recursos se ven reflejados en la forma de enfrentar los incidentes críticos, tal como lo expresan los/as futuros/as profesores/as: “Porque no tengo el conocimiento para enseñarles a estos estudiantes con problemas de aprendizaje” (G2). “No sé qué más hacer” (G1). “Porque cuando se pegan, mando a llamar a la inspectora, a ver si se calman” (*sic*). “Como son de otro país, no sé nada de ellos ni de su cultura” (G4). De manera general, y haciendo una evaluación de esta clase de situaciones, un estudiante en práctica señala:

Considero a esta situación crítica ya que primero, no pueden existir este tipo de problemas en nuestras aulas, por un tema valórico. Ningún estudiante

debiese faltar el respeto a otro, ya que interfiere en el desarrollo mismo de la clase, en el clima de aula y genera distracción en los estudiantes y sobre todo tensión en mí [es decir, en el futuro profesor, en cuanto responsable de conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje]. También interfiere sobre los potenciales aprendizajes de los alumnos. (G3).

Los “recursos externos”, según el propio Tatif (2008), por otra parte, se relacionan con lo que ofrece el medio como apoyo para actuar en la práctica profesional, esto es, materiales, tecnología, laboratorios, entre otros. A este respecto los/as futuros/as profesores/as señalan carencias de recursos para desarrollar su práctica: “Faltan materiales en las escuelas para que los estudiantes trabajen con elementos propios de su cultura” (G1). Otro estudiante, en el mismo sentido, indica que “Sería bueno tener videos de su país de origen, así en la clase los otros niños podrían conocer otro país” (G3).

4.1.5 Formas de enfrentar los incidentes críticos

Este análisis se refiere a la manera como el estudiante en práctica enfrentó los incidentes críticos. A partir de la pregunta, ¿Cómo actúa ante esta situación crítica? y luego del examen de las respuestas, emergen las siguientes categorías *empatía, buen trato y vocación*.

La empatía para Colombini (2015; WARREN, 2017) es la capacidad de reconocer al otro como un universo distinto de uno mismo. Uno que es totalmente original: la comprensión de las experiencias emocionales y cognitivas de hecho, no significa percibir las experiencias de los otros de igual forma que los nuestros. En este contexto los/as futuros/as profesores/as demuestran comprensión hacia los problemas de sus estudiantes, tal como se manifiesta en sus respuestas.

Hay que actuar de esta forma dándole más atención, ya que son niños que no les gusta sociabilizar [...] así puedo hacerles su estadía más grata dentro del aula de clases, ya que es muy importante que encuentren en el profesor una persona para conversar y a la vez ir incluyéndolo dentro de lo posible al grupo curso (*sic*) (G4).

Asimismo, los los /as estudiantes en práctica profesional resaltan la importancia de apoyar a los/as alumnos/as:

Porque creemos es importante actuar de acuerdo a lo que el niño necesita, buscar la mejor forma de solucionar el problema, enfrentar cada situación como corresponde (G5). Actúo así porque hay alumnos que necesitan ayuda. Me da tristeza no ayudar a alguien que necesita por eso siempre quiero acercarme (G1).

Por otra parte, los/as futuros/as profesores/as resaltan el hecho de no repetir acciones de violencia que ellos vivenciaron en su etapa escolar. “Estoy en desacuerdo con todo tipo de violencia y con mayor razón si se trata de niños, yo viví situaciones así cuando era niña y el trauma suele acompañar hasta que uno es grande” (G2).

La segunda categoría que emerge de este análisis es el *buen trato*. Para la Agencia de Calidad del Ministerio de Educación (2017; SILVA, 2018), el “buen trato” responde a la necesidad de cuidado, protección, educación y respeto de niños y niñas, en su condición de sujetos de derechos y de personas valiosas. Tal como lo expresan los/as futuros/as profesores/as: “[...] para que todos mis estudiantes se sientan queridos, pero sobre todo valorados [...] ellos se darán cuenta que la docente desea su bienestar y también su aprendizaje” (G4). En base a esta misma idea, los/as futuros/as profesores/as demuestran un gran sentido de protección hacia sus alumnos/as: “Yo los cuido y protejo, porque sus compañeros siempre los molestan y no me gusta eso” (G3).

La tercera categoría es la *vocación*. Para Larrosa (2010; FERRA y LÓPEZ, 2018) es la inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza, dedicación especial y de servicio hacia los demás. Así lo manifiestan los/as futuros/as profesores/as, en cuanto a las forma de enfrentar los incidentes críticos, pues lo relacionan con el compromiso que asumen con el aprendizaje de sus estudiantes.

Actúo así porque es lo único que tenemos a nuestro alcance como estudiantes de pedagogía, tratamos de intervenir con las herramientas que se nos entregan durante nuestro proceso de formación, más que nada es parte de nuestra vocación la que nos da la motivación de intervenir y comprometernos con los alumnos (G1).

Habría que señalar, como no sea más que una constatación, digna sin embargo de un análisis independiente, el hecho que los/as futuros/as profesores/as indiquen que su respuesta ante los incidentes esté basada en un fuerte componente emocional. Puede conjeturarse que ello sea así a consecuencia de la índole propia de los incidentes críticos, los que afectan o desestabilizan primariamente la condición profesional de los docentes en este caso. Con todo, cabría preguntar por qué los recursos cognitivos no están presentes en la clase de respuesta que los/as futuros/as profesores/as reportan como repuesta ante las situaciones que han debido enfrentar durante su práctica profesional.

5 I CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados obtenidos en el presente estudio permiten concluir que los/as futuros/as profesores/as en la etapa de práctica profesional, se ven enfrentados a una serie de incidentes crítico negativos, que muchas veces les desestabiliza en cuanto a sus conocimientos y competencias, asimismo les genera una sensación de inseguridad, ya que no cuentan con los recursos para enfrentar la diversidad de estudiantes y situaciones que se presentan en el aula. Es por ello que se hace necesaria que la formación de los/as futuros/as profesionales, sea con un fuerte componente centrado en la inclusión.

La práctica profesional es una instancia en que el/la futuro/a profesor/a toma

contacto directo con el ambiente escolar, en una situación muy similar a la que tendrá que enfrentar en su contexto laboral. La investigación pone de manifiesto que los/as futuros/as profesores/as manifiestan cierta frustración, al no contar con las herramientas y la formación necesaria que les permitan una atención adecuada a los/as alumnos/as que presentan necesidades educativas especiales, y que redundan en la incapacidad de realizar adecuaciones a las actividades de enseñanza y aprendizaje propuestas.

Otro incidente crítico que arroja esta investigación en la práctica del futuro profesor, es la falta de herramientas para atender estudiantes que son sometidos a *bullying* por sus propios compañeros.

Es particularmente llamativo en los reportes de los/as estudiantes en práctica profesional, el que su evaluación respecto de las formas de enfrentar los incidentes críticos exprese sobre todo respuestas de orden emocional. Por contraste, pocos de los reportes indican que parte de la razón se vincule con más y mejores capacidades cognitivas para hacer frente a las situaciones.

Un aspecto que adquiere especial relevancia, dice relación con la atención a estudiantes migrantes extranjeros, cuyo número ha ido en aumento a partir de la última década en Chile, como lo reportan diversos estudios destinados al respecto, así como diversas iniciativas de política.

Sin embargo, y pese a que es un fenómeno social de antigua data, la escuela formadora de profesores de este estudio, aún no ha instalado la temática en su currículum de formación. Esta necesidad se evidencia claramente mediante las palabras de un futuro profesor que señala: “Cada año que hemos estado en práctica en colegios, nos hemos enfrentado a temas de inclusión [...] desde que iniciamos la práctica en todos los cursos hemos tenido al menos un alumno con necesidades educativas especiales y estudiantes de otros países” (G2). Sin embargo, habría que agregar, no ha habido una respuesta formativa a esta experiencia y, en consecuencia, los/As estudiantes en práctica profesional siguen reportando limitaciones para hacer frente a estos incidentes.

Por lo tanto, el desafío es atender desde las escuelas formadoras de profesores la complejidad de la tarea docente, para ello se necesita una formación más acorde a las necesidades de los/as futuros/as profesores/as, situadas en contexto escolar diverso y con una fuerte vinculación con las comunidades educativas, que permitan atender la inclusión como parte fundamental en el proceso de práctica y en el desarrollo de las herramientas profesionales para ejercer en el futuro sus desempeños docentes con las competencias requeridas.

REFERENCIAS

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2017). Construyendo Juntos: Claves para la Convivencia Escolar. Santiago: Autor.

ANGELIDES, P. (2001). The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: The analysis of critical incidents. *Qualitative Studies in Education*, v.14, n 3, 2001, 429–442.

APABLAZA SANTIS, M. (2015). El orden en la producción de conocimiento: Normatividades en la educación chilena en torno a diversidad. *Estudios Pedagógicos XLI*, N° Especial: 253-266.

ARMIGO-CABRERA, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*.

AZORÍN, C. M^a. y OTROS (2019). A Tool for Teacher Reflection on the Response to Diversity in Schools. *Revista Profesorado*. Vol. 23 Núm. 1 (2019): Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9142/7677>

BERMEOSOLO, J. *Psicopedagogía de la diversidad en el aula: desafío a las barreras en el aprendizaje y la participación*. México: Alfaomega. 2015.

BERNAL, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Pearson.

BESALÚ, X; VILA, I. (2007). *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

BIGGS, J. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Society for Research into Higher Education (SRHE) and Open University Press. McGraw-Hill.

BILBAO, G. y MONEREO, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: Propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151. Recuperado desde: <http://www.redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>

BLANCO, R. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Reice: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4 (3), 1-15. 2006.

CEREZO, F. Acoso escolar. Efectos del bullying. *Boletín de Pediatría*, 48 (206), 353-358. 2008

CHILE. MINISTERIO EDUCACIÓN DE CHILE (2016). Ley N° 20.903 Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.

CHILE. MINISTERIO EDUCACIÓN DE CHILE (2015a). Decreto N° 83/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015b). Ley Núm. 20.845 de 29-05-2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>

CHILE. MINISTERIO EDUCACIÓN DE CHILE (2011). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica*. Santiago de Chile.

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009a). Decreto 170/2009. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009b). Ley Núm. 20.370, Establece Ley General de Educación. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <http://bcn.cl/1uvx5>

CINDA (2008). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior. Santiago.

COLOMBINI, S. (2015). Empathy as an educational tool. *Education Sciences y Society*; 2015, Vol. 6 Issue 1, p137-153.

CONTRERAS, C., MONEREO, C. y BADIA, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Como enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 63-81.

ECHEITA, G.; AINSCOW, M. (2004). Escuelas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 331. 49-80.2004.

ECHEITA, G. y AINSCOW, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, nº 12 (2011), págs. 26-46.

FERRA, MIGEL PÉREZ y LÓPEZ, ROCÍO QUIJANO. Análisis del discurso de los estudiantes de Magisterio sobre la contribución del practicum al desarrollo de su identidad profesional docente. *Educatio siglo XXI*; Murcia Tomo 36, Nº 2 (2018): 331-352. DOI: <https://doi.org/10.6018Zj/333091>

FLANAGAN, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327- 358.

FLANAGAN, J. C. (1978). A research approach to improving our quality of life. *American Psychologist*, 33(2), 138–147. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.33.2.138>

FLICK, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.

GONZÁLEZ GIL, F.; MARTÍN PASTOR, E.; POY CASTRO, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Revista Profesorado*. Vol. 23 Núm. 1 (2019): Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/71921>

GRAHAM, L. J. Y SLEE, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40 (2), 277-293. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x>

HAMUI-SUTTON, A.; VARELA-RUIZ, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), pp. 55-60.

HARRISON, J. K. & LEE, R. (2011) Exploring the use of critical incident analysis and the professional learning conversation in an initial teacher education programme. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 37:2, 199-217 DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2011.558285>

INFANTE, M. Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, N° 1: 287-297.2010.

KARRERA XUARROS, I.; GARMENDIA LARRAÑAGA, M.; ARGUÑANO MADRAZO, A. (2019). Sinergias entre inclusión, competencias y rendimiento escolar: El caso de la escuela pública de Antzuola. *Revista Profesorado*. Vol. 23 Núm. 1 (2019): Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9145>

KEMMIS, S.; MacTAGGART, R.; NIXON, R. (2014). *The Action Research Planner. Doing critical Participatory Action Research*. Singapore: Springer.

LARROSA, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *REIFOP*, 13 (4). Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/277259707_Vocacion_docente_versus_profesion_docente_en_las_organizaciones_educativas

McKERNAN, J. (2007). *Curriculum and Imagination: Process Theory, Pedagogy and Action Research*. London & New York: Routledge.

MATA, J.; MARTINS, T. Acoso Escolar y la Protección de los Derechos de los Niños y Adolescentes. *Educação y Realidade*, 42(3), 1001-1018. Epub June 12, 2017.

MONEREO, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.

MONEREO, C. Y OTROS (2009). Ser un docente estratégico: Cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 237-256.

NAIL KRÖYER, N. (Coord.) (2013). *Análisis de incidentes críticos en el aula. Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia*. Santiago de Chile: UdeC/RIL.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS (OEA) (2011). *Educación para niñas, niños y jóvenes inmigrantes en las Américas: Situación actual y desafíos*. Autor.

OPAZO, C. (s. f.). *Educación inclusiva y pedagogía en contextos de desventaja socioeconómica*. Recuperado de http://educacion.flacso.org.ar/files/webform/eventos/ponencia%20C_Opazo.pdf
PERRENOUD, PH. (2007). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. Invitación al viaje. Graó, Colofón, México. Disponible en: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-enseñar.pdf>

REAL ACADEMICA ESPAÑOLA DE LA LENGUA (2021). *Diccionario de la lengua española*. Disponible en: <https://dle.rae.es>

SCHLUTER, J.; SEATON, P.; CHABOYER, W. Critical incident technique: a user's guide for nurse researchers. *Journal of Advanced Nursing* 61 (1) Blackwell Publishing.2008.

SILVA, V. S. (2018). La demanda por un buen trato en la escuela secundaria. *Educação e Realidade*; Porto Alegre Tomo 43, N.º 2, (Apr-Jun 2018): 457-470. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623662538>

TARDIF, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12, 3. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42466>

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Ginebra.2008.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Disponible en: <http://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/ciencias-de-la-educacion/26.pdf>

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE (2002) Decreto N°37/200 Aprueba el Plan y Programa de Estudios de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE (2008) Decreto N° 31/2008. Aprueba ajustes curriculares del Programa de Estudios de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica.

VASILACHIS, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Madrid: Gedisa.

VYGOTSKY, L. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.

WARREN, C. A. (2017). Empathy, Teacher Dispositions, and Preparation for Culturally Responsive Pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 169–183. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0022487117712487>

APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO ENSINO DE REAÇÕES QUÍMICAS

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 05/10/2020

Leticia Maria Leda

Universidade Federal de São Carlos
Departamento de Química
São Carlos – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/0641598768912440>

RESUMO: A educação popular propõe o desenvolvimento da autonomia intelectual do indivíduo, compreendido como sujeito ativo dos seus processos de ensino aprendizagem e sujeito de direitos, enquanto cidadão e ser político no mundo. Considerando os princípios da educação popular, as diretrizes da lei 10.639/03 e o ensino de química, elaborou-se um plano de atividade com o objetivo de introduzir os principais conceitos envolvidos nos diferentes tipos de reações químicas a partir das contribuições científicas do cenário africano e do Oriente Médio para uma turma de Primeiro Ano do Ensino Médio. O plano de atividade foi avaliado por profissionais da área de educação. Tendo em vista os comentários e diálogos feitos durante a avaliação, pode-se aferir uma maior eficácia deste método visto que, por unanimidade, foi dito que seria muito mais atrativo o ensino de química se relacionado com elementos palpáveis e presentes no cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/03; ensino de química; educação popular.

APPLICATION OF LAW 10.639/03 IN THE TEACHING OF CHEMICAL REACTIONS

ABSTRACT: Popular education offers the development of the individual's intellectual autonomy, who is an active person of its teaching-learning processes and an individual of rights, as a citizen and a politician one in the world. The principles of popular education, the guidelines of law 10.639 / 03 and the teaching of chemistry were used to plan an activity plan with the aim of introducing the main concepts involved in the different types of reactions made from the scientific contributions of the African scenario and from the Middle East to a First Year High School class. The activity plan was evaluated by education professionals. In view of the comments and dialogues made during the evaluation, it is possible to assess the greater effectiveness of this method since, unanimously, it was said that teaching chemistry would be much more attractive when related to palpable elements present in everyday life.

KEYWORDS: Law 10.639/03. teaching chemistry. popular education.

1 | INTRODUÇÃO

O Brasil apresenta um quadro de racismo estrutural enraizado desde a colonização. É preciso destacar que no período da escravidão (1550-1888), os negros não eram considerados humanos e, mesmo após a abolição, pouco ou nada foi feito para que esta população pudesse participar da sociedade de maneira igualitária, perpetuando um cenário de desigualdade racial

cujos danos estendem-se até os dias atuais. (BRASIL, 2018)

Além disso, a abolição pode ser considerada um fato histórico recente na perspectiva antropológica dos processos de desenvolvimento humano, o que contribui para que ainda existam resquícios desse período nos contextos individuais e coletivos, tais como a supremacia de um estereótipo existente sobre a hierarquização dos povos, colocando alguns continentes como não desenvolvidos. Por exemplo, Souza, Alvino, Santos e Benite (2012) ressaltam o fato da África ser a região com vestígios humanos mais antigos, logo é considerada o princípio da humanidade, no entanto, ironicamente, o negro é visto como um ser inferior e sem capacidade de desenvolver Ciência.

Diante deste cenário, observa-se uma supervalorização da cultura e das descobertas europeias e norte-americanas o que acarreta em dificuldade de pensar e enxergar fora deste panorama, fazendo com que as aulas e atividades no contexto escolar fiquem presas nas versões históricas contadas por estes povos.

Paralelamente, o Movimento Negro possui papel fundamental na luta por medidas e leis que incluíssem o ensino da história do negro no currículo escolar, visto que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abordavam a temática racial de forma ampla sem que fosse dada a devida atenção e, por consequência, o tema não era trabalhado no cotidiano das salas de aulas. Devido a isto, surgiu a proposta da lei 10.639/03 com a proposta de ser ensinado as relações étnico-raciais bem como a história e cultura afro-brasileira e africana. (-, 2009)

Com a promulgação da lei 10.639/03, foi incluído em todo o currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, ou seja, não se restringindo apenas a matérias de História e Artes. No entanto, as instituições de ensino tem tendência a acreditar que realizar alguma atividade no Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro, supre todas as exigências da lei.

Como apresentado em Sasso e Medroa (2018), existem diversas barreiras para a implementação integral da lei, pois, a priori é preciso ocorrer uma formação inicial e continuada dos educadores que permita o contato com a temática racial, a fim de compreender e respeitar a história e cultura africana e afro-brasileira quebrando os estereótipos disseminados pelo senso comum; possibilitar um fácil acesso às pesquisas de qualidade da temática; e mostrar a importância de dominar tanto os conteúdos da disciplina a ser trabalhada quanto os conteúdos que abrangem a temática racial para que se possa construir uma atividade que cumpra com o proposto. Além disso, não existe fiscalização para verificar o cumprimento da lei, mesmo após dezesseis anos desta em vigor.

Como apresentado por Freire e Nogueira (1993), pode-se afirmar que a educação popular pauta-se no respeito a pluralidade da classe e nas individualidades dos educandos a fim de construir além da qualificação científica e técnica de modo que ocorra uma transformação na sociedade ao redor.

Ainda tendo em vista o exposto por Freire e Nogueira (1993) é ressaltado a

importância de se aproximar a teoria da prática, assim como, o que se diz do que se faz e, a relevância deste ato para a educação popular. No presente trabalho utilizou-se da educação popular para o ensino de química buscando evidenciar, principalmente para os educandos, a relevância da disciplina bem como sua proximidade em todos os eventos cotidianos.

O Plano de Atividade foi estruturado, principalmente, a partir das aulas, textos e discussões das disciplinas Didáticas e Educação das Relações Étnico-Raciais (DERER), oferecida pelo Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP), e História da Química, oferecida pelo Departamento de Química (DQ), ambas ofertadas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus São Carlos, e de um aprofundamento nos tópicos educação popular, ensino de química e temática racial; e esquematiza como se daria a construção coletiva do conhecimento sobre os tipos de reações químicas, com uma turma de Primeiro Ano do Ensino Médio, a partir de um panorama não convencional que incita discussões e reflexões.

2 | CONSTRUÇÃO DO PLANO

O plano de atividade foi elaborado em duas etapas, sendo estas: primeira a de revisão bibliográfica e aprofundamento teórico em tópicos que englobam o assunto; e a segunda correspondente a própria construção do plano de atividade.

Para a primeira etapa buscou-se em bases de dados artigos e materiais que ajudassem a constituir uma base sólida de conhecimentos necessários para a atividade, dando uma ênfase nos tópicos: educação popular, ensino de química e temática racial.

O aprofundamento em educação popular foi feito tendo em vista que a abordagem tradicional de ensino, muitas vezes, não possibilita esse diálogo mais próximo com os educandos. Outras abordagens foram avaliadas, por exemplo, abordagem comportamental, construtivistas e outras que são apresentadas por Mizukami (1986), no entanto também não se enquadraram em todos os objetivos.

Com relação a temática racial, foi feita uma imersão durante todo o primeiro semestre de 2019 durante a disciplina “Didáticas e Educação das Relações Étnico-Raciais”, pois foram trabalhados diversos textos de autores renomados (Florestan Fernandes, Lília Moritz Schuwarcz, e outros); filme (Infiltrado na Klan), e documentário (Menino 23) sobre o tema, sendo o trabalho final da disciplina o gerador de toda reflexão e construção do plano aqui discutido.

Por fim, trabalhar com o ensino de química, por esta fazer parte das disciplinas que, geralmente, não se cumpre a lei 10.639/03, portanto, a fim de demonstrar que todas as disciplinas são interligadas e que é possível trabalhar história e/ou cultura com química e, mais do que isto, através destes conteúdos produzir uma maior aproximação do tema em estudo com a realidade dos educandos e pode despertar um maior interesse e motivação nestes.

A segunda etapa, constitui-se na organização das informações obtidas para a definição do objetivo, estrutura, limitação do tema e seleção dos pontos principais a ser dado ênfase.

O plano foi estruturado em sete seções, sendo elas: identificação, objetivos, conteúdo pragmático, procedimentos metodológicos, avaliação, recursos didáticos e referências.

A primeira seção identifica o docente responsável pela elaboração do plano de atividade, a disciplina, o tema da disciplina que será trabalhado, a duração em aulas e turma em que será realizada a atividade.

Os objetivos são divididos em objetivo geral e objetivos específicos, em que o primeiro aborda de maneira ampla o que se pretende desenvolver e alcançar com a atividade no todo, e o segundo trata de maneira detalhada cada momento programado. Como pode ser observado na Quadro 1.

OBJETIVOS
Geral: <ul style="list-style-type: none">• Introduzir os principais conceitos envolvidos nos diferentes tipos de reações, utilizando como exemplos de reações alguns aspectos culturais e descobertas provenientes da África e do Oriente Médio. Específico: <ul style="list-style-type: none">• Compreender e diferenciar os conceitos envolvidos em cada um dos tipos de reações químicas;• Permitir o reconhecimento histórico de contribuições para a ciência de uma perspectiva diferente da eurocêntrica;• Reconhecer a importância das reações químicas no cotidiano.

Quadro 1 – Objetivos do Plano de Atividade

Para a definição e diferenciação dos objetivos, geral e específicos, é necessário levar em conta alguns pontos importantes. É fundamental ter em vista que o objetivo geral precisa abordar todo o tema, mostrando qual o foco principal de forma resumida, enquanto que os objetivos específicos devem apresentar de forma aprofundada o que se busca alcançar nos diferentes aspectos presentes na atividade, ou seja, quais os resultados esperados para a atividade. Além disto, os objetivos específicos colaboram para a demarcação temática.

A seção referente ao conteúdo pragmático, foi dividida em duas partes, a introdução e o desenvolvimento. Em cada uma das partes foram colocados subtópicos a fim de detalhar e desenvolver a sequência cronológica em que se daria a abordagem de cada um dos tópicos, como pode ser analisado na Quadro 2.

CONTEÚDO PRAGMÁTICO

1. Introdução
 - 1.1 Apresentação da realidade do continente africano e do Oriente Médio que não é mostrada nos jornais
 - 1.2 Contribuições científicas provenientes destas localizações
 - 1.3 Os tipos de reações químicas
2. Desenvolvimento
 - 2.1 Reação de decomposição (utilizar uma das reações que ocorrem para a cerâmica como exemplo, fazendo ligação com a cultura africana, em específico a cultura yorubá)
 - 2.2 Reação de síntese (através da reação da cerâmica apresentada para reação de decomposição)
 - 2.3 Reação de simples troca (trazer a bateria de Bagdá, e introduzir os conceitos que devem ser levados em conta neste tipo de reação, como reatividade dos metais)
 - 2.4 Reação de dupla troca (reação do zinco relacionando tanto com o tipo anterior quanto com o Oriente Médio já usava ligas deste metal anos antes dos outros países)
 - 2.5 Reações Redox (reação do óxido de ferro III, trazendo aspectos da cultura yorubá)

Quadro 2 – Conteúdo do plano de atividade

As seções de procedimento metodológico, avaliação e recursos didáticos contém informações sobre a condução da atividade, o estilo de aula; o método e dispositivos para mensurar o aprendizado dos educandos e quais os recursos físicos e materiais que serão necessários para que a realização da atividade possa discorrer tranquilamente.

A última seção, nomeada referências, contém uma lista organizada em ordem alfabética com todas as fontes que foram consultadas e utilizadas para a obtenção de informações e ideias para construir o plano de atividade.

No Quadro 3, está apresentada a proposta para o desenvolvimento da atividade, pontuando como se daria a condução da atividade; a ordem da abordagem dos tópicos, os exemplos a serem utilizados em cada momento e um breve motivo da escolha de cada uma das reações.

Proposta de desenvolvimento da atividade

Promover uma interlocução com os questionamentos: “O que vocês lembram quando escutam África? E Oriente Médio?”; “Por que ninguém relacionou estes lugares com desenvolvimento científico?”; “Vocês conseguem achar alguma ligação com esses lugares e a Química? É uma ligação positiva?”; etc. Projetar imagens reais desses lugares, em que mostram o desenvolvimento presente e que quebram essa visão estereotipada.

Apresentar para a turma um breve cronograma com o conteúdo pragmático explanando sucintamente os objetivos de cada tópico.

Citar alguns nomes de colaboradores para diversas descobertas científicas;

Introduzir o conceito de reação química e seus tipos. (ATKINS, 2006)

Aprofundar os conceitos da reação de decomposição, usando como exemplo a cerâmica que é um utensílio muito presente nas duas culturas, e dar destaque a cultura africana yorubá (AKÍNÚLÍ, 2011). A reação usada como exemplo:



Para a reação de síntese, utilizar os conceitos explicados no tópico anterior, introduzindo o conceito de sentido de reação. A reação usada com exemplo: $2\text{SiO} + \text{O}_2 \rightarrow 2\text{SiO}_2$

Na reação de simples troca, a bateria de Bagdá constituiria o exemplo, tratando-se da bateria mais antiga já descoberta, de suma importância em diversos estudos no campo da eletroquímica e cujos indícios indicam que era utilizada para fins medicinais. Explicar a reatividade dos metais. A reação apresentada no exemplo: $Zn + CuSO_4 \rightarrow ZnSO_4 + Cu$, que corresponde a reação que ocorre na Pilha de Daniell. (BATTAGLIN; BARRETO, 2011)

Utilizando o conceito apresentado de reatividade dos metais anteriormente, detalhar a reação de dupla troca. A reação de exemplo: $ZnCl_2 + CuSO_4 \rightarrow ZnSO_4 + CuCl_2$

Para o desenvolvimento dos conceitos das reações redox, utilizar o exemplo dos artefícios de ferro, dando ênfase para a estátua de Gu, que é um elemento da cultura yorubá. Apresentar os conceitos de oxidação, redução, número de oxidação, agente oxidante, agente redutor, perda e ganho de elétrons. A reação: $Fe_2O_3 + CO \rightarrow 2Fe + 3CO_2$, constituiria o exemplo visto que é uma reação presente na fusão de um dos principais minérios de ferro, a hematita. (ALMEIDA, 2016)

Lista de exercícios, resolução em pequenos grupos e em sala de aula.

Quadro 3 – Quadro síntese da proposta de desenvolvimento da atividade

É importante ressaltar que, como é mostrado na proposta de desenvolvimento da atividade, tanto a interlocução com questionamentos inicial quanto os exemplos selecionados para cada um dos tipos de reação permitem o contato com uma perspectiva, da África e do Oriente Médio, diferente do estereótipo propagado pelo senso comum e estes proporcionam uma maior probabilidade de desenvolvimento da autonomia intelectual dos educandos.

3 | EXAMINANDO A PRÁXIS

O plano de atividade foi desenvolvido como trabalho final da disciplina Didáticas e Educação das Relações Étnico-Raciais (DERER), oferecido pelo Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus São Carlos. Feita a construção do plano de atividade, este foi avaliado por profissionais da área de educação, em sua maioria docentes formadas no curso de Pedagogia, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que atualmente trabalham com diversas faixas etárias e, atuam em Ensino Primário ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou Ensino Superior.

Esta avaliação aconteceu no período das 19 horas até as 23 horas, no Auditório do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), no dia 04 de julho de 2019, data da última aula da disciplina e contou com a presença de seis docentes convidados, alunos da disciplina e convidados de toda a comunidade acadêmica da UFSCar e da Rede Municipal de ensino básico.

Os alunos da disciplina realizaram a exposição dos trabalhos, as docentes convidadas passavam por estes assistindo as apresentações e dialogando, nestes momentos de diálogos elas apontaram a aplicabilidade em uma sala de aula real; pontos positivos e negativos; outros caminhos para a execução.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A desvalorização do educador parece aumentar a cada ano, tanto na esfera social quanto na esfera de políticas e regulamentações do exercício da prática docente. Um dos fatos desta situação é a baixa remuneração dos educadores do ensino básico, acarretando na necessidade, na grande maioria das vezes, de atuação em mais de uma unidade de ensino e, por consequência uma redução no tempo para o preparo de aulas e atividades. Pode-se dizer então que outra interferência que se tem é a redução da possibilidade de se construir aulas e atividades fora do modelo convencional de ensino. Portanto, para um educador que atua em diversas escolas existem barreiras a mais para a elaboração de planos de atividades como este visto que eles exigem tempo de dedicação à pesquisa, tempo para reflexão de como unir os temas de interesse e, além disso, levar em conta a abordagem da educação popular que vai em sentido contrário a abordagem convencional.

O educador que opta por utilizar a educação popular como método para construir o conhecimento envolvido no conteúdo a ser trabalhado precisa se aprofundar em muitos aspectos, seja com relação ao domínio do conteúdo da disciplina, das demais temáticas que serão abordadas e as consequências que a maneira da condução da aula podem levar. Tendo em vista o exposto é preciso ter consciência da necessidade da prática reflexiva contínua, antes da atividade enquanto se faz o planejamento; durante a atividade, analisando as reações e maior interesses dos educandos; e depois a fim de procurar maneiras para melhorar a prática docente, analisando momentos positivos que podem ser utilizados em outros contextos e momentos que precisam ser reavaliados e mudados para as próximas práticas. Portanto, a prática reflexiva colabora para o aperfeiçoamento da prática docente.

Visto o cenário apresentado, o presente trabalho aborda centralmente a questão da lei 10.639/03, como já foi citado mesmo após tantos anos da promulgação da lei, esta ainda não está sendo cumprida e respeitada plenamente. Visando melhorar este fato, algumas medidas foram tomadas, por exemplo, uma proposta de treinamento de educadores que já estavam atuando na rede de modo que estes não perpetuassem a visão estereotipada do continente africano. Durante estas oficinas de formação continuada muitos reflexos do racismo estrutural da sociedade brasileira emergem, sendo muitas vezes alegado a inexistência de casos de racismo nas instituições que esses educadores atuam.

Este trabalho somente se concretizou devido a como se deu a avaliação do plano de atividade, pois a oportunidade de conversar com profissionais que já passaram pela graduação, a grande maioria passou pela pós-graduação e que atualmente estão inseridos em diferentes instituições de ensino trabalhando com educandos de diferentes faixas etárias, possibilitou uma ampliação nas possibilidades de aplicação da atividade bem como uma nova perspectiva de execução.

Outro fator que foi usado como combustível para que este trabalho fosse escrito,

sem dúvidas se deve à unanimidade em que foi dito, na avaliação, sobre como o ensino de química seria muito mais atrativo, que o fato de trazer elementos presentes no cotidiano afasta qualquer “misticidade” que muitas vezes é agregada a esta ciência.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazer uma breve análise do que se é proposto para o Ensino Médio, pela Base Nacional Comum Curricular, pode-se observar que é reivindicado um suporte para que o educando desenvolva criticidade em todos os eixos de ensino, das Ciências Humanas as Ciências Exatas. No entanto, comumente, se é colocado como uma particularidade e responsabilidade das Ciências Humanas.

Ponderando o que foi dito até o momento, vemos que o ensino de química que por estar inserido nas Ciências Exatas, regularmente, não cumpre seu papel de trabalhar interdisciplinarmente, deixando o ensino como um processo técnico e acrítico. Vale ressaltar que o ensino de química tem como objetivo melhorar as interações do indivíduo com o mundo que ele está inserido de modo que este possa compreender os processos químicos básicos presentes no cotidiano e fazer as escolhas que proporcionam uma maior segurança; melhor qualidade de vida; entre outros fatores.

É de suma importância pontuar que durante a formação inicial dos educadores de química, muitas vezes, não é feita a relação entre os fenômenos que são estudados em matérias específicas deste curso (Química Orgânica; Físico-Químicas; etc.) e como estes processos ocorrem em eventos simples do dia a dia aplicá-los no ensino. A falta de contato com estas ocorrências é refletida nas aulas e atividades elaboradas e atinge os educandos, por consequência, estes não conseguem compreender e ver um sentido no conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AKÍNURÚLÍ, Olúségún Michael. **Gèlèdè**: o poder feminino na cultura africana-yorúbá. Revista África e Africanidades, [S. l.], 12 fev. 2011.

ALMEIDA, Rogério de; BOARO, Júlio César Nogueira. **Arte, mito e educação entre os fons do Benin**: a estátua de Gu. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, [S. l.], 20 mar. 2016.

ATKINS, Peter; JONES, Loretta. **Princípios de química**: questionando a vida moderna e o meio ambiente. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2006. 965 p.

BATTAGLIN, Paulo; BARRETO, Gilmar. **REVISITANDO A HISTÓRIA DA ENGENHARIA ELÉTRICA**. Revista de Ensino de Engenharia, v. 30, n. 2, p. 49-58, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Somos todos iguais?** O que dizem as estatísticas. Retratos - A Revista do IBGE. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 28

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **QUE FAZER**: Teoria e Prática em Educação Popular. 4. ed. Petrópolis. Editora Vozes Ltda, 1993. 68 p.

- Inclusão da História da África nas Escolas. **Geledés**: Instituto da Mulher Negra, 8 abr. 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/inclusao-da-historia-da-afrika-nas-escolas/>. Acesso em: 18 set. 2019.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

ROMEIRO, Solange Bianco Borges. **QUÍMICA NA SIDERURGIA**. Porto Alegre, 1997.

SASSO, Nathalia; MEDROA, Camila. **Lei 10.639 completa 15 anos na educação brasileira ainda com dificuldades de implantação**. Porto Alegre, 10 set. 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2018/09/10/lei-10-639-completa-15-anos-na-educacao-brasileira-ainda-com-dificuldades-de-implantacao/>. Acesso em: 23 jul. 2019.

SOUZA, Ellen Pereira Lopes de; ALVINO, Antônio César Batista; SANTOS, Marciano Alves dos; BENITE, Anna Maria Canavarro. **Cultura Africana e Ensino de Química**: estudos sobre a configuração da identidade docente.. In: XVI Encontro Nacional de Ensino de Química (XVI ENEQ) e X Encontro de Educação Química da Bahia (X EDUQUI) Salvador, BA, Brasil. Artigo [...]. Bahia: 2012.

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NUMA ESCOLA PROFISSIONAL: PERSPETIVA DOS PROFESSORES

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 06/10/2020

Patrícia Joana Calixto

Escola Superior de Educação e Ciências
Sociais, Instituto Politécnico de Leiria
Leiria – Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-4035-575X>

José Brites Ferreira

Escola Superior de Educação e Ciências
Sociais, Instituto Politécnico de Leiria
Leiria – Portugal
<https://orcid.org/0000-0003-0213-5251>

RESUMO: Este capítulo decorre de uma investigação no âmbito de uma dissertação de mestrado, com o grupo de professores de uma Escola Profissional (EP) em que se procedeu ao estudo do modo como os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) são incluídos na escola. No decorrer da investigação utilizou-se o paradigma qualitativo de índole descritiva, recorrendo à análise de conteúdo e à definição de categorias para organizar e analisar os dados. Para compreender em profundidade a escola em estudo, houve necessidade de complementar a análise de conteúdo realizada com documentos orientadores da Escola como o Projeto Educativo e o Regulamento Interno. Neste capítulo apresentam-se parte dos resultados obtidos, mais especificamente, os resultados obtidos relativamente às práticas educativas. Os resultados mostram que a EP em estudo vive

mergulhada numa política e prática educativa tradicional, desvalorizando a diferenciação pedagógica do ensino e a individualização dos percursos académicos dos seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; diferenciação pedagógica; ensino profissional; práticas educativas.

THE INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS EDUCATION IN A PROFESSIONAL SCHOOL: TEACHERS' PERSPECTIVE

ABSTRACT: This chapter is the result of an investigation for a Master's degree dissertation, completed with a group of teachers from a Professional School (PS), where it was studied the way how students with Special Needs Education (SNE) are included at school. During the investigation it was used the descriptive qualitative paradigm, resorting to contents analysis and defining categories in order to organize and analyze data. To fully understand the school within this study, there was the need to complement the contents analysis produced with guidance documents from School like the Educational Project and the Internal Regulations. In this chapter it is presented part of the final results, more specifically the results related to the educational practices. The results show that the PS in this study lives under traditional educational policies and practices, devaluing the pedagogical differentiation of teaching and the individualization of its students' academic journeys.

KEYWORDS: Inclusive education; pedagogic differentiation; professional education; educational practices.

1 | INTRODUÇÃO

Os jovens permanecem cada vez mais tempo na Escola. No entanto, esta estadia pode ser muito difícil se a Escola não respeitar cada um dos seus alunos como ser diferente de todos os outros, mas com os mesmos direitos ao sucesso académico e à igualdade de oportunidades. Esta igualdade de oportunidades fica garantida quando a escola se reestrutura e se envolve numa pedagogia diferenciada. Esta, centrada no aluno e no seu projeto, promove a individualização do seu percurso académico, respeitando os seus interesses, motivações e necessidades. Aos professores cabe o papel principal na execução da pedagogia diferenciada numa comunidade inclusiva, desempenhando papéis de conselheiros e orientadores das práticas pedagógicas adotadas.

Este estudo foi realizado com os professores de uma Escola Profissional, tendo como principal objetivo compreender como é que uma Escola Profissional, na perspetiva dos professores, equaciona e resolve a inclusão dos alunos com NEE.

2 | AS ESCOLAS PROFISSIONAIS

Trinta e quatro anos após a criação das escolas profissionais em 1979, em 2013 é aprovado o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior que pretende consagrar a autonomia destas escolas com contrato de autonomia, semelhante à autonomia das escolas públicas ficando ao encargo do Ministério da Educação e Ciência o papel de regulação e fiscalização do sistema educativo nacional. Cada escola será livre para se organizar internamente de acordo com o seu projeto educativo, para contratar docentes e será independente no tratamento das questões disciplinares (PORTUGAL, 2013).

O Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de junho, regula a tutela e fiscalização do Estado sobre as escolas profissionais privadas e públicas, de ensino não superior. Consideram-se, escolas profissionais públicas, aquelas que estão “predominantemente vocacionadas para a oferta de cursos de ensino e formação profissional dual, no âmbito do ensino não superior, que funcionam na dependência do MEC” (Ministério da Educação e Ciência) e “integram a rede pública de estabelecimentos de ensino” (Artigo 3.º, b).

Atualmente, as escolas profissionais públicas são financiadas pelo Estado, assegurando a cobertura de áreas de educação e formação não contempladas pela oferta existente na sua área geográfica de localização cujos cursos passam a conferir o nível IV de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações, estando os jovens obrigados, para a sua conclusão, à “aprovação em todas as disciplinas” do curso, na Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e na Prova de Aptidão Profissional (PAP) (PORTUGAL, 2014).

As escolas profissionais públicas vêm-se obrigadas ao desenvolvimento de protocolos de cooperação com outras instituições públicas ou privadas para a inserção de jovens na FCT, aproximando os alunos do mercado de trabalho (PORTUGAL, 2014).

No que diz respeito às matrículas e renovações de matrículas, a primeira prioridade

é para alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente, que exijam condições de acessibilidade específicas ou respostas diferenciadas, sendo a segunda prioridade para os alunos com necessidades educativas especiais que frequentam um currículo específico individual, sejam em agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas da rede pública, estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com contratos de associação e, noutras instituições de educação e/ou formação, reconhecidas pelas entidades competentes. Assim, as turmas dos cursos profissionais são constituídas por vinte alunos, quando nelas existem alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente, cujo programa educativo individual indica a necessidade de turma reduzida justificada pelo seu grau de funcionalidade. Nestas turmas só podem coexistir dois alunos com estas características (PORTUGAL, 2015).

Quanto à matriz curricular dos cursos profissionais, todos os alunos estão obrigados à realização de 3100 horas de formação, por ciclo, em tempos letivos definidos pelas escolas, no âmbito da sua autonomia pedagógica. Destas, 1000 horas destinam-se aos módulos das disciplinas da componente sociocultural, 500 horas para os módulos das disciplinas da componente científica, 1180 horas para os módulos das disciplinas técnicas e 420 horas destinam-se à FCT (PORTUGAL, 2012).

3 I ESCOLA INCLUSIVA E ALUNOS COM NEE

A promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens, assume particular relevância em 2008 com a publicação e entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, através do qual se pretende valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino planeando, para o efeito, um sistema de educação flexível que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos. Para responder a esta diversidade as escolas devem oferecer apoios especializados. Estes podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio, o que leva à aplicação de medidas não só para os alunos, mas também, medidas de mudança no contexto escolar. É o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que conduz a mudanças na Escola ao abandonar a categorização de alunos com NEE e ao abandonar o modelo de uma legislação especial para este tipo de alunos. Assim, de uma lei para a Educação Especial é adotada uma lei para a Educação Inclusiva. Assente no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multi nível de acesso ao currículo, esta abordagem pretende criar um *continuum* de respostas para todos os alunos dando ênfase às respostas educativas e pedagógicas ao invés do enfoque no eventual diagnóstico de um aluno. As medidas de suporte à aprendizagem e à Inclusão surgem organizadas em níveis. As medidas universais dirigem-se a todos os alunos e têm como objetivo promover a participação e sucesso escolar. As medidas seletivas dirigem-

se a alunos que evidenciam necessidades de suporte à aprendizagem, não colmatadas pela aplicação das medidas universais. As medidas adicionais dirigem-se a alunos que apresentam dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem e que implicam recursos adicionais significativos. Esta nova legislação pressupõe o envolvimento ativo e contínuo dos diferentes intervenientes no processo educativo, na sensibilização para a inclusão e na adoção de práticas educativas inclusivas.

Com o alargamento da escolaridade obrigatória para os doze anos, verifica-se o aumento do período de permanência dos alunos com NEE nas escolas, nomeadamente, nas escolas de nível secundário. A maioria destas escolas debatem-se

com dificuldades, ao nível da prática e das condições necessárias, para responder a este novo desafio. Esta situação é ainda mais premente nas escolas profissionais para as quais não existe resposta no âmbito das necessidades educativas especiais (CNE, 2014, p. 78).

O paradigma da escola inclusiva transporta o conceito de educação inclusiva. Este, procura modificar a filosofia de base do processo educativo, considerando que todos os alunos, incluindo os alunos com NEE têm direito à educação em ambientes inclusivos; são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos; devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar o sucesso; devem ter acesso, a serviços de apoio especializados, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades e a um currículo diversificado; devem ter oportunidade de trabalhar em grupo, participar em atividades extraescolares e em eventos comunitários e recreativos; devem ser ensinados a apreciar as diferenças e semelhanças do ser humano (CORREIA, 2013).

4 | PRÁTICAS EDUCATIVAS DIFERENCIADAS

Pensadas como uma micro orientação, as pedagogias diferenciadas dividem os alunos entre grupos e dispositivos que, trabalham para verificar a igualdade dos níveis de aquisição, através da diversificação dos procedimentos e dos atendimentos. Assim, uma pedagogia diferenciada tenta promover uma estrutura mais flexível da escola através de um ensino mais frontal no interior de uma turma; formas limitadas, mas reais, de apoio integrado; abertura entre turmas que seguem o mesmo programa anual; com reagrupamentos diversificados dos alunos e acompanhamento por vários professores, permitindo a reunião, numa mesma turma, de alunos que pertencem a anos de programas consecutivos (grupos multiidade); a possibilidade de um professor acompanhar os alunos por dois ou três anos, o que limita bastante a reprovação; o alargar do leque de opções no programa, para respeitar a diversidade dos interesses ou das necessidades dos alunos; o apelo a mediadores externos (psicólogos ou professores de apoio), que permitem o reforço

do grupo ou o acompanhamento de alguns alunos em dificuldade; a criação e diversificação das classes especializadas e o desenvolvimento de pedagogias específicas (terapêuticas ou psicopedagógicas) para crianças com diversas insuficiências ou perturbações do desenvolvimento ou da personalidade, ou em grandes dificuldades por outras razões; a criação de dispositivos de apoio à inclusão para a manutenção de uma percentagem dessas crianças em turmas comuns; medidas de abolição que permitam a progressão do aluno, respeitando o seu ritmo, permitindo a sua entrada na escola para um nível mais avançado; medidas que promovam a fluidez das progressões, com supressão ou grande diminuição da reprovação num ciclo de estudos (PERRENOUD, 2000).

A diferenciação pedagógica deve ser entendida como uma conceção de ensino e de aprendizagem, de filosofia inclusiva, assente nos princípios de que, alunos na mesma faixa etária diferem nas suas competências, motivações, estilos de aprendizagem, experiências e contextos de origem; as diferenças entre os alunos são suficientemente consistentes para se refletirem no que os alunos necessitam de aprender, no ritmo a que aprendem e na natureza do apoio que precisam do professor e de outros elementos; os alunos aprendem melhor quando se sentem apoiados; os alunos aprendem melhor quando percebem uma relação entre o currículo e as suas motivações e experiências de vida; os alunos obtêm melhores resultados quando a sala de aula e a escola criam uma comunidade da qual sentem fazer parte e onde se sentem respeitados; o trabalho central da escola é maximizar as competências de cada aluno (TOMLINSON, 2000 apud MORGADO, 2011, p. 116). Além de todas as explanadas questões sobre os alunos, o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas implica níveis elevados de cooperação entre os professores, estabelecimento claro dos objetivos e tarefas de aprendizagem, avaliação cuidada das competências e das dificuldades dos alunos, organização flexível do trabalho dos alunos e promoção da autonomia e da capacidade de decisão e escolha por parte dos alunos (PETTIG, 2000 apud MORGADO, 2011, p. 116).

4.1 Flexibilidade curricular

No modelo de educação inclusiva o currículo deve: ser adaptado para que promova comunidades inclusivas; permitir aos alunos o reconhecimento dos seus próprios atributos positivos e respeitar as características individuais dos colegas. A adaptação deve verificar-se na revisão dos elementos do currículo como os objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, mas também, ao nível dos elementos pessoais e materiais de acesso ao currículo (CORREIA, 2010).

Numa perspetiva holística e construtivista que enquadra a educação inclusiva, os alunos são envolvidos e envolvem-se num processo em que aprendem o máximo que podem numa determinada área, determinando o que e quando vão aprender. Esta escolha do aluno vai depender do contexto particular, interesses e aptidões (CORREIA, 2010) levando à necessidade de individualização do seu percurso académico.

A individualização dos percursos de formação deve ocorrer em três níveis da organização Escola. Na organização pedagógica global, do plano de formação, que autoriza e encoraja itinerários diferentes, por meio da criação das unidades de formação cuja conceção e encadeamento tornam mais ou menos propícios à individualização. Num segundo nível, as próprias unidades de formação, como entidades temáticas colocadas sob a responsabilidade de um ou de vários professores, que permitem diversos tipos de agrupamentos e de dispositivos. Num terceiro nível, as práticas de diferenciação no grupo de formação, quer seja estável, por exemplo, uma aula, quer seja efêmero, por exemplo, um grupo de projeto (PERRENOUD, 2000).

4.2 O espaço educativo

Devem criar-se dispositivos didáticos e integrá-los ao que se poderia chamar de espaços-tempo de formação. Num mesmo espaço-tempo de formação, não é nem possível, nem desejável, que todos os alunos vivam exatamente as mesmas situações, pelo seu lugar nos dispositivos didáticos, pelos seus investimentos, pelos jogos de poder, pelos desafios relacionais, pelas iniciativas e pelos projetos de uns e de outros, pela divisão das tarefas e, mais ainda, pelas competências, pelos saberes e pelos interesses já construídos na mente de cada um. Nenhum espaço-tempo de formação pode garantir, sozinho, todas as aprendizagens ambicionadas; por isso, deve pensar-se, imediatamente, num conjunto diversificado de espaços-tempos de formação, cujo encadeamento cubra vários anos (PERRENOUD, 2000).

Numa organização modular, como as Escolas Profissionais, um ciclo seria concebido como uma rede de módulos de ensino-aprendizagem, cada uma delas apresentando uma especificidade temática e um certo encerramento. A arquitetura da rede seria explícita e relativamente estável. A divisão do trabalho entre professores poderia ser feita claramente em duas etapas: a circulação, individualizada, dos alunos entre módulos e, em cada um, das progressões igualmente individualizadas. Neste caso, o currículo é um conjunto de aprendizagens que se pretende provocar nos alunos de um ciclo (PERRENOUD, 2000).

4.3 A ação educativa

A organização e gestão da sala de aula, numa filosofia inclusiva, com qualidade envolvem: a construção de um clima positivo e consistente favorável à aprendizagem; o planeamento cuidadoso em termos curriculares e de definição de atividades; a utilização de modelos diversificados de organização do trabalho dos alunos: toda a classe, trabalho de grupo e trabalho individual; a organização consistente de recursos e materiais; a sala de aula organizada considerando os objetivos curriculares; o estabelecimento de rotinas de sala de aula adequadas; o recurso a tarefas e atividades diversificadas; o estabelecimento de um clima de alegria e gozo; a gestão eficiente do tempo na aprendizagem; a manutenção cuidada e agradável da sala de aula; a definição clara de tarefas e ritmos de realização; a definição clara de objetivos educativos e sua partilha com os alunos; a disponibilização

de informação de retorno formativo e estímulo à autoavaliação; o estímulo da autonomia e da aprendizagem por motivação intrínseca, ou seja, capacidade de modificar planos e atividades em função das reações e das necessidades dos seus alunos; a expressão de expectativas elevadas para todas as crianças face à aprendizagem e ao comportamento; a regulação da aprendizagem considerando as necessidades dos alunos e a utilização da observação e avaliação para informar o planeamento; a reflexão sistemática sobre as suas teorias e modelos sobre a aprendizagem e sobre as práticas de sala de aula e, a avaliação regular do ambiente de ensino e aprendizagem. Compreende-se, por isso, que a ação educativa, numa sala de aula inclusiva, centra no professor, tempos, métodos, instrumentos e atividades, por ele usados, a responsabilidade do desenvolvimento de práticas de qualidade que possam dar resposta às singularidades de cada aluno. (RODRIGUES, 2011; PORTUGAL, 2018).

4.4 Colaboração e cooperação

Atender cumulativamente, numa mesma sala de aula, alunos diferentes, exigências de uma escola inclusiva, parece implicar a introdução na comunidade escolar de uma organização de aprendizagem colaborativa. Alunos diferentes, em capacidade, interesse, motivação, cultura, língua, origem social e outros fatores; só conseguem aprender juntos, numa sala de aula organizada de forma colaborativa. Uma sala na qual todos colaboram, cooperam e se ajudam, para alcançar o objetivo comum de progredir na aprendizagem e onde exista uma dinâmica em que cada aluno possa estabelecer o compromisso de atingir o máximo das suas possibilidades (RODRIGUES, 2011).

Para que a aprendizagem colaborativa funcione bem deve, pois, ensinar-se os alunos a trabalhar em equipa. Na prática, as equipas devem estabelecer os objetivos que querem atingir que são, aprender e ajudar-se mutuamente a aprender; unir-se para atingir esses objetivos; distribuir papéis na equipa, em que cada aluno interioriza o seu papel e sabe exatamente o que deve fazer, ou seja, as suas responsabilidades; criar as Equipas de Base, que surgem à medida que os alunos trabalham juntos, conhecem-se melhor e fazem mais amigos (respetivamente, interdependência de objetivos, tarefas e identidade) (RODRIGUES, 2011).

5 | METODOLOGIA

O estudo decorreu sob a forma de investigação qualitativa de índole descritiva e interpretativa (COUTINHO, 2011), uma vez que o principal objetivo foi compreender como é que a Escola Profissional Mar e Terra (nome que demos ao caso estudado) equaciona e resolve a inclusão dos alunos com NEE.

Participaram neste estudo dezassete professores, com idades compreendidas entre os vinte sete e os cinquenta anos, tendo um o grau de mestre, três uma pós-graduação, nove a licenciatura, dois um curso de especialização tecnológica, um o 12º ano num Curso

Técnico Profissional e um professor tem o antigo nono ano do curso secundário unificado.

A recolha de dados foi realizada através de entrevistas aos docentes e os dados foram analisados através da análise de conteúdo, tendo sido definidas, à *posteriori*, sete categorias “Formação e experiência profissional em Educação Especial”, “Relações Profissionais”, “Utilização da estratégia de cooperação e trabalho colaborativo”, “Liderança”, “Práticas educativas”, “Inclusão dos alunos com NEE na comunidade”, “Satisfação dos professores”, consoante as temáticas abordadas pelos professores durante as entrevistas. Outras fontes de recolha de dados foram os documentos orientadores de Escola como o Projeto Educativo e o Regulamento Interno.

6 I APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Aqui apresentamos apenas os dados relativos às práticas educativas desenvolvidas, no caso estudado, relativamente aos estudantes com NEE.

6.1 Caracterização dos alunos com NEE

O que ressalta das afirmações dos professores é que os alunos com NEE parecem esgotar-se em limitações cognitivas e comportamentais. São alunos que têm sempre alguma dificuldade, geralmente negativa ou em falta, corroborando a ideia de que, falta sempre alguma coisa ao aluno ou à sua família para que tenha êxito na escola (PERRENOUD, 2000). Esta visão pessimista das necessidades de aprendizagem dos alunos enquadra-se na pedagogia tradicional vivenciada na EP em estudo e demonstra a falta de preparação na mudança para o paradigma educativo inclusivo, onde os alunos possam ser respeitados pelas suas diferenças (CORREIA, 2013), não sendo considerados limitados.

6.2 Estratégias de identificação/resolução das necessidades dos alunos com NEE

A existência de oito professores novos na escola pode justificar o potencial desconhecimento sobre o trabalho de identificação realizado com os alunos com NEE. Verificado o Projeto Educativo e o Regulamento Interno de escola, nenhum destes documentos orientadores esclarece sobre o trabalho realizado na escola rumo à inclusão destes alunos (PORTUGAL, 2008; PORTUGAL, 2018) permanecendo a dúvida sobre as suas práticas de ensino inclusivo e valorização da diferença. Ao nível das escolas profissionais não existe resposta no âmbito das NEE (CNE, 2014) que esteja legislada. Assim, a EP em estudo, demonstra preocupação e tenta atuar junto destes alunos, com o apoio do técnico disponível, do serviço de psicologia e orientação (PORTUGAL, 2014). Quanto à resolução ou orientação destes alunos, a disparidade é grande. Parece evidente o conforto que emana do trabalho realizado em equipa, com a Psicóloga, recaindo sobre esta, as orientações de resolução dos problemas dos alunos. Mas se este conforto no

trabalho individual do técnico fica aquém do coletivo necessário para uma escola de sistema educativo inclusivo, a percepção dos restantes professores também revela racionais educativos tradicionais, muito distantes das políticas educativas inclusivas. Quando numa escola que se pretende inclusiva existem professores que continuam a tratar os alunos todos da mesma forma com a convicção de que é para o bem dos alunos, acentuando as suas desigualdades iniciais, então existe a necessidade de uma reestruturação da arquitetura de conjunto (PERRENOUD, 2000). O mesmo se pode dizer quando existem professores a culpabilizar o insucesso do seu trabalho, com o número de alunos das suas turmas ou quando limitam o campo de ação e as aprendizagens aos alunos com NEE, na convicção de que é o mais acertado para o aluno. Todas estas formas de resolver as necessidades dos alunos com NEE revelam-se pouco inclusivas, podendo mesmo excluir estes alunos do processo de ensino-aprendizagem.

6.3 Apoio em sala de aula aos alunos com NEE

Denota-se um esforço dos professores para respeitar o PEI, atual RTP (Relatório Técnico Pedagógico) dos alunos. No entanto, a dinâmica de ensino e aprendizagem mantém-se individualista e competitiva (RODRIGUES, 2011). Ou seja, todos os alunos fazem o mesmo não existindo recurso a tarefas e atividades diversificadas. Desta forma, os professores não regulam a aprendizagem, não considerando as necessidades dos alunos e não utilizam a observação e avaliação para informar o aluno sobre o planeamento por ele realizado (RODRIGUES, 2011). Com os professores a servirem de “muleta” com o objetivo último de que o aluno chegue ao resultado final, não está a ser dado o estímulo à autonomia e à aprendizagem por motivação intrínseca. Este tipo de apoio oferecido pelos professores expressa expectativas baixas relativamente a estes jovens face às suas aprendizagens e ao seu comportamento (RODRIGUES, 2011).

6.4 Cooperação e trabalho colaborativo entre alunos

É evidente a confusão existente nos professores sobre os conceitos de trabalho de grupo e trabalho colaborativo. Todos os professores utilizam o primeiro esporadicamente, dentro de uma organização de aprendizagem individualista e competitiva. Pedem ou juntam os alunos, num grupo, mais ou menos homogéneo, com o fim de realizar uma tarefa. Surge a emergência de uma organização de aprendizagem colaborativa (RODRIGUES, 2011). Esta organização inicia-se com a alteração da sala de aula, dividida em espaços-tempo de formação construindo uma rede de módulos de ensino-aprendizagem. A gestão das progressões poderia ser feita em duas etapas: a circulação individualizada, dos alunos entre módulos e, em cada módulo, das progressões igualmente individualizadas (PERRENOUD, 2000). Desta forma, os alunos ao escolherem o seu percurso entre módulos mais ou menos flexível encontrar-se-iam sempre com outros colegas, promovendo a colaboração, cooperação e ajuda entre todos em equipas heterogéneas de trabalho (RODRIGUES, 2011).

6.5 Utilização das TIC

De acordo com o Projeto Educativo, não existem, na EP em estudo, soluções tecnológicas específicas para os alunos com NEE. Apenas as tecnologias mais tradicionais estão disponíveis. A este nível, a EP em estudo, parece ir avançando gradualmente, para a inclusão das TIC como ferramenta promotora da eficiência dos alunos no desempenho de tarefas académicas (SCHANK, 1998 apud CORREIA, 2013, p. 108). A não utilização ou a avaliação negativa à sua utilização por parte de alguns professores e direção pode dever-se à falta de conhecimentos sobre quando e com que objetivo as utilizar (CORREIA, 2013).

6.6 Flexibilidade curricular e estratégias de ensino-aprendizagem com alunos com NEE

Verifica-se que alguns professores adaptam conteúdos, eliminando alguns conhecimentos em detrimento de outros, numa seleção feita pelo professor quando este é um processo que deve ser regulado pelo aluno (CORREIA, 2010), no reforço da sua autonomia e auto regulação. Outros professores adaptam os momentos de avaliação, os testes, não aos conhecimentos de cada aluno mas apenas aos alunos com NEE. O Projeto Educativo não evidencia a flexibilidade curricular nem a existência de adaptação aos currículos, que devem acontecer ao nível dos objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, dos elementos pessoais e materiais de acesso ao currículo (CORREIA, 2010).

6.7 Necessidades ou dificuldades na adaptação aos currículos

É neste indicador que se pode verificar que na EP em estudo, os professores têm necessidade de formação em Educação Especial, seja de reflexão ou de conhecimentos teóricos adquiridos através de manuais; necessidade de trabalharem a colaboração e a cooperação. É de realçar o fraco conhecimento do trabalho cooperativo que não se esgota num grupo de trabalho. À semelhança do destacado relativamente à formação em Educação Especial, há professores que se desculpabilizam com a aparente falta de tempo, pela sua ausência de conhecimentos técnicos para realizar adaptações curriculares que respeitem a individualização das aprendizagens.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo apresentar os resultados relativos às práticas educativas de professores inseridas num estudo que pretendeu compreender de que modo é que uma Escola Profissional equaciona e resolve a inclusão de alunos com NEE. Neste estudo estiveram envolvidos todos os professores da Escola Profissional em análise.

Dos resultados obtidos verifica-se que o conceito de aluno com NEE é sentido, pelos professores, como negativo. Assegura-se a resolução das necessidades dos alunos, pela orientação oferecida pelo Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA) da EP em estudo. Contudo, apesar deste trabalho individual do GAA, os professores não realizam as adaptações

curriculares necessárias a estes alunos. Torna-se, por isso, patente, a ausência de diferenciação pedagógica e respeito pela individualização dos percursos académicos de todos os alunos da escola. O tratamento igualitário promovido pelos professores é, assim, perpetrador das desigualdades entre os alunos. Estas limitações profissionais geram fracassos, nos professores, ao nível da sua participação na resolução das necessidades dos alunos. Estes fracassos são justificados com fatores externos ao próprio professor (tempo, recursos e remuneração). Esta quase ausência de auto responsabilização demonstra a pouca envolvimento dos professores na comunidade escolar. Esta debilitada envolvimento, dificulta o desenvolvimento de um ensino inclusivo. Este surge, ainda, mais distante quando na ação educativa dos professores se verifica a preocupação com os resultados finais obtidos pelos alunos e ausência de preocupação com o processo evolutivo da aprendizagem. Fica clara a ausência de estímulo à autonomia e à aprendizagem por motivação intrínseca. Todos estes fatores promovem as baixas expectativas dos professores relativamente aos alunos com NEE. Da ação educativa faz parte a cooperação entre alunos. Evidencia-se no estudo, a falta de conhecimento dos professores no que, a este conceito, diz respeito. Os professores permitem a realização esporádica de um “trabalho de equipa” não valorizando uma organização sistemática e estável em “equipas de trabalho” (RODRIGUES, 2011). Relativamente às TIC, a sua utilização vê-se condicionada pela não existência destes materiais, na escola. Mas esta condição não é a única condição penosa, havendo professores que se recusam a utilizar as TIC. Clarifica-se no estudo, que esta recusa resulta do desconhecimento sobre quando e com que objetivos as utilizar (CORREIA, 2013). Denota-se, assim, que os espaços educativos da EP em estudo não se encontram munidos dos materiais informáticos necessários a uma política educativa inclusiva. Além disso, este espaço não se encontra dividido em espaços tempo de formação que promovam a circulação individualizada entre módulos e a progressão individualizada, em cada módulo (PERRENOUD, 2000).

Face aos resultados obtidos no trabalho que desenvolvemos e que aqui demos conta, compreende-se que a EP em estudo tem um amplo caminho a percorrer rumo à inclusão de todos os seus alunos. A inclusão de todos os alunos, na Escola, independentemente da sua situação pessoal e social é uma prioridade da ação governativa, que pretende ver na Escola uma educação inclusiva capaz de responder às necessidades, expectativas e potencialidades de cada aluno, permitindo que todos participem e se sintam pertencentes a uma Escola em condições de equidade, tornando-se a Escola facilitadora da inclusão e coesão sociais (PORTUGAL, 2018).

REFERÊNCIAS

CNE, Editor. **Parecer sobre o projeto de Decreto-Lei que procede à Revisão do Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência dos Educadores e Professores dos Ensino Básico e Secundário**. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/713-15_LIVRO_Pareceres2014_CNE_net.pdf. Acesso em: 5 de maio 2016.

CORREIA, Editor; GONZÁLEZ, M. C. O.; HEWARD, W. L.. **Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Porto: Porto Editora, 2010.

CORREIA, Editor. **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores**. 2ª Edição. Porto: Porto Editora, 2013.

COUTINHO, Editor. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática**. Coimbra: Edições Almedina, 2011.

PERRENOUD, Editor. **Pedagogia Diferenciada, das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro de 2008**. Ministério da Educação. Diário da República, Lisboa, 1ª Série, n.º 4, 7 de janeiro de 2008, p. 154-164 .

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012**. Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, Lisboa, 1ª Série, n.º 129, 5 de julho de 2012, p. 3476-3491.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro**. Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, Lisboa, 1ª Série, n.º 213, 4 de novembro de 2013, p. 6340-6354.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de junho**. Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, Lisboa, 1ª Série, n.º 117, 20 de junho de 2014, p. 3311-3320.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho**. Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República, Lisboa, 1ª Série, n.º 129, 6 de julho de 2018, p. 2918-2943.

PORTUGAL. **Despacho normativo n.º 7-B/2015, de 7 de maio**. Gabinetes dos Secretários de Estado do Ensino e da Administração Escolar e do Ensino Básico e Secundário. Diário da República, Lisboa, 2ª Série, n.º 88, 7 de maio de 2015, p. 11272-(7)-11272-(9).

RODRIGUES, Editor; MASET, P. P.; MORGADO, J.. **Educação Inclusiva, dos conceitos às práticas de formação**. Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Horizontes Pedagógicos, 2011.

ANÁLISE SOBRE OS ENTRAVES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 30/09/2020

Cristiane Carminati Maricato

Faculdade Sudoeste Paulistano
Especialista em Educação Especial e Inclusiva
Faculdade Brasil
São Paulo – SP
<https://www.institutovamosfalarsobreinclusao.com/curriculo/>

RESUMO: Foram anos de luta pelos direitos da pessoa com deficiência, no Brasil. Movimentos políticos marcaram esse cenário, com a luta e conquista, das pessoas com deficiência, pelo direito a cidadania e não à caridade. Dessa forma, o objetivo do presente artigo é promover a reflexão acerca dos entraves na inclusão escolar dos alunos com deficiência. Para coleta de dados foi utilizada pesquisa bibliografia e entrevista com profissionais da área Educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos; Barreiras; Educação Inclusiva.

ANALYSIS ABOUT INCLUSIVE EDUCATION BARRIERS FOR STUDENTS WITH DISABILITIES

ABSTRACT: There were years of struggle for the rights of people with disabilities in Brazil. Political movements marked this scenario, with the struggle and conquest, of people with disabilities, for the right to citizenship and not to charity. Thus, the objective of this article is to promote reflection

on the barriers to school inclusion of students with disabilities. For data collection, bibliography research and interviews with professionals in the Educational field were used.

KEYWORDS: Rights; Barriers; Inclusive education.

1 | INTRODUÇÃO

A compreensão do tema proposto só é possível a partir de uma análise histórica, onde presenciamos o fim do modelo médico de habilitação/reabilitação para integração da pessoa com deficiência (PcD) na sociedade, na tentativa de normalização, e o início do modelo social, com o objetivo de inclusão social, respeito às especificidades, eliminação de barreiras, reforçando a noção de pertencimento, com garantia de direitos e deveres.

2 | SUPERANDO AS BARREIRAS

O modelo social, por meio da inclusão social, apresenta um novo olhar para a deficiência, onde passa a ser avaliada pelas barreiras impostas pelos espaços físicos e sociais, e não como um problema da pessoa com deficiência (PcD). Em resumo, os espaços devem estar prontos para recebê-las, caso contrário, são considerados deficientes, facilitando ou dificultando suas ações.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), como uma adaptação da convenção sobre os direitos

da pessoa com deficiência, entrou em vigor em 2016, apresentando os três direitos fundamentais das pessoas com deficiência (PcD); sendo um deles a educação. Porém, passados quatro anos, ainda encontramos muitas dificuldades no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência.

3 | CONCLUSÃO

Por meio deste artigo, foi possível verificar que as barreiras existentes não estão relacionadas às leis ou às questões de acessibilidade, mas às atitudes. Barreiras atitudinais que prejudicam o entendimento das reais necessidades do aluno com deficiência, criando rótulos e dificultando seu acesso à aprendizagem. Por fim, destaca-se a importância da formação e capacitação dos profissionais e gestores em Educação, para o atendimento aos alunos com deficiência, eliminando barreiras de acesso à aprendizagem, avaliando as necessidades individuais de adaptação ou flexibilização curricular, tendo um olhar para suas habilidades e potencialidades, não apenas para as dificuldades. Evitando, assim, a despersonalização do aluno, que deixa de ser um diagnóstico e passa a ser protagonista de sua história.

REFERÊNCIAS

_____. **Decreto nº 186, de 09 de Julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de Março de 2007. Brasília: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

AS PERCEPÇÕES DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS SOBRE OS ASPECTOS QUE INFLUENCIAM A SUA PRÁTICA PROFISSIONAL NO ENSINO BÁSICO

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 02/10/2020

Camila Gasparin

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Santa Catarina – IFSC
Chapecó-SC
<http://lattes.cnpq.br/1349656955685033>

Lísia Regina Ferreira

Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS
Chapecó-SC
<http://lattes.cnpq.br/1858947621877108>

RESUMO: A educação inclusiva no Brasil amparada e regulada por arcabouço legal completo e bem estruturado ainda se mostra desafio frente ao processo de compreensão no qual se encontram os sujeitos da comunidade escolar quanto às necessidades do aluno surdo e do intérprete que com ele atua. Para entender melhor esta realidade, foi realizada entrevista semi-estruturada com quatro intérpretes de Libras que atuavam em 2019 nas escolas públicas ligadas à GERED de Chapecó-SC. Nesta ocasião eles foram perguntados sobre sua visão da inclusão, as relações entre intérpretes, alunos surdos, colegas, professores e servidores das escolas. As entrevistas foram gravadas de acordo com autorização escrita assinada por eles, transcritas e analisadas de acordo com a análise de conteúdo de Bardin. De acordo com os entrevistados, ainda não há inclusão efetiva e completa uma vez que a comunidade escolar

não tem o conhecimento necessário da Libras para que a escola seja realmente inclusiva, ou seja, todos os sujeitos possam se comunicar adequadamente e socializar, tornando o surdo bastante dependente do intérprete mesmo fora da sala de aula. Relatam haver alguma resistência dos professores, que vem, felizmente, diminuindo, mas que sentem falta de momentos de colaboração com estes para preparação da interpretação a ser realizada na aula, esclarecimento de dúvidas dos conceitos que serão trabalhados. A forma de contratação dos intérpretes também foi considerada inadequada por se dar sempre por contrato anual de trabalho, o que os impossibilita de gozar de afastamento para qualificação, horário de preparação e traz a insegurança de não saber em quais escolas e com quais alunos irão atuar no ano seguinte, o que dificulta desenvolvimento de trabalho a médio e longo prazo com os alunos, exigindo readaptação de intérprete, professores e alunos a cada ano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Intérprete de Libras. Educação inclusiva. Análise de conteúdo.

THE LIBRAS INTERPRETERS PERCEPTIONS ON THE ASPECTS THAT INFLUENCE THEIR PROFESSIONAL PRACTICE IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT: The inclusive education in Brasil supported and regulated by a complete and well structured legal framework still shows itself as a challenge regarding the process of comprehension in which the subjects of the school community find themselves about the needs of the deaf student and the interpreter

that works with him. To understand this reality better, semi-structured interviews were carried out with four Libras interpreters that worked in 2019 in public schools from GERED in Chapeco-SC. In this occasion they were asked about their view in inclusion, the relations among interpreters, deaf students, colleagues, teachers and other school professionals. The interviews were recorded, had being allowed by written and signed consent, transcribed and analysed according to the content analysis of Bardin. According to the interpreters, there isn't effective and complete inclusion yet, once the school community doesn't have the necessary Libras knowledge for the school to be truly inclusive, that being all the subjects being able to communicate properly and socialize, making the deaf student quite dependent of the interpreter even outside of classroom. The interpreters report there to be some resistance from the teachers to the inclusion that is, gladly, being reduced but they miss having moments of collaboration with the teachers so they could prepare the interpretation that will be done in class and clarification of doubts about the concepts that will be worked in classroom. The form of hiring of the interpreters was also considered inadequate for always being in annual contracts, which makes impossible for them to withdrawal temporarily from work for qualification, time to prepare the activities and brings insecurity about in which schools and with which students they'll work the next year what makes it difficult to develop a medium to long term work with the students, needing the students to always adapt to a new interpreter each year and the interpreter to new teachers and students in each school year.

KEYWORDS: Libras interpreter. Inclusive education. Content analysis.

1 | INTRODUÇÃO

O atendimento às necessidades específicas dos alunos surdos no Ensino Básico é bem determinado e amparado legalmente no Brasil e também em Santa Catarina, sendo garantido a inclusão educacional dos alunos surdos e o respeito da Libras como sua língua materna (Brasil, 2002, 2005), o acompanhamento em sala de aula por intérprete de Libras, atendimento educacional especializado, profissional de apoio escolar, instrutor de Libras, intérprete de Libras, professor bilíngue, guia intérprete e segundo professor de turma (Santa Catarina, 2006 e 2016).

Em todo o país a educação inclusiva, sendo a escola inclusiva aquela que pretender acolher a todos (Brasil, 1996), e o conseqüente atendimento das necessidades dos alunos surdos é responsabilidade do Estado (Brasil, 1990), sendo que as escolas devem se organizar para atender a estas necessidades (MEC, 2011).

Considerando que apenas um arcabouço legal consistente não é suficiente para garantir a qualidade da educação inclusiva, é válido nos perguntarmos aos intérpretes qual a visão deles como sujeitos diretamente envolvidos nela, parte da comunidade escolar, atuando com alunos surdos na sala de aula inclusiva, professores, alunos ouvintes e servidores. Através de entrevista semiestruturada (roteiro no Anexo 1) perguntamos a eles de que forma os intérpretes vêem a aplicação destas leis, se elas são efetivas nas ações que propõe, como se dá a relação entre intérpretes e professores, intérpretes e alunos surdos e como eles percebem que estes aspectos influenciam em sua práxis. Foi deixado

espaço e dada liberdade para seus relatos.

Ressaltamos que neste artigo focaremos na relação entre intérprete e professor de Física por ser um excerto da dissertação de mestrado (Gasparin, 2019) na qual além destes aspectos foram mapeadas e discutidas as misconceptions dos conceitos de Física dos quatro intérpretes de Libras participantes.

2 | METODOLOGIA

Como pesquisa em educação e então social, conforme colocado por Gil (2008) e Lüdke e André (1986) esta é descritiva por ter objetivo primordial de descrever aspectos da realidade e relações entre variáveis. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os intérpretes participantes, tendo sido usada a análise de conteúdo, do tipo classificatório, de Bardin (1977) para análise do exposto durante as entrevistas realizadas presencialmente, gravadas e transcritas para organizar delas as categorias que emergissem, expressando os aspectos mais considerados mais relevantes pelos intérpretes quanto a forma que seu conhecimento de Física influencia sua atuação em sala de aula com alunos surdos em salas inclusivas, pois de acordo com ela, é através da análise de conteúdo que podemos inferir sobre a realidade além da mensagem.

O roteiro da entrevista pode ser visto no Anexo 1. Todos entrevistados têm formação ou superior em educação especial ou Prolibras.

Os intérpretes participantes atuavam em 2019 nas escolas ligadas à GERED de Chapecó-SC. A realização da pesquisa foi aprovada pelo CEP da UFFS e seu deu para desenvolvimento da dissertação para obtenção de título de mestre pelo programa de pós-graduação em Educação da referida universidade.

Tendo sido realizadas visitas às escolas e feito o convite aos intérpretes, quatro aceitaram participar da pesquisa. Três atuando em sala de aula como intérpretes em 2019 e outro atuando como professor bilingüe mas tendo atuado como intérprete em anos anteriores. As entrevistas foram realizadas em lugares calmos, silenciosos e com privacidade nas escolas de atuação de cada participante, totalizando 3,5h de entrevistas gravadas com autorização expressa via TCLE.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das entrevistas realizadas, transcritas e analisadas emergiram as seguintes categorias de análise (organograma no Anexo 2): Influências à inclusão dos surdos nos moldes da legislação atual – protagonismo do Surdo na escola e falta de concursos públicos ou editais ACTs inadequados e suas consequências; Aspectos que influenciam sua atuação profissional; Relação entre intérprete e professor de Física - Postura do intérprete frente ao professor e do professor frente ao intérprete e necessidade de preparação antes da interpretação.

Todos sujeitos têm formação tal que os permite analisar sua práxis, a realidade escolar em que vivem e a participação dos sujeitos desta comunidade, seus papéis e suas posturas nela.

Quanto às influências à inclusão dos surdos nos moldes da legislação atual, três dos entrevistados não consideram que a inclusão seja efetiva, nem quanto à educação nem quanto à socialização e participação na comunidade escolar pois são poucos sujeitos dela que conseguem se comunicar com o surdo, não havendo então possibilidade de independência no desenvolvimento de atividades por parte do aluno ou socialização. Também relatam sentir resistência por parte de alguns professores, o que os leva a questionar a consciência quanto às necessidades educacionais do aluno surdo, em alguns casos não havendo disposição para adaptação adequada de atividades avaliativas, mesmo a escola dispondo de AEEs com profissionais capacitados para auxiliar neste processo.

Os sujeitos relataram sentir falta de um protagonismo maior dos alunos surdos na comunidade escolar para exigir o cumprimento da legislação, não havendo consciência de que as conquistas quanto à educação de surdos foram da luta dos surdos organizados em comunidade, compartilhando sua cultura e se politizando para poder exigir uma legislação que garanta possibilidade de exercício pleno de sua cidadania.

Quanto à atuação profissional, a falta de realização de concursos públicos para efetivação dos intérpretes faz com que precisem anualmente prestar a prova de seleção para ACT o que leva a diversas dificuldades como troca de escola de atuação, levando a uma descontinuação do trabalho desenvolvido, necessidade de readaptação do aluno a outro intérprete, inexistência de plano de carreira e estabilidade, impossibilidade de afastamento para capacitação pois ainda que pudessem negociar horários de liberação para pós-graduação, por exemplo, não haveria intérprete substituto e o aluno surdo ficaria desamparado. Outro aspecto é a inadequação dos editais de seleção de intérpretes pela GERED que solicita formação superior na área de educação com curso de oitenta horas de Libras, apenas. Isto excluiria da seleção bacharéis em letras Libras pela UFSC, por exemplo, que é a formação voltada para a interpretação, sendo a licenciatura em letras Libras voltada para o ensino de Libras, não interpretação. Ou seja, o edital é elaborado de tal forma equivocada que exclui os profissionais especificamente formados para a função, não exige proficiência na língua a ser interpretada, não prevê realização de nenhuma prova que ateste a competência para a função a ser desenvolvida.

Os aspectos que os intérpretes percebem como tendo influência na sua prática profissional incluem o domínio da Libras e a eventual falta de sinais para alguns termos e conceitos, que relatam contornar com facilidade combinando um sinal com o aluno a ser utilizado ao invés da constante datilologia da palavra, a preocupação com o aluno e a efetiva participação do professor uma vez que o intérprete não é professor da disciplina mas apenas a ponte de comunicação entre professor e aluno. Os intérpretes percebem a qualidade de sua atuação como satisfatória e fica claro a preocupação com a qualidade

e melhora contínua desta como através de constante atualização, pesquisa de sinais e busca de colaboração e troca com o professor. A questão da própria aprendizagem do surdo também surgiu, uma vez que a própria língua de sinais, sendo viso-espacial, traz ao desenvolvimento do surdo uma função cognitiva mais concreta, influenciando no raciocínio lógico matemático e a aprendizagem do português, há menor vivência no mundo, uma vez que poucos ouvintes são capazes de se comunicar eficientemente em Libras, na qual ancorar e construir os conceitos. As disciplinas nas quais os intérpretes relataram ter mais dificuldade na interpretação foram as Ciências Exatas, no Ensino Básico e as de Cálculo no Ensino Superior, dificuldade esta relacionada à contextualização do que deve ser interpretado, desconhecimento da disciplina e seus conceitos de forma que possam fazer escolhas adequadas de sinais e estratégia de interpretação.

A relevância da relação entre intérprete e professor de Física é considerada pelos entrevistados que se não colaborativa, pode gerar prejuízos ao aprendizado dos alunos, envolvendo nesta relação desde a postura dos profissionais um frente ao outro sendo que alguns professores, conforme relato dos intérpretes, ainda têm resistência à inclusão, desconhecem as necessidades dos alunos surdos, dos intérpretes para boa atuação e mesmo o papel destes. Estes professores ao invés de buscarem formação para resolução de seu desconhecimento, usam como estratégia abaixar as expectativas quanto ao desempenho e aprendizagem dos alunos surdos, sendo esta postura influenciada pela postura da própria escola na qual atua pois essa pode passar ao professor confiança no trabalho do intérprete, fundamental para colaboração entre eles em busca do sucesso escolar do aluno incluído. No entanto, de maneira geral, os intérpretes relataram boa relação com os professores de Física, havendo inclusive consulta por parte dos professores ao intérprete para melhorar a acessibilidade das atividades aplicadas à turma do aluno surdo.

Em geral, os que desconhecem a interpretação de Física não têm ciência da necessidade de preparação do intérprete antes de sua atuação, porém estes relataram nas entrevistas ser isto de extrema importância. Relatam não haver preparação conjunta com o professor de Física antes das aulas nem informação prévia do que será trabalhado, tal que pudessem preparar, por exemplo, os sinais necessários para cada aula, poderem revisar os conceitos a serem vistos, uma vez que já tiveram contato com eles em sua Educação Básica porém a revisão, ou possível momento de esclarecimento de dúvidas com o professor, pode trazer melhor compreensão destes e conseqüentemente mais segurança na escolha dos sinais adequados e de estratégias para evitar a perda de sentido do discurso do professor. Em seus relatos, expressam sentir falta de momentos colaborativos, de encontro entre professor e intérprete, que podem se resumir a momentos apressados enquanto, por exemplo, o aluno surdo está na aula de Educação Física, ainda que ali seja também um momento importante de presença do intérprete. Vale destacar que os intérpretes não gozam de tempo de preparação em seus contratos de trabalho, ou seja, um contrato de 20h semanais prevê toda essa carga horária de atuação em sala de aula, não havendo

momento dedicado ao estudo e pesquisa necessários para a qualidade da interpretação. Se o intérprete desejar atuar com qualidade, este tempo deve sair de seu tempo pessoal.

Estes aspectos relatados corroboram o que foi discutido por Affonso (2019), Lima et. al (p. 21 e 22, 2019), Schefer (2018) e Bernardes e Kelman (2017) cujos entrevistados também consideram a interpretação nas aulas de Ciências Exatas mais complexas pela abstração dos conceitos e a dificuldade que os surdos apresentam fora da concretude e a falta e necessidade de preparação para a atuação em sala de aula para a fidedignidade da interpretação.

4 | CONCLUSÃO

Através da análise de conteúdo de Bardin (1977) aplicada às transcrições das entrevistas cedidas por quatro intérpretes de Libras atuando em escolas ligadas à GERED de Chapecó-SC foram estabelecidas as categorias de concentração dos aspectos relatados pelos entrevistados como influentes na sua prática profissional em sala de aula com alunos surdos.

Este processo permitiu compreender a visão e reflexão dos intérpretes de sua atuação profissional ficando claro alguns aspectos considerados chave por eles como a relação professor-intérprete, a importância do posicionamento do surdo como sujeito Surdo que precisa atuar em sua realidade e exigir o cumprimento de seus direitos, preparação para interpretação, as diferenças na atuação em níveis de ensino diversos tanto quanto à dificuldades das disciplinas nas quais atuam tanto quanto à responsabilidade do intérprete quanto à aprendizagem do aluno, condições necessárias à interpretação, sua visão quanto à inclusão no contexto real da sala de aula e a importância do conhecimento dos conceitos das disciplinas as quais interpretam.

Sempre vale lembrarmos que o intérprete não é professor do aluno, sendo o professor de cada disciplina o responsável pela preocupação e busca de metodologias de forma a garantir a aprendizagem de seus estudantes. O papel do intérprete é facilitar a comunicação entre o aluno surdo e os demais sujeitos da comunidade escolar que não sejam proficientes em Libras, sendo importante, conforme colocado pelos intérpretes entrevistados, que haja um esforço, medidas de alguma forma, para a efetiva inclusão dos alunos surdos nesta comunidade, que não acontece aos olhos deles, pois não é possível independência do surdo nestes ambientes uma vez que colegas, professores e demais servidores das escolas não conhecem a Libras então como pode haver efetiva convivência e interação entre todos? A resposta é simples, não pode.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626**. Presidência da República, 22 de dezembro de 2005.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069. Presidência da República, 13 de julho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Presidência da República, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Lei nº 10.436. Presidência da República, 24 de abril de 2002.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. **Resolução nº 112**. Florianópolis, 12 de dezembro de 2006.

_____. **Resolução CEE/SC nº 100**. Florianópolis, 2016.

GASPARIN, Camila. **As Percepções Dos Intérpretes de Libras Sobre A Influência Dos Seus Conceitos de Física Na Sua Prática Profissional**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Chapecó, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6a edição. São Paulo: Editora Atlas S.A.. 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS EM PERSPECTIVA ENTRE AMBIENTES DE ENSINO: O BILINGUISMO NAS SALAS DE RECURSO E EM SALAS DE INCLUSÃO

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 05/10/2020

Éverton Bernardes Wenceslau

UENP – CLCA/CJ

Jacarezinho – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/8566178387044126>

Pâmela Cristina Pereira Gonzaga

UENP – CLCA/CJ

Jacarezinho – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/8062205206235836>

RESUMO: A inclusão de alunos surdos usuários da língua de sinais, na educação no Brasil é um desafio para todos, haja vista que envolve diferentes fatores como: adaptações curriculares, formação de professores e escolas. Dentro desse panorama, o bilinguismo é uma política educacional que traz a oportunidade de criar a capacidade de ação, de experiência e de segurança de alunos surdos, constituindo-se como alternativa para que consigam dominar e desafiar suas limitações possibilitando uma inclusão mais segura. As organizações sociais de/para surdos lutam para que a Libras seja respeitada e incluída no âmbito educacional, na comunicação entre pais e filhos surdos, nos meios de comunicação social a fim de que se garanta um crescente contato e adesão à sua aprendizagem. Após a aprovação da Lei N° 10.436/2002, houve a sua regulamentação, através do decreto n° 5626 de 22 de dezembro de 2005. De uma maneira geral, o teor do

documento é abrangente no que refere à inclusão da Libras como disciplina curricular, da formação de professor e de tradutor e intérprete, do acesso das pessoas surdas à educação através da Libras e da língua portuguesa e do direito à educação e saúde dessas pessoas. O bilinguismo tem-se tornado uma tendência, o que é muito relevante, uma vez que tem como objetivo básico atender a necessidade do surdo ser bilíngue, ou seja, constituir-se através de uma comunicação própria com o meio. Para tanto, é necessário investigar como o letramento e o processo de inclusão venham a quebrar as barreiras do preconceito, especificamente, sociais e culturais que compreendem as pessoas que necessitam de um processo de aprendizagem diferenciado. Este artigo tem por objetivo analisar um paralelo de como tem ocorrido essas práticas de letramento no processo de inclusão nas escolas, mediante a legislação em vigor e as práticas nas salas de recurso.

PALAVRAS - CHAVE: Bilinguismo. Educação. Inclusão. Língua brasileira de sinais.

BRAZILIAN LANGUAGE OF SIGNS IN PERSPECTIVE AMONG TEACHING ENVIRONMENTS: BILINGUALISM IN RESOURCE ROOMS AND INCLUSION ROOMS

ABSTRACT: The inclusion of deaf students who use sign language in education in Brazil is a challenge for everyone, since it involves different factors such as curriculum adaptations, teacher education and schools. Within this scenario, bilingualism is an educational policy that provides the opportunity to create the capacity for action,

experience and security of deaf students, constituting as an alternative for them to master and challenge their limitations allowing a safer inclusion. Social organizations from / to the deaf struggle to ensure that Libras is respected and included in the educational field, in communication between deaf parents and children, in the media to ensure increased contact and adherence to their learning. After the approval of Law No. 10.436 / 2002, it was regulated by Decree No. 5626 of December 22, 2005. In general, the content of the document is comprehensive with regard to the inclusion of Libras as a curricular discipline, the teacher and translator and interpreter training, deaf people's access to education through Libras and the Portuguese language and their right to education and health. Bilingualism has become a trend, which is very relevant, since its basic objective is to attend to the need for the deaf to be bilingual, that is, to be constituted through a proper communication with the environment. Therefore, it is necessary to investigate how literacy and the process of inclusion will break down the barriers of prejudice, specifically social and cultural, that comprise people who need a differentiated learning process. This article aims to analyze a parallel of how these literacy practices have occurred in the process of inclusion in schools, through current legislation and practices in resource rooms.

KEYWORDS: Bilingualism. Education. Inclusion. Brazilian sign language.

1 | INTRODUÇÃO

O presente projeto aponta direcionamentos e reúne reflexões acerca das dificuldades, de como a inclusão ocorre na prática escolar partindo da comparação e dos contextos em que estão inseridos os alunos surdos, usuários da Libras, dentro de salas de aula ou em salas de recurso. Para o educando surdo, sua língua materna fica evidente nestes ambientes de ensino? Qual a importância do letramento nos espaços educacionais onde o professor ouvinte tem fluência em Libras em contraponto às salas de inclusão onde o intérprete tem o papel de mediador? Como ficam as salas de recurso onde o bilinguismo tem contato direto? Temos o ponto de partida ao entender o mundo visual dos surdos e sua forma comunicativa de ser, diferente da visão das pessoas ouvintes.

A inclusão de alunos especiais atualmente traz um desafio para a educação no Brasil. Os currículos e procedimentos de ensino passam por adaptações, os professores e as escolas por transformações para ter acessibilidade e receber esses alunos. A inclusão dos alunos surdos na rede de ensino regular é garantida pela legislação de políticas educacionais vigentes, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu Art. 59 (BRASIL, 1996).

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades; [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p.27).

A partir desta inclusão o aluno surdo se depara com a barreira comunicacional da sua língua (Libras) e a aprendizagem da Língua Portuguesa no processo de construção da

leitura/escrita (LACERDA, 2006). Este processo deve partir, não apenas da codificação dos sinais, mas da compreensão como um todo da alfabetização/letramento do aluno incluso na rede regular de ensino.

Tendo conhecimento destes momentos e desencadeamentos anteriores, reportamo-nos ao atual contexto educacional dos surdos no Brasil. Este faz referência à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual caracteriza a educação do surdo estando situada em um contexto bilíngue, que compreende a Libras como sua primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita a sua segunda língua (L2).

Quando se faz uma pesquisa relativa à surdez é necessário, também, considerar em que fase da vida ela se manifestou, ou seja, antes da formação da linguagem – surdez pré-linguística – ou depois da aquisição da linguagem – surdez pós-linguística. Considerar essas etapas se faz necessário, pois a linguagem possui um papel determinante, conforme Vigotski (1984), no desenvolvimento do pensamento e, portanto, na compreensão do mundo.

É também fator significativo a comparação de ambientes nos contextos de letramento nos quais o surdo está inserido: em um ambiente inclusivo, onde apenas ele e o intérprete dominam sua língua natural ou uma sala de recursos que encontrará uma maneira direta de dialogar com seus pares, recorrendo ao ensino com as tecnologias ao seu redor com a língua? Nessa perspectiva, percebe-se como a linguagem é necessária à inclusão social, torna-se evidente que o dano causado pela surdez apresenta muito mais do que uma simples redução da capacidade de ouvir (SILVA, 2008).

Dada à escassez de material comparativo no contexto bilíngue de letramento de surdos, esta pesquisa pretende ser uma contribuição efetiva entre as salas de inclusão e as salas de recurso, lançando novo olhar sobre as produções já realizadas, mas de maneira individual para ambos os temas e, aqui trazendo maior compreensão essas práticas e o que contribuem para a comunidade surda e a educação inclusiva.

2 | SESSÃO 1

A língua de sinais, ao contrário da língua oral que esbarra em um empecilho orgânico no sujeito surdo, não necessita ser ensinada a ela, esta língua se constitui e se desenvolve naturalmente, considerando repertórios adequados para esta situação. Assim, como uma criança ouvinte aprende a falar por imitação de forma natural e espontânea, a língua de sinais é assimilada pela criança surda em contato com outras pessoas adultas surdas ou em contato com adultos ouvintes que dominam a língua de sinais, a fim, de estimulá-la, dando-lhe acesso a linguagem e conseqüentemente a comunicação, a organização de pensamento e a consciência.

Dessa forma, Sacks discorre acerca da língua de sinais em detrimento a língua oral

que muitos surdos são submetidos: As pessoas profundamente surdas não mostram em absoluto nenhuma inclinação inata para falar. “Falar é uma habilidade que tem que ser ensinada a elas, e constitui um trabalho de anos. Por outro lado, elas demonstram uma inclinação imediata e acentuada para a língua de sinais que, sendo uma língua visual, é para essas pessoas, totalmente acessível”. (SACKS, 1998, p. 43)

Muitas são as concepções errôneas e inadequadas atribuídas à língua de sinais. Uma delas, talvez a mais popular, seja de que esta língua é um conjunto de gesto que interpreta a língua oral. Apresentam, também, da mesma forma que a língua oral todas as estruturas linguísticas necessárias para expressarem ideias concretas, abstratas ou complexas. Dessa forma, Ronice Quadros (1997) pesquisadora na área na surdez com ênfase na língua de sinais explica que:

[...] os sinais eram considerados apenas representações miméticas, totalmente icônicas, sem nenhuma estrutura interna formativa. Entretanto, as pesquisas que vem sendo realizadas nesse campo evidenciam que tais línguas são sistemas abstratos de regras gramaticais [...]. Assim como com qualquer outra língua, é possível produzir expressões metafóricas (poesias, expressões idiomáticas) utilizando uma língua de sinais. (QUADROS, 1997, p. 47)

É ainda Quadros (1997) quem explica que esta língua é estabelecida pela visão e da utilização do espaço, assim: “A diferença na modalidade determina o uso de mecanismos sintéticos especialmente diferentes dos utilizados nas línguas orais” (1997, p. 46). Por este motivo as línguas de sinais são sistemas linguísticos independentes das línguas faladas.

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações. As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre as pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística. (QUADROS, 1997, p. 47)

A falta de uma linguagem tem graves consequências para o desenvolvimento social, intelectual e emocional do ser humano. O valor fundamental da linguagem está na comunicação social, em que as pessoas fazem-se entender umas pelas outras, compartilhar experiências emocionais e intelectuais, e planejam a condução de suas vidas e de seu entorno. A linguagem permite comunicação sobre todos os aspectos da realidade, abstratos e concretos, presentes e ausentes. Permite ainda, adquirir valores éticos, morais, regras sociais, normas e valores para poder viver em sociedade. O bilinguismo tem como objetivo básico a necessidade do surdo ser bilíngue, ou seja, adquirir através de uma comunicação própria essa interação com o meio.

Sendo assim a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua oral utilizada em seu

país devem ser utilizadas simultaneamente para que suas estruturas sejam conservadas. O conceito mais importante que a filosofia traz é que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. Durante muitos anos as línguas de sinais foram proibidas aos surdos por serem consideradas um meio de comunicação inferior, inconveniente e destituída de rigor científico.

O bilinguismo permite que, dada a relação entre o surdo e seu entorno, este construa uma imagem positiva como cidadão, sem perder o direito e a possibilidade de se integrar e interagir numa comunidade de ouvintes. O uso da segunda língua começou a ganhar força no mundo a partir da década de 1980, como lembra Nogueira, Carneiro e Nogueira (2012, p. 44).

As autoras, Nogueira, Carneiro e Nogueira, (2012, p. 45) ainda lembram que, o bilinguismo entende a surdez como diferença linguística, e não como uma deficiência a ser normalizada pela reabilitação como no oralismo. E assim, os surdos constituíram uma comunidade particular, com cultura e língua própria.

Brito, (1989, p. 90) aponta que:

As línguas gestuais-visuais são a única modalidade de língua que permite aos surdos desenvolver plenamente seu potencial lingüístico e, portanto, seu potencial cognitivo, oferecendo-lhes, por isso mesmo, possibilidade de libertação do real concreto e de socialização que não apresentaria defasagem em relação àquela dos ouvintes. São o meio mais eficiente de integração social do surdo.

Assim é prevista a Inclusão Escolar que vem se solidificando desde 1994, com a Declaração de Salamanca e em 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que estabelece no art. 208, inciso III, regulamentações e garante a esse aluno o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

De acordo com o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa:

A educação bilíngue de surdos está marcada por traços da cultura surda, que precisam estar imersos nela, pois integram-na e são traços inseparáveis da educação bilíngue. Se a cultura surda não estiver inserida no ambiente educacional, os surdos dificilmente terão acesso à educação plena como lhes é de direito e acabam por abandonar a escola (BRASIL, 2013, p. 14).

Podemos dizer assim que a educação bilíngue trabalha na perspectiva de formar cidadãos e não leitores de lábios e palavras simples. Ela afirma o status linguístico da língua de sinais e permite ao surdo um lugar relevante na educação.

Ainda é possível observar como a inclusão passou a ser defendida na escola e com isto o desafio de transformá-la em um espaço para atender a todos, mudando principalmente as práticas educativas. Para isto, a escola inclusiva deve ser pensada como

espaço de trocas e respeito às diferenças. Essa ideia de inclusão traz o entendimento de que, pelo fato de todos estarem frequentando o mesmo ambiente, a aprendizagem ocorrerá de maneira natural, assim como prepararia a comunidade escolar para a convivência, respeito e tolerância às diferenças.

Contudo, segundo Damazio e Alves (2010, p. 40), não é bem assim, existem algumas deturpações em relação ao conceito de inclusão escolar. Para as autoras:

Muitos têm tratado da inserção de alunos com surdez na escola comum como sendo inclusão, mas o que ocorre, na maioria das vezes, ainda é a integração escolar, entendida como uma forma de inserção parcial, condicionada à capacidade de os alunos com surdez acompanharem os demais colegas ouvintes e atenderem às exigências da escola. A integração escolar tem cunho adaptativo e continua desrespeitando as especificidades desses alunos.

Neste mesmo contexto, Oliveira (2009, s/p), orienta: “Cabe à escola criar condições necessárias para o desenvolvimento do aluno e para a superação de seu próprio limite”. A Sala de Recurso é um espaço físico, dentro da escola, onde se realiza o atendimento Educacional Especializado, com a utilização de materiais didáticos.

A autora Gesser (2012, p. 168) aponta os recursos e materiais didáticos (livros, CD's, fitas cassete, gravuras, pôsteres, etc) como recursos desenvolvidos no contexto de ensino para as línguas. Assim, essa fase introdutória enfatiza aos professores alguns caminhos que possam se embasar. Cita possibilidades e o uso sugerido de técnicas e atividades que precisam ser pensadas em um continuum, onde passariam das manipuladas até as comunicativas.

Essa maneira aponta em um contexto de letramento as práticas mais associadas ao aluno surdo como as respostas devolvidas após as atividades dentro de cada um dos parâmetros, como as manipuladas pelas respostas esperadas e as comunicativas dentro de uma face comunicativa menos previsível como, por exemplo, jogos, histórias e dramatizações. Assim o nível linguístico do aluno não necessariamente se equipara a uma sala de inclusão, mas não significa que os alunos em diversos níveis de letramento não estarão se apropriando dos conteúdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituições. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.** Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Novas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Brasília, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf> Acesso: 12 jul.2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>. Acesso em: 13 jul.2018.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRITO, L.F. **Bilinguismo e surdez.** In: Trabalhos em Linguística Aplicada, (14), p.89-100, 1989.

DAMÁZIO, M. F. M.; ALVES, C. B. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com surdez.** São Paulo: Moderna, 2010.

Declaração de Salamanca – Espanha, 10 junho de 1994. **Sobre princípios, política e prática em educação especial.** Conferência Mundial de Educação Especial: Disponível em: www.redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf Acesso em 24/out/2017.

FERNANDES, Sueli F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos** – Curitiba: SEED, 2006.

FRASCA, Laís dos Santos di Benedetto. F919d **Disciplina de Libras na modalidade a distância : necessidades formativas e possíveis caminhos** / Laís dos Santos di Benedetto Frasca. - Presidente Prudente: [s.n.], 2017. 127 f. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152331/frasca_isb_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y Acesso em 13/07/2018.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda** – São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez – Sobre ensinar e aprender a Libras.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

JESUS, Clarice Karen de; Neres, Celi Corrêa. **Inclusão e escolarização do surdo: o que relatam as pesquisas?** UEMS/Paranaíba: Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/inclusao-e-escolarizacao-do-surdo.pdf>. Acesso em 28/03/2018.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 7ª ed. – Porto Alegre: Mediação, 96 p. 2015.

LACERDA, Cristina B. F. de; LODI, Ana Cláudia B. **Uma escola, duas línguas: letramento nas etapas iniciais de escolarização**. 2ª ed. Porto Alegre, Editora Mediação, 2010.

LIMA, Ana Virginia Isiano. L696t **Trabalho com projetos na perspectiva da educação inclusiva com estudantes em uma comunidade de risco** / Ana Virginia Isiano Lima. - Presidente Prudente : [s.n.], 2017. 124 f. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151735/lima_avi_me_prud.pdf?sequence=3&isAllo wed=y> Acesso em 13/07/2018.

MIRANDA, Gilcemar Moraes Souza. **A atuação do professor junto ao aluno surdo na classe regular inclusiva: algumas reflexões segundo a psicologia e a psicanálise** / Gilcemar Moraes Souza Miranda. – 2015. 106 f.; il. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2785319> Acesso em 13/07/2018.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; CARNEIRO, Marília Ignatius Nogueira; NOGUEIRA, Beatriz Ignatius. **Surdez, Libras e Educação de Surdos**: introdução à língua brasileira de sinais. Formação de Professores – EAD. Maringá. Editora Eduem, 2012.

OLIVEIRA, Verônica Rosemary de; PIRES, Elocir Aparecida Corrêa; ENISWELER, Kely Cristina; MALACARNE, Vilmar. **Revista de Educação Educere et Educare**. Vol.10 Número 20 jul./dez. p. 887 – 896, 2015.

PEIXOTO, Renata Castelo. **Ensino de Português para surdos em contextos bilíngues: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. / Renata Castelo Peixoto. – 2015. 282 f. : il. Color. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22866>> Acesso em 13/07/2018.

PEREIRA, Gislene M. Alves; CARVALHO, Bárbara Ferreira; SOARES, Danilo Wellington; VIANNA, Raquel Schwenck de Mello; FINELLI, Leonardo Augusto Couto. Alfabetização x Letramento de surdos no ensino regular: revisão de literatura. **Humanidades**, v. 5, n. 2, jul. 2016.

QUADROS, Ronice M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre. Artmed, 1997. SACKS, Oliver. **Vendo vozes**. Uma viagem ao mundo dos surdos. Ed. Companhia das letras, São Paulo, 1998.

SILVA, Dilce Teresinha Assunção da. **Sala de recursos na inclusão de alunos com “dificuldades de aprendizagem”**. / Dilce Teresinha Assunção da Silva. - 2016. 47 f. Mestrado em Educação em Ciências químicas da vida e saúde (UFSM - FURG) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151299/001010737.pdf?sequence=1>> Acesso em 14/07/2018.

SILVA, Soraya Gonçalves Celestino da. **Avaliação da língua portuguesa para o aluno surdo: experiências em escolas públicas municipais de Pernambuco**. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/8494/2/arquivototal.pdf>> Acesso em 13/07/2018.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: . (org.). **Atualidade da educação Bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 7- 14.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda** - Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. p. 118.

VIGOTSKI L S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VOLKMANN. T. O. D. **Sala de recursos: uma opção para a superação das dificuldades de aprendizagem**. 46 f. Monografia (Curso de especialização em Educação Especial) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Marechal Cândido Rondon, 1999.

FAMÍLIA: PROGRAMA DE APRENDIZAGEM DE VIDA PRÁTICA PARA ADOLESCENTE SURDOCEGA

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 16/10/2020

Rita de Cássia Silveira Cambuzzi

Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao
Múltiplo Deficiente Sensorial
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/1324662126060982>

Maria da Piedade Resende da Costa

Universidade Federal de São Carlos
São Carlos, S.P, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/2791098416503955>
<http://orcid.org/0000-0002-7420-5602>

RESUMO: O objetivo da pesquisa foi desenvolver um programa na aprendizagem de atividades de vida prática de uma jovem surdocega por Síndrome da Rubéola Congênita. Os procedimentos legais foram cumpridos de acordo com o Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos, Brasil. Os instrumentos constaram de: entrevista inicial para a escuta da família; e, observações 'in loco' com protocolos para o registro dos encontros e, também, verificar a comunicação da adolescente em relação a mãe e com o ambiente. Diferentes apoios para a compreensão das atividades de vida prática e, diferentes formas de comunicação foram empregadas. Os resultados demonstram diferenças significativas no processo de aprendizagem das atividades de vida prática e da comunicação durante a aplicação do programa.

PALAVRAS-CHAVE: Surdocegueira. Atividades

práticas. Comunicação.

FAMILY: PROGRAM OF LEARNING DE PRACTICAL LIFE FOR ADOLESCENT DEAFBLIND

ABSTRACT: The research has objective was to develop a program in the learning of activities of practical life of a young surdocega for Syndrome of the Congenital Rubella. The legal procedures had been fulfilled in accordance with the Committee of Ethics of the Federal University of São Carlos, Brazil. The instruments had consisted of : initial interview for the listening of the family; e, comments 'in loco' with protocols for the register of the meeting and, also, to verify the communication of the adolescent in relation the mother and with the environment. Different supports for the understanding of the activities of practical life e, different forms of communication had been used. The results demonstrate significant differences in the process of learning of the activities of practical life and the communication during the application of the program.

KEYWORDS: Deafblindness. Practical activities. Communication.

INTRODUÇÃO

A família durante a evolução do homem apresentou diferentes objetivos. A família na antiguidade a função era a conservação de bens, possuíam um ofício comum e se ajudavam mutuamente, pois, se isolados, não conseguiam sobreviver. Entretanto, apesar de cooperarem

entre si, as trocas afetivas ocorriam fora da família e não existia a obrigatoriedade de sentimentos entre eles (GIOLELLI, 1992). O autor ressalta que as necessidades emocionais físicas, e intelectuais são satisfeitas com as relações harmoniosas e “quando as relações se desorganizam, deparam-se com um potencial destrutivo” (GIOELLI, 1992, p.16).

Dando um salto para a Modernidade, Minuchin (1982) assinala que o homem moderno apesar de ser submetido a mudanças, mantém-se fiel a um conjunto de valores porque a sociedade estabelece limites entre o contexto familiar e o extrafamiliar (MINUCHIN, 1982).

A família é modeladora do sujeito em desenvolvimento e, sendo assim, tem como papel transmitir a cultura (valores, crenças e costumes) de maneira compartilhada na resolução de problemas de adaptação externa e integração interna.

Minuchin (1982); Gioelli (1992) apontam que cada família tem uma maneira singular de vivenciar a nova situação – nascimento de uma criança com deficiência. Respondem estruturalmente, de maneira diferenciada, ao processo de crise emocional nos momentos significativos pelas expectativas, tensão e as mudanças.

Glat & Pletsch (2004), nos dias atuais é incontestável o significado da família no desenvolvimento das crianças, pois é nesse ambiente que as mesmas têm a possibilidade real de vir a ser. A família, portanto, é o fator desencadeante para o desenvolvimento da pessoa humana tanto para a sua capacitação, assim como, contribuir para o seu insucesso.

Diante isso, desenvolver um programa de aprendizagens de atividades de vida prática em uma abordagem natural pois foi primordial a participação da família, na figura da mãe, para que esse programa se realizado.

A SURDOCEGUEIRA

A surdocegueira é uma deficiência única que apresenta dificuldades na comunicação, por conta da limitação auditiva e visão com implicações na compreensão de mundo, na relação com o ambiente e o outro (CAMBRUZZI, 2007).

McInnes (1982) aponta que a perda dos sentidos, visão e audição, tem como consequência a dificuldade no desenvolvimento de suas habilidades comunicativas e de mobilidade, porque as experiências são fragmentadas e alteradas. Todavia, as limitações das perdas sensoriais (audição e visão) são distintas para cada pessoa e, que apresentam um processo de aprendizagem único. Sendo assim há a necessidade de experiências significativas para o desenvolvimento de competências.

Para tal há a necessidade de se estabelecer a comunicação, que inicialmente é caracterizada por comportamentos reflexos ou reativos como fome, desconforto, conforto, dor. Os comportamentos em si não são intencionais e não são controlados pela criança apesar de provocarem reações intencionais em número limitado de mensagens em outras pessoas, como: afastar, puxar as pessoas, reclamar, gritar que são eficazes, mas não são meios aceitáveis (ROWLAND E STREMEL-CAMPBELL, 1991).

Em relação às atividades Blaha & Moss (1997) enfatizam que deverão ser organizadas para as pessoas com surdocegueira através de um sistema de calendário. O sistema de calendário é um instrumento que permite o ensino de conceitos temporais (passado, presente futuro) e, conceitos mais abstratos como: “dia”, “noite”, “depois”, “espera”; além disso, proporciona o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Esse processo acontece quando um código é compartilhado e, sendo assim, proporciona apoio emocional, segurança, e evita a ansiedade provocando na criança a previsibilidade do que irá acontecer (BLAHA & MOSS; 1997).

O calendário é estabelecido tomando como parâmetro as características e as capacidades intelectuais de cada criança. Ele é pessoal e pode empregar não unicamente os “objetos pistas” e, sim, diferentes níveis de representação simbólica (BLAHA & MOSS, 1997).

O sistema de comunicação será único baseado nas suas necessidades individuais como a capacidade para interagir com pessoas e objetos do ambiente e, a constância de um mediador é importantíssimo para expandir as possibilidades de comunicação. Lima (2008, p.1) aponta que: “O processo de aprendizagem é pessoal, sendo resultado de construção e experiências passadas que influenciam as aprendizagens futuras”.

A criança com surdocegueira pode comunicar-se a partir de símbolos e fazer associações de representações simbólicas concretas (ROWLAND E STREMEL-CAMPBELL, 1991). Vale ressaltar, que as representações são “concretas” quando possuem características associadas a uma ou mais características perceptivas (CAMBRUZZI, 2007). Além das representações concretas, a fotografia e o desenho são outras formas de comunicação simbólica conforme, assinalam (GOOLD et al, 1997),

Para que isso se realize, se faz necessário verificar à respeito das habilidades visuais, físicas e cognitivas do indivíduo para perceber, entender contornos e, se são eficazes para que as pessoas com surdocegueira manifestem suas ideias, seus desejos e emoções. A pessoa surdocega pode também se expressar por meio de gestos, mas revelam dificuldades para transformar os gestos convencionados para o uso de símbolos abstratos (CAMBRUZZI, 2007); aqueles que demonstram habilidades manuais, memória e capacidade de representação são capazes de adquirir formas mais simbólicas (ROWLAND E STREMEL-CAMPBELL, 1991). Os autores afirmam que o uso de gestos convencionais para as crianças que apresentam com dificuldades severas na visão, não é adequado. Sendo assim, nesta situação, devemos proporcionar formas de comunicação mais concretas para as mais complexas até atingirmos um nível de abstração.

Em relação à comunicação da pessoa com surdocegueira congênita podem ser realizadas de diferentes maneiras desde representações de objetos reais (uso pessoal e coletivo) à representação gráfica, que vai depender da visão funcional. Portanto, a finalidade é estabelecer à mudança do plano tridimensional para um plano bidimensional, ou seja, é uma linguagem mais concreta (objeto em si), para a representação através de

figuras, respectivamente, significando um nível mais simbólico. Portanto, há a mudança da representação do objeto (tridimensional) para uma representação bidimensional (figura) em que o surdocego congênito identifica e amplia o conhecimento.

Ao nos referirmos ao processo de aprendizagem nos remetemos a experiências passadas, é individual, que influenciam as aprendizagens futuras à medida que vão sendo construídas. Para tal são necessárias condições apropriadas para que o processo seja construído e efetivado,

Bock (1999), segundo os cognitivistas, a aprendizagem é um processo em que a organização das informações ocorre em uma estrutura cognitiva. A abordagem cognitivista retrata o processo de aprendizagem mecânica, em que não existe ou têm pouca relação com os conceitos estabelecidos, anteriormente e; a aprendizagem significativa, as ideias ou informações são processadas a partir das relações com os conceitos disponíveis na estrutura cognitiva (BOCK, 1999).

No processo educativo, se faz necessário a presença de um mediador, para que os resultados sejam positivos já que a aprendizagem ocorre pela presença do outro e, que dá significado ao que está ao redor ao surdocego. Dessa maneira, gera motivação no sujeito que demonstrará interesse e emoção, pois suas necessidades e desejos para serem transformados (VYGOTSKY, 1991; BOCK, 1999.),

A atividade intelectual dar-se-á pela apreensão de dados exteriores para à sua transformação (aspectos intrínsecos), pois cada indivíduo tem um ritmo, estilo e forma de aprender que o torna único e, as estratégias de ensino empregadas é que são diferentes. Assim como os mecanismos mentais, como se refere Vygotsky (1991) possibilita a construção de conceitos nas situações cotidianas, que estimulando o desenvolvimento humano (aprendizagem).

Em relação à pessoa com surdocegueira congênita há a necessidade de um ambiente organizado de tal forma que estabeleça as relações para a execução das tarefas para que as conexões sejam possíveis. O uso do calendário é imprescindível, porque ao organizar e, estabelecer as conexões entre o que não sabe, resulta em experiências satisfatórias; isso ocorre já que a pessoa fica motivada a interagir com a situação proposta e, torna-se consistente. À medida que os resultados são satisfatórios possibilita a previsão do que irá acontecer, pois para a pessoa surdocega a imprevisibilidade acarreta medo e bloqueio (BLAHA E MOSS, 1977; CAMBRUZZI, 2007).

O mundo para a pessoa com surdocegueira não é consistente e, à medida que essa condição (inconsistência) é controlada, por sentir-se seguro, começa a agir no ambiente através das atividades de vida prática. Ao obter sucesso na diversidade de situações, pela aprendizagem, aumenta a probabilidade da pessoa com surdocegueira atingir níveis de aprendizado mais elevado (Cambruzzi, 2007).

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no Estado de Santa Catarina, no município de Palhoça, na zona rural do da grande Florianópolis, com uma adolescente com surdocegueira congênita, decorrente da Rubéola Congênita, além de sua mãe.

Foram empregados instrumentos como: a. entrevista inicial com o objetivo de identificar quais os anseios e as dificuldades no relacionamento com a adolescente surdocega; portanto para a escuta da família; e, c. observações ‘in loco’ em que foram empregados protocolos para verificar à comunicação da adolescente em relação a mãe e com o ambiente através de protocolos criados para o registro dos encontros.

A coleta de dados teve como suporte a entrevista inicial e as observações coletadas permitiram o ensino individualizado através da sistematização do ambiente de aprendizagem, ou seja, o local onde as experiências/atividades seriam executadas. Além disso, o conhecimento das dificuldades enfrentadas pela mãe no dia-a-dia possibilitou a intervenção de um programa com adolescente surdocega. O programa individualizado foi embasado no desejo de independência da filha adolescente e nas dificuldades apontadas pela mãe.

Em relação a análise dos dados, após a coleta das informações e observações foi estabelecida um programa de intervenção com três atividades: Higiene pessoal, tomar café e lavar a louça.

A implantação do programa para o desenvolvimento das atividades a adolescente apresentou resistência e demonstrava comportamentos irritadiços (andava de um lado a outro no local em que estava sendo realizada a implantação do programa, emitia ruídos em intensidades diferentes). A reação manifestada ocorreu devido ao fato de não executar nenhuma tarefa e, não ser ‘exigida’ a executar atividades de vida prática, ou seja, com a implantação das atividades houve quebra de comportamento apresentado.

A primeira atividade consistia na higiene pessoal e, observou-se nos primeiros contatos, que a adolescente permanecia embaixo do chuveiro, mas não esboçava movimentos para abrir a torneira assim como para dar continuidade à atividade: a. lavar o cabelo (colocar xampu, massagear o couro cabeludo e lavá-lo para a retirada da espuma); b. realizar movimentos simples como friccionar o sabonete na esponja pelo corpo e, retirar a espuma do sabonete; c. fechar a torneira e enxugar-se.

Nas primeiras vezes, anterior a atividade, à sequência do banho era apresentada a adolescente e, com o reconhecimento da sequência da atividade, a mãe dava-lhe a toalha, e a adolescente se dirigia ao banheiro indicando que havia compreendido, ou seja, a atividade era funcional. No início, a atividade, era demorada em função da necessidade de instruí-la a realizar a sequência da tarefa: abrir a torneira; pegar o sabonete e esponja, friccionar a esponja no corpo, retirada da espuma e enxugar-se. Em alguns momentos foram necessários ‘lembretes’ do que fazer, pois muitas vezes parava a tarefa esperando a

mãe realizar para ela, como anteriormente.

Com o término da atividade inicial (banho), a tarefa seguinte consistia em tomar café e lavar a louça. Nas observações iniciais, verificamos que se sentava à mesa e esperava que a mãe a arrumasse (xícara, prato para o pão, o pão). Percebe-se que quando o café demorava a ser colocado à mesa, se levantava, se aproximava do fogão emitindo sons e, retornava à mesa. Repetia esse comportamento de duas a três vezes enquanto a mãe passava o café, demonstrando irritação e alto nível de frustração.

A mãe foi orientada a colocar a mesa com a adolescente, levando-a até o armário para pegar a caneca, o pires e o prato para colocar o pão. A mãe empregava sinais icônicos e utilizava o dedo indicador em sua direção ao armário; mesclava o gesto icônico e o estabelecido pela língua brasileira de sinais na comunicação. Em outros momentos, ao contrário, reproduzia a língua de sinais e, posteriormente, o gesto icônico, para caracterizar as partes da atividade indicando que havia uma relação entre elas (significado-significante).

Na mesma atividade foi acrescentado: o pegar a manteiga e a geléia na geladeira. Para tal, a mãe se comunicava apontando o dedo em direção à geladeira e, a adolescente, se deslocava. A mãe ajudou a abri-la e, a adolescente surdocega localizou a geleia, a margarina nas prateleiras e, após fechar a geladeira, as transportou até a mesa. A partir do momento que a adolescente estabeleceu as sequências das atividades e efetivou a aprendizagem, respondia as indicações da mãe e, posteriormente, sem indicação alguma (preparar a mesa para o café).

Foram organizadas as etapas da tarefa seguinte – lavar a louça – e, a adolescente compreendeu a tarefa após guardar a manteiga e a geléia na geladeira, a retirada da louça usada no café levando-as a pia e, lavando-as.

A adolescente sorria, enquanto colocava o sabão líquido na esponja, demonstrando satisfação (inferência e, permanencia realizando – as por longo tempo. Como se ‘perdia’ na execução da tarefa havia a necessidade da intervenção da mãe, que a instruía através de gesto indicativo para ‘acabar’, ser ‘mais rápida’, usando a língua de sinais brasileira para as depositar no escorredor e, posteriormente, enxugá-las.

Durante os encontros foram mantidos apoios sistemáticos de como estabelecer a comunicação na Língua de Sinais Brasileira (Libras) no período em que transcorreu a pesquisa, em ambiente familiar. Os apoios foram importantes para que a mãe estabelecesse uma comunicação adequada e, de utilizá-la no dia a dia, de maneira a transformá-las em práticas habituais com a adolescente com surdocegueira.

Foram construídos recursos de apoio como: i. objetos de referência para caracterizar e organizar as atividades cotidianas (higiene pessoal, café, lavar a louça) a serem executadas; ii. a atividade foi dividida para que fosse estabelecida a fixação da sequência; iii. cadernos com as atividades em sequência com figuras da internet, figuras de propagandas em revistas, folhetos de supermercado, software com figuras, referentes as atividades desenvolvidas e afins; e, iv. o Dicionário de Língua de Sinais para que a mãe

recebesse suporte.

O emprego do dicionário editado pela Fundação Catarinense de Educação Especial-FCEE (2004) teve como objetivo dar suporte na capacitação da mãe na Língua Brasileira de Sinais - Libras, para estabelecer comunicação com a adolescente surdocega.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nos primeiros contatos, foram observadas reações desfavoráveis diante das modificações propostas pela atividade, desencadeado pela quebra da zona de conforto, ou seja, modificações importantes na sua rotina. Responde às mudanças na rotina com vocalizações, visto que causava efeito no Outro (a mãe) e, que podem ser consideradas intencionais. As reações emocionais (vocalizações e movimentos corporais) podem indicar também desconforto, angústia e, protesto ou uma forma de solicitar algo (ROWLAND; STREMEL-CAMPBELL, 1991); quando a comunicação era interpretada pela mãe os comportamentos diminuía ou cessavam, conforme a rapidez da resposta.

Em relação à aquisição de competências, de experiências significativas, no ambiente natural, se transformaram em aprendizagem e generalizadas no ambiente da instituição. Assim que, a adolescente com surdocegueira estabeleceu o programa, e, as informações dos resultados obtidos na intervenção foram repassadas para a mãe. As professoras relatam, que na instituição, começou a lavar a louça, enxugá-la e guardá-la no armário, o que significa dizer que transferiu as aprendizagens ocorridas em ambiente natural (casa) para o institucional.

Na comunicação percebe-se que, a adolescente surdocega, estabeleceu o significado expressivo de alguns sinais (Libras) assim como gestos icônicos. Contudo, não o faz espontaneamente e, os sinais que tenta imitar não estavam de acordo com os parâmetros da Libras, mas que foram significadas pela mãe.

As sequências das atividades propostas pelo programa de aprendizagem de vida prática estavam em consonância com os desejos da mãe, que foram realizadas pela adolescente surdocega em ambiente natural. O maior desafio foi e será a comunicação estabelecida, assim como, a manutenção das aprendizagens para o entendimento e a execução das atividades.

Com a comunicação estabelecida (mãe e adolescente surdocega) e a manutenção das aprendizagens resultam em mudanças no dia a dia, evitando ruídos de comunicação, pois podem ocasionar stress na relação entre as duas. Para que não ocorram é necessário fortalecer a família, na figura da mãe, através de apoio profissional diante de situações desafiantes para ambas e, posteriormente, para os irmãos.

CONCLUSÃO

Os procedimentos e o emprego de diferentes materiais na organização do

calendário para a execução das atividades de vida prática, ou seja, as rotinas propiciaram a aprendizagem: i. higiene pessoal (banho) de forma mais autônoma, ainda com supervisão para não se ‘perder’ na atividade; ii. organização da mesa (tomar café); e, iii. lavar a louça; que demonstrava prazer ao realizá-las.

O sucesso das aquisições foi alcançado por meio da interiorização das sequências das atividades, do ambiente organizado com a utilização do calendário que lhe proporcionou segurança, previsibilidade do que iria acontecer. Este fato estabeleceu o início de comunicação entre mãe e adolescente surdocega, ou seja, a mãe compreendia as demandas que a adolescente demonstrava e, a adolescente surdocega, identificava a mensagem emitida. Como consequência dessa relação de comunicação, os comportamentos iniciais (vocalizações, movimentos de um lado para outro) foram desaparecendo à medida que o ambiente era dominado pela adolescente.

Percebe-se apesar dos progressos evidentes que há a necessidade de serem mantidas as rotinas e a comunicação para evitar os ruídos e pontos de tensão que surgiam quando a comunicação não era compreendida tanto pela adolescente em relação à mãe e da mãe em relação à adolescente.

REFERÊNCIAS

BLAHA, R.; MOSS, K. Deixe-me consultar meu calendário. **Revista See/Hear**, 1997. Disponível em: www.tsbi.edu/Outreach/seehear/arcluse. Acesso em: 06.08.2005. (Tradução e adaptação Shirley Rodrigues Maia, 2005).

BOCK, A. M. Bahia **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CAMBRUZZI, R. de C. S. **Análise de uma experiência de atitudes comunicativas entre mãe e adolescente surdocega**: construção de significados compartilhados. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.179f.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Orientação familiar como estratégia facilitadora de desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, nº 24, pp.33-40 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>.

GIOELLI, A. Psicoterapia Familiar: introdução ao tema. In: **Terapia de casal e família**: o lugar do terapeuta. Magdalena Ramos (Org.). São Paulo: Brasiliense, primeira edição, 1992, p.11-16.

GOOLD, L; CLARKE, A.; BORBILLAS, P.; CLARKE, A & KANE, C. **Addressing the communication needs of the individual with significant impairments. An ideas kit**. The Alice Betteridge School; The Royal S N W Institute for Deaf and Blind Children: Jodice Yates Vale Mendelsson; North Rocker Press. 1993. (Endereçando as necessidades comunicacionais do indivíduo com deficiências significantes: Kit de ideias. Tradução: Laura Lebre Monteiro. São Paulo: Projeto AHIMSA / Hilton Perkins Program, 1997).

LIMA, S. V. de. **A importância da motivação no processo de aprendizagem**. 2008 Disponível em: "<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-importancia-da-motivacao-no-processo-de-aprendizagem-341600.html>". Publicado em: 25/02/2008. Acesso em: 12. out. 2011.

MINUCHIN, S. **Família: Funcionamento & Treinamento**. Tradução: Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

ROWLAND, C.; STREMEL-CAMPBELL, K. Conventional gestures no emergent language for learners with sensory impairments. In. GOETZ, L.; GUESS, D.; STREMEL-CAMPBELL. **Innovative program design for individuals with dual sensory impairments**. Paul Brooks Publ. Co., 1987, p.49-76 (*Gestos naturais convencionados na linguagem emergente de crianças e jovens com deficiências sensoriais*. Tradução de João Carlos N. Morais. São Paulo: AHIMSA, 2002.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. AMARAL, P.; CAMBRUZZI, R. de C. S.; MAURICIO, H. F.; PEREIRA, M. C. S.; RODRIGUES, C.A.S; MACHADO, I.; NEVES, R.A.; VALE, H.M.S. **Vocabulário em Língua de Sinais: Kit ao Professor**. IOESC: Florianópolis, Santa Catarina, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 24

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL E ORIENTAÇÃO EM INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 06/09/2020

Jéssica Araújo Carvalho

Universidade Estadual Paulista
Campus de Assis
Paranaíba-MS

<http://lattes.cnpq.br/1766331786642631>

Jassonia Lima Vasconcelos Paccini

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus de Paranaíba
Paranaíba-MS

<http://lattes.cnpq.br/5225660119742585>

RESUMO: Este estudo tem por objetivo apresentar os resultados finais da pesquisa realizada na Associação de Pais e Amigos Excepcionais de Paranaíba, MS, Brasil, com 6 indivíduos matriculados na instituição no período de 2017 e 2019. Estima-se que a deficiência intelectual acomete cerca de 2,6 milhões de brasileiros, cerca de 1,4% da população (IBGE, 2010). Utilizamos os aportes teóricos e metodológicos desenvolvidos pela Psicologia Histórico-Cultural, na qual compreende a deficiência intelectual em seu caráter multideterminado, ou seja, enquanto fenômeno histórico determinado por leis naturais universais e intimamente ligado às condições objetivas de produção e reprodução da vida em sua organização social. Para tanto, metodologicamente a primeira etapa consistiu em Análise Documental em Ficha de Anamnese

e/ou Consulta de Prontuários existentes na instituição. A segunda etapa consistiu em uma entrevista de avaliação clínica com profissionais da área médica e genética com os indivíduos e seus familiares. A terceira etapa contou com avaliações psicoeducacionais fundamentadas na Psicologia Histórico Cultural e orientações técnicas baseadas nas observações mediadas pela metodologia da observação participante. A quarta etapa voltou-se para o estudo teórico realizado semanalmente junto à equipe técnica multiprofissional, orientando e desenvolvendo novas estratégias de atuação da equipe profissional. Como resultados apontamos, a melhora qualitativa do planejamento das alternativas terapêuticas e educacionais realizada pela equipe multiprofissional, assim como, a orientação pedagógica voltada aos familiares e na qualidade de vida dos indivíduos envolvidos neste estudo. Destacamos que esta pesquisa não limitou-se a aplicação de testes psicológicos, mas, na busca de uma avaliação psicoeducacional integrada ao processo de desenvolvimento psíquico humano.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Intelectual. Avaliação Psicoeducacional. Psicologia Histórico Cultural.

THE PSYCHEDUCATIONAL EVALUATION PROCESS AND ORIENTATION IN INDIVIDUALS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

ABSTRACT: This study aims to present the final results of the research carried out at the Association of Parents and Exceptional Friends of Paranaíba, MS, Brazil, with 6 individuals

enrolled in the institution in the period from 2017 to 2019. It is estimated that intellectual disability affects about 2,6 million Brazilians, about 1.4% of the population (IBGE, 2010). We use the theoretical and methodological contributions developed by Historical-Cultural Psychology, in which it understands intellectual disability in its multidetermined character, that is, as a historical phenomenon determined by universal natural laws and closely linked to the objective conditions of production and reproduction of life in its organization. Social. For that, methodologically the first stage consisted of Document Analysis in Anamnesis Form and / or Consultation of Medical Records existing in the institution. The second stage consisted of a clinical evaluation interview with medical and genetic professionals with individuals and their families. The third stage included psychoeducational assessments based on Historical Cultural Psychology and technical guidelines based on observations mediated by the participant observation methodology. The fourth stage turned to the theoretical study carried out weekly with the multiprofessional technical team, guiding and developing new strategies for the professional team. As results we point out, the qualitative improvement in the planning of therapeutic and educational alternatives carried out by the multiprofessional team, as well as, the pedagogical orientation aimed at family members and in the quality of life of the individuals involved in this study. We emphasize that this research was not limited to the application of psychological tests, but in the search for a psychoeducational assessment integrated with the process of human psychic development.

KEYWORDS: Intellectual Disability. Psychoeducational Assessment. Cultural Historical Psychology.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa realizada em parceria com curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a Associação de Pais e Amigos Excepcionais – APAE/Paranaíba, no período de 2017 e 2019. As ações vinculam-se à pesquisa intitulada “Avaliação Genético-Clinica, Psicológica e Orientação em Indivíduos com Deficiência Idiopática”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos de número 2.170.064.

Estima-se que a deficiência intelectual (DI) acometa cerca de 2,6 milhões de brasileiros, cerca de 1,4% da população brasileira (IBGE, 2010). De acordo com o DSM-5, a prevalência da deficiência intelectual na população como um todo é de cerca de 1%, com variações em decorrência da idade (APA, 2014, p.38). O *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5*, caracteriza a deficiência intelectual como,

A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade (APA, 2014, p. 31).

A Psicologia Histórico Cultural compreende tal condição a partir de seu caráter multideterminado e não esgota sua intervenção nas descrições pautadas no determinismo biológico, ou no déficit de condições orgânicas e/ou intelectuais. Nessa abordagem, a deficiência intelectual é compreendida como uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo (VELDRONE & MENDES, 2011). Barroco (2007), em seus estudos sobre a deficiência intelectual salienta que:

[...] pessoas com deficiência intelectual são aquelas que apresentam algumas limitações em áreas de habilidades adaptativas, não reclamando apoios em áreas não-afetadas. Em relação aos apoios, estes podem ser identificados conforme a intensidade: intermitente, limitado, extenso, generalizado (BARROCO, 2007, p.281).

A Psicologia Histórico Cultural amplia as possibilidades de intervenções, junto a pessoa com DI, ao sugerir o conceito de compensação. Nas palavras de Vygotski,

[...] o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se a determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança (VYGOTSKI, 1997, p. 187).

Deste modo, o processo de avaliação psicoeducacional baseado no enfoque histórico cultural também exige um caráter multidisciplinar, que envolva a compreensão da ação combinada de grupos de diferentes profissionais. Ainda sobre a avaliação psicoeducacional, as autoras Facci, Eidt & Tuleski (2006) orientam que precisamos ir além da avaliação do aluno, de seus conhecimentos e competências como decorrentes de fatores orgânicos de desenvolvimento e maturação, precisamos ter também uma avaliação da escola e de suas metodologias, dos conteúdos que esta oferece aos alunos, bem como da qualidade das mediações. Deste modo destacam, que o processo de avaliação psicoeducacional,

[...] constitui-se numa avaliação que extrapola o âmbito psicoeducacional para o âmbito sócioeducacional, ao considerar a escola e a sociedade onde a criança está inserida, sendo menos excludente e seletiva e mais dinâmica, desenvolvimentista e revolucionária, como proposta por Vigotski e seus continuadores (FACCI, EIDT & TULESKI, 2006, p.120).

Em atenção a essas dimensões da avaliação primamos por um processo avaliativo explicativo e organizado com base na psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano, como possibilidade de superar a perspectiva classificatória, produtoras de estigmas. O enfoque histórico cultural sustenta práticas avaliativas, a partir da compreensão da integralidade dos obstáculos que o indivíduo enfrenta em seu processo de desenvolvimento. Desta forma partimos de perspectivas das ciências que sustentam as atuações dos diferentes profissionais, com vistas no desenvolvimento das possibilidades

e potencialidades humanas dos indivíduos alvo da intervenção. Vygotski (1998, p. 118), coloca que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. Este postulado perpassa a concepção de deficiência intelectual, sua identificação e diagnóstico como elegibilidade para intervenção nesta pesquisa.

Estes fundamentos revelam a importância determinante do diagnóstico em função de um trabalho preventivo de atenção educativa integral para potencializar e orientar o desenvolvimento destes indivíduos a fim de compensar culturalmente os atrasos de desenvolvimento. Para Vygotski (1997, p.187) “[...] o desenvolvimento cultural é a esfera fundamental onde resulta possível a compensação da insuficiência. Onde resulta impossível um desenvolvimento orgânico ulterior, se abre ilimitadamente o caminho do desenvolvimento cultural”.

Assim, o que justifica a relevância e originalidade deste projeto são os rumos da avaliação psicoeducacional, ora proposta, que devem estar a serviço da implementação dos apoios necessários ao desenvolvimento integral e ao progresso e ao sucesso dos alunos com DI, bem como para a melhoria das respostas educativas oferecidas no contexto educacional escolar e familiar, como estabelece o Ministério da Educação (BRASIL, 2006) e o atendimento das orientações dispostas na Nota técnica nº4/MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2014) referentes a elaboração de Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE. Destacamos o trecho,

Ressalte-se, por imperioso, que a elaboração desse estudo de caso, não está condicionada a existência de laudo médico do aluno, pois, é de cunho estritamente, educacional, a fim de que as estratégias pedagógicas e de acessibilidade possam ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem. Pelo exposto, a fim de assegurar o direito incondicional e inalienável das pessoas com deficiência à educação essa área técnica fica à disposição, para informações complementares que se fizerem necessárias (BRASIL, 2014).

2 | METODOLOGIA

2.1 Caracterização da Instituição

A APAE desenvolve seus trabalhos junto à comunidade no município de Paranaíba desde o ano de 1980; atualmente atende cerca de 150 indivíduos, com idades entre dois meses de vida e sessenta e cinco anos. O público alvo da associação inclui além de crianças com dificuldade de aprendizado na modalidade de Atendimento Educacional Especializado, indivíduos com deficiência intelectual e múltipla. Ofertando o atendimento dos programas de Educação Estimulação Precoce, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Profissional, Programa de Educação Específico e atendimentos multiprofissionais individualizados na atenção psicológica, fisioterapêutica,

fonoaudiológica e psicopedagógica.

A estrutura física conta com 01 sala de diretoria, 01 de secretaria, 08 salas de aula, 01 laboratório Atividades de Vida Diária, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 sala de professores, 01 sala de fisioterapia, 01 sala de fonoaudiologia, 01 sala de psicomotricidade, 01 sala de psicologia, 01 sala de educação precoce, 01 sala de laboratório de informática, 01 sala de clube de mães, 01 sala de refeitório, 01 cozinha, 02 banheiros de professores, 06 banheiros usuários, 01 lavanderia, 01 piscina adaptada coberta e aquecida, 01 horta, 01 pátio coberto, 01 playground, 01 quadra poliesportiva coberta e 02 vestiários feminino e masculino.

A instituição busca promover e articular ações de defesa e garantia de direitos, prevenção, orientações, prestação de serviços, atendimento e apoio à família, direcionadas à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e à construção de uma sociedade justa e solidária. Fundamentando-se em três vertentes: luta em defesa dos direitos da Pessoa com deficiência, apoio à família e atendimento especializado. Os desdobramentos dessas esferas de atuação incluem ações nas áreas de: defesa de direitos, prevenção da incidência da deficiência, educação, educação profissional, saúde, promoção da saúde, assistência social, esporte, lazer e cultura, assistência ao idoso com deficiência, desenvolvimento de estudos, pesquisas, capacitações e aperfeiçoamentos técnicos profissionais.

2.2 Caracterização dos Participantes

Em conformidade com a Resolução N.º510/2016 (BRASIL, 2016), que regula a ética aplicada à pesquisa em ciências humanas e sociais, foram entregues e recolhidos devidamente assinados 103 Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aplicados para pais/responsáveis e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para indivíduos menores de idade ou sem alfabetização. Utilizamos os critérios de inclusão e exclusão sugeridos na pesquisa “mãe”, sendo eles: 1) Critérios de inclusão: Serão incluídos na pesquisa indivíduos com DI sem histórico de intercorrências durante a gestação, complicações durante o parto ou doenças infecciosas que deixam como seqüela o déficit cognitivo, informações essas colhidas via Ficha de Anamnese ou Consulta de Prontuários. 2) Critérios de exclusão: os indivíduos e pais/responsáveis que não quiserem participar, que apresentaram intercorrências durante a gravidez ou etiologia esclarecida quanto à presença de Deficiência Intelectual (PACCINI, 2017).

Nesta etapa da pesquisa selecionamos o total de 6 (seis) crianças com idade entre 1 (um) ano e 7 (sete) meses e 5 (cinco) anos e 4 (quatro) meses para a avaliação psicoeducacional. Sendo 4 (quatro) participantes do sexo feminino e 2 (dois) do sexo masculino; conforme o andamento da pesquisa 2 (duas) crianças não foi submetidas à avaliação psicoeducacional, por não comparecer na instituição no período de avaliações.

2.3 Procedimentos

A primeira etapa consistiu em Análise Documental em Ficha de Anamnese e/ou Consulta de Prontuários existentes na instituição. Posteriormente, agendamos uma entrevista com os familiares das crianças juntamente à avaliação clínica realizada com os profissionais das áreas da psicologia, da medicina e da área da genética.

Na segunda etapa da pesquisa adotamos a entrevista enquanto um instrumento e recurso concebido para mediar a reconstrução da dinâmica histórica do desenvolvimento do sujeito, conforme pontado por Calejon (2005), nesta perspectiva a entrevista fornece dados para o levantamento do histórico clínico e familiar dos indivíduos e, possibilita apreender como os dados relatados são percebidos e vivenciados pelo entrevistado. O contato direto com o relato da história de vida, permitiu compreender as determinações econômicas, sociais e biológicas que proporcionaram e mediaram o desenvolvimento atual dos indivíduos participantes desta pesquisa.

A terceira etapa desta pesquisa utilizamos dois protocolos de referências internacionais em que se propõem o acompanhamento qualitativo do desenvolvimento infantil, como *Educa a tu hijo* (CUBA, 1992) que visa orientar o planejamento de atividades que devem ser mais desenvolvidas e sistematizadas tanto pela família quanto pela equipe multiprofissional, por serem consideradas potenciadoras do desenvolvimento destas crianças. Assim como, o protocolo *Para un futuro sin barreras* (LEAL, 2006) que avalia o desenvolvimento atual e possíveis indicadores de atraso do desenvolvimento infantil nas áreas sensório-motoras, áreas motoras, áreas cognoscitivas, áreas de comunicação e linguagem e áreas volitivo-emocionais.

Ainda realizamos a aplicação de testes psicológicos aos participantes da pesquisa com idade indicada entre 3 anos e 6 meses a 9 anos e 11 meses, com o Teste Columbia, que consiste em uma avaliação individual e não-verbal que estima a capacidade geral de crianças (BERGEMEISTER, 2014). Sobre o uso dos testes psicológicos, compreendemos como Calejon & Beatón (2002) apud Chiodi (2012, p. 62), que a utilização dos testes só tem sentido a partir de uma compreensão adequada de desenvolvimento, da qual se possa entender que eles somente mostram indicadores de como se encontra o desenvolvimento e que eles oferecem informações valiosas que devem ser complementadas com o uso de técnicas qualitativas que permitem uma valoração mais integral, qualitativa, teórica e explicativa, que possibilitem uma tomada de decisão correta de como deve continuar o processo de educação e ensino do sujeito, de modo que possibilite dar continuidade à promoção do desenvolvimento.

Para a melhor atuação e compreensão dos espaços educacionais utilizamos ainda das metodologias de observação participante. Observamos e participamos das atividades de intervenção educativa realizadas no período de atendimento educacional, assim como as atividades de lazer ocorridas nas datas festivas, voltadas para a participação dos

familiares dos indivíduos matriculados na instituição.

Durante o processo de avaliação, originou-se a partir das demandas apontadas pela equipe multiprofissional, a necessidade de um estudo teórico que fundamentasse a atuação da equipe técnica. A partir de então, foram realizadas semanalmente reuniões junto à equipe que incluíram desde a fundamentação teórica acerca do desenvolvimento humano para a Psicologia Histórico Cultural, o estudo acerca da periodização da infância, bem como a adaptação de instrumentos para a avaliação do desenvolvimento infantil de acordo com as particularidades e necessidades.

3 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Acerca do processo de avaliação psicoeducacional, destacamos a importância de considerar qualitativamente as questões educacionais, não excluindo as questões ligadas à saúde e o contexto social em que os indivíduos estão inseridos. Ao verificarmos, comparativamente os resultados provenientes dos testes psicológicos padronizados Teste Columbia (BERGEMEISTER, 2014), tivemos acesso ao relato verbal das crianças com idade entre 3 anos e 6 meses a 9 anos e 11 meses, explorando qualitativamente as possibilidades de avanço na constituição do pensamento conceitual e seus nexos. Quanto ao resultado quantitativo (score) esperado para a idade, das crianças avaliadas, não houve disparidade de seu resultado final *versus* indicação de idade mental. Tampouco, o teste padronizado indicou nenhuma orientação psicológica e/ou pedagógica para a superação da debilidade ou dificuldade educacional. Verificamos também que no teste padronizado, apesar de indicado pelo órgão competente *Satepsi*, apresentou debilidades metodológicas e de apresentação em suas características físicas (cor, volume, textura) no que refere-se à aplicação do teste em crianças com deficiências visuais.

Já os dois protocolos de referências internacionais *Educa a tu hijo* (CUBA, 1992) e *Para un futuro sin barreras* (LEAL, 2006), superaram as expectativas metodológicas em sua aplicação, proporcionando além do acompanhamento qualitativo do desenvolvimento infantil esperado para a idade cronológica da criança, bem como, os possíveis indicadores de atraso do desenvolvimento infantil nas áreas sensório-motoras, áreas motoras, áreas cognitivas, áreas de comunicação e linguagem e áreas volitivo-emocionais. Estes protocolos auxiliaram o planejamento e a execução de atividades sistematizadas pela equipe multiprofissional, posteriormente servindo de orientação às famílias envolvidas neste percurso investigativo.

Outro aspecto relevante neste processo educacional foi o acompanhamento sistemático e periódico do desenvolvimento infantil realizado pelos educadores, pois, diante do acompanhamento a equipe multiprofissional obteve condições para identificar as necessidades de desenvolvimento de seus estudantes, bem como, as necessidades singulares à serem guiadas em suas atividades de ensino.

Consideramos que esta pesquisa não limitou-se a aplicação de testes psicológicos, mas, no processo de avaliação psicoeducacional e orientação do desenvolvimento psíquico humano. Salientamos que a atuação voltada aos indivíduos com deficiência intelectual devem explorar a compreensão de que associadas à deficiência existem possibilidades compensatórias, que possibilitam novas mediações norteadoras no processo educativo e permitem a (super)compensação das limitações biológicas e culturais, com vistas nas potencialidades de desenvolvimento referidas por Vygotski (1997).

Por fim, destacamos as contribuições advindas da *Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru-SP* (PASQUALINI & TSUHAKO, 2016), a qual ressalta a importância da mediação do adulto, por meio de demonstrações, oferecimento de modelos, perguntas sugestivas, indicação do início da solução. Sob a finalidade de orientação psicoeducacional ao criar condições educacionais para avaliar as potencialidades que encontram-se na zona de desenvolvimento próximo (ZDP) possam vir a se consolidar como conquista da zona de desenvolvimento real (ZDR) intrapsíquico da criança.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desta pesquisa nos proporcionou a verificação empírica da possibilidade da superação da prática psicometrista, ao não individualizar e não patologizar as condições educacionais dos indivíduos com deficiência intelectual. Pautamos o processo de avaliação das potencialidades no desenvolvimento do sujeito e no processo de diagnóstico, de acordo com as considerações do autor Beáton (2001), ao retomar que,

A partir do que sabemos possuir, estruturamos as tarefas que permitem explorar sua realização com a ajuda, e avaliaremos as possibilidades de realização com um maior ou menor grau de independência, dado que os níveis de ajuda são inversamente proporcionais a independência e a autonomia que mostre o sujeito na realização da tarefa. Como primeiro nível de ajuda, o sujeito oferece mais informações sobre a situação de seu desenvolvimento (quais estão formadas ou em processo de formação, ou muito perto de sua formação definitiva) e o último nível o quarto, é o que se põe em evidência as maiores dificuldades da criança neste momento, sobre a formação do conteúdo do desenvolvimento que se poderá formar (BEÁTON, 2001, p. 212).

A adaptação do instrumento de avaliação do desenvolvimento infantil, configurou-se como uma alternativa não psicometrista no acompanhamento do desenvolvimento infantil mediando as capacidades e potencialidades educacionais. Neste processo de avaliação psicoeducacional, destacamos que foi considerada qualitativamente as questões educacionais, não excluindo as questões ligadas à saúde e o contexto social em que os indivíduos estão inseridos, no que concerne ao desenvolvimento das habilidades e capacidades sensoriais, motoras, cognitivas, de linguagem, afetiva-volitiva-emocional, do comportamento adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas) e interações

sociais. Outro aspecto relevante produto deste trabalho é o acompanhamento sistemático e periódico do desenvolvimento infantil realizado pelos educadores e pela equipe multiprofissional, pois, diante do acompanhamento a equipe tem condições de visualizar as necessidades de desenvolvimento de seus alunos ao serem guiadas em suas atividades de ensino.

Como resultados apontamos, a melhora qualitativa do planejamento das alternativas terapêuticas e educacionais realizada pela equipe multiprofissional e o desenvolvimento de novas estratégias de atuação da equipe profissional. Ressaltamos a melhora qualitativa observada pelos profissionais da equipe multiprofissional no que refere-se à orientação pedagógica voltada aos familiares e na qualidade de vida dos indivíduos envolvidos neste estudo.

REFERÊNCIAS

APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. American Psychiatric Association. 5ª edição. Porto Alegre : Artmed, 2014.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: Implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2007.

BEÁTON, G. A. **Evaluación y Diagnóstico em la educación y el Desarrollo desde el enfoque Histórico Cultural**. São Paulo: Laura Marisa Carnielo Calejon, 2001.

BERGEMEISTER, B. B. **CMMS – Escala de Maturidade Mental Columbia: Manual para a aplicação e interpretação**. 1ª reimpressão da 3ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Secretaria de Educação Especial e Ministério da Educação. Brasília/DF, 2006.

BRASIL. **Nota Técnica N° 04 Orientação quanto a documentos comprobatórios de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Censo Escolar**. Ministério da Educação. Brasília/DF, 2014.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Saúde N.º 510, Normas Aplicáveis a Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Resolução N.º 510 de 07 de abril de 2016. Diário Oficial da República: Brasília/DF, 2016.

CALEJON, L. M. C. Resenha do livro Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo desde el enfoque histórico-cultural. In: BEATÓN, G. A. *Psicología: Teoría e Práctica*. **Revista Psicología** v.7, n.1, 2005. p. 185 – 188.

CHIODI, C. S. **O Processo de Avaliação Psicológica na Perspectiva da Psicologia Histórico Cultural e suas contribuições para o Processo de Ensinoaprendizagem**. Universidade Estadual de Maringá, 2012.

CUBA. **Educa a tu hijo: Programa para la familia dirigido al desarrollo integral del niño.** Ministerio de Educación, Editorial Pueblo y Educación: Ciudad de La Habana, 1992.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 01 jan. 2018.

LEAL, E. T. **Un futuro sin barreras. Manual de orientación a los especialistas que trabajan con niños con retraso mental de 0 a 6 años.** Ciudad de La Habana, 2006.

PACCINI, J. L. V. & COLS. **Avaliação Genético-Clinica, Psicológica e Orientação em Indivíduos com Deficiência Idiopática.** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2017.

PASQUALINI, J. C. & TSUHAKO, Y. N. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru-SP.** Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016, 736 p.

VELTRONE, A. A. & MENDES, E. G. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. Universidade Federal de São Carlos, Brasil. **Paidéia.** 2011, Vol. 21, p. 413 - 421.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos da Defectologia – Obras Completas – tomo cinco.** Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed., 1998.

PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO VISUAL PARA O ENSINO DA CLASSE GRAMATICAL ARTIGO PARA ALUNOS SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 06/10/2020

Telma Cedraz dos Santos

Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Instituto de Letras
Brasília – Distrito Federal
<http://lattes.cnpq.br/9531832209395391>

Gláucio de Castro Júnior

Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Instituto de Letras
Brasília – Distrito Federal
<http://lattes.cnpq.br/7201356664034117>

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar um material didático para o ensino do português brasileiro na modalidade escrita para estudantes Surdos da 6ª ano do ensino fundamental 2. A escassez de materiais didáticos dedicado exclusivamente ao ensino de português como segunda língua que contemplem as especificidades de aprendizado do estudante Surdo foi o principal motivo da realização deste trabalho. O objetivo foi alcançado tendo como embasamento teórico os pontos legais da Lei 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e do Decreto 5.626/2005 que a regulamentou, os quais foram contrapostos com as teorias de linguistas da era moderna, tanto da linguística geral e das línguas de sinais. Tendo como base os estudos de Grannier e Furquim-

Freire (2014) e Ribeiro (2014), foi criado um material escrito, denominado de Unidade Didática e um material visual, por meio da concepção de um canal na rede internacional de computadores, a internet. O material escrito é composto de: uma Motivação, uma Atividade Sobre a Motivação, um Texto Base, um Glossário, uma Atividade de Compreensão de Texto, uma Atividade Lúdica, o Conteúdo Gramatical e três Atividades para a sua fixação e por fim as Referências Bibliográficas. O canal no *YouTube* chamado “Português escrito – Segunda língua para Surdos – Professora Telma” usa a Libras como a língua de interação explicando o uso correto da classe gramatical artigo, proposta na Unidade Didática, baseado nos estudos de Lévy (2010), que discorre sobre a importância atual dos meios digitais no aprendizado coletivo, chamado “ciberespaço”.

PALAVRAS-CHAVE: Surdos, Libras, *Classes de palavras*, *YouTube*, Artigo.

PROPOSAL ABOUT CREATING OF A DIDACTIC MATERIAL TO TEACH ARTICLE IN GRAMMAR FOR DEAF STUDENTS IN MIDDLE SCHOOL

ABSTRACT: This work intends to present educational tools to teach written brazilian portuguese for deaf students in Middle School. The lack of exclusive tools on teaching portuguese as a second Language to Deaf students is the main objective of this work. It was achieved having the legal basis on Law 10.436/2002 about Brazilian Sign Language and the Ordinance 5.626/2005. A written material, based on Grannier and Furquim-Freire (2014) and Ribeiro (2014) created: a didactic unit and a visual material

through Internet. This written material contains one motivation, an activity about motivation, a base text, a glossary, comprehension questions, a playful activity, a grammar content and three review activities and bibliographical references. The YouTube Channel called “Português Escrito - Segunda Língua para Surdos - Professora Telma” uses Brazilian Sign Language (Libras) such as an interactive language, explaining the correct uses of the articles, proposed in the Didact Unit, based on Lévy (2010) studies about digital means in collective learning, called “cyber space”.

KEYWORDS: Deaf, Libras, Word Classes, YouTube, Article.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo discorrer sobre um tema que vem a alguns anos sendo muito discutido entre os estudiosos da área da educação e da linguística – a educação de Surdos¹ e qual o material didático mais adequado para ser usado no ensino de português como segunda língua.

A falta de materiais didáticos adequados que contemplem a especificidade visual do Surdo para a construção do conhecimento foi o que motivou a pesquisa. O embasamento teórico está baseado na Lei 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e do Decreto 5.626/2005 que a regulamentou. Os pontos legais serão contrapostos com as teorias de linguistas da era moderna, tanto de Linguística de Geral Saussure (1969), bem como da área da linguística da Língua de Sinais Brasileira (LSB) Ferreira Brito (1993); Quadros (1997); Quadros (2004); Oliveira (2015); Castro Júnior (2011); Capovilla e Raphael (2001).

2 | OBJETIVOS

Este trabalho teve como objetivos criar uma Unidade Didática (UD) escrita para explicar de forma prática o uso correto da classe gramatical Artigo da Língua Portuguesa (LP), na modalidade escrita, com base em Grannier e Furquim-Freire (2014) e Ribeiro (2014) e criar um canal no *YouTube*, usando a LSB como língua de interação, para ensinar o uso correto da classe gramatical Artigo no português escrito proposto na UD.

3 | DESENVOLVIMENTO

3.1 Fundamentação Teórica

3.1.1 *A língua de sinais é uma língua natural*

A língua de sinais (LS) é uma língua de modalidade visuo-espacial que segundo Ferreira Brito (1993, p.85), é usada por pessoas, que “apresentam um impedimento de

¹ Neste artigo será usada a nomenclatura com o “S”, maiúsculo, pois segundo Castro Júnior (2011, p.26), está relacionada a uma visão social, com o objetivo de “divulgação do sujeito Surdo enquanto cidadão, que luta pelos seus direitos”, sejam esses em qualquer âmbito.

ordem sensorial na percepção das distinções fonêmicas da fala”, estas são conhecidas como Surdos. O fato de não terem o sentido da audição em pleno funcionamento não as impediu de desenvolverem um novo meio de produção da linguagem e poderem se comunicar. Quadros e Karnopp (2004, p. 30, 47,48) explicam que neste tipo de modalidade de língua, a “informação linguística” é “recebida pelos olhos e produzida pelas mãos”, portanto assim como a maioria das línguas orais de modalidade oral-auditiva, as LS “constituem um sistema linguístico legítimo”.

Saussure (1969, p. 17) apud Quadros e Karnopp (2004, p.30), transcreve uma citação de Whitney², linguista norte americano, que embasa o fato que não importa a modalidade usada pela língua, todas são consideradas naturais:

(...) para Whitney, que considera a língua uma instituição social da mesma espécie que todas as outras, é por acaso e por simples razões de comodidade que nos servimos do aparelho vocal como instrumento da língua; **os homens poderiam também ter escolhido o gesto e empregar imagens visuais em lugar de imagens acústicas.** (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 30, grifo nosso)

A década de 1960 foi importante nos avanços dos estudos linguísticos das LS. Destaca-se, o linguista americano Willian Clarence Stokoe Junior, professor de Literatura Inglesa, que fora convidado pelo seu amigo George Detmold³, reitor da escola de educação de Surdos Gallaudet College⁴, a lecionar a disciplina na instituição.

Stokoe se deparou com um universo linguístico mais fascinante da sua época e não se deixou influenciar pelos estudos já publicados sobre a Língua de Sinais Americana (ASL), os quais a consideravam como uma forma inferior de comunicação, por considerarem ter um vocabulário limitado e uma “mera gesticulação mímica e pantomímica” (OLIVEIRA, 2015, p. 98-99).

O artigo⁵ lançado por Stoke trouxe a descrição da estrutura da ASL e mostrava para o mundo que este sistema linguístico era uma língua autônoma, capaz de transmitir qualquer conhecimento, assim como qualquer língua oral. O referido artigo serviu como base para o processo de reconhecimento de várias línguas de sinais ao redor do globo, inclusive a Língua Brasileira de Sinais - Libras (OLIVEIRA, 2015).

A produção lexical das línguas sinalizadas, depende da cultura em que ela está inserida, portanto nenhuma LS é igual a outra, cada país em que os Surdos daquela comunidade linguística está inserido, dispõem de suas particularidades culturais ao criar

2 Willian Dwight Whitney (1827-1894) – Segundo Rodrigues (2008), Whitney foi um Linguista norte americano, o qual seus estudos foram de grande importância para Saussure. Ele se dedicou ao estudo das mudanças das línguas e também que seria uma instituição concreta e poderia ser aprendida e passada de geração em geração. (RODRIGUES, 2008, p. 5).

3 Segundo OLIVEIRA (2015, p.97) George Detmold foi reitor da Gallaudet University.

4 Segundo OLIVEIRA (2015, p.91), a agora Gallaudet University está localizada em Washington D.C – EUA e foi fundada em 1857, inicialmente com escola para surdos, mas que em 1864 se transforma em universidade.

5 Segundo Oliveira (2015, p. 90) artigo chamado “*Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*”, trouxe a primeira descrição da estrutura da Língua de Sinais Americana.

as suas “palavras”, que no caso das línguas sinalizadas são chamadas de sinais, apesar de compartilharem dos mesmos processos estruturais (FERREIRA BRITO, 1993, p. 86). As LS são línguas altamente complexas, com gramática própria e possuem todos os níveis linguísticos: fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos (QUADROS E KARNOPP 2004, p.30; FERREIRA BRITO, 1993).

A LS tem um papel fundamental na compreensão de mundo para o indivíduo Surdo, pois é por meio dela que ele aprende e expressa seus pensamentos, se for bem usada nos meios educacionais, ele consegue ter níveis de aprendizagem compatíveis com dos indivíduos não-surdos (FERREIRA BRITO, 1993).

3.1.2 *Período obscuro na história mundial da educação de Surdos*

Durante séculos, mitos religiosos e científicos, erroneamente, defendiam que os Surdos eram incapazes de aprender, pois afirmavam que a audição estava intimamente ligada a aprendizagem. Este fato contribuiu para que durante muitos séculos eles não tivessem acesso à educação. Desta forma eram diagnosticados como tendo problemas neurológicos (CASTRO JÚNIOR, 2011). Capovilla e Raphael (2001, p. 1480) explicam que o filósofo Aristóteles, no século IV a.C⁶, disseminava esse pensamento e considerava essas pessoas como sendo “menos educáveis do que os cegos”. Esse pensamento perdurou durante séculos, chegando ao seu clímax em 1880 no Congresso de Milão que decidiu por meio do voto proibir o uso da língua de Sinais (LS) na educação dos alunos Surdos e optar pelo método oralista. Esta decisão desconsiderou o trabalho bem sucedido, até aquele momento, do religioso católico chamado Abade L’Epée⁷, que já havia criado várias escolas exclusivas para educação de Surdos. L’Epée, como é bem conhecido nas literaturas, em apenas trinta e quatro (34)⁸ anos fundou vinte e uma (21) escolas desse tipo espalhadas por toda a França e mais tarde no ano de 1791 criou o primeiro *Instituto Nacional de Educação de Mudos-Surdos* em Paris, a primeira escola dedicada exclusivamente à educação de Surdos (CAPOVILLA e RAPHAEL, 2001, p. 1481; SARCS, 1989, p. 16-18; SILVA, 2006, p.19).

Mesmo antes do Congresso de Milão alguns filósofos da linguagem começaram a se interessar pelas LS, por detalhar suas características, visto que era de modalidade visuo-espacial e capaz de transmitir pensamentos. Citando Lane (1984) apud Capovilla e Raphael (2001, p. 1480) mostra como o exemplo o filósofo da linguagem chamado Condillac⁹, que no século XVIII, depois de assistir as aulas do abade l’Epée na França “se convenceu e forneceu o primeiro endosso filosófico da língua de sinais e do seu uso na educação do Surdo” e anos depois para que a LS voltasse a ser estudada mais seriamente

6 A sigla a.C , se refere a antes de Cristo

7 Religioso francês católico Abade Charles Michel L’Epée (1712-1789), que aprendeu a Língua de Sinais Francesa (LSF), para ensinar os ensinamentos religiosos, aos surdos que viviam na periferia de Paris.

8 De 1755 a 1789.

9 Étienne Bonnot de Condillac (1715-1780).

nos meios acadêmicos.

3.1.3 *A Língua de Sinais Brasileira é reconhecida por lei*

O trabalho do Stokoe contribuiu para o avanço dos estudos linguísticos em vários países, inclusive no Brasil. Em nosso país, Brasil, temos o exemplo de Lucinda Ferreira Brito e Ronice Quadros Müller que até hoje se destacam nos estudos linguísticos da LSB. O trabalho realizado por essas linguistas brasileiras proveu o embasamento teórico necessário para o reconhecimento do *Status* como língua natural da LSB em 2002 com a Lei 10.436 e como “meio legal de comunicação e expressão” dos cidadãos brasileiros Surdos. Três anos depois, o decreto 5.626 a regulamentou e estabeleceu mais alguns critérios específicos para seu uso e difusão, tornando obrigatória a inclusão da LSB como disciplina curricular em vários cursos na educação superior:

[...] cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

Tanto a lei como o decreto garantem aos alunos Surdos do ensino fundamental, médio ou superior a serem instruídos por meio de sua primeira língua (L1), a LSB. A lei deixa claro, que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”, sua segunda língua (L2).

O reconhecimento da LSB foi de grande importância, mas ainda há espaço para melhoras, pois ainda não há materiais didáticos exclusivos para essa minoria linguística, que poderiam ser usados no ensino das disciplinas curriculares do ensino regular. Infelizmente, são realizadas adaptações dos materiais didáticos dos alunos não-surdos que são aplicados aos alunos Surdos, desconsiderando a Lei e o decreto e dificultando a compreensão dos conteúdos. A maioria dessas escolas são inclusivas, em que os alunos Surdos são inseridos em salas regulares com intérpretes de Libras, que os ajudam a compreender o conteúdo das disciplinas ministradas pelos professores regentes (BRASIL, 2005, art. 23). Segundo CASTRO JÚNIOR (2011, p. 15), apesar da lei valorizar o uso da LSB no ambiente escolar, esta língua ainda é “restrita ao intérprete e ao Surdo”, pois os alunos não-surdos, não têm a LSB como disciplina curricular, que os capacitariam em vários aspectos, tais como: no seu aprendizado de uma Segunda Língua (L2), terem uma interação mais efetiva com seus colegas usuários da Libras e até mesmo contribuindo, conforme o autor supracitado explica, no desenvolvimento escolar do colega de classe Surdo.

Também para uma eficácia no ensino do aluno Surdo é de suma importância a formação de professores bilíngues para o ensino de português como segunda língua, pois focariam em estratégias e metodologias específicas para atendimento desde público. A

Universidade de Brasília (UnB) saiu na frente no ano de 2015, por ofertar essa formação específica, com o curso que trás o nome de Licenciatura de Língua de Sinais Brasileira-Português como Segunda Língua (LSB-PSL), com a formação de professores de português e Libras, para o ensino de português-por-escrito como L2 e Libras a estudantes Surdos da rede fundamental de ensino, bem como o ensino da Libras como L2 para alunos não-surdos. O curso que em 2020 possui três turmas concluídas possibilitará através da atuação dos profissionais formados, que futuramente os Surdos tenham um aprendizado eficiente do português-por-escrito (BRASIL, 2002).

3.1.4 Português como segunda língua para Surdos numa perspectiva bilíngue

Segundo Quadros (1997) existem três maneiras de alguém adquirir uma L2. A primeira, involuntariamente, ocorre no mesmo momento da sua L1, quando o aprendiz está imerso num ambiente linguístico rico, em que há o uso de duas ou mais línguas ou que no ambiente familiar se use uma língua diferente da língua que é aprendida na escola, a oficial do país onde vive; a segunda é dada por vontade própria do aprendiz, quando ele vai morar em outro país diferente do país do seu nascimento e a terceira é a aprendizagem, ou seja, o aprendiz é exposto a um ambiente “artificial”, composto de metodologias sistemáticas específicas para o ensino de L2 (QUADROS, 1997, 83).

Tomando como base o ensino de português-por-escrito como L2 para Surdo, a própria autora continua a explicar que, nem a primeira e nem a segunda se aplicam a alunos com surdez, por motivos óbvios, à sua “condição física” de ausência de audição. Este fato lhe impossibilitaria adquirir de forma simultânea uma L2, visto que, já mencionado acima, sua L1 é de modalidade diferente da língua usada pela grande maioria dos cidadãos do seu país de origem. A segunda maneira, somente se aplicaria para uma aprendizagem de L2 por um Surdo, caso ele fosse para outro país e aprendesse uma L2 sinalizada. Portanto, a forma de aquisição que mais está em conformidade para a aprendizagem de L2 é a terceira maneira de aquisição que fará uso de metodologias específicas dentro de ambiente artificial, o escolar, para esta aprendizagem (QUADROS, 1997).

Para o aprendizado eficiente de uma L2, é necessário que o aprendiz tenha tido uma aquisição natural de sua L1, que segundo Quadros (1997, p. 84), acontece durante o período dos “seis aos doze” anos, pois esse conhecimento prévio bem definido garantirá que o seu processo de aprendizagem de L2 seja mais eficiente.

A escola tem um papel fundamental em proporcionar um ambiente propício para que o aluno Surdo se sinta atraído no aprendizado da L2. O ideal é que o ambiente artificial supracitado por QUADROS (1997) seja bilíngue, isto é, com a língua oral, na modalidade escrita e a LS, convivendo juntas, pois conforme Ribeiro (2014, p. 51) apud Grosjean (1999, p. 2) explica, somente desta forma que:

[...] a criança surda poderá satisfazer suas necessidades [...], comunicar-se desde a infância com seus pais, desenvolver suas capacidades cognitivas, adquirir conhecimento sobre a realidade externa, comunicar-se plenamente com o mundo ao seu redor e se tornar um membro tanto com o mundo Surdo e quanto do mundo ouvinte.

Sabendo da importância do aprendizado bilíngue para os alunos Surdos, o Distrito Federal (DF), por meio da Lei Distrital 5.016 de 2013, cria a primeira escola nesses moldes, localizada na cidade satélite de Taguatinga em Brasília, que garante, no seu parágrafo único, uma “educação bilíngue” tanto para “os alunos Surdos”, bem como para “os filhos de pais surdos”, na qual é obrigatório que seja, conforme continua a Lei:

[...] utilizadas a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como primeira língua, e a língua portuguesa escrita, como segunda língua, sendo estas as línguas de comunicação e de instrução das atividades escolares para o ensino de todas as disciplinas curriculares, em todos os níveis da educação básica. (DISTRITO FEDERAL, 2013)

A Escola Bilingue do DF vem para selar o reconhecimento das autoridades educacionais locais da importância de respeitar a L1 do Surdo e o seu direito de receber a mesma educação escolar disponibilizada aos alunos não-surdos.

4 | MATERIAIS E MÉTODOS

A proposta da unidade didática para o ensino da classe gramatical artigo, na modalidade escrita da LP, foi pensada para proporcionar aos Surdos um entendimento claro, mas de forma prática, dessa classe gramatical tão importante na produção de textos escritos. O conteúdo gramatical teve como base três livros didáticos para o ensino de português, dois para o ensino de português como (L1) e um para o ensino de português como (L2). O primeiro livro foi usado no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) entre os anos de 2014 a 2016 chamado “Português e Linguagens” e o segundo chamado “Gramática Reflexiva”, ambos dos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, destinados ao 6º ano do nível fundamental 2. O terceiro livro usado foi o de ensino de L2, “Aprendendo Português do Brasil – um curso para estrangeiros” de Maria Nazaré de Carvalho Laroça, Nadime Bara e Sônia Maria da Cunha Pereira. A estrutura é composta de: 1- Motivação, que são imagens referentes ao tema “Literatura de Cordel”; 2- Perguntas sobre a Motivação; 3- Texto Base chamado “Um pouco do Nordeste retirado do Jornal Correio Brasiliense de 16 de fevereiro de 2018; 4- Glossário contextualizado com as palavras que foram sublinhadas no próprio texto base e seus respectivos significados usando como referência o Mini-Dicionário Aurélio; 5- Compreensão de texto que é um questionário referente ao texto base; 6- Atividade Lúdica; 7- Conteúdo Gramatical com base nos livros didáticos acima mencionados; 8- Atividades Gramaticais; 9- Referências Bibliográficas. O programa Publisher da Microsoft Office versão 2010 foi usado para

montar a estrutura, por dar maior liberdade na movimentação dos textos e das imagens usadas. O texto selecionado seguiu os pressupostos teóricos de Grannier e Furquim-Freire (2014) que explicam que a escolha do texto para trabalhar com estudantes Surdos deve “despertar o interesse do aluno, seja pelo assunto tratado, seja por [...] alguma ilustração que o acompanhe [...]”, por esse motivo a escolha dele demanda mais tempo, visto que para eles o “português-por-escrito” é a sua L2, para cumprir esse objetivo ele não deverá ser longo e ter elementos visuais que ajudem na compreensão da informação. As autoras explicam que o tempo verbal classifica o nível do texto a ser trabalhado com o aluno e deve ser levado em consideração na escolha (GRANNIER e FURQUIM-FREIRE, 2014, p.1).

A imagem a seguir mostra uma tabela criada pelas autoras que dá uma visão melhor:

Nível	Tempos verbais
Principiante	Tempos do presente do indicativo: presente, futuro composto (vai+infinitivo) presente contínuo (está+gerúndio) e formas nominais: infinitivo, gerúndio e participio passado. (Imperativo.)
Intermediário 1	Tempos do pretérito: perfeito (primeira parte)
Intermediário 2	Tempos do pretérito: perfeito segunda parte), imperfeito, pretérito perfeito composto (tem+participio passado), pretérito mais-que-perfeito composto (tinha+participio passado).
Avançado	Todos os tempos do subjuntivo e os tempos futuro do presente (farei) e futuro do pretérito (faria).

Figura 1- Nível do Surdo em LP versus tempos verbais dos textos

Fonte: (GRANNIER e FURQUIM-FREIRE, 2014)

O texto base escolhido foi pensado no público alvo escolhido: os alunos Surdos do sexto ano do ensino fundamental dois. Ele contém verbos com tempos verbais no infinitivo e no presente do indicativo como por exemplo “desenvolver”, “trabalhar”, “gira”, “promete” e “saem”.

A motivação foi montada com a seleção de sete imagens retiradas da rede mundial de computadores, a internet, e que tinham como tema a literatura de cordel e foram organizadas visualmente como sendo penduradas em um cordão, seguindo a disposição real dos livros quando são expostos nas livrarias. As perguntas sobre a motivação foram pensadas para situar o aluno sobre o tema abordado, por meio de um questionário de cinco questões e

que ele terá o apoio de dois sites de pesquisa, acessados por duas imagens de QRcode¹⁰, as quais o levarão a dois sites de pesquisa: o www.estudopratico.com.br/literatura-de-cordel/ e o www.significados.com.br/xilogravura/ que o auxiliarão nas respostas. O texto base foi transferido na íntegra para a plataforma do programa *Publisher* do *Microsoft Office* 2010, juntamente com a imagem que o acompanhava. Dentro do texto foram sublinhadas quatro palavras que constituíram o glossário. O glossário conforme, explicado anteriormente, foi composto de quatro palavras previamente sublinhadas no texto base e o *Mini-Dicionário Aurélio*, foi usado para a retirada dos significados. A compreensão do texto é composta de cinco perguntas referentes ao texto base e nas respostas escritas a estrutura do português-escrito deverá ser respeitada. Na atividade lúdica o aluno terá conhecimento sobre algumas manifestações culturais de quatro países: Brasil, Rússia, Espanha e China. O enunciado desta atividade, foi composto de uma imagem QRcode, que o levará ao site de pesquisa www.significados.com.br/cultura, no qual o ajudará a entender melhor o que é e qual a importância da cultura para um povo. Para a explicação do conteúdo, foi usado o próprio texto base, com a criação de tabelas para sistematizar os dois tipos dos artigos, definido e indefinido, e com a criação de uma imagem para representar o sentido geral e o sentido específico que cada artigo representa. A atividade gramatical é composta de três atividades. A primeira segue a linha da explicação do conteúdo gramatical com duas questões, a segunda para relacionar a primeira coluna com a segunda para classificar os tipos de artigo nas seis frases e a terceira com cinco questões para usarem o artigo definido ou o indefinido. Em cada questão da terceira atividade, há uma ou até duas imagens que auxiliarão o aluno Surdo, tanto na resolução dela, bem como na compreensão do conceito gramatical e como o artigo é aplicado na língua portuguesa na modalidade escrita. A bibliografia é composta de duas partes, a primeira com todos os sites e livros usados para a organização da UD e a segunda somente das imagens que foram selecionadas. Abaixo segue algumas páginas da UD:

¹⁰ Segundo o site www.significados.com.br o código de barras QR da sigla em inglês “*Quick Response*” (resposta rápida) foi criado em 1994 para dar maior agilidade ao consumidor no acesso às informações dos produtos.

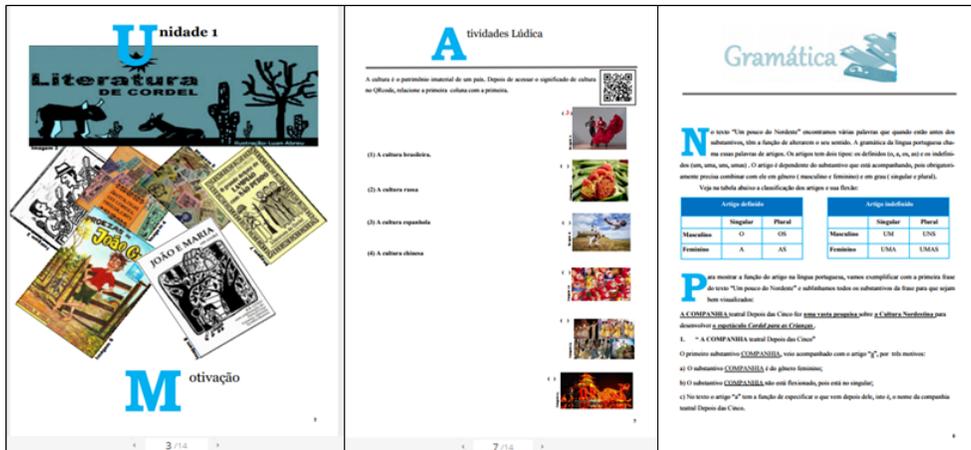


Figura 2 -Unidade Didática
 Fonte: Unidade Didática

Um canal do *YouTube* foi montado também para auxiliar o estudante Surdo na compreensão da classe gramatical artigo, usando o email professoratelmacedraz@gmail.com e tem o nome “Português escrito – Segunda língua para Surdos – Professora Telma”¹¹. O Canal é composto de uma vinheta de abertura¹² e o vídeo com a explicação do conteúdo. Na criação da vinheta foi usado o programa de edição de vídeos *Movavi Suite 17*¹³ e a caricatura da pesquisadora e foi desenhada por um ilustrador Surdo chamado Lucas Ramon Alves de Lima Marciel – TIKINHO. Os vídeos foram filmados com Camera Canon modelo T6 e a parede revestida com tecido verde apropriado para a realização de chroma key, que possibilitou a substituição do fundo por uma imagem de um quadro negro. No vídeo a imagem da pesquisadora poderá ser deslocada para qualquer ponto da tela e nas laterais será traduzido em português-por-escrito. A LSB será usada como língua principal no canal para que a comunidade Surda possa entender a explicação.

11 Endereço eletrônico do canal: <https://www.youtube.com/watch?v=HRllyhCLWJM&t=119s>

12 Vinheta criada por Lorraine Costa Silva integrante da 1ª turma do curso de Licenciatura de Língua de Sinais Brasileira – Português como segunda língua da Universidade de Brasília, a qual a pesquisadora fez parte, cujo Lattes ID é <http://lattes.cnpq.br/4659641789025181>.

13 Software de edição de vídeo da empresa Movavi.com.

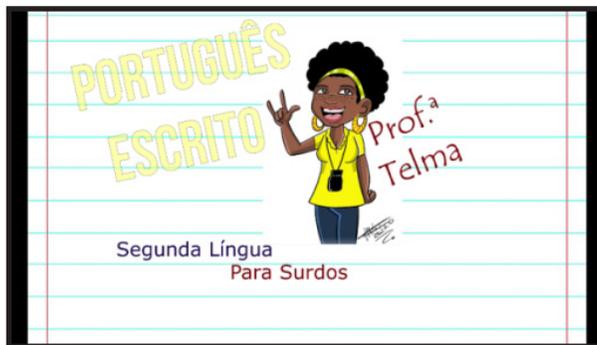


Figura 3 - Vinheta do Canal do Youtube

Fonte: Canal do YouTube “Português escrito – Segunda língua para Surdos – Professora Telma”.



Figura 4 - Explicação do conteúdo em LSB

Fonte: Canal do YouTube “Português escrito – Segunda língua para Surdos – Professora Telma”.

Hoje com o mundo cada vez mais conectado por meio da internet, qualquer pessoa, a qualquer hora e em qualquer lugar pode ter acesso a uma grande quantidade de conhecimento em diversas áreas. Segundo explica Lévy (2010, p. 29,30), a tecnologia pode ser uma aliada no aprendizado das pessoas que buscam conhecimento, esse ambiente virtual de aprendizado coletivo chamado pelo autor de “ciberespaço” é muito usado em “organismos de formação profissional ou de ensino a distância”. O crescimento desses ambientes de ensino tem possibilitado também um aumento do alcance de pessoas ao conhecimento, que vem sendo democratizado e desmistificado com a popularização da internet por meio dos telefones celulares modernos. Sendo esse “ciberespaço” um ambiente democrático, a LSB faz uso dele também proporcionando ao estudante que tem a Libras como sua L1. Essa tecnologia pode ser aliada dos educadores no ensino de português-por-escrito para Surdos, pois podem proporcionar materiais didáticos que respeitam as três principais modalidades indispensáveis para o seu aprendizado, que conforme diz Ribeiro

(2014, p. 62) são: “imagem, Libras, português escrito”. Reforçando o que já foi mencionado anteriormente, o uso de imagens é muito importante para que o aprendiz de L2 aprenda o conteúdo estudado na escola, portanto cabe aos professores atuais repensarem suas formas de ensinar (RIBEIRO, 2014). Este fato comprova que ao trabalhar conteúdos na escola, o docente precisa levar em conta a maneira do aluno Surdo aprender, usando textos que contenham imagens complementando o texto escrito, desta forma terão um aprendizado bem mais eficiente.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados foram satisfatórios, pois desdobraram-se em dois produtos para o ensino de português-por-escrito para estudantes Surdos. O primeiro composto de uma UD com quatorze (14) páginas que respeitou a sua L1, a LSB e a sua L2, a LP. A unidade pode ser de apoio tanto para o professor no ensino de português, como para o aprendizado do estudante. As imagens usadas tanto no texto escolhido, quanto nas atividades propostas deram suporte para que o estudante aprendesse o conteúdo ensinado e foi focado na aplicação prática da gramática, para que com os sucessivos exercícios o aluno pudesse adquirir o uso correto da regra gramatical. Enfim, esse material tem o objetivo de auxiliar o estudante Surdo à chegar o mais próximo da escrita padrão do português na modalidade escrita, mas sem exigir que o estudante aplique de forma perfeita todas as regras gramaticais assim como um não-surdo. O segundo produto foi um canal no *YouTube*, usando a Libras como língua de interação com o público para ter uma maior aproximação com o público alvo, os estudantes Surdos do ensino fundamental 2, mas dando destaque para o português escrito, pois todo o vídeo é legendado. O canal no *YouTube* foi pensado para contemplar também os usuários de LSB com vídeos explicando regras gramaticais da língua portuguesa.

6 | CONCLUSÕES

O reconhecimento da Libras no ano de 2002 com a lei 10.436 e mais adiante em 2005 com o decreto 5.626, proporcionaram um aumento bem significativo das pesquisas dos seus aspectos linguísticos bem como de novos métodos e materiais para o ensino de português-por-escrito para os estudantes Surdos que têm a LP na modalidade escrita como sua L2. No entanto, a carência de materiais didáticos que respeitem as especificidades desses alunos e a sua forma de absorverem conhecimento, por meio dos olhos, que são sua principal porta de entrada ainda é grande (QUADROS e KARNOPP, 2004; FERREIRA BRITO, 1993).

O Distrito Federal no ano de 2013 deu um passo importante na educação de Surdos com a criação da escola bilíngue na Região Administrativa Taguatinga, bem como a UnB com a criação do curso de Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira-Português como

Segunda Língua, no ano de 2015, que possibilitou a formação de profissionais qualificados para uma demanda específica, isto é, o ensino da LP na modalidade escrita para alunos Surdos do ensino fundamental 2 e ensino médio da rede regular de ensino. Esses passos importantes vislumbram avanços bem significativos nos próximos anos para o ensino de português-por-escrito para Surdos.

A UD escrita e o canal do *YouTube* propostas neste trabalho tiveram como meta pensar nas especificidades de aprendizado do indivíduo Surdo, respeitando a questão do uso das imagens e a sua L1, a LSB, que deve ser a sua língua de instrução. No entanto, esse trabalho não significa um produto final na educação de Surdos, pois várias pesquisas na área de educação de Surdos “borbulham” dentro das Universidades em todo Brasil, portanto muitas outras excelentes propostas de materiais didáticos bilíngues estão nascendo nesses ambientes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de Abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Presidência da República, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 18 Maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 15 outubro 2017.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue da Língua de Sinais Brasileira.** 3ª. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo - Edusp, v. II, 2001.

CASTRO JÚNIOR, G. D. **A educação de Surdos no Distrito Federal: perspectivas da política de inclusão.** A Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM), 2011. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/3397>>. Acesso em: 20 Dezembro 2017.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Gramática reflexiva, 6º ano.** 3ª. ed. São Paulo: Atual, 2012.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens, 6º ano.** São Paulo: Reform, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.016, estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para Surdos no âmbito do GDF.** www.cl.df.gov.br, 2013. Disponível em: <<http://legislacao.cl.df.gov.br/Legislacao/consultaTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR-273998!buscarTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR.action>>. Acesso em: 1 Junho 2018.

FERREIRA BRITO, L. **Interação social & Educação de Surdos.** Rio de Janeiro- RJ: Babel, 1993.

FERREIRA, A. B. D. H. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** 3ª. ed. Rio de Janeiro - RJ: Nova Fronteira, 1993.

GRANNIER, D. M.; FURQUIM-FREIRE, R. M. **A seleção de Textos para o ensino de português-portugês a surdos em diferentes níveis de aprendizagem.** Revista Intercâmbio, 2014. 8. Disponível em: <<http://2014.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/413/742.pdf>>. Acesso em: 18 Maio 2018.

GROSJEAN, F. **El derecho del niño sordo a crecer bilingüe.** www.francoisgrosjean.ch, 1999. Disponível em: <https://www.francoisgrosjean.ch/Spanish_Espagnol.pdf>. Acesso em: 20 Junho 2018.

LÉVY, P. **Cibercultura - Tradução de Carlos Irineu da Costa.** 3ª. ed. São Paulo: 34, 2010.

LOROCA, M. N. D. C.; BARRA, N.; CUNHA, S. M. D. **Aprendendo Português do Brasil: um curso para estrangeiros.** 4ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

OLIVEIRA, J. S. D. **Análise descritiva da estrutura querológica de unidades terminológicas do glossário letras-libras (Tese de Doutorado).** Repositório Institucional da UFCS, Florianópolis, p. 86-102, 14 Junho 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160649>>. Acesso em: 1 Junho 2018.

QUADROS, R. M. D. **Educação de Surdos: a aquisição da Linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. D.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, Á. G. D. L. **Materiais didáticos de português para surdos brasileiros: uma análise aplicada ao contexto de educação bilíngue no DF.** Repositório institucional da Universidade de Brasília - UnB, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/16972>>. Acesso em: 25 Janeiro 2018.

RODRIGUES, R. D. S. V. **Saussure e a definição da língua como objeto de estudos.** ReVEL, 2008. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_esp_2_saussure_e_a_definicao_de_lingua.pdf>. Acesso em: 28 Junho 2018.

SAUSSURE, F. D. **Curso de Língua Geral.** São Paulo: Cultrix, 1969.

SILVA, V. **Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880.** In: QUADROS, R. M. D. (). **Estudos surdos I.** 1ª. ed. Petrópolis, RJ: Arara Azul, v. I, 2006. Cap. 1, p. 14-37.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS NO IFSP DE CUBATÃO

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 14/10/2020

Gisele da Silva Pereira

IFSP, Cubatão, SP, Brasil
Santos, SP

<http://lattes.cnpq.br/8088311834162166>

Wanda Silva Rodrigues

IFSP, Cubatão, SP, Brasil
Santos, SP

<http://lattes.cnpq.br/4152316093816474>

RESUMO: O presente trabalho objetiva realizar o mapeamento dos ex-alunos do PROEJA, programa ministrado no Instituto Federal de São Paulo, campus Cubatão, com a finalidade de averiguar como estes se encontram atualmente no âmbito estudantil e empregatício, se deram continuidade aos estudos iniciados no programa e obtiveram sucesso em suas carreiras ou não. O estudo supracitado dispõe de assaz relevância para os professores, alunos e ex-alunos do programa, haja vista que norteia os profissionais do IFSP sobre a eficiência da sua prática pedagógica, motiva os atuais alunos, através de exemplos de sucesso de pessoas que percorreram a mesma trajetória que eles e auxilia e impulsiona os ex-alunos que não puderam concluir o curso a retornarem aos estudos.

PALAVRAS-CHAVE: Mapeamento. Programa. Sucesso.

REFLECTIONS ON TEACHING YOUNG PEOPLE AND ADULTS AT THE IFSP, CUBATÃO CITY

ABSTRACT: The present paper aims to realize an alumni's mapping of PROEJA, national program ministered by Insituto Federal de São Paulo, campus Cubatão, on the way to analyse how that alumni are nowadays in the study and employment area, if they had keeping the studies or not. The above study has great relevance for teachers, students and alumni programs, because it guides the teachers of IFSP about their pedagogical practice, it motivates current students, showing successful examples of people who have followed the same way as them and it encourages alumni who could not completing the course to want returning to study.

KEYWORDS: Mapping. Program. Success.

1 | INTRODUÇÃO

Em 2006 instaurou-se no Brasil, através do governo, o Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação para Jovens e Adultos – PROEJA, sendo incorporado unicamente nas instituições federais associadas a educação profissional. Previa-se, de acordo com o decreto n° 5.840, que as referidas instituições propusessem um modelo educacional que correspondesse às necessidades de aprendizagem de pessoas que têm idades desniveladas com o estágio escolar em que, de acordo com o padrão educacional

do país, deveriam estar.

O programa tinha como objetivo principal, em seu ato de criação, assumir a Educação de Jovens e Adultos tal como um campo de conhecimento específico, que se propunha a buscar, dentre outros aspectos, as necessidades de aprendizagem das pessoas pertencentes ao projeto. Isso seria feito através de questionamentos e análises acerca de como produziram os conhecimentos abarcados pela sua própria lógica, estratégias de resolução de conflitos e intempéries, de que maneira articularam os conhecimentos adquiridos a partir do senso-comum e sua visão de mundo àqueles apreendidos no processo escolar, além da forma como interagiram com seus professores enquanto sujeitos em processo de aprendizagem.

Por fim, o PROEJA buscava, intrinsecamente, desvelar a função do professor como agente contribuinte no âmbito da continuação da formação intelectual e cultural destes jovens e adultos, suas metodologias pedagógicas, suas formas de repensar as didáticas tradicionais e a maneira como desafiava e instruía seus alunos. Os cursos de Educação de Jovens e Adultos quando foram instituídos deveriam seguir algumas diretrizes que iriam corroborar para o planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio. A Educação Profissional e Tecnológica abrangia algumas modalidades de curso, das quais o PROEJA do IFSP – Campus Cubatão atende a primeira, I: Qualificação Profissional, sendo essa especificamente em Informática Básica ou Auxiliar de Informática (tendo em vista que o curso tem duração de dois anos). Em 2008, foi formada uma comissão para estudar essas adequações e chegaram à conclusão que a qualificação profissional deveria ser mudada. Antes “Desenvolvedor de Páginas da Web”, para “Informática Básica”. Em 2014, aconteceram algumas alterações na carga horária da Formação Geral, a fim de atender às 1200 horas necessárias. Este estudo de caso tem por objetivo mapear os egressos desde o início desse curso buscando saber quantos continuaram seus estudos, conseguiram empregos melhores e/ou atingiram seus objetivos profissionais.

2 | A INFLUÊNCIA DO CONHECIMENTO NA VIVÊNCIA SOCIAL DE JOVENS E ADULTOS

Desde o surgimento da educação, foram instituídos diversos modelos e sistemas de educação formal, como também tentativas de explicar qual a influência desta no meio social. Em tempos remotos, o ato de educar estava atrelado às questões religiosas, ritualísticas e culturais, haja vista que, os ensinamentos eram transmitidos de geração para geração, sem empirismo (conhecimento que demanda experimentação para ser validado como ciência), onde eram transmitidos mitos e crenças antigas de determinados povos. Na Antiguidade Clássica ocorreu o desenvolvimento das práticas de ensino, porém, ainda não existia o que se intitula, atualmente, como “didática de ensino” (LIBÂNEO, 1990, p. 57

apud MONTE, A. L. S. 2018).

A formação de um sistema com intenção pedagógica ocorreu apenas no século XVII, em que se desenvolveu a teoria didática, que com o trabalho de Comênio (1592-1670) iniciaram-se as sistematizações dos estudos, buscando maneiras mais precisas de ensinar e que acarretassem em melhores resultados. Neste mesmo século ocorreu a sistematização da escola considerando a idade da criança e o estágio educacional em que ela devia se encaixar. (LIBÂNEO, 1990, p. 58).

A educação pode ser definida, mediante o passar dos anos e das mudanças nas concepções do que é educar, como uma ação desenvolvida em diversas áreas da sociedade, não somente na escola, mas também no meio familiar, no trabalho, entre amigos, em instituições de ensino e na própria prática empírica do sujeito em formação. É inerente à educação o contexto em que ela é empregada, podendo este ser social, ideológico, histórico e/ou cultural. A influência da cultura e da ideologia é uma herança antiga dos primórdios da arte de ensinar, entretanto, hodiernamente, esses conceitos se aliam às atividades práticas que buscam a comprovação e o desenvolvimento de metodologias daquilo que é estudado antes de passar o conhecimento adiante (LOCKE, 1689 e LIBÂNEO, 1993, p. 16).

Partindo da premissa alhures de que o conhecimento está intimamente atrelado aos fatores históricos, sociais, culturais e situacionais, é evidente que os sujeitos não herdaram as competências que são indispensáveis para viver na prática todas as experiências que lhe aparecerão durante a sua trajetória, pensamento este que corrobora com o desenvolvido por John Locke (1689), o qual apontava que os seres humanos nascem como uma tabula rasa, em que as experiências vividas vão preenchendo essa tabula com o passar do tempo. Com fulcro nos argumentos acima, é cediço que ninguém nasce com os conhecimentos prévios necessários para viver em sociedade e a escola tem uma função fundamental neste campo, por suscitar no aluno reflexões relativas à sua realidade, sobre si mesmo e o mundo em que está inserido, além de lhe prover a teoria e a prática, a fim de que, quando imerso em sociedade, saiba realizar o seu papel e atravessar as práticas da vida com o conhecimento teórico e o discernimento necessários para isso (RODRIGUES, N., 2001, p. 224).

Em um mundo ideal, todos os sujeitos do país ao ingressarem no mundo físico teriam a oportunidade de iniciar e finalizar os estudos, de acordo com o sistema educacional, a fim de que fossem inseridos no meio social em equidade de conhecimentos e práticas entre si, além de capacidades reflexivas e críticas sobre o meio em que estão inseridos. Entretanto, na realidade, muitas pessoas não finalizam os estudos e muitas outras nem mesmo os iniciam. Para refutar isto, de acordo com o estudo *Um Olhar Sobre a Educação*, divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil é um dos países com o maior número de pessoas sem o certificado do ensino médio, considerando que mais da metade dos adultos com idades entre 25 e 67 anos não possuem o certificado em questão. O contingente de pessoas que não finalizaram os

estudos está concentrado na fase adulta. Nesta fase, certamente o indivíduo já desenvolveu muita conhecimento através da vivência e da prática diária, porém, não está em equidade com os demais sujeitos e, muitas vezes, deixa de encaixar-se em certas oportunidades que lhe aparecem por não ter os conhecimentos prévios instituídos como necessários para a vida social e/ou profissional.

Diante do exposto, é inegável a importância da educação na vida das pessoas, porém nem todos dispõem dos meios necessários para completarem as fases de aprendizagem escolar. Na tentativa de resolver este problema, ou parte dele, instituiu-se no Brasil o decreto de lei nº 5.840, objetivando o retorno à escola dos jovens e adultos que não puderam concluir os estudos com certificação profissional. O programa, denominado PROEJA (o Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação para Jovens e Adultos), incorporado às instituições federais, tem por intuito atrelar os conhecimentos provenientes do senso-comum adquiridos nas vivências pessoais de cada aluno aos preceitos práticos e teóricos que deixaram de aprender na escola. De que maneira desenvolvem soluções, através de suas próprias lógicas e métodos de resolução.

3 | DE QUE FORMA AS PRÁTICAS E TEORIZAÇÕES TRANSMITIDAS NO IFSP DE CUBATÃO OTIMIZARAM A VIVÊNCIA SOCIAL DOS ALUNOS

No decorrer do segundo semestre do ano de 2019 desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa, com o intento de realizar um mapeamento dos ex-alunos do PROEJA. Tal mapeamento teve início com a busca pelas informações referentes aos ex-alunos que estiveram no curso entre os anos de 2006 e 2019, por intermédio do sistema online do Instituto Federal, como também por redes sociais e indagações às pessoas que poderiam conhecer esses ex-alunos. Mediante o recebimento destas informações pessoais, montaram-se planilhas seccionadas por ano de realização do PROEJA. Nestas planilhas, dispunham-se primeiramente os anos de participação dos indivíduos no curso, em seguida seus nomes e respectivamente seus contatos (endereço eletrônico e telefone).

Através dos contatos colhidos e organizados, realizou-se o envio de formulários online na plataforma *google forms*. Os formulários continham ao todo onze questões que versavam sobre a influência do programa em suas vidas após concluí-lo, não somente no âmbito profissional como também social, cultural e pessoal, tendo em vista que a educação expressa também um sentido *cumulativo* e *transformador* nos indivíduos. Esses sentidos podem ser elucidados, respectivamente pela educação ser dependente de experiências anteriores do indivíduo, que foram constituidoras e transformadoras do seu comportamento humano, o que se integra à educação, apresentando então, um caráter *cumulativo*. E o segundo sentido, por possibilitar ao aluno novas percepções e análises da realidade a qual pertence, tomando atitudes diferentes em sociedade, por isso sendo chamado de *transformador* (MAIA, N. A., 2002, p. 47).

Durante o período de envio de formulários, obtiveram-se 28 (vinte e oito) respostas de ex-alunos, tais que, as mais relevantes serão descritas a seguir. Em relação aos motivos para a saída do curso, a grande maioria respondeu não ser possível a assiduidade no curso por trabalharem, o que demonstra as dificuldades de fazer essa mudança no número de pessoas que não concluíram os estudos se o sistema social dificulta o retorno dessas pessoas aos estudos, pois na mesma medida que necessitam dos estudos para ascenderem socialmente, buscarem seus sonhos e terem novas perspectivas, também precisam sustentar a si mesmos e suas respectivas famílias. A segunda maior razão foi o fato de terem passado no ENCCEJA (Exame Nacional para a Certificação de Competência de Jovens e Adultos), o que torna desnecessária a permanência no PROEJA. As menores quantidades de motivos apresentadas foram problemas pessoais e de saúde.

Em relação ao desejo de terminar os estudos por parte destes ex-alunos que não conseguiram finalizar o programa, como também, não realizaram ou não obtiveram nota necessária no ENCCEJA, mais da metade dos respondentes afirmaram ter vontade de retomar os estudos. Uma das perguntas questionava se os indivíduos estavam trabalhando após o término ou saída do programa, e se era em órgão público ou privado. 53,6% dos respondentes afirmaram que estavam trabalhando, e desse contingente, a maioria, em órgãos privados.

Sobre a continuidade dos estudos fora do programa, 39,3% dos respondentes afirmaram ter-continuado os estudos, dentre estes, 46,2% estavam fazendo curso técnico, 7,7% estudavam online e o mesmo percentual de 23,1% para os que estavam cursando uma faculdade e os que faziam especialização. Dos alunos que ingressaram na faculdade através da prova do ENEM, sabe-se que alguns conseguiram adentrar no ensino superior do próprio Instituto Federal que, como é de conhecimento geral, é referência no ensino e pesquisa em todo o país, além de geralmente, as vagas serem concorridas, o que demonstra a qualidade de ensino do programa. Alguns alunos ingressaram na graduação de Turismo, outros na licenciatura em Matemática e uma delas sonha em cursar Letras.

Todas as questões retro elencadas e que compunham o formulário enviado aos alunos e ex-alunos do EJA eram de múltipla escolha, sobretudo, havia também uma questão dissertativa, que solicitava aos ex-alunos que descrevessem, caso se sentissem confortáveis com isso, suas experiências após o programa. Dentre as dez respostas obtidas para esta questão, todas foram positivas, sendo que, um aluno afirmou ter adquirido mais experiência com a leitura, outro afirmou ter sido e ainda muito importante em sua vida e outro afirma ter conseguido trabalho na área de atuação do curso que realizou no programa, utilizando um aplicativo de escritório para à elaboração de seus relatórios para manutenção. Abaixo, alguns depoimentos escritos por eles:

“Ao sair do curso prestei a prova do Enem, e me inscrevi no ProUni, fui convocada para o curso de Turismo mas por motivos pessoais, não fui para o curso. Ingressei em uma faculdade a distância online, porém por motivos de

saúde de minha mãe o que levou a seu falecimento, tranquei a matrícula..E no momento, não tenho condições de pagar as mensalidades!! A mesma encontra-se trancada, meu Sonho é cursar Letras.”

“Após terminar o Proeja fui fazer curso Técnico em Meio Ambiente e terminei, Tentei Segurança do trabalho, Enfermeira, Licenciatura de Matemática, Engenharia Ambiental, o Proeja me ajudou muito pois essas vagas e bolças foi pelo Prouni, Sisu e Fies, só desistir porque não era realmente o que eu queria, mas no momento consegui outra bolça de Gestão Ambiental e estou gostando muito pois gosto desse área de Meio Ambiente, após terminar pretendo continuar estudando, sou muito grata por ter estudado no Proeja na Federal pois eu evoluir muito pude até escolher o que estudar Conseguir 2 bolça pelo Prouni e 1 pelo Sisu e 1 pelo Fies e todas 100%. No momento não estou trabalhando mas continuo a procura, de uma vaga de emprego. Um grande Abraço a Professora Wanda, obrigado por tudo”

“Com o ensino que adquiri, força de vontade de sempre aprender, enfrentando barreiras aqui mencionadas, posso com orgulho surdo, dizer tanto oralmente, mas com determinação em minhas mãos que passei no vestibular da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM-RS, mesmo com o processo educacional do surdo deixar-nos em defasagem quanto à metodologia tradicionalista ouvinte, posso dizer que o conhecimento adquirido, os amigos alunos, professores e comunidade escolar marcaram minha identidade surda no IFSP na minha época de PROEJA” (CRAVO, L. E. C.).

Relatos estes reforçam o caráter transformador da educação, das oportunidades e possibilidades de pensar diferente sobre suas próprias posições e sobre aquilo que querem ser como profissionais em suas vidas. Mesmo que as intempéries pessoais interfiram por vezes, na realização dos sonhos profissionais destes indivíduos, o conhecimento adquirido e o seu campo intelectual expandido jamais serão perdidos ou retraídos, e quando essa pessoa tiver a oportunidade de retomar os estudos, tudo o que lhe foi transmitido até o momento, certamente fará diferença nesse processo.

4 | CONCLUSÃO

Com supedâneo no que vou discorrido no trabalho acima, o sistema educacional e os modos de ensinar passaram por diversas modificações e otimizações com o passar dos anos até chegarmos a estrutura didática e pedagógica utilizada hodiernamente. Apesar destes avanços, ainda se estuda muito acerca da evasão escolar e do desnívelamento entre idade e nível de escolaridade de grande parte da população brasileira.

Os artifícios necessários para se viver e interagir em sociedade não são inerentes aos seres humanos, são ensinados e construídos de acordo com suas próprias vivências, mas não somente estas, é necessário também que haja um embasamento teórico provido pela escola, além do contato com diferentes culturas, ensinamentos e possibilidades. Certamente, quanto maior o conhecimento adquirido por uma pessoa que sabe também

aplica-lo na prática, maiores serão as suas oportunidades sociais e profissionais, porém, muitas pessoas não puderam concluir o ensino médio e, portanto, suas chances de ascensão e sucesso profissional são reduzidas, em virtude da grande competitividade e exigência.

Como citado no decorrer do artigo, mais da metade dos jovens e adultos com idades entre 25 e 67 anos não possuem certificado de ensino médio, o curso PROEJA foi instituído com a finalidade de tentar diminuir esse contingente de pessoas, entretanto, a grande problemática da questão está centrada no fato de as pessoas terem dificuldades de ter uma frequência no curso, decorrentes do horário das aulas ser destoante em relação a disponibilidade dos alunos que precisam trabalhar e/ou cuidar da família, da localização da escola ser de difícil acesso para o aluno, problemas de saúde, problemas de transporte, dentro muitos outros fatores.

Diante disso, estudos como este e muitos outros que seguem essa linha são imprescindíveis para se obter informações sobre os motivos de evasão escolar, assim como para medir a qualidade da educação que está sendo transmitida aos jovens e adultos que conseguiram concluir o EJA, o PROEJA ou realizaram a prova do ENCCEJA e passaram, para que a partir destas informações os responsáveis pela revisão da didática e pedagogia do curso possam otimiza-lo sempre buscando formar o maior número possível de pessoas com os melhores resultados em provas para vestibulares, concursos públicos ou mesmo na atuação profissional prática.

REFERÊNCIAS

CRAVO, L. E. C. **Quem Almeja, e Deseja, um Dia Começou no PROEJA**. Disponível em: <<https://proelifas.com/colabora/index.php>> Acessado em 16 de outubro de 2019.

HENTZ, M. I. B. **A Formação do Sujeito: Tecendo uma Compreensão**. Revista Linhas v. 1 n° 1, 2000.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do Entendimento Humano**. Rio de Janeiro, 1999. Nova Cultura.

LUAIZA, C. B. A. **Origem e Evolução da Didática**. Disponível em: <<https://www.monografias.com/pt/trabalhos3/origem-evolucao-didactica/origem-evolucao-didactica2.shtml>> Acessado em: 16 de outubro de 2019.

MONTE, A. L. S. **Qual a Influência da Educação Formal para o Desenvolvimento Humano?** Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-educacao/6356134>> Acessado em: 22 de setembro de 2019.

RODRIGUES, N. **Educação: da Formação Humana a Construção do Sujeito Ético**. Revista Educação & Sociedade, 2001, ano XXII, n° 76, p. 244.

CAPÍTULO 27

TRABALHO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM COMBATE A EVASÃO

Data de aceite: 04/01/2021

Silvana Azevedo Bastos

Prefeitura Municipal de São Gonçalo e TAE da
UFRJ

<http://lattes.cnpq.br/4586921440313075>

RESUMO: Quando trabalhamos com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, estamos perante a um grupo de pessoas que já foram excluídas da sociedade. O ideal seria que não existisse mais a EJA, o próprio supletivo foi uma alternativa que seria provisória, mas permanece até os dias de hoje. São muitos os problemas da EJA, mas o mais evidente é a evasão. Para deter a evasão temos que ter uma boa comunicação, entre a escola e o aluno, como também um Projeto Pedagógico, com equipe e proposta, uma estrutura e até mesmo uma boa merenda, mas acima de tudo carisma. Descrevo momentos e detalhes do trabalho que teve o Serviço de Orientação Educacional-SOE como principal articulador no empenho em manter as turmas da EJA. Foram tentativas, ideias e renovações de propostas, tivemos que falar a linguagem do aluno, usar os meios, as vezes até mesmo os mais antiquados, como não é novidade, nem todos possuem acesso online, no país. Obtivemos conquistas e progressos, não deixávamos o retrocesso corriqueiros do cotidiano da Educação nos abater. Toda metodologia é válida quando é apropriada para o nosso público, se tornando viável, conveniente. Enviar cartas periodicamente e conforme a

frequência para os alunos estava dentro das nossas possibilidades, além de ampliá-las com outros meios. Agora imagine tudo isso em um Escola Pública da periferia, localizado em um dos maiores bairros da América Latina na cidade de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro.

PALAVRAS-CHAVE: Orientação Educacional. Educação de Jovens e Adultos. Educação Popular

THE WORK OF THE EDUCATIONAL GUIDER IN THE EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS: A FIGHT AGAINST EVASION

ABSTRACT: When we work with Youth and Adult Education - EJA, we are dealing with a group of people who have already been excluded from society. Ideally there would no longer be EJA, the supplementary itself was an alternative that would be temporary, but remains to this day. There are many problems with EJA, but the most obvious is evasion. To stop evasion we have to have good communication, between the school and the student, as well as a Pedagogical Project, with a team and proposal, a structure and even a good snack, but above all charisma. I describe moments and details of the work that the Educational Guidance Service-SOE had as the main articulator in the effort to maintain the EJA classes. There have been attempts, ideas and renewals of proposals, we have had to speak the language of the student, use the means, sometimes even the most antiquated, as it is not new, not everyone has online access in the country. We achieved achievements and progress, we did not let the routine setback of the

daily life of Education take us down. Every methodology is valid when it is appropriate for our public, becoming viable, convenient. Sending letters periodically and according to the attendance to the students was within our possibilities, besides extending them with other means. Now imagine all this in a Public School in the periphery, located in one of the largest neighborhoods in Latin America in the city of São Gonçalo, state of Rio de Janeiro.

KEYWORDS: Educational Guidance. Youth and Adult Education. Popular Education.

1 | INTRODUÇÃO

Todos nos sabemos que a Educação de Jovens e Adultos- EJA tem as suas peculiaridades, dentro dessa modalidade falamos de um trabalho de reconquistas. Reconquistas porque muitos já possuem seus preceitos, ideais, normas e valores, que devem ser respeitados. Temos que conter as desigualdades sociais. Manter o nosso alunado na escola, não com métodos alienados e infantilizados, concorrer com o *horário nobre* é um dos objetivos, a meta é ser líder de audiência.

O cenário é a Escola Municipal Prefeito Nicanor Ferreira Nunes, *Nicanor*, simplesmente, unidade de um bairro popular, em São Gonçalo, que oferece Ensino Fundamental, completo supletivo, noturno na modalidade EJA. A escola possui mais dois turnos, manhã e tarde de forma regular. Procuramos combater a evasão na EJA fazer com que o aluno veja na escola uma possibilidade de ser um cidadão mais consciente, transformador perante a sociedade, ele sendo o protagonista. Induzimos o aluno a continuar os estudos, concluir o Ensino Médio, engajar em uma graduação, mas para isso é necessário mais que informação. Precisamos ir contra a “*Reprodução*”, processo social declarado por Bourdieu e Passeron, pois sabemos que a escola é mais reprodutora que transformadora, também não é nula conforme afirma as obras Freireanas principalmente.

Entre a Lei Saraiva de 1881, que restringia o analfabeto ao direito do voto ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), de 2011, entre Paschoal Lemme, Álvaro Oliveira Pinto passando por Paulo Freire, chegando em Paiva, Alvarenga, Oliveira, entre outros, temos história e sociedade, o que mudou, progrediu, transgrediu. Temos personagens reais e não fictícios, no enredo de uma trama educacional atemporal.

Mas agora, pensemos, imaginem uma unidade localizado no bairro do Jardim Catarina, São Gonçalo, um dos maiores bairros da América Latina, fundado em 1949, cresceu rapidamente nos anos 70, devido a ponte Presidente Costa e Silva e a Rodovia Amaral Peixoto, BR 104, principalmente por uma população de nordestinos.

A rua, onde está localizada a escola é de declive, sujeita a severos alagamentos, é próxima ao centro de Alcântara, onde conta com casas relativamente melhores. O local próximo a BR 101 é conhecido como Ipuca, onde a população é formada por pessoas de mais baixa renda. Há três associações de moradores, registradas e há três Postos de Saúde.

Há um projeto de Educação Ambiental que é realizado, já alguns anos, devido a enchentes e outros fatores como saneamento, abatedouros e aviários, surgindo casos de toxoplasmose. O rio Alcântara corta o bairro e tem a sua drenagem feita por valões que circundam a área, que por terem trechos estreitos comprometem a vazão das águas ocasionando frequentes alagamentos. Nos dias de enchente as pessoas andam de barco e surgem jacarés, o bairro foi levantado sobre um manguezal, conforme a Figura 1.



Figura 1- O prédio novo da escola em dias de chuva, visivelmente nota-se pessoas andando de barco. A enchente é proporcionada pelo fato da unidade estar em uma esquina de ruas de declive.

Ressalto que a escolaridade da população do Jardim Catarina apresenta um quadro não favorável, a metade da população possui o Ensino Fundamental Completo e a outra metade não possui o mesmo grau de escolaridade. Na cidade de São Gonçalo 34,4% concluem o Ensino Médio e apenas 7% da população possuem nível superior completo, enquanto em Niterói, cidade vizinha, chega a ter 35%. São Gonçalo é a segunda cidade mais populosa do estado e a 16ª do país. Quando há reunião de pais de turmas diurna o SOE, informa essas tristes estatísticas e convida os pais para divulgarem a EJA para a comunidade, além do convite servir para os responsáveis e seus familiares, consequentemente.

Lembramos que quando falamos de EJA falamos da Educação Popular, das classes humildes, de baixa renda. Pessoas que tiveram que abandonar os estudos por diversos fatores, devido ao trabalho, por uma gestação, por desmotivação, por não ter condições de aprendizado, sendo fato que a EJA é um reduto de Pessoas com Deficiência-PcD, mas hoje em dia tem aumentado o número de pessoas da terceira idade, isso na nossa unidade devido a campanhas, conforme demonstra a Figura 2 e 5.

Temos que perceber que uma unidade que se localiza próximas aos grandes centros, os discentes são motivados pelo mercado de trabalho, por conviverem com pessoas mais instruídas, ainda que residam em favelas. Esses mesmos discentes convivem com bancas de jornais em cada esquina, livrarias, teatros, não possuem graduação mas passam em frente as universidades. O que nos remete a Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), que apontava a zona proximal, as mutáveis condições sociais, a base biológica do comportamento humano, segundo os escritos de Davis e Oliveira.

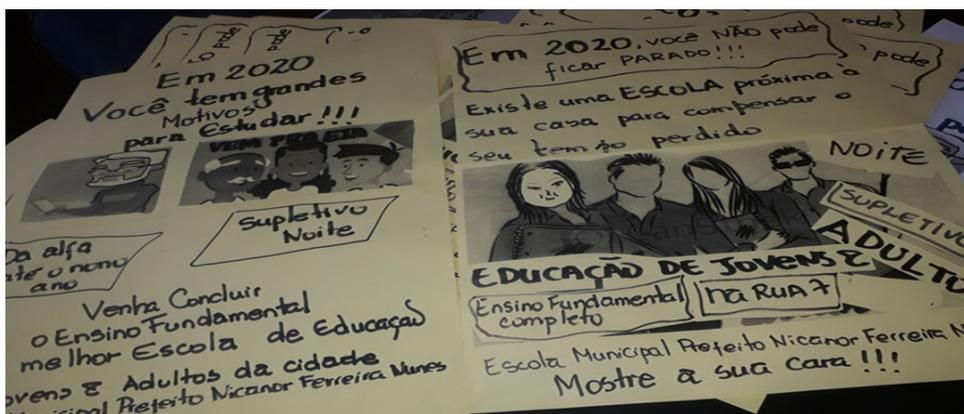


Figura 2-Cartazes que são colocados em diversos locais do bairro, impressos em folha amarela. O primeiro cartaz tem ilustrações de idosos o segundo tem ilustrações de Pessoas com Deficiência – PcD para haver uma identificação com o público.

A Orientação Educacional no nosso país teve início num enfoque mais psicológico, que ressalta o ajustamento do aluno à escola, à família e à sociedade para se firmar, hoje, numa dimensão mais pedagógica com ênfase num conhecimento que promova/possibilite a transformação do sujeito, da escola, e da própria sociedade (GRINSPUN, 2005).

Apesar dos avanços na legislação, a Orientação Educacional passou a ser questionada a partir de 1980, de modo que, os pressupostos teóricos começaram a ser Percursos históricos da orientação educacional no Brasil 80 repensados e redefinidos. Diante de tais mudanças, o orientador começou a participar das diferentes atividades da escola, a discutir questões curriculares, tais como os objetivos de ensino, os procedimentos didáticos, os critérios de avaliação, as metodologias de ensino, de modo a demonstrar sua preocupação com os alunos, conseqüentemente com o processo de aprendizagem.

Segundo Antônio Flavio Moreira, (2015) o Currículo até os anos 90 se manteve estático, influenciado pelo padrão americano, devido a Ditadura Militar. A partir dos anos 90, com grande mudança política, começa haver uma adaptação para a realidade nacional. Temas derivados dos estudos da cultura, de raça e de gênero e minorias sociais já começam a se fazer notar no pensamento brasileiro, mas não significou uma alienação

para os teóricos estrangeiros como Giroux, Goodson, Butler, Apple, Castel, Hall, Bhabha e os clássicos Gramsci, Foucault, Marx, entre tantos outros.

O conceito de exclusão abre a possibilidade de suplantar os vícios do monolitismo analítico, que orientam as análises da desigualdade social. Grande parte dessas enfocam apenas uma de suas características em detrimento das demais, como as análises centradas no econômico, que abordam a exclusão como sinônimo de pobreza, e as centradas no social, que privilegiam o conceito de discriminação, minimizando o escopo analítico fundamental da exclusão, que é o da injustiça social. (SAWAIA,7,2014).

De acordo com a psicóloga Sawaia, a pobreza social em que um cidadão vive influencia no seu comportamento psicossocial, nas suas atitudes cotidianas e obviamente no seu aprendizado. Segundo Dias, 2008, na sua tese de doutorado, na área de psicologia, os cinco capítulos operam por deslocamentos que exploram o mundo dos adultos, os limites e possibilidades. As análises empreendidas se fizeram no entrecruzamento dos aportes teóricos advindos; principalmente; dos trabalhos de Virgínia Kastrup; sua orientadora, Deleuze; Benjamin; Sennett e Larrosa. Sendo necessário uma análise psicossocial do aluno adulto dentro e fora da escola, não sendo supérfluo, pois trabalhamos com pessoas que já foram excluídas, vivem em um meio não favorável e isso a influencia continuamente. Logo a melhor metodologia comunicação e afeto. Como reconquistar quem já foi preterido, eis a questão que segue.

2 | DESENVOLVIMENTO

O SOE junto com toda equipe pedagógica, com o alunado e comunidade assistiu os momentos gloriosos até 2010, entretanto, como já foi dito o bairro sofre com grandes enchentes e perdemos o prédio que deu origem a escola, sendo condenado pela Defesa Civil do Estado em uma grande enchente (para se localizar no tempo, coincidiu praticamente com o incidente no morro do Bumba, em Niterói). Tivemos que acomodar todas as turmas no prédio dos fundos, precariamente, onde o espaço das salas de aula foram divididos e improvisar um refeitório e banheiros. Perdemos muitos alunos do diurno, mas principalmente a nossa EJA quase foi extinta, porém não podíamos deixar que a comunidade esquecessem que ali foi uma escola de referência da Rede Pública, que apareceu na mídia, que foi objeto de estudo para instituições de Ensino Superior.

Foi aí que o Serviço de Orientação Educacional teve que mostrar o seu valor, mas principalmente a sua eficiência. Com a devastação da enchente, muitos alunos também perderam as suas casas, obviamente a comunicação através do telefone ficou impraticável. Mediante a situação o SOE passou a fazer cartazes, os quais foram distribuídos em todo o bairro. Os cartazes convidavam qualquer pessoa da comunidade que não tivesse o Ensino Fundamental concluído. Não podíamos deixar que o turno da EJA fechasse. O ano de 2010 foi findado, mas essa luta continuou nos anos seguintes.

A partir do ano de 2011, conforme os precedentes, o SOE lançou o “Projeto das cartas”, o qual existe até hoje. Seria algo mais prático e individualizado, o aluno que já era da escola, mas afastado, receberia uma carta convidando-o para retornar as aulas. O aluno, com isso da classe popular se sentia valorizado, não esquecido. No texto da carta havia palavras de ânimo e entusiasmo voltado para o público amadurecido. As cartas, desde o início do projeto, sempre foram impressas em papel amarelo, para motivar a lembrança. Esse investimento do projeto recebeu o nome de “*Cartas amarelas*”, sendo a origem. Logo em seguida, como houve resposta, pois os alunos comentavam que haviam recebido uma correspondência da escola com uma certa satisfação e foram retornando aos poucos para a matrícula.

Após mais um ano foi lançada a “*Carta azul*”. O objetivo desta carta era o seguinte: o aluno havia se matriculado, estava frequentando as aulas, mas começou a faltar ou começou a ter pouca frequência, a *Carta azul* era enviada, onde a linguagem do texto era outra, pois argumentava que a equipe dos docentes da escola sentia falta do aluno e o motivava a não desistir. Conforme demonstram as Figuras 3 e 4.

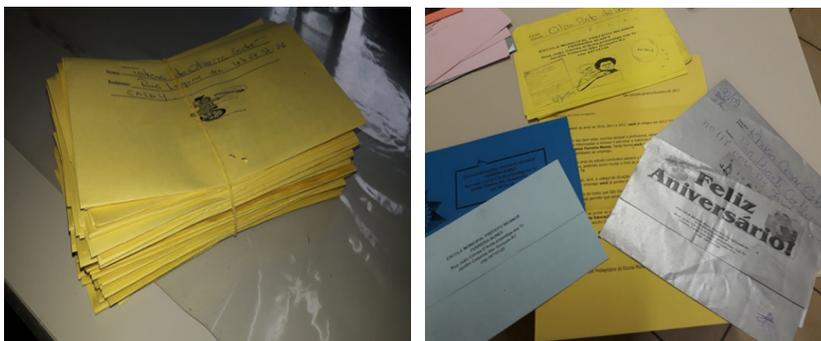


Figura 3-No início de cada semestre são feitas entre 100 e 130 *cartas amarelas*, uma parte vai para os alunos do arquivo morto, aqueles alunos que abandonaram cerca de até três anos, mas a maior parte para os alunos mais recentes. Figura 4- Modelos de cartas impressos em folha azul e amarela e *Cartas aniversariante*.

A diferença entre a “*carta amarela*” e a “*carta azul*” e que a primeira é enviada para o aluno no início do semestre letivo, tem o objetivo de lembrar, logo amarela. O aluno não pode receber muito em cima do início das aulas, porque tem que haver um tempo para que haja uma programação, também não podendo receber com muita antecedência, porque certamente vai haver um esquecimento. Afinal trabalhamos com adultos, pessoas que já possuem compromissos e responsabilidades. O tempo fez com que o SOE adquirisse essa artimanha.

O envio da “*carta amarela*” é feito em fevereiro e em julho porque a unidade funciona no sistema de supletivo, os respectivos meses seriam o início dos semestres letivos. A

“*carta azul*” é enviada, quando necessária, para o aluno durante todo o semestre, logo o SOE deve ser informado pelos professores no que diz respeito à frequência. O aluno da EJA tem que ser imediatamente notificado que a escola sentiu sua falta, sua ausência foi percebida, caso não seja advertido moderadamente, o aluno se acomoda em evadir, logo a cor azul, que representa carinho, atenção. Cerca de dois anos depois, foi lançada a “*Carta aniversariante*”, sendo mais um agrado.



Figura 5- Cartaz de propaganda interessada a pessoas com mais de 60 anos, no portão da unidade.

Explicitei sobre as cartas, entretanto os cartazes e panfletos nunca saíram do cotidiano do SOE. Os cartazes passaram a serem entregues aos funcionários que moravam no bairro, primeiramente para os do turno da noite, depois para o diurno, pois como eram mais onerosos, deveriam ser colados em locais mais seguros, com maior durabilidade, com visibilidade para o público certo. Posteriormente os alunos da EJA, pessoas responsáveis, passaram a integrar esse grupo. Fazer essa tarefa, era também do interesse deles, pois mais alunos, era mais companhias para irem e virem para a escola. Não muito longe do ideário de “*Passageiros da noite, do trabalho para a EJA*” do autor espanhol Arroyo.

Ao prosseguir dos anos, tivemos que delegar a distribuição de panfletos aos alunos dos turnos da manhã e da tarde, crianças e adolescentes. Os mesmos convidariam um parente, um vizinho ou qualquer morador que não haviam concluído o Ensino Fundamental. Mas antes do mutirão, foi explicado a importância do trabalho. O SOE fez os alunos do diurno também terem essa responsabilidade, já que a boa Educação implica no desenvolvimento econômico e social.

Finalmente, conseguimos chegar no ano de 2017, em maio foi entregue o novo prédio, após sete anos de luta. Poderíamos dizer que a odisseia continuaria em caminhos

mais brandos, por termos um prédio com arquitetura atraente, entretanto nada foi suavizado. O bairro do Jardim Catarina que na área do *Nicanor* era tranquila se compararmos com as demais áreas, principalmente com o Ipuca, um sub-bairro. As redondezas da unidade começou a sofrer com a violência. Em todo o Jardim Catarina passou a ter barricadas e tiroteios, isso próximo a unidade do *Nicanor*. Não se tornou raro suspender as aulas durante o turno diurno, devido a esses ocorridos, deduzam no turno da noite.

Surgiu mais um contratempo, a Empresa de Correios e telégrafos passaram a não entregar as correspondências, por ser área de periculosidade. As cartas, “carro chefe” do trabalho de combate a evasão, elaborada pelo SOE, prosseguia por sete anos, um trabalho permanente, obviamente não desistimos, pois não podíamos parar!

Um funcionário da escola que fazia múltiplas funções no turno da noite, também trabalhava como entregador para uma firma particular, em uma moto durante o dia, foi incumbido de mais uma missão: ser o nosso emissário, correspondente, divulgador ou seja nosso entregador de cartas. Função que até hoje pertence ao mesmo, não sendo feita de qualquer maneira. Pois além de entregar as cartas o correspondente mantém uma breve conversa com o discente, fazendo-o acreditar que não foi rejeitado. Muitos alunos chegam a se emocionar ao receber a correspondência, fato narrado pelo nosso nomeado divulgador.

A luta continua, na EJA, no *Nicanor*, o SOE continua renovando a cada semestre as cartas, os panfletos, os cartazes. Investimos este ano em faixas e carro de som, novamente, pois pensamos da seguinte forma o *Nicanor* foi escola modelo, não fechou durante os anos que funcionou em um prédio precário, porque houve labuta. Mesmo com a violência não Fechara Agora!

3 | CONCLUSÃO

Devo informar que não basta colocar os alunos dentro da unidade, devemos mantê-los, com carisma, atenção, com linguagem apropriada. As cartas foram instrumentos fundamentais, assim como os cartazes, panfletos, faixas e carro de som, mas advirto, temos que oferecer o que os alunos realmente necessitam, no cotidiano, estamos perante a classe popular, que vive em uma comunidade complexa. Atitudes simples como Mural de Empregos, endereços de mutirão de óculos e cursos profissionalizantes nas proximidades ambos gratuitos, são considerados por essa classe. Aos docentes, sugiro mais atenção com relação as opiniões, debates, questionamentos, quando temos idosos, mas também as PcD, os alunos que respondem medidas socioeducativas, os ex-presidiários, os homossexuais e outras minorias devemos nos posicionar sempre com respeito às diferenças. A pluralidade, a heterogeneidade são parceiras da Educação. Não esquecendo da Formatura, para quem já foi excluído, é um mérito. O evento é realizado duas vezes por ano, com paraninfo, discurso, orador, diploma, buffet e convite. Um estímulo para prosseguir nos estudos, uma

ratificação para os demais alunos que continuam na escola a não desistirem.

O SOE, protagonista nas ações, teve que articular os discentes e docentes, foram informados e convidados a lutar, a se comunicarem melhor, a divulgar a escola e a sua importância. Todos os funcionários participaram, independente de função e turno, no combate a evasão. Em especial, das merendeiras, foi exigido uma janta melhor e dos faxineiros um perfume em todos os ambientes, sendo mais uma estratégia, afinal em um lugar agradável se aprende com mais facilidade. Não a favor de militância, não a favor de uma escola sem partido, mas a favor do combate a evasão da EJA.

E a EJA continua no Jardim Catarina, em São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, no Brasil, porque o país ainda necessita.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite do trabalho para a EJA- Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Editora Vozes, Petrópolis, 2017.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL.” **Atlas do desenvolvimento em São Gonçalo** “http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/sao-goncalo_rj.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. “**A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**”. 2º. ed. Petrópolis: Ed. Vozes 2009.

DAVIS, Davis; OLIVEIRA; Zilma de. **Psicologia na Educação**. São Paulo. Editora Cortez, 1993.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. “**Deslocamentos na formação de professores-Aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas**”, Lamparina, Rio de Janeiro, 2011.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 5692 de 11 de agosto de 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.

GRINSPUN, Mírian Paura S. Zippin. “ O papel da Orientação Educacional diante das perspectivas atuais da escolar” in GRINSPUN, Mírian Paura S. Zippin(org.). “**Supervisão e orientação educacional-perspectivas de integração na escola**”, 2ªedição, editora Cortez, São Paulo, 2005.

_____. “**Práticas dos Orientadores Educacionais**”, 6ªedição aumentada, São Paulo: Cortez, 2008.

SAWAIA, Bader (org.). “**As artimanhas da exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social**”, 14ªedição, Editora Vozes, Petrópolis, 2014.

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA: ÊNFASE NAS APRENDIZAGENS PELOS EDUCANDOS

Data de aceite: 04/01/2021

Data da submissão: 06/10/ 2020

Helena Silva de Oliveira

Universidade de Araraquara - UNIARA
Araraquara - São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/2834513581254197>

Maria Betanea Platzer

Universidade de Araraquara-UNIARA
Araraquara-São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/1517203251145236>

RESUMO: Esta pesquisa visa a investigar a Educação de Jovens e Adultos - EJA -, focando no trabalho docente para essa modalidade e suas contribuições no processo de ensino e nas aprendizagens pelos educandos. Com base em documentos legais e em estudos focados sobretudo na abordagem freireana de educação, este trabalho de natureza qualitativa integra a pesquisa desenvolvida no Mestrado, realizada em uma escola pública municipal, localizada em uma cidade do interior paulista, que atende alunos da EJA e que cursam a 5ª série (2º segmento), no período noturno. Como forma de coleta de dados, aplicamos questionário para cinco professores responsáveis pela turma e, desse grupo, realizamos entrevista semiestruturada com dois professores. Os resultados demonstram a necessidade de formação docente para EJA, que atenda as especificidades dessa modalidade de ensino, ficando evidente que a qualidade da relação professor-aluno favorece o processo de

ensino e aprendizagem, com maiores garantias de êxito.

PALAVRAS-CHAVE: Escolarização. Jovens e adultos. Trabalho docente.

TEACHING WORK IN YOUTH AND ADULT EDUCATION - EJA: EMPHASIS ON LEARNERS' LEARNING

ABSTRACT: This research aims to investigate Youth and Adult Education - EJA -, focusing on the teaching work for this modality and its contributions to the students. Based on legal documents and studies focused mainly on the Freirean approach to education, this qualitative study integrates the research developed in the Master's degree, carried out in a municipal public school, located in a city in the interior of São Paulo, which attends 5th- grade (2nd segment) EJA students at night. As a form of data collection, we applied a questionnaire to five teachers responsible for the class and also conducted a semi-structured interview with two teachers from this group. The results demonstrate teachers have to take courses, which meets the specificities of this teaching modality, making it evident that the quality of the teacher-student relationship favors the teaching and learning process, with greater guarantees of success.

KEYWORDS: Schooling. Youth and adults. Teaching work.

1 | INTRODUÇÃO

No contexto atual de nossa sociedade, verificamos pessoas jovens e adultas em busca

de maior escolarização, com o ingresso à escola ou o retorno à instituição depois de muito tempo fora dela. A procura pela escolarização permite, entre outras possibilidades, o acesso aos conhecimentos fundamentais para a inserção no mercado de trabalho e o fortalecimento da autoestima frente às tomadas de decisões. Segundo Charlot (2001, p.18):

A questão da relação com o saber é também aquela das formas de existência do saber. Isso quer dizer, sobretudo, que a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o (s) saber (es), mas é também um lugar que induz a relação (s) com o (s) saber (es).

Nas salas de EJA, o papel do professor é de suma importância e determinante para construir com o aluno o estreitamento de vínculos para seu sucesso pessoal. Para tanto, torna-se fundamental termos conhecimento dos direitos legais que possuem os alunos da EJA.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 foi um marco importante para a EJA no Brasil porque significou a ampliação do dever do Estado em relação à garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive “aos que a ele não tiveram acesso na idade própria” (artigo 208), determinando que o mínimo de 50% dos recursos vinculados à educação (dos três níveis de governo) fosse aplicado em prol da eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental, dentro de dez anos (artigo 60 das Disposições Transitórias), conforme examina Beisiegel (1997).

Foi no capítulo IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - n.9.394/96 - que a EJA apareceu como modalidade de ensino. No que se refere ao Capítulo II, Da Educação Básica, a Seção V é dedicada à EJA:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Embora essa modalidade de ensino seja ofertada de forma gratuita e garantida pela legislação, não quer dizer que atenda às exigências de forma específica.

Com base na legislação sobre a EJA, há novos caminhos a serem percorridos quanto ao atendimento dessa modalidade de ensino, permitindo o acesso à educação e priorizando a formação integral voltada para o desenvolvimento de competências adequadas, formando cidadãos democráticos.

Diante desse contexto, tivemos como intenção nesta pesquisa, que se configura como parte que integra a dissertação de Mestrado defendida no ano de 2019, investigar práticas de ensino e aprendizagem na EJA, em especial, o trabalho docente com intuito de refletir sobre caminhos que favoreçam aprendizagens significativas aos educandos. Para tanto, consideramos que a formação e a atuação desse profissional configuram-se como fundamentais no processo de ensino e aprendizagem na EJA.

Consideramos de suma importância as contribuições de Paulo Freire para melhoria das ações dos educadores que atuam nas salas de aula da EJA; portanto, as ações desenvolvidas com relação ao tema proposto, objeto deste estudo, tem como base especialmente as ideias apresentadas pelo autor.

2 | A ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUNS APONTAMENTOS

Apontamos que a unidade escolar da EJA deve propor medidas direcionadas à redução da vulnerabilidade social dos jovens e adultos excluídos dos processos de escolarização contínua, com acolhimento, solidariedade e a valorização da autoestima do educando, respeitando sua aprendizagem anterior e sua experiência de vida. Importante destacar:

Reconhecer a diversidade e buscar formas de acolhimento requer, por parte da equipe escolar, disponibilidade, informações, discussões, reflexões e algumas vezes ajuda externa de outros profissionais. O acolhimento ao aluno envolve tanto a valorização dos conhecimentos e da forma de expressão de cada um como seu processo de socialização levando em conta, nas situações de ensino e aprendizagem, dúvidas e inquietações, realidades socioculturais, jornada de trabalho e condições emocionais decorrentes de exclusão escolar (BRASIL, 2002, p.88).

Essa breve análise nos permite refletir sobre a problemática do relacionamento entre professor e aluno na EJA, em que dados reforçam que se o aluno não for acolhido desiste da escola ou não desenvolve a aprendizagem necessária para o seguimento de seus objetivos. Nesse processo, cabe ao professor dar voz aos alunos, respeitando suas limitações.

Na prática de ensino em sala de aula tem sido grande a dificuldade do educador em ensinar alunos com diferentes idades no mesmo espaço e tempo, com diferentes níveis de conhecimentos e ritmos de aprendizagens.

Os alunos que frequentam a EJA, em muitos casos, apresentam grande dificuldade de alfabetização, na leitura e na escrita, principalmente os que chegam na 5ª série do ensino fundamental: o adulto pelo tempo em que ficou fora da escola, e os jovens, pela reprovação no ensino regular, com grande defasagem no ensino e aprendizagem. Nessa situação, se não houver um comprometimento e diálogo com o educador, o aluno não aprende e se afasta da escola.

Faz-se necessário um repensar sobre os diferentes motivos pelos quais esses alunos retornam à escola, entendendo suas dificuldades e motivações, contribuindo, assim, para sua aprendizagem. Devemos refletir sobre a prática do educador para com essa modalidade de ensino, pois excluir o jovem e o adulto na sala de aula pode desencadear novos bloqueios e interromper o fluxo de estímulos que os levaram a dar continuidade ao seu processo de formação. Um meio escolar, que visa ao desenvolvimento integral da pessoa em seu contexto ambiental e social, apresenta condições de propiciar transformações nos comportamentos, sentimentos e pensamentos dos jovens e adultos, em decorrência da diversidade de relações estabelecidas com o conhecimento, com colegas de idades diferentes e com professores. Essa diversidade de relações também implica um processo construído pela conjunção de diferentes experiências que devem pertencer ao rol de atenção dos educadores, como afirma Debesse (1993, p.102):

Esquecer ou renegar a adolescência seria uma derrota. Lastimá-la seria uma fraqueza. Adorá-la seria um erro. O que é preciso é que tudo o que ela tem de melhor se conserve em nós como uma força atuante, um exemplo vivo, um programa de ação a realizar.

Nesse sentido, a escola deve levar em conta que as necessidades dos alunos, jovens e adultos, são de ordem diferenciada: motora, cognitiva, afetiva, social e minimizar qualquer uma delas significa impedir que a construção de conhecimento aconteça de forma prazerosa com diversidade em sala de aula. De acordo com a Proposta Curricular do 2º segmento da EJA (BRASIL, 2002, p.80) “os desafios da educação de jovens e adultos exigem do professor um olhar cuidadoso sobre as questões que norteiam a relação entre professor, aluno e conhecimento e podem interferir no sucesso escolar dos alunos”. O professor é peça fundamental neste processo através do diálogo, fator favorável para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Como nos ensina Freire (1997, p.109): “Por isto o diálogo é uma exigência existencial.”

Para que os alunos possam exercer o direito à escolarização e o direito de serem acolhidos, partimos do princípio que deve ser a partir da palavra, do diálogo. É por meio do primeiro contato com o professor que leciona na EJA que os alunos da 5ª série poderão se sentir acolhidos e, se este contato não for positivo, o aluno poderá não retornar à escola. A possibilidade de manter um diálogo entre aluno e professor aumenta as expectativas de sucesso escolar. Conforme pontuado por Freire (1996, p.128):

Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando dos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições precise de falar a ele.

Partimos do princípio de que o processo de ensino e aprendizagem na EJA deve ser de forma diferenciada com acolhimento e solidariedade, não tratando os alunos como crianças que frequentam o ensino fundamental regular, e deve estar relacionado à conscientização e à participação, visto que alunos e professores fazem parte de um processo dialógico.

Segundo Gadotti (1999, p.2), “[...] o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida”.

Desde as discussões propostas por Paulo Freire, verificamos a intensificação de caminhamos para uma educação democrática e libertadora, comprometida com a solidariedade, acolhimento e respeito ao outro e valorização das aprendizagens anteriores apresentadas pelos educandos.

Para tanto, torna-se fundamental que os alunos que são inseridos na EJA sejam considerados iguais aos demais alunos de outras modalidades com direitos a uma educação de qualidade, permitindo sua inserção na sociedade de maneira digna.

Destacamos, nesse contexto, que a unidade escolar deve propor medidas direcionadas à redução da vulnerabilidade social dos jovens e adultos excluídos dos processos de escolarização contínua, com acolhimento, solidariedade e a valorização da autoestima do educando, respeitando sua aprendizagem anterior e sua experiência de vida. (BRASIL, 2002). Importante destacar:

Reconhecer a diversidade e buscar formas de acolhimento requer, por parte da equipe escolar, disponibilidade, informações, discussões, reflexões e algumas vezes ajuda externa de outros profissionais.[...] O acolhimento ao aluno envolve tanto a valorização dos conhecimentos e da forma de expressão de cada um como seu processo de socialização levando em conta,

nas situações de ensino e aprendizagem, dúvidas e inquietações, realidades socioculturais, jornada de trabalho e condições emocionais decorrentes de exclusão escolar (BRASIL, 2002, p.88).

Esta breve análise nos permite refletir sobre a problemática do relacionamento entre professor e aluno na EJA, em que dados reforçam que se o aluno não for acolhido desiste da escola ou não desenvolve a aprendizagem necessária para o seguimento de seus objetivos. O prazer pelo aprender não é uma atividade espontânea, considerando que cabe ao professor dar voz aos alunos, respeitando suas limitações.

Os alunos que frequentam a EJA, em muitos casos, apresentam grande dificuldade de alfabetização, na leitura e na escrita, principalmente os que chegam na 5ª série do ensino fundamental: o adulto pelo tempo em que ficou fora da escola, e os jovens, pela reprovação no ensino regular, com grande defasagem no ensino e aprendizagem. Nessa situação, se não houver um comprometimento e diálogo com o educador, o aluno não aprende e se afasta da escola.

3 | CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada em uma escola localizada em um município do interior de São Paulo, em uma sala de aula com 30 (trinta) alunos matriculados, maiores de 18 anos. Como forma de coleta de dados, aplicamos questionário para cinco professores responsáveis pela turma e, desse grupo, realizamos entrevista semiestruturada com dois professores. Os professores que se propuseram a participar da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento, além de informamos o caráter voluntário de participação e o total sigilo da identidade do participante. A coleta foi realizada no primeiro semestre do ano letivo de 2018. A unidade escolar possui atendimento específico para EJA, nos períodos tarde e noite.

As questões de pesquisa surgem com base nessa trajetória vinculada à EJA: como os professores visualizam ensinar na modalidade EJA? Qual o seu papel como docente, no processo de ensino e na aprendizagem dos educandos? Como você educador de EJA, compreende a aprendizagem e quais suas expectativas? Quais as principais dificuldades que você percebe no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da EJA?

4 | AS VOZES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Apresentamos, inicialmente, o quadro 1 referente ao perfil dos educadores, contemplando idade, formação, Disciplina que lecionam na EJA e tempo de atuação nessa modalidade de ensino. Enfatizamos que os nomes dos professores são fictícios, preservando a identidade de cada participante.

Professor	Idade	Formação	Disciplina que leciona na EJA	Tempo de atuação na EJA
Carolina	46 anos	Português - Grego	Português	1 ano e 6 meses
Geraldo	33 anos	Matemática	Matemática	4 meses
Heloisa	43 anos	Ciências Biológicas e Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia	Ciências	9 anos
Mariana	61 anos	História e pós-graduação	História	16 anos
Rita	51 anos	Geografia e pós-graduação em Meio Ambiente	Geografia	24 anos

Quadro 1: Perfil dos professores da EJA

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018.

Quanto à formação para lecionar na EJA, os professores possuem curso de graduação (licenciatura) e pontuam que a matriz curricular não contemplava disciplina focada na EJA. Os professores Heloisa, Mariana e Rita possuem curso de pós-graduação (com a especialidade de opção).

O desenvolvimento profissional do professor de EJA e suas competências são construídos num processo contínuo, que começa em sua formação inicial e continua durante o desempenho de suas atividades, sendo, portanto, permanente (BRASIL, 2002, p. 141).

Durante os horários de HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico - são abordados temas de acordo com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, entre eles, como trabalhar com os alunos inseridos na EJA e realizadas leituras de autores que tratam desta modalidade de ensino.

A capacitação dos educadores se impõe pela multiplicidade de agentes sociais envolvidos nos programas de alfabetização e educação de jovens e adultos. [...] As dificuldades de instituição e consolidação de espaços de formação decorrem de múltiplos fatores, como a persistência da visão equivocada que concebe a educação de jovens e adultos como território sempre aberto à improvisação; a precariedade do mercado de trabalho, que não proporciona a construção de carreiras profissionais; e o escasso envolvimento das instituições de ensino superior com um campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização” (DI PIERRO, 2005, p. 1132).

O registro das ações desenvolvidas por essa modalidade da Educação Básica precisa constituir uma preocupação das Secretarias Municipais e Estaduais das diferentes instâncias do nosso sistema educacional. Conforme Haddad (2007):

Avançar numa concepção de EJA significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas, independentemente de sua idade.

Significa reconhecer que não se pode provar parte da população, dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares. Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda população e pela eliminação do analfabetismo (HADDAD, 2007, p. 14).

Apesar dos avanços estabelecidos em leis ou no campo da EJA, ainda identificamos uma sociedade que limita o direito da pessoa adulta à escolarização, tornando-a precária. As dificuldades na leitura e escrita aparecem no início do 2º segmento da EJA, a 5ª série.

A EJA tem como função social a inclusão social, emancipatória e liberdade democrática entre jovens e adultos em nossa sociedade, proporcionando a inserção no mercado de trabalho, como também contribuindo para a socialização no processo de construção do conhecimento para o exercício da cidadania dentro de uma sociedade baseada na igualdade e diversidade.

Só as condições sociais podem explicar as reações dos estudantes em sala de aula, e para mudar essas condições é preciso mais do que nossa pedagogia democrática. Digo “democrática” no sentido que estamos usando esse termo aqui: o professor libertador que convida os alunos para a transformação, que ensina de modo dialógico, e não de modo autoritário, que dá o exemplo como estudioso crítico da sociedade (FREIRE; SHOR, 2011, p.222).

Para tanto, torna-se fundamental que os alunos inseridos na EJA tenham direito à educação de qualidade, permitindo sua inserção na sociedade de maneira digna.

Os professores foram questionados de que forma visualizam ensinar na modalidade EJA e, entre as respostas, tivemos a afirmação do docente Geraldo: “Ensinar apropriando-se dos conhecimentos que os alunos já possuem. ”

Os professores relatam a necessidade de respeitar a trajetória de vivências que os alunos trazem para a escola e que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas sim envolver os alunos por meio do acolhimento e do diálogo e, como afirma Freire (1996, p.38): “Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo é dialógico e não polêmico”

Ao questionarmos os professores sobre o papel que assumem como docentes em se tratando do processo de ensino e aprendizagem dos educandos da EJA, observamos, entre outras, a seguinte resposta da docente Carolina:

“O papel do professor é selecionar conteúdos e metodologias que atendam ao público jovem e adulto, mediando os saberes já adquiridos com os saberes formais. Nesse sentido, saber ouvir, valorizar e promover o compartilhamento das experiências. ”

Verificamos que para os professores da EJA o processo de ensino e aprendizagem na EJA envolve: “selecionar conteúdos e metodologias” e “saber ouvir, valorizar e promover o compartilhamento de experiências”, conforme relata a docente Carolina. Segundo Arroyo

(2002, p.122): “Reeducar o olhar docente para ver os educandos e as educandas em suas trajetórias não apenas escolares, mas também de vida, sua condição de sujeitos sociais e culturais, de direitos totais.”

Ao questionarmos os professores sobre como compreendem a aprendizagem dos alunos, obtivemos a resposta da docente Mariana:

“Entendo que o aluno de EJA está em uma realidade de vida diferente do regular. Tiveram dificuldades inúmeras de vida e voltaram a estudar voluntariamente. Estão interessados em aprender, mas muitas vezes, sua experiência de vida lhe traz um enorme conhecimento. Nesse sentido é uma troca de conhecimento. ”

Destacamos nos relatos que se deve derrubar barreiras, respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno. “Os alunos jovens e adultos, pela sua experiência de vida, são plenos deste saber sensível. A grande maioria deles é especialmente receptiva às situações de aprendizagem [...]” (BRASIL, 2006, p. 7).

Questionamos os professores sobre as expectativas que possuem quanto a aprendizagem dos alunos. Segundo a docente Heloisa:

“As expectativas que possuo são positivas, pois vejo meus alunos vencendo suas dificuldades ao longo das séries e melhorando sempre, uns mais depressa, outros mais devagar, mas sempre avançando no processo de aprendizagem. ”

Verificamos diante das respostas, que os professores estão ouvindo os alunos. De acordo com Arroyo (2017, p. 139): “Vimos que os docentes educadores se reconhecem profissionais da garantia dos direitos dos educandos ao conhecimento, avançando para garantir seu direito a conhecer os processos de produção do conhecimento”.

Pontuamos a afirmação da docente Carolina acerca de seu gosto pelo trabalho na EJA:

“Eu dava aula numa escola de ensino fundamental regular aqui no município, quando ao final do ano, no período de Atribuição, e remoção, tive a oportunidade de pedir remoção para uma escola de EJA, gosto demais de trabalhar com esta modalidade, me encontrei, ajudo nos projetos, oriento os alunos e até trouxe a minha mãe para estudar aqui, a gente vem junto. Sou efetiva na escola muito importante a disciplina que leciono, envolve a aprendizagem na leitura e escrita, importante reforçar a ideia do diálogo e não se deve fazer remendos ou adaptações mal realizadas do que seria o regular. ”

Com base nas discussões propostas e nas afirmações apresentadas pelos docentes que participaram desta pesquisa, verificamos o trabalho realizado e sua proporção diante da aprendizagem dos alunos, contribuindo desta forma para uma reflexão de como se pode, por exemplo, investir na formação dos professores visando a atender as especificidades da EJA.

Ao reeducarmos no nosso olhar docente, à luz do legado da educação popular, poderemos superar a negatividade ainda tão presente em nossas abordagens sobre os alunos da EJA, ainda referidos por meio de uma visão marcada pela “carência”, o que acaba por reafirmar uma postura preconceituosa e estigmatizada (GIOVANETTI, 2015, p. 247).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalidade de ampliar a discussão e a reflexão sobre a temática estudada nesta pesquisa, estas são as considerações finais sobre um tema relevante que necessita de reflexão e de medidas que sejam realmente eficazes para que a formação e atuação do professor da EJA possam contribuir com o ensino e aprendizagem dos alunos matriculados nesta modalidade.

De acordo com a legislação apontada para EJA, de uma forma geral, apesar dos avanços realizados, as deficiências do sistema escolar brasileiro ainda produzem grandes contingentes de pessoas com escolaridade insuficiente, lançando no horizonte a necessidade de construir um sistema educacional que melhore a qualidade do ensino oferecido em todas as modalidades, contemplando a EJA e orientando as políticas para a superação das desigualdades educacionais e sociais (BRASIL, 2009).

Infelizmente, as metas do PNE estão ainda longe de serem alcançadas e a importância do documento como norte das políticas nem sempre é plenamente assumida pelos poderes executivos. Os limites impostos pela exclusão da EJA do Fundef só seriam revertidos a partir de 2007, quando o legislativo aprovou Emenda Constitucional transformando o Fundef em Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, abrangendo também a educação infantil, o ensino médio e a EJA, que antes estavam excluídos desse mecanismo de financiamento (BRASIL, 2009, p. 87).

Nesse contexto, faz-se necessário o cumprimento dessa legislação e que os jovens e adultos possam ter uma educação escolar de qualidade e claramente orientada para a promoção da justiça social, do desenvolvimento sustentável e da solidariedade; aliada a políticas públicas que promovam o acesso ao conhecimento e a aprendizagem ao longo da vida, centrando nos grupos menos privilegiados.

Consideramos de suma importância as contribuições de Paulo Freire para melhoria das ações dos educadores que atuam nas salas de aula da EJA; portanto, as ações desenvolvidas com relação ao tema proposto, objeto desta pesquisa, tem como base especialmente as ideias apresentadas pelo autor.

Observamos que os professores não possuem formação específica em EJA, participam de cursos oferecidos pela Secretaria Municipal da Educação no município em que atuam, e nos momentos de formação na unidade escolar nos encontros de HTPC-

Horário de Trabalho Pedagógico, os professores se encontram para aprender sobre EJA.

Há professores também que revelam afirmações da carência dos alunos e o papel da escola no sentido de supri-las. Ainda, ressaltamos, pelos dados coletados, a importância da afetividade na relação professor e aluno para o processo de ensino e aprendizagem e a valorização dos saberes dos alunos pelos docentes.

Conforme os relatos dos professores, visualizamos uma EJA com possibilidades de avanços, conforme exemplos citados nas respostas apresentadas pelos docentes.

Esta pesquisa nos permite refletir o quanto a EJA precisa de pessoas engajadas no trabalho, na luta pelos direitos daqueles que procuram por uma educação de qualidade. A pesquisa traz dados que poderão ser utilizados nos projetos, como forma de atualização e espaço para as vozes de alunos e professores manifestadas nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. A. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Petrópolis, Vozes, 2017.

BEISIEGEL, C. R. **Questões de atualidade na educação popular**. Caxambu, ANPED, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Palácio do Planalto- Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 03 ag. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. DF: Congresso Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 ag. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) / Ministério da Educação (MEC)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_nacional_preparatorio_VI_CONFINTEA.pdf>. Acesso em: 07 ag.2019

BRASIL. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série). 2002.

BRASIL. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**: alunas e alunos da EJA. Brasília, 2006.

CHARLOT. B. **Os jovens e os saberes**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: ARTMED,200

DEBESSE, M. A. **A adolescência**. Lisboa: Publicação Europa-América, 1993.

DI PIERRO, M.C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol.26, n. 92. P. 1115-1139, Especial- out.2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18>>. Acesso em 29 jan. 2019.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. SHOR.I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** São Paulo. Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1999.

GIOVANETTI, M. A. **A formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular.** In: SOARES, L.; GIOVANETTI, GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 243-254.

HADDAD, S. **Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local.** ANPED, número 18. 7-10 outubro-2007-Caxambú. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_gt18_-_sergio_haddad_-_int.pdf>. Acesso em:14 jan. 2019.

ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DO LAZER JUNTO A GRUPOS MARGINALIZADOS E DESQUALIFICADOS SOCIALMENTE

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 30/12/2020

Matheus Oliveira Santos

Sociedade de Pesquisa Qualitativa em
Motricidade Humana
Ribeirão Preto – SP

<http://lattes.cnpq.br/0301401505546806>

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a atuação do profissional do lazer junto a grupos marginalizados e desqualificados socialmente. O lazer está presente na Constituição Federal do Brasil, sendo previsto como um direito social, constituindo-se em um importante fenômeno social. No entanto, observa-se uma constante incompreensão teórica ao redor da temática, com sua dissociação do âmbito da cultura e consequente associação direta e linear ao esporte. A indústria de “lazer e entretenimento” vem impondo necessidades de consumo e padrões de vida, subordinando diferentes culturas aos princípios impostos por uma cultura dominante, levando-nos a um processo de invasão cultural alienante. O profissional do lazer tem grande desafio de tornar a fruição do lazer acessível a todos, de forma qualitativamente superior à que hoje encontramos, bem como o de conhecer a intervenção no campo da ação no lazer como algo que possa contribuir para superar essa lógica social pautada na diferença e na desigualdade. Neste processo, consideramos fundamental que o profissional atue numa

perspectiva dialógica e democratizadora, comprometida com o questionamento da ordem social e da sua transformação e também com a promoção da qualidade de vida individual e social.

PALAVRAS-CHAVE: Lazer, Grupos Marginalizados, Profissional do lazer.

LEISURE PROFESSIONAL PERFORMANCE WITH SOCIALLY MARGINALIZED AND UNDERPRIVILEGED GROUPS

ABSTRACT: This study aims to reflect on the performance of the leisure professional with marginalized and underprivileged groups. Leisure is present in the Federal Constitution of Brazil, being foreseen as a social right, constituting an important social phenomenon. However, there is a constant theoretical misunderstanding around the theme, with its dissociation from the scope of culture and consequent direct and linear association with sport. The “leisure and entertainment” industry has been imposing consumption needs and living standards, subordinating different cultures to the principles imposed by a dominant culture, leading us to a process of alienating cultural invasion. The leisure professional has a great challenge to make the enjoyment of leisure accessible to everyone, in a qualitatively superior way to what we find today, as well as to know the intervention in the field of action in leisure as something that can contribute to overcome this guided social logic. difference and inequality. In this process, we consider it essential that the professional acts in a dialogical and democratizing perspective, committed to

questioning the social order and its transformation and also to promoting the individual and social quality of life.

KEYWORDS: Leisure, Socially marginalized, Leisure professional.

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a atuação do profissional do lazer junto a grupos marginalizados e desqualificados socialmente.

O lazer está presente não apenas na Declaração Universal dos Direitos Humanos¹, mas também na Constituição Federal do Brasil², sendo previsto como um direito social, constituindo-se em um importante fenômeno social.

A partir do final da década de 1960 e no decorrer da década de 1970, o lazer começou a ser discutido com maior ênfase no Brasil, tanto no âmbito acadêmico (ciências sociais, psicologia, comunicação social e educação física) quanto no das organizações governamentais (políticas públicas de lazer). Melo (2003) destaca que “em comum entre essas diferentes reflexões, deve-se ressaltar a compreensão da característica multidisciplinar da temática, bem como a sua consideração como fenômeno a ser entendido como componente da cultura”. (p.21).

Para Gomes (2004), “a cultura constitui uma expressiva possibilidade para se conceber o lazer em nossa realidade histórico-social” (p.124). Assim, pauta-se “(...) no pressuposto de que a cultura constitui um campo de produção humana em várias perspectivas, e o lazer representa uma de suas dimensões: inclui a *fruição* de diversas manifestações culturais” (p.124).

Para a autora, o lazer é uma dimensão da cultura construída socialmente, em nosso contexto, a partir de quatro elementos inter-relacionados:

- *Tempo*, que corresponde ao usufruto presente e não se limita aos períodos institucionalizados para o lazer (final de semana, férias, entre outros);
- *Espaço-lugar*, que se estende muito além de um espaço físico do qual os sujeitos se apropriam para exercer o convívio social ou local do encontro do lazer;
- *Manifestações culturais*: conteúdos vivenciados como o fluir da cultura, seja como possibilidade de diversão, descanso ou desenvolvimento;
- *Ações* (ou *atitude*) as quais estabelecem suas bases no lúdico.

Ao tomar esses quatro elementos como referência, Gomes (2004) ressalta que:

(...) o lazer se inscreve no seio das relações estabelecidas com as diversas dimensões da nossa vida cultural (o trabalho, a economia, a política e a educação, entre outras), sendo institucionalizado na atualidade como um campo dotado de características próprias. Mas o lazer não é um fenômeno

1 Artigo 24: “Todo o homem tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas”. DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos (2020): proclamada pela *Assembleia Geral das Nações Unidas* em 1948.

2 Art. 6º, Capítulo II. BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.

isolado, pois está em franco diálogo com o contexto. Por um lado, o lazer pode contribuir para o mascaramento das contradições sociais, mas, por outro lado, pode representar uma possibilidade de questionamento e resistência à ordem social injusta e excludente que predomina em nosso meio (p.124).

No entanto, observa-se uma constante incompreensão teórica ao redor da temática, com sua dissociação do âmbito da cultura e consequente associação direta e linear ao esporte. Os dias atuais trazem, dentre outras, novas preocupações, sendo uma delas a indústria de “lazer e entretenimento”.

Alves Junior e Melo (2003) referem-se às características dessa indústria:

Notadamente podemos identificar o crescimento das preocupações com o turismo, a consolidação do esporte como poderoso produto de negócios, o fortalecimento do mercado cultural ligado às diversas manifestações artísticas, o aumento do poderio dos meios de comunicação e o rápido, embora desordenado, crescimento de parques temáticos (p.18).

Além disso, a indústria do “lazer e entretenimento” vem impondo necessidades de consumo e padrões de vida, subordinando diferentes culturas aos princípios impostos por uma cultura reconhecida como dominante, a qual, de acordo com Werneck (2000), acaba por atingir “(...) profundamente as dimensões do trabalho e do lazer em nossa globalizada sociedade” (p.64), levando-nos a um processo de invasão cultural, em sua essência alienante.

Conforme nos alerta Freire (2005):

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a esses sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. Nesse sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la (p.173).

Quando deixamos de protagonizar nossa história e nos tornamos objeto do mundo e dos outros sujeitos, corremos o risco de tornar opaca a nossa subjetividade. A consciência passa a ser prisioneira de um mundo de outras consciências. “A intersubjetividade, nesse caso, não é mais reconhecimento, mas sim dominação de consciência, seja por grupos pequenos, classes ou povos inteiros” (FIORI, 1986, p.6). A esse processo denominamos de alienação.

Contribuindo para essa discussão, Dussel (s/d) menciona, ao longo de seu estudo, os momentos de opressão e dominação, sofridos pelo povo latino-americano. Para ele, desde o momento de colonização da América Latina, os dominadores usam da dominação pedagógica para impor sua cultura, dita superior e que nega a dos nativos. A educação, nesse modelo, consiste em introjetar no povo uma cultura estranha, alienante de sua tradição:

Hoje, a ontologia pedagógica burguesa-imperial não ensina somente pelas escolas, pelas universidades, mas o faz sutil e ideologicamente por meio da comunicação de massa. Nossas crianças são educadas através de Pato Donald, dos filmes de *cow-boy*, das novas histórias do Superman ou Batman. Nelas, nossas novas gerações aprendem que o valor supremo se mede em dólares, que a única maldade é arrebatar a propriedade privada, que a maneira de restabelecer a "ordem" violada pelo "bandido" é a violência irracional do "mocinho". (...) Podemos concluir então que o "órfão" por excelência da pedagogia da dominação não é só a criança, mas a criança da periferia, o órfão colonial, neocolonial e mestiço latino-americano, ao qual apresentam *gato* (cultura imperial) *por lebre* (natureza humana) (DUSSEL, s/d, pp.182-183).

Para Melo (2003), essas preocupações chamam a atenção para a necessidade de questionar um mercado claramente seletivo, somente acessível em toda sua plenitude aos privilegiados economicamente, e a ação da indústria cultural, cada vez mais forte, propagando uma visão de cultura linear, superficial e unidimensional, restringindo as possibilidades de vivências de lazer da população e colocando em risco as manifestações da cultura popular.

Temos o grande desafio de tornar a fruição do lazer acessível a todos, de forma qualitativamente superior à que hoje encontramos, bem como o de conhecer a intervenção no campo da ação no lazer como algo que possa contribuir para superar essa lógica social pautada na diferença e na desigualdade.

Para a superação dessas diferenças e desigualdades é possível verificar o surgimento de movimentos sociais que vêm lutando para que a sociedade possa considerar as diversas formas e escolhas da vida em coletividade, sem preconceitos, estereótipos e discriminações.

Estamos nos referindo a grupos que se organizam para protestar de diferentes formas com base no reconhecimento de que em um regime democrático é possível e necessário considerar a diversidade de expressões de interesses próprios, não contemplados em razão da intolerância e do controle social, econômico e cultural na definição de normas gerais, por estarem diretamente ligadas aos intuítos de uma minoria conservadora e detentora do poder (MELO, 2003, p.24).

Essas lutas/protestos têm contribuído para o questionamento de certas regras e normas, constituindo-se, então, em uma possibilidade de dar um salto de qualidade no que tange às relações sociais e à acessibilidade ao lazer. Nesse sentido, é possível observar os grupos de "desqualificados e marginalizados" pela sociedade que criam resistências, delineadas segundo suas experiências concretas cotidianas.

No Brasil, vem crescendo o número de estudos nessa área, evidenciando a força que os grupos de "desqualificados e marginalizados" têm na implementação de políticas públicas de lazer que respeitem e contemplem gostos, anseios e necessidades da população. Entretanto, apesar de todo esse movimento, Valla (1996) chama a atenção

para alguns cuidados que os pesquisadores/educadores devem ter para que possam compreender o que esses grupos estão querendo dizer:

A primeira é que nossa dificuldade de compreender o que os membros das chamadas classes subalternas estão nos dizendo está relacionada mais com nossa postura do que com questões técnicas como, por exemplo, lingüísticas. Falo de postura, referindo-me a nossa dificuldade em aceitar que pessoas 'humildes, pobres, moradoras da periferia' são capazes de produzir conhecimento, são capazes de organizar e sistematizar pensamentos sobre a sociedade e, dessa forma, fazer uma interpretação que contribui para a avaliação que nós fazemos da mesma sociedade. (...) A segunda é que parte de nossa compreensão do que está sendo dito decorre da nossa capacidade de entender quem está falando. (...) e a compreensão desse fato passa pela compreensão das suas raízes culturais, seu local de moradia e a relação que se mantém com os grupos que acumulam capitais (VALLA, 1996, p.178).

Essas ponderações remetem para a importância dos profissionais estarem atentos, preparados para ouvir, dispostos a compreender, superando os preconceitos que existem em cada um de nós e que acabam por conduzir à distorções na forma de observar as diversas organizações sociais. Assim, trabalhar com os “desqualificados e marginalizados” requer também um esforço de superação individual de cada profissional de forma a aproximar-se, da melhor maneira possível, da realidade desses grupos, de acordo com o interesse específico na temática do lazer.

Então, qual seria a contribuição do profissional do lazer para o questionamento da ordem social e para promover uma dimensão de grande importância na qualidade de vida individual e social?

Alves Junior e Melo (2003) atentam para o fato de que, no plano cultural, não encontramos apenas uma rígida orientação que baliza todos os comportamentos humanos; tampouco, unicamente, elementos de transgressão e resistência. Assim, “ao mesmo tempo em que nela [cultura] encontramos os parâmetros que propagam e mantêm a ordem social, identificamos potenciais para o questionamento e a superação dessa mesma ordem” (p. 52).

Dessa forma, o profissional do lazer, que atua diretamente ligado ao campo cultural, deve lidar com essas contradições, aproveitando o potencial de intervenção na ordem social, sempre respeitando as características culturais do grupo com o qual se trabalha (ALVES JUNIOR & MELO, 2003).

A intervenção do profissional do lazer em qualquer grupo ou comunidade não pode ocorrer de maneira impositiva. Não cabe a ele tentar interpretar a realidade, detectar o que nela está ausente ou errado, colocando “as peças no lugar”, como se observa em muitas intervenções na área de atuação do profissional do lazer. Agindo dessa maneira, o profissional, enquanto educador, estará desenvolvendo uma educação “bancária”, cujo objetivo é “encher” os educandos de conteúdos. Para Freire (2005), “na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber”

(p.67). Ainda segundo esse autor, esse tipo de educação “sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros” (p.72).

Nesse sentido, defendo o papel do profissional enquanto mediador, que colabora para uma educação problematizadora e emancipadora, por meio da dialogicidade. Por isso, ao estar cuidadosamente inserido na comunidade, atuando *com* os outros e não *sobre* os outros, conhece e reconhece um pouco mais sobre os gostos e tradições do grupo, tornando possíveis a problematização e o questionamento da realidade que os permeiam.

Neste processo é fundamental, segundo Freire (2006), um comprometimento profissional do educador, o que envolve um compromisso com os sujeitos envolvidos, a consciência do papel que cabe a cada um, a necessidade de aprimorar-se e a busca da visão crítica da realidade.

Essa forma de agir com os outros e não sobre os outros impede que o animador contribua para uma educação “bancária”, pois segundo Freire (2005):

A educação que se impõem aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (p.77).

Para Werneck (1998), os profissionais do lazer necessitam ser capazes de interrogar o significado de suas ações e resolverem problemas coletivamente, questionando a realidade e assumindo uma atitude reflexiva face aos processos sociais e às contradições do nosso meio, fazendo do lazer “não um mero produto a ser consumido, mas uma possibilidade lúdica, crítica, criativa e significativa a ser vivenciada com autonomia e muita responsabilidade” (p. 59).

Assim, o profissional se destaca como um educador, onde sua atuação se dá em um espaço de maior liberdade que a escola, cuja procura é motivada pela busca de prazer; sob essa ótica não há, necessariamente, um conjunto de conteúdos preestabelecidos com rigidez (MELO, 2003).

De acordo com Marcellino (2000a), “só tem sentido se falar em aspectos educativos do lazer, se esse for considerado, (...), como um dos possíveis canais de atuação no plano cultural, em vista contribuir para uma nova ordem moral e intelectual, favorecedora de mudanças no plano social” (pp.63-64).

Alves Junior e Melo (2003) mencionam algumas possibilidades que contribuem para o processo de intervenção educacional:

(...) a busca de novas formas de encarar a realidade social, direta ou indiretamente, oferecidas pelo acesso a novas linguagens culturais; a

percepção da necessidade de equilíbrio entre consumo e participação direta nos momentos de lazer; a recuperação de bens culturais destruídos ou em processo de degradação em resultado da ação da indústria cultural; e a própria humanização do indivíduo, que passa a se entender como agente, e não apenas paciente, do processo social (p.52).

Há de se ressaltar ainda o duplo aspecto educativo da intervenção pedagógica no lazer: a educação pelo lazer e a educação para o lazer.

Segundo Marcellino (2000b), para minimizar os riscos das posturas destrutivas e da passividade, contribuindo para o deslocamento do conformismo a níveis críticos e criativos e para a justa distribuição do tempo e do espaço para o lazer para todos, deve-se “somar uma ação cultural democratizadora, atenta a seu duplo aspecto educativo: a educação pelo lazer e a educação para o lazer” (p.70).

O primeiro aspecto colocado, ou seja, o lazer enquanto *veículo* de educação, significa aproveitar o potencial educativo das vivências de lazer, podendo trabalhar questões como valores, condutas, atitudes e comportamentos. Isto pode se dar, como nos aponta Marcellino (2000a) “(...) Tanto cumprindo objetivos consumatórios, como o relaxamento e o prazer propiciados pela prática ou pela contemplação, quanto objetivos instrumentais, no sentido de contribuir para a compreensão da realidade (...)” (p.60).

É importante ressaltar que a educação é vista por Freire (1997) como um processo de formação da pessoa, o qual se inicia no lar e se estende até o fim da vida, visando a transformação por meio da vivência e de experiências adquiridas pela integração com outras pessoas.

O segundo aspecto desta reflexão diz respeito ao lazer enquanto *objeto* de educação, que seria uma preparação das pessoas para a vivência das atividades de lazer (na esfera da produção cultural), ou mesmo para o consumo não-conformista, almejando níveis mais críticos e criativos de fruição, produção ou contemplação (MARCELLINO, 2000a). A intervenção do profissional do lazer, então, não se aterá ao pensamento dos conteúdos e valores, mas, também, envolverá as representações e sensibilidades. Assim, Melo (2004) ressalta como fundamental “(...) um processo de educação estética³, de educação de sensibilidades, o que pode permitir aos indivíduos desenvolverem o ato de julgar e criticar a partir de novos olhares acerca da vida e da realidade” (p.14).

Dessa forma, o profissional do lazer precisa ser, fundamentalmente, um estimulador de novas experiências estéticas, “(...) alguém que, em um processo de mediação e diálogo, pretende apresentar e discutir novas linguagens; um profissional que educa ao incomodar e informar sobre as possibilidades de melhor sorver, acessar e produzir diferentes olhares” (MELO, 2006, p.60).

Por fim, consideramos fundamental que, ao trabalhar com o lazer, o profissional

3 Melo (2006) considera “estética” “(...) como o estudo de um modo específico de apropriação da realidade, em que se destacam as questões ligadas à sensibilidade, mesmo que vinculadas a outras formas de apropriação e com suas condições históricas, sociais e culturais (isto é, mesmo com autonomia, há uma relação entre o estético e o extra-estético)” (p.58).

atue numa perspectiva dialógica e democratizadora, entendendo o lazer enquanto *veículo* e *objeto* de educação problematizadora e emancipadora, comprometida com o questionamento da ordem social e da sua transformação e também com a promoção da qualidade de vida individual e social.

REFERÊNCIAS

ALVES JUNIOR, E. D., & MELO, V. A (2003). **Introdução ao lazer**. Barueri: Manole.

BRASIL (2020). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988, artigo 6º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

DECLARAÇÃO U. d. D. H. (2020). Disponível em: <http://dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>.

DUSSELL, E. D. (s.d.). **Para uma ética da libertação latino-americana III: erótica e pedagógica**. São Paulo: Edições Loyola; Piracicaba: Editora Unimep.

FIORI, E. M. (1986). Conscientização e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v11, n.1, p.3-10, jan./jun.

FREIRE, P. (2006). **Educação e mudança**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1997). **Educação e política**. 3. ed. São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. (2005a). **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GOMES, C. L. (2004). Lazer - concepções. In: GOMES, Christianne Luce (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, p.119-126.

MARCELLINO, N. C. (2000a). **Lazer e educação**. 6. ed. Campinas: Papius.

MARCELLINO, N. C. (2000b). **Pedagogia da humanização**. 4. ed. Campinas: Papius.

MELO, V. A. (2006). **A animação cultural: conceitos e propostas**. Campinas: Papius.

MELO, V. A. (2004). Animação cultural. In: GOMES, Christianne Luce (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica. p.12-15.

MELO, V. A. (2003). **Lazer e minorias sociais**. São Paulo: IBRASA.

VALLA, V. V. (1996). A crise de interpretação é nossa: procurando entender a fala das classes subalternas. **Educação e realidade**, v.21, n.2, p.177-190,

WERNECK, C. L. G (2000). **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas**. Belo Horizonte: UFMG/CELAR.

WERNECK, C. L. G (1998). Lazer e formação profissional na sociedade atual: repensando os limites, os horizontes e os desafios para a área. **LICERE**, Belo Horizonte: v.1, n.1, p.47-65.

SOBRE O ORGANIZADOR

ELÓI MARTINS SENHORAS - Professor associado e pesquisador do Departamento de Relações Internacionais (DRI), do Programa de Especialização em Segurança Pública e Cidadania (MJ/UFRR), do Programa de MBA em Gestão de Cooperativas (OCB-RR/UFRR), do Programa de Mestrado em Geografia (PPG-GEO), do Programa de Mestrado em Sociedade e Fronteiras (PPG-SOF), do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Amazônia (PPG-DRA) e do Programa de Mestrado em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (PROFNIT) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Graduado em Economia. Graduado em Política. Especialista pós-graduado em Administração - Gestão e Estratégia de Empresas. Especialista pós-graduado em Gestão Pública. Mestre em Relações Internacionais. Mestre em Geografia - Geoeconomia e Geopolítica. Doutor em Ciências. *Post-Doc* em Ciências Jurídicas. *Visiting scholar* na Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), na University of Texas at Austin, na Universidad de Buenos Aires, na Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México e na National Defense University. *Visiting researcher* na Escola de Administração Fazendária (ESAF), na Universidad de Belgrano (UB), na University of British Columbia e na University of California, Los Angeles. Professor do quadro de Elaboradores e Revisores do Banco Nacional de Itens (BNI) do Exame Nacional de Desempenho (ENADE) e avaliador do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Professor orientador do Programa Agentes Locais de Inovação (ALI) do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE/RR) e pesquisador do Centro de Estudos em Geopolítica e Relações Internacionais (CENEGRI). Organizador das coleções de livros Relações Internacionais e Comunicação & Políticas Públicas pela Editora da Universidade Federal de Roraima (UFRR), bem como colunista do Jornal Roraima em Foco. Membro do conselho editorial da Atena Editora.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agricultura familiar 67, 68, 69

Aluno 7, 53, 61, 69, 79, 80, 81, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 154, 158, 159, 163, 165, 166, 217, 218, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 229, 230, 233, 234, 235, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 257, 258, 269, 270, 272, 273, 276, 281, 282, 283, 285, 286, 287, 289, 290, 291, 292, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 303, 305

Análise de conteúdo 108, 111, 216, 223, 230, 232, 235

Aprendizagem 2, 6, 13, 15, 25, 29, 30, 34, 35, 37, 61, 68, 69, 70, 80, 82, 99, 100, 104, 105, 115, 116, 118, 119, 152, 159, 163, 207, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 229, 234, 235, 237, 238, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 258, 268, 270, 278, 279, 280, 282, 289, 294, 295, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 304, 305

Avaliação psicoeducacional 255, 257, 258, 259, 261, 262

B

Bilinguismo 237, 238, 240, 241, 243

BNCC 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38

Brasil 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 48, 49, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 71, 80, 108, 109, 111, 121, 122, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 148, 152, 167, 170, 173, 207, 208, 214, 215, 228, 230, 231, 235, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 246, 255, 258, 259, 263, 264, 269, 270, 271, 273, 277, 278, 279, 281, 282, 289, 294, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 303, 304, 305, 307, 308, 310, 314

C

Capitalismo 8, 14, 17, 131, 132, 136, 137, 138, 139, 140, 145, 146

Cidadania 18, 22, 26, 29, 70, 76, 125, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 154, 168, 170, 173, 174, 228, 233, 302, 315

Comunicação 4, 36, 53, 55, 127, 142, 152, 173, 219, 233, 235, 237, 239, 240, 241, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 256, 260, 261, 267, 269, 271, 286, 290, 302, 308, 309, 310, 315

Consciência 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 43, 127, 128, 140, 149, 170, 208, 213, 233, 239, 309, 312

Criança 62, 63, 125, 132, 236, 239, 247, 248, 257, 261, 262, 271, 281, 310

Curso 10, 14, 67, 68, 69, 70, 75, 76, 99, 100, 101, 118, 145, 148, 152, 153, 155, 196, 200, 212, 214, 217, 222, 223, 233, 245, 256, 270, 271, 274, 276, 278, 279, 280, 282, 283, 284, 285, 301

D

Deficiência 35, 103, 116, 156, 161, 164, 228, 229, 241, 247, 255, 256, 257, 258, 259, 262, 263, 264, 288, 289

Democracia 40, 55, 78, 79, 82, 84, 97, 122, 130, 138, 146, 170

Discente 277, 293

Diversidade 24, 28, 34, 35, 36, 48, 55, 63, 82, 152, 156, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 218, 219, 249, 297, 298, 299, 302, 305, 310

Docente 9, 11, 37, 77, 79, 96, 103, 105, 112, 114, 117, 119, 149, 160, 167, 188, 189, 191, 194, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 210, 213, 215, 276, 295, 297, 300, 302, 303, 304

E

Educação 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 106, 107, 108, 109, 111, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 132, 133, 134, 135, 136, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 161, 162, 163, 167, 169, 170, 173, 174, 184, 205, 207, 208, 209, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 252, 253, 254, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 269, 271, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 305, 306, 308, 309, 311, 312, 313, 314, 315

Educação do campo 24, 32, 35, 36, 39, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155

Educação inclusiva 71, 156, 158, 161, 162, 163, 167, 216, 218, 219, 220, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 239, 243, 244

Educação profissional e tecnológica 58, 63, 65, 280

Educadores 7, 10, 11, 12, 54, 58, 93, 97, 120, 148, 152, 178, 208, 213, 214, 226, 227, 261, 263, 275, 297, 298, 300, 301, 303, 304, 306, 311

EJA 212, 283, 285, 286, 287, 288, 290, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306

Ensino 2, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 45, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 77, 80, 81, 82, 99, 100, 104, 105, 115, 119, 120, 125, 132, 133, 144, 149, 152, 153, 154, 156, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 207, 208, 209, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 230, 231, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 241, 242, 244, 248, 249, 250, 258, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 269, 270, 271, 272, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305

Ensino de química 207, 209, 214, 215

Ensino religioso 25, 168, 169, 170, 171, 172, 173

Ensino superior 10, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 54, 62, 64, 105, 166, 212, 234, 283, 290, 301

Escola 1, 2, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 19, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 49, 52, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 100, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 123, 129, 130, 132, 144, 149, 151, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 171, 172, 173, 184, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 230, 231, 232, 233, 234, 241, 242, 244, 257, 258, 267, 268, 270, 271, 276, 278, 281, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 302, 303, 305, 312, 315

Escolarização 43, 47, 52, 54, 243, 244, 295, 296, 297, 299, 301, 302

Escola sem partido 1, 2, 7, 10, 11, 12, 13, 294

Estudante 2, 22, 33, 154, 169, 170, 265, 274, 275, 276

F

Família 81, 105, 120, 125, 134, 151, 160, 223, 246, 247, 250, 252, 253, 254, 259, 260, 285, 289

Financiamento 8, 18, 19, 21, 22, 40, 41, 42, 44, 45, 48, 50, 52, 55, 56, 141, 304

Formação 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 20, 24, 25, 26, 28, 29, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 48, 49, 51, 52, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 103, 106, 109, 112, 119, 120, 125, 128, 134, 137, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 161, 169, 170, 172, 208, 213, 214, 217, 218, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 232, 233, 234, 237, 239, 244, 254, 262, 264, 269, 270, 275, 277, 280, 281, 285, 294, 295, 297, 298, 300, 301, 303, 304, 306, 313, 314

G

Gestão 37, 45, 48, 49, 52, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 113, 119, 154, 221, 224, 284, 315

I

Ideologia 6, 7, 13, 14, 15, 18, 27, 65, 74, 84, 125, 129, 131, 137, 149, 281

Idoso 174, 259

Inclusão 33, 35, 48, 54, 55, 122, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 253, 259, 263, 269, 277, 302

Intervenção 8, 29, 42, 138, 139, 140, 150, 174, 250, 251, 252, 257, 258, 260, 307, 310, 311, 312, 313

L

Libras 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 251, 252, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 275, 276, 277, 278

Liderança 85, 97, 223

Língua 25, 32, 127, 142, 165, 222, 231, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 251, 252, 254, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 273, 274, 275, 276, 277, 278

M

Mercantilização 13, 16, 17, 18, 22, 34

N

Necessidades educativas especiais 216, 218, 219, 227

O

Orientação educacional 286, 289, 290, 294

P

Paulo Freire 122, 123, 133, 136, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 287, 297, 299, 304, 306

PEC 55 16, 17, 19, 20, 22, 38

Políticas públicas 13, 14, 26, 28, 40, 41, 44, 45, 48, 52, 54, 97, 120, 143, 156, 158, 191, 277, 304, 305, 308, 310, 315

Práticas educativas 48, 120, 216, 219, 223, 225, 241

Professor 1, 10, 11, 14, 21, 26, 29, 31, 32, 33, 37, 38, 45, 52, 67, 81, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 153, 166, 168, 169, 171, 172, 219, 220, 222, 223, 225, 226, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 244, 254, 267, 276, 280, 295, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 305, 306, 315

Projeto pedagógico 69, 113, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 286

Psicologia 1, 2, 5, 6, 12, 13, 14, 15, 223, 244, 253, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 263, 290, 294, 308

R

Reações químicas 207, 209, 210, 211

Relação pedagógica 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107

Religião 116, 130, 170

S

Supervisor 99, 100, 101, 102, 106

Surdo 230, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 284

V

Violência 82, 83, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 128, 129, 139, 157, 158, 163, 174, 293, 309, 310

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana

2


Ano 2021

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana

2


Ano 2021