

ESTÍMULO À TRANSFORMAÇÃO DA

EDUCAÇÃO

ATRAVÉS DA PESQUISA ACADÊMICA

2

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(Organizador)

ESTÍMULO À TRANSFORMAÇÃO DA

EDUCAÇÃO

ATRAVÉS DA PESQUISA ACADÊMICA

2

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(Organizador)

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

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.

Open access publication by Atena Editora



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

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
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
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
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
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
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. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Estímulo à transformação da educação através da pesquisa acadêmica 2

Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E81 Estímulo à transformação da educação através da pesquisa acadêmica 2 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-562-1

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.621210110>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

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; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos, em 2020, por uma pandemia: a do novo coronavírus. O distanciamento social, reconhecida como importante medida para barrar o avanço do contágio, fez as escolas e universidades suspenderem as suas atividades presenciais e repensarem estratégias que aproximassem a comunidade escolar. E é nesse momento histórico, o de assumir a virtualidade como uma dessas medidas, considerando-se as angústias e incertezas típicas do contexto pandêmico, que os/as autores/as deste livro intitulado **“Estimulo à transformação da Educação através da pesquisa acadêmica”** reúnem os resultados de suas pesquisas e experiências e problematizam sobre inúmeras questões que os/as [e nos] desafiam.

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

Nesse ínterim, faz-se pertinente colocar no centro das discussões as diferentes questões educacionais, sobretudo aquelas que nascem das diversas problemáticas que circunscrevem o nosso cotidiano. O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os diversos capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno para o repensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que os inter cruzam.

Este livro reúne um conjunto de textos, originados de autores/as de diferentes estados brasileiros e países, e que tem na Educação sua temática central, perpassando por questões de Gestão e Políticas Educacionais, Processos de Letramento Acadêmico, Ensino de Ciências e Matemática, Metodologias Ativas, Educação à Distância, Tecnologias, Ludicidade, Educação Inclusiva, Deficiências etc. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos/as professores/as pesquisadores/as, como os/as que compõem esta obra.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo

de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma produtiva e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O ESTADO DA ARTE DO PPGECIM/UFAL (2012 – 2020)

Gleber Glaucio do Nascimento Soares da Silva

Isabele Silva Nogueira

Alana Priscila Lima de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6212101101>

CAPÍTULO 2..... 12

A REPRESENTAÇÃO DA DEFICIÊNCIA EM CLÁSSICOS DA LITERATURA BRASILEIRA

Marleno Chaves Menezes

Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6212101102>

CAPÍTULO 3..... 23

“VAMOS LER!”: DIVERSÃO, CULTURA E POLÍTICA NO RIO DE JANEIRO DOS ANOS DE 1930

Teresa Vitoria Fernandes Alves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6212101103>

CAPÍTULO 4..... 35

CRATERAS DA LUA, COMO ELAS FORAM PARAR LÁ? EXPERIÊNCIA PARA COMPROVAR CONHECIMENTOS

Sandra Andréa Berro Maia

Alan Pedroso Leite

Andréa Magale Berro Vernier

Carlos Maximiliano Dutra

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6212101104>

CAPÍTULO 5..... 42

ANÁLISE DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DURANTE A ESCOLARIZAÇÃO: AÇÕES PARA APOIAR A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Karina de Fátima Bimbatti

Fabiana Faleiros

Marlene Felomena Mariano do Amaral

Eduarda Mendes Frigel

Andréia Cangemi

Adriana Cordeiro Leandro da Silva Grillo

Karl Christoph Kappler

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6212101105>

CAPÍTULO 6	55
PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA: COMPROMISSO DE TODAS AS ÁREAS DE CONHECIMENTO	
Geanine Rambo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6212101106	
CAPÍTULO 7	67
ABRINDO PORTAS - INGLÊS PARA TODOS: ENSINO DE INGLÊS COMO FERRAMENTA DE EXTENSÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO	
Nathan Antonio Guerreiro	
Leonardo Riquena Salandim	
María Eugenia Dajer	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6212101107	
CAPÍTULO 8	74
O CADERNO DA REALIDADE: ELEMENTO PEDAGÓGICO DA PESQUISA REALIZADA NA COMUNIDADE CAMPESINA	
Ozana Luzia Galvão Baldotto	
Ailton Pereira Morila	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6212101108	
CAPÍTULO 9	85
COMPOSIÇÃO CORPORAL E ESTILO DE VIDA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	
Ramila Beserra Marques	
Roberto Carlos Pereira dos Santos Junior	
Luiz Antonio Silva Figueiredo Filho	
Patrícia Uchôa Leitão Cabral	
Francilene Batista Madeira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6212101109	
CAPÍTULO 10	101
CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES ESTADUAIS PARA O ATENDIMENTO ESCOLAR DE ADOLESCENTES E JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA	
Eliane Acosta dos Santos	
Silbene Santana de Oliveira	
Tânia Regina Maciel	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.62121011010	
CAPÍTULO 11	110
MEMORIAL HORTA VERTICAL COM MATERIAIS REUTILIZÁVEIS	
João Alves dos Santos	
Raphael do Nascimento Gonçalves	
Emerson Machado da Costa Conceição	
Paula Simão Batich	
Luciane Midori Kadomoto Bezerra	

Keyla Consuelo de Oliveira Ferreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62121011011>

CAPÍTULO 12..... 116

O USO DO FACEBOOK COMO PLATAFORMA DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA AULAS DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Alexandre La Luna

Viviani Aparecida da Silva Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62121011012>

CAPÍTULO 13..... 123

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A LEGISLAÇÃO PERTINENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Jairo José de Souza

Eduardo Cardoso Moraes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62121011013>

CAPÍTULO 14..... 136

A INSERÇÃO DE OFICINAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE URUGUAIANA-RS

Silvia Mossi Utzig

Eleonora Leguiçamo Centena Silva

Angela Maria Molinari de Souza

Elena Maria Billig Mello

Maristela Mello Rodrigues

Suelen de Prá Alves

Michele Borba Muller

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62121011014>

CAPÍTULO 15..... 143

A MEDIAÇÃO DO PEDAGOGO A PARTIR DOS RESULTADOS DO PAEBES NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

Mônica Cristina de Orequio

Jocitiel Dias da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62121011015>

CAPÍTULO 16..... 156

ANÁLISE DO PAINEL EDUCACIONAL REALIZADO PELO INEP EM 2017, NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ-MA

Miguel Angelo Ruschel Neto

Arthur Augusto Berlie Mendes

Edson Trajano Vieira

Endel Wesley da Silva Arrais

Thais dos Santos Duarte Arrais

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62121011016>

CAPÍTULO 17.....	165
ATUAÇÃO RESOLUTIVA DO MINISTÉRIO PÚBLICO NA DEFESA DAS TEMÁTICAS DE GÊNERO E DIVERSIDADE, NOS CURRÍCULOS EM TODOS OS NÍVEIS DE ENSINO, PARA PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO CIDADÃ EM DIREITOS HUMANOS	
Thiago Luiz Sartori	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.62121011017	
CAPÍTULO 18.....	175
CASOS PRÁTICOS NO DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO: IDEAIS E DILEMAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
Magdalena Bas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.62121011018	
CAPÍTULO 19.....	185
ELABORAÇÃO DE MÓDULOS DIDÁTICOS PARA ENSINO DE INSTALAÇÕES HIDROSSANITÁRIAS	
Zacarias Caetano Vieira	
Sheilla Costa dos Santos	
Carlos Gomes da Silva Júnior	
Alyne de Oliveira Brasil	
Adriano Augusto Linhares de Souza	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.62121011019	
CAPÍTULO 20.....	202
MAPEAMENTO DA TEORIA DA GERAÇÃO Y NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL: ANÁLISE SISTEMÁTICA DOS TRABALHOS PUBLICADOS ENTRE 2005-2014	
Raphael Germini Pereira	
Nicássia Feliciano Novôa	
Helder Antônio da Silva	
José Carlos de Cnop Siqueira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.62121011020	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	223
ÍNDICE REMISSIVO.....	224

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O ESTADO DA ARTE DO PPGECIM/UFAL (2012 – 2020)

Data de aceite: 21/09/2021

Data de submissão: 14/07/2021

Gleber Glaucio do Nascimento Soares da Silva

Estudante de Mestrado do PPGECIM/UFAL
São Miguel dos Campos/AL
<http://lattes.cnpq.br/0672288022226306>

Isabele Silva Nogueira

Especialista em Gestão, Supervisão e
Coordenação ULBRA
São Miguel dos Campos/AL
<http://lattes.cnpq.br/4037723480111005>

Alana Priscila Lima de Oliveira

Mestra pelo PPGECIM/UFAL
São Miguel dos Campos/AL
<http://lattes.cnpq.br/9907444203514549>

RESUMO: A pesquisa da Educação de Jovens e Adultos: O estado da arte do PPGECIM/UFAL (2012 – 2020) teve como objetivo detectar e discutir os temas emergentes das pesquisas e buscou a construção de um panorama da produção acadêmica das dissertações do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Os estudos do estado da arte permitem sistematizar um campo de conhecimento e reconhecer os principais resultados da investigação. Os resultados revelaram uma acanhada participação do tema da pesquisa. Contudo esses trabalhos trazem um grande subsídio para futuras discussões sobre o tema de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A partir dos dados obtidos, as contribuições do estudo se intensifiquem, mostrando novos trabalhos para os futuros estudos.

PALAVRAS - CHAVE: Estado de Arte; Educação de Jovens de Adultos; Pesquisa; Ensino.

YOUTH AND ADULT EDUCATION: THE STATE OF THE ART OF PPGECIM/UFAL (2012 – 2020)

ABSTRACT: The research of Youth and Adult Education: The state of the art of PPGECIM / UFAL (2012 - 2020) aimed to detect and discuss emerging research themes and sought to build a panorama of the academic production of the dissertations of the Post-Graduate Program Graduation in Science and Mathematics Teaching. State-of-the-art studies allow to systematize a field of knowledge and recognize the main results of the investigation. The results revealed a narrow participation in the research topic. However, these works provide a great subsidy for future discussions on the theme of Youth and Adult Education (EJA). From the data obtained, the contributions of the study intensify, showing new works for future studies.

KEYWORDS: State of Art; Adult Youth Education; Search; Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como intenção apresentar a análise das produções das dissertações do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática

(PPGECIM/UFAL) que tratam da Educação de Jovens e Adultos, fazendo no início um histórico da EJA no país e entendemos ser fundamental estabelecer uma reflexão sobre a pesquisa na UFAL, especificamente no programa, fazendo com que esse trabalho auxilie e traga informações significativas.

O motivo da escolha por este repositório vem por ser aluno mestrando do programa e ter a possibilidade de mostrar uma visão geral do que está sendo pesquisado. O programa traz um número significativo de profissionais e pesquisadores de diversas áreas de conhecimento: Biologia, Física, Matemática, Pedagogia e Química.

O objetivo principal do artigo é detectar e discutir os temas emergentes das pesquisas e buscou a construção de um panorama da produção acadêmica das dissertações do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM/UFAL).

Sendo assim, a pesquisa foi realizada no repositório do programa no período das primeiras publicações em 2012 e vai até julho de 2020, permitindo um panorama da produção acadêmica no programa e em especial do assunto que se trata essa pesquisa a Educação de Jovens e Adultos.

A partir dos resultados obtidos, acredita-se que essa pesquisa possa contribuir para as próximas dissertações no programa, para que possam melhor compreender essa modalidade de ensino e propor pesquisas que sejam efetivas para os desafios que esse campo da educação enfrenta, possibilitando assim, o planejamento de ações mais pautadas na realidade escolar e alinhadas ao que as pesquisas têm apontado.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A observância da trajetória da educação no Brasil perpassa por vários caminhos intercalados entre a centralização e a descentralização de políticas educacionais resultantes de inúmeros deslocamentos de prioridades e da forma de pensar diferenciada da sociedade e da gestão da educação, demonstrando por vezes um descompromisso do Estado com a temática em questão.

“A escolarização teve menos peso do que imaginamos nesses processos históricos. Passaram-se quase três décadas defendendo educação para a cidadania, cresceu a escolarização dos pobres, negros, indígenas, do campo e das periferias e seu reconhecimento como cidadãos plenos, de direitos está longe. Mais escolarizados, porém subcidadãos. As regras de reconhecimento-negação do jogo cidadão são muito mais complexas, exigem análises mais complexas”. (ARROYO, 2018, p. 364).

Somente após a Revolução de 1930, que apresentou uma consolidação do capitalismo do capitalismo, a promulgação da Lei 9394/96 (LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que centralizou ao âmbito federal as decisões sobre a educação nacional, o currículo e avaliação, categorizando cada modalidade e cursos do

ensino brasileiro.

Essa trajetória também perpassa pela luta da elaboração e execução de programas sociais que viabilizavam uma educação voltada para os adultos que outrora tiveram que abandonar seus estudos por motivos incontáveis dos quais podemos citar o casamento precoce, a manutenção da família, convocação para guerra abandono por falta de aprendizagem, entre outras.

Demerval Saviani, teórico brasileiro, explanou acerca das tentativas frustradas da elaboração de um plano nacional de educação, que desde 1932 teve sua introdução e entre engavetamentos, desaprovações e alterações, conseguiu aprovação somente em 2001, sob a Lei 10.172/01, com a perduração de dez anos. Para esse decênio (2001 – 2010), estava regulamentada, neste documento a educação nacional, no que se refere a todos os níveis de ensino e modalidades, sendo submissa a Constituição Federal e a LDBEN, e sendo avaliado pelo Poder Legislativo e acompanhado pela sociedade civil organizada.

Na verdade, este setor da educação – a escolarização básica de jovens e adultos – não poderia ser abandonado por parte do aparelho do Estado, uma vez que tinha nele um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade. Perante as comunidades nacional e internacional, seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se construir.

Havia ainda a necessidade de dar respostas a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo, mediante estratégias que atendessem também aos interesses hegemônicos do modelo socioeconômico implementado pelo regime militar. (HADDAD; DI PIERRO, p. 115, 2000).

Com base no parecer CEB – n.º 11/2000, podemos contar com as Diretrizes que regem o ensino na Educação de Jovens e Adultos – EJA em nosso país, calcando uma trajetória de incentivo a superação dessa defasagem outrora esquecida, quando dó cabia o registro de analfabetismo funcional, ou seja, mão de obra barata de pessoas que mal sabiam escrever o nome, mas que, com destreza, realizavam o trabalho braçal para seu sustento e alavancando a economia brasileira.

Como modalidade registrada na educação brasileira, a Educação de Jovens e Adultos está contida na seção V do Capítulo II da LDBEN – 9394/96 e constitui-se de dois artigos – 37 e 38, “segundo os quais a educação para jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. (Aquino, 2007, p. 66).

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.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 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)

Assim, cabe ao poder público viabilizar o acesso e permanência desse aluno-trabalhador na escola, com base nas implementações vigentes, inclusive propiciando exames supletivos, garantindo a progressão e o término de cada etapa.

A partir de então, uma proliferação de ações como formação de professores para atuar com essa modalidade, materiais pedagógicos elaborados para atender as necessidades metodológicas, com a finalidade de alfabetizar e alcançar a conclusão da Educação Básica por esses alunos.

“Não apenas professores se identificam com sujeitos de direitos. Lembramos que também crianças e adolescentes, jovens e adultos se descobrem sujeitos de direitos, especificamente à educação, ao conhecimento, à cultura, à formação intelectual, ética, estética, identitária, cultural, corpórea, política. Neste quadro a cultura profissional é obrigada a repensar-se. Os currículos de formação e de educação básica são obrigados a repensar-se para dar conta do direito ampliado à educação”. (ARROYO, 2018, p. 357).

Todavia os currículos ainda eram voltados para uma prática infantilizada e pouco instrumentalizada para atender as necessidades daquela categoria, até mesmo por falta de interesse em estudos aprofundados e de investimentos exprimindo assim, o desinteresse dos órgãos públicos e a falta de políticas públicas e sociais que suprissem tamanha carência e práticas de um ensino compensatório.

De acordo com Bastos (2011), esse atendimento aos excluídos se realizar-se-á quando o governo criar um sólido sistema de educação pública, gratuita, capaz de oferecer vagas para todas as crianças e universalizar o ensino público para que não haja essa exclusão.

Sendo assim, ainda persiste a necessidade de exploração dessa temática, pela carência de pesquisas voltadas a esta demanda, a fim de suprir as expectativas de um ensino para jovens e adultos que os façam imersos no mundo letrado, evitando o maior problema desta modalidade que é a evasão, garantindo aos mesmos a assecuridade do seu direito de cidadão e desvinculando-se de interesses capitalistas.

Paulo Freire, grande colaborador da instituição para uma educação libertadora, defendia a formação do ser humano em sua plenitude e uma preparação para a vida como pontos fundamentais para uma sociedade mais justa e igualitária.

Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos direitos à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser. (FREIRE, 2002, p.193).

É válido ressaltar essa redemocratização com base nas experiências de Freire e outros educadores para que essa instrumentalização viabilizasse a análise social na qual esses estudantes estão inseridos, para poder então significar o ato de ensiná-los, dentro dessa perspectiva cidadã, valorizando esses educandos e sua posição social e o contexto na qual estão inseridos, estabelecendo assim um diálogo entre o conhecimento informal e o saber escolar, abrindo portas para a verdadeira construção de uma nova educação social.

2.2 Breve Histórico – PPGECIM/UFAL

O Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática-PPGECIM da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) teve sua implantação em solenidade no dia 26 de março de 2010.

O Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - PPGECIM se caracteriza por ser um Mestrado Profissional e dispõe de uma estrutura que conta com laboratórios que dão suporte às aulas, tendo como objetivo principal incentivar o estudo no processo de ensino e aprendizagem nas áreas de conhecimentos: Biologia, Física, Matemática, Pedagogia e Matemática.

Conta com a colaboração do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e tem uma ação conjunta com as unidades acadêmicas da UFAL: Centro de Educação (CEDU), Instituto de Ciências Biológicas e Saúde (ICBS), Instituto de Física (IF), Instituto de Matemática (IM), Instituto de Química e Biotecnologia (IQB) e a UFAL/Campus Arapiraca.

Na atualidade a Universidade Federal de Alagoas - UFAL conta com 7 (sete) cursos de doutorado (Letras, Física, Química, Educação, Matemática, Materiais e Biotecnologia-RENORBIO), mais de 20 cursos de mestrado, sendo que o PPGECIM é o único na modalidade de mestrado profissional, e cerca de 40 cursos de graduação.

3 | METODOLOGIA

A pesquisa de abordagem qualitativa que se iniciou com a coleta de dados por meio de um levantamento no site e/ou repositório do Centro de Educação (CEDU) no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECIM/UFAL das dissertações defendidas de 2012 à agosto de 2020, perfazendo um total de cento e uma (101).

O período de análise das dissertações publicado pelo PPGECIM/UFAL foi desenvolvido em etapas. Para que houvesse uma melhor triagem entre os trabalhos, foi realizada a análise dos títulos, palavras-chaves e resumo, na busca por encontrar as dissertações defendidas que estivessem em consonância com o que poderia ser

considerado pertinente a Educação de Jovens e Adultas.

A coleta de dados realizada envolveu pesquisas no site do CEDU/UFAL - PPGECIM/UFAL onde existem todas as dissertações defendidas disponíveis no período de 2012 a agosto de 2020, totalizando cento e uma (101) dissertações defendidas. O referido repositório está organizado em por ano, subdivididos da seguinte forma: 2012; 2013-2016; 2017-2020.

Em segundo momento, os dados das dissertações como ano, título e palavras-chaves, foram elaborados em uma tabela para serem analisados gerando gráficos, sendo que algumas dessas informações estarão disponíveis neste estudo.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo se constitui em três partes: a pré-análise; a exploração das dissertações e o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação.

A pré-análise consiste em organizar e sistematizar ideias "... de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise" (BARDIN, 1977, p. 95 apud SILVA, 2015, p. 3). Essa etapa foi realizada no site do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – CEDU/UFAL na página do programa, tendo sempre como foco as dissertações que apresentassem pesquisas títulos e/ou temas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Posteriormente, a exploração o repositório de dissertações do PPGECIM/UFAL é o momento em que se codifica e categoriza as informações encontradas. Segundo Bardin, a codificação é um processo de transformação dos "dados brutos" em uma real representação do conteúdo, através de agregação (BARDIN, 1977, p. 103 apud SILVA, 2015, p. 4). E a categorização complementa esse processo, uma vez que as categorias emergem dessa codificação: A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos (BARDIN, 1977, p. 117 apud SILVA, 2015, p. 4).

O levantamento realizado nas dissertações do PPGECIM/UFAL perpassou as três etapas propostas por Bardin. Contudo, a codificação (que permite o tratamento de dados levantados na pré-análise e posteriormente a análise dos resultados obtidos ao final) e a categorização se destacaram como importantes instrumentos para a orientação de nossas análises.

O tratamento dos resultados foi feito através do critério de análise foram encontrar nas dissertações o título e/ou palavras-chaves, resumo do tipo: EJA, Educação de Jovens e Adultos, Educação para Adultos, Ensino para Adultos. Assim, foi feita a elaboração de tabelas e gráficos comparativos com o quantitativo de dissertações a partir de 2012, primeiro ano de publicação do programa.

3.3 Resultados Alcançados

Ao final dos levantamentos, pôde-se notar que a presença de dissertações na modalidade de Educação de Jovens e Adultos ainda é tímida, se comparada a outras modalidades de ensino. Porém, essas dissertações permeiam uma diversidade de títulos e trazem contribuições relevantes para as discussões promovidas por pesquisadores e estudantes.

Por meio da análise do repositório há cento e uma (101) dissertações (Gráfico 1) com títulos variados perpassando da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e ensino superior, com temas voltados para as seguintes áreas de conhecimento: Biologia, Física, Matemática, Pedagogia e Química.

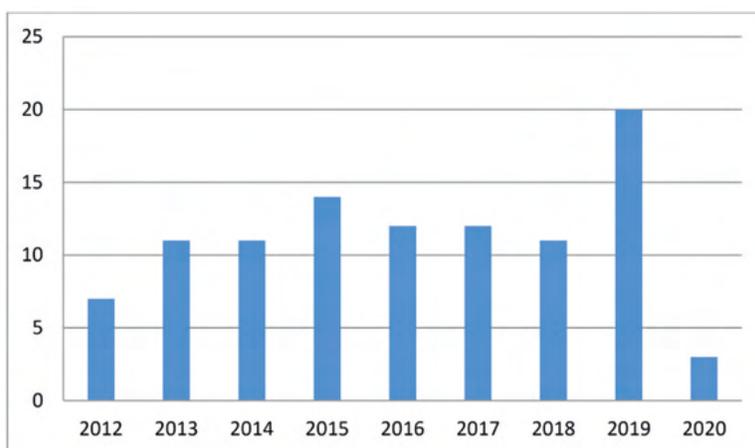


Gráfico 1 - Quantidade de dissertações do PPGEICIM/UFAL

Fonte: Próprio Autor

De acordo com o levantamento realizado, foi capaz de perceber que a quantidade de dissertações defendidas teve um número maior no ano de 2019, sendo vinte (20) dissertações. Vale ressaltar que a pesquisa foi feita até o mês de agosto de 2020, que só tinha defendidos apenas três dissertações.

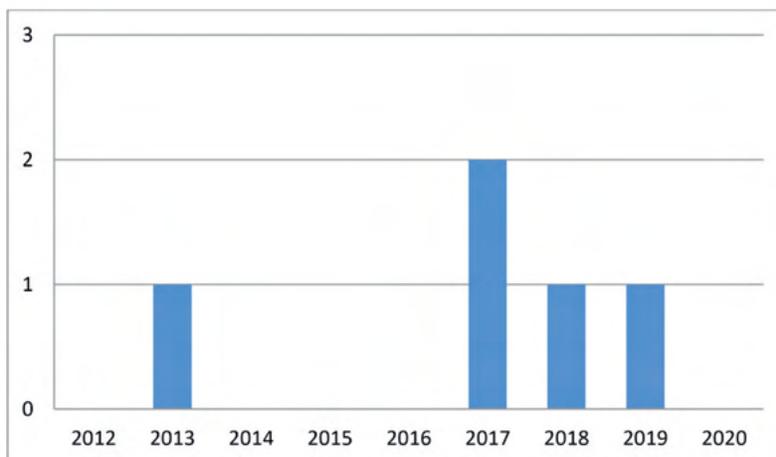


Gráfico 2 - Quantidade de dissertações defendidas da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Fonte: Próprio Autor

De acordo com o levantamento realizado, foi possível perceber que de acordo com os critérios estabelecidos de encontrar nas dissertações defendidas o título e/ou palavras-chaves e resumo, os seguintes termos: EJA, Educação de Jovens e Adultos, Educação para Adultos, Ensino para Adultos. A quantidade de dissertações defendidas com consonância com os critérios foram cinco (5), tendo um quantidade maior no ano de 2017 (Gráfico 2).

A análise das dissertações nos permitiu ter uma maior clareza das produções no contexto da Educação de Jovens e Adultos e que se faz necessário um amplo debate sobre o tema, isso fica claro de acordo com os dados levantados na Tabela 1.

Item	ANO	Quantidade de Dissertações defendidas	Quantidade de Dissertações defendidas da EJA	Percentual de Dissertações defendidas da EJA
1	2012	7	0	0
2	2013	11	1	9%
3	2014	11	0	0
4	2015	14	0	0
5	2016	12	0	0
6	2017	12	2	16,6%
7	2018	11	1	9%
8	2019	20	1	9%
9	2020	3	0	0
TOTAL		101	5	4,9%

Tabela 1 – Quantitativo de Dissertações

Fonte: Próprio Autor

Na tabela abaixo, são apresentados às dissertações defendidas que foram encontradas, no qual está discriminado ano, título da dissertação e palavras-chaves.

ANO	TÍTULO DAS DISSERTAÇÕES	PALAVRAS-CHAVES
2012	-----	-----
2013	Ensino de biologia por meio de charges.	Charges; Educação de Jovens e Adultos; Ensino de Biologia.
2014	-----	-----
2015	-----	-----
2016	-----	-----
2017	Célula no ensino de Ciências na educação de jovens e adultos: uma proposta de intervenção pedagógica.	Educação jovens e adultos; Pesquisa-ação; Sequência Didática.
	Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos: uma intervenção pedagógica de (re) leitura dos impactos ambientais.	Ciências – Estudo e ensino Educação; Ambiental Aprendizagem; Educação de jovens e adultos (EJA); Material didático; Fanzines; Sequência didática.
2018	O livro didático para o ensino de matemática: análise sobre o conteúdo de matemática financeira nos anos finais do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos.	Matemática; Estudo e ensino; Livro didático; Educação de jovens e adultos; Matemática financeira; Aprendizagem.
2019	Infecções virais na educação de jovens e adultos: saberes emergentes das representações sociais	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Brasil); História em quadrinhos na educação Vírus; Estudo e ensino Representações sócias.

Tabela 2 – Título das Dissertações

Fonte: Próprio Autor

Nessa perspectiva do que foi pesquisado o espaço acadêmico da Universidade deveria estar sempre aberto ao olhar dos professores que trabalham na EJA e que na formação pudessem usufruir de espaços e momentos de diálogos, trocas de experiências e de novas descobertas.

Podendo assim discutir pedagogicamente uma relação entre teoria e prática tornando-se agente de sua própria formação e ampliando a consciência crítica a que a EJA deve exercer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que nas cento e uma (101) dissertações defendidas do PPGE/UFAL, de 2012 a 2020, teve-se uma boa produção de dissertações mostrando-se que a pesquisa tem sido bem difundida na UFAL e muitas são dissertações relevantes em diversas áreas. No contexto do nosso estudo referente a Educação de Jovens e Adultos, ainda é pouco estudada e/ou pesquisada. Precisando que os pesquisadores explorem as diversas potencialidades que essa modalidade possibilitam.

Para uma compreensão melhor, se faz necessário agir e garantir o reconhecimento à diversidade da EJA são necessárias políticas públicas e o entendimento da relação entre inclusão, exclusão e diversidade, articulados a uma visão ampla de educação. É fundamental que na política de inclusão tenha uma perspectiva de políticas educacionais bem estruturadas e que possa vim a contribuir na discussão da relação entre formação e prática pedagógica.

No próprio Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – PPGE/UFAL, não existe uma disciplina que trabalhe e/ou tenha como tema a Educação de Jovens de Adultos, vale ressaltar que há uma disciplina Seminário Temáticos Tópicos de Pesquisa da Educação de Jovens e Adultos, que é ofertada como eletiva na modalidade Domínio Conexo que é ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAL), no qual os alunos de outros programas podem se inscrever, então é fundamental problematizar questões, como a contextualização curricular e formação profissional a partir dessa modalidade.

Segundo Freire (2002, p. 28), “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação” e esta educação “não é uma aquisição de instrumentos para o futuro, mas um processo permitindo a descoberta dos meios e dos métodos do crescimento humano” para o momento presente.

Esta modalidade de ensino precisa mudar, construir estratégias de escolarização para a produção de oportunidades concretas, influenciando as políticas públicas destinadas especificamente aos educandos.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Líbia. **Políticas públicas e legislação educacional**. Canoas: Universidade Luterana do Brasil, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. 2007.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. 7ª reimpressão.

BASTOS, Geraldo Silva. **Educação Secundária**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei nº 5692 de 11.08.71**. Capítulo IV, MEC, Brasília, 1974.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**, p. 193. Editora Unesp 2ª edição revista, 2002.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 28. Ed. rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Di. **Escolarização de jovens e adultos**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, pp.108-130.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parecer nº 11/2000**. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000.

SILVA, Andressa Hennig ; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan . **Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos**. Qualit@s Revista Eletrônica ISSN 1677 4280 Vol.17. No 1. 2015.

CAPÍTULO 2

A REPRESENTAÇÃO DA DEFICIÊNCIA EM CLÁSSICOS DA LITERATURA BRASILEIRA

Data de aceite: 21/09/2021

Data de submissão: 09/07/2021

Marleno Chaves Menezes

Professor Me. da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC)
Tucuruí-PA
lattes.cnpq.br/0250296268475169

Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo

Professora Dra. do Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.
Marabá-PA
lattes.cnpq.br/9389580039097624

RESUMO: O presente tem a finalidade de apresentar um estudo sobre o universo que compõe as necessidades existentes e devem embasar os livros que são disponibilizados à leitura dos alunos deficientes. Essa investigação se justifica pela importância que o professor-mediador de língua materna, da educação básica, seja pública ou privada, desempenha no processo ensino-aprendizagem dos deficientes, no Brasil (dificuldades, incompreensões, estereótipos e desafios) e relacionar tais considerações a alguns personagens que fazem parte da Literatura Brasileira. Nesse contexto, procura-se descortinar impressões, discursos dominantes e valores intrínsecos da sociedade, sobretudo, no século XIX. Sendo assim, faz-se uma analogia com algumas obras europeias

que foram veiculadas antes da Primeira Guerra Mundial e o que foi mudando nos contextos subsequentes, quanto à maneira de se abordar os deficientes. O estudo baseia-se nos estudos de Dowker, Figueira, Dalcastagnè e Barros, quanto à parte específica; nas produções de Assis, Guimarães Rosa, quanto às obras literárias utilizadas e, ainda, nos estudos de Heidegger, quanto ao poder da leitura. Esta empreitada se deu, primeiramente, pela curiosidade de ler as obras com um olhar específico: a forma que os deficientes são apresentados no meio literário e, depois, pelos milhares de brasileiros nessas circunstâncias, sejam crianças, jovens e adultos. **PALAVRAS-CHAVE:** Deficiência. Representação. Literatura.

THE REPRESENTATION OF THE DEFICIENCY IN CLASSICS OF BRAZILIAN LITERATURE

ABSTRACT: The present one has the finality to show a study about the universe that composes the existing necessities and should base the books that stay available to disabled pupils reading. This investigation justifies itself because the importance that the mediator teacher of the native language in public or private basic education makes in teaching-learning process of the disabled ones in Brazil (difficulties, misunderstanding, stereotype and challenges) and the possibility to engage some aspects with some characters that belongs to the Brazilian literature. In this context, it quests to find out impressions, dominant speeches and some intrinsic values of the Society, especially in 19th

century. Therefore, makes itself na analogy with some european works that they were binding before The First World War and what was varying in subsequent contexts, as the manner to approach the disabled pupils. The research bases on Dowker studies, Figueira, Dalcastagné and Barros, in terms of the specific part.; in Assis' productions, Guimaraes Rosa, as the literay works and, yet, in Heidegger studies, in terms of the power of the reading. This investment happended, primarily, because of the curiosity to read works with an specific view: the way that disabled ones are showed in literary médium and, after, for thousand brazilians in this circumstances, be them children, teens and adults people.

KEYWORDS: Deficiency. Representation. Literature.

1 | INTRODUÇÃO

Na sociedade humana é condição primária aprender a conviver com diversos contextos culturais, respeitando-os e valorizando-os, uma vez que são indissociáveis dos seus respectivos sujeitos; em suma, é necessário saber conviver com o diferente, sobretudo, quando se trata de pessoas com alguma deficiência, seja física, intelectual ou sensorial.

Nessa perspectiva, traz-se à tona uma temática bastante complexa e sugestiva, principalmente na sociedade contemporânea, que tem defendido o respeito incondicional e a tolerância para com o “diferente” ou incomum: a representação de personagens portadores de deficiência em alguns clássicos da Literatura Brasileira no século XX, época em que houve uma substancial revalorização e renovação no mercado editorial no Brasil, enfatizando alguns trabalhos que foram considerados obras-primas e conquistaram espaço na Literatura Brasileira, desmistificando, assim, o caráter e o preconceito de uma literatura considerada inferior e ganhando o respeito e importância de uma literatura adulta. Como consequência disso, iniciou-se um processo de inserção, nas obras literárias, de personagens que, por muito tempo, passaram despercebidos e foram ignorados pelo público leitor brasileiro, como se eles não existissem de fato. Entretanto, hoje, esta realidade mudou bastante, pois as deficiências e suas representações estão contempladas em um grupo significativo de personagens, haja vista os estudos e discussões que têm ganhado visibilidade no cenário educacional brasileiro. Como exemplo disso, tem-se o livro *“Bibliografia – O deficiente e as diferenças na leitura infantil e juvenil”*, da bibliotecária Cruz, após levantamento bibliográfico realizado no acervo da Biblioteca Infantil “Monteiro Lobato”, em São Paulo, onde estão catalogados 246 títulos. Nesse livro, especificamente, percebe-se a intenção da autora em contribuir com aqueles que pretendem discutir a realidade dos deficientes e buscar caminhos e ações sócioeducacionais que contemplem esses indivíduos e oportunizem-nos mostrar o potencial que possuem. Segundo a autora:

[...] o objetivo desta biografia é oferecer a profissionais, pais, leitores em geral e profissionais diversos, uma relação de livros a mais diversificada possível, que lhes permita discutir, com crianças e jovens, a situação da pessoa deficiente em nossa sociedade (CRUZ, 1991, p. 11).

Em contrapartida, não há espaço para comodismo, pois ainda há muito a ser

conquistado nessa empreitada, já que os portadores de deficiência física permanecem sendo retratados, em muitas obras, de maneira bastante preconceituosa e inferiorizada; aspecto que, infelizmente, revela uma sociedade que ainda acumula a desinformação e a intolerância para com estes seres, contribuindo e comprometendo, portanto, a essência e a existência de uma sociedade plural, onde as pessoas conseguem lidar com as diferenças e suas respectivas singularidades. Acrescenta-se, ainda, que a educação não deve, jamais, vincular apenas o conhecimento técnico, ou seja, a informação, pois é indispensável que se desenvolvam aspectos que venham contribuir para a formação do cidadão, como se confirma em:

Penso que a educação que contempla somente as competências técnicas, que não esculpe a resiliência, o altruísmo, a generosidade, a capacidade de se colocar no lugar dos outros, de expor e não impor as ideias, e, em especial, de pensar como humanidade, não previne novos holocaustos, não viabiliza a espécie humana para seus futuros e cáusticos desafios, ainda que promova o PIB (produto interno bruto). Somos americanos, europeus, asiáticos, africanos, judeus, árabes, muçulmanos, cristãos, budistas, ateus..., mas acima de tudo, constituímos uma única e grande família, a humanidade (CURY, 2012, p. 14).

2 | REPRESENTAÇÕES CAMUFLADAS NA LITERATURA BRASILEIRA

A representação das deficiências física, intelectual e psicológica em obras de ficção, no século XIX, na Europa, já apresentava personagens que refletiam a visão preconceituosa da sociedade acerca das pessoas deficientes, uma vez que predominava a prática de caracterizar esses indivíduos como verdadeiros “vilões” ou seres dignos de piedade, ou seja, eram postos em dois extremos bastante perigosos, quanto à função que possam desempenhar na sociedade: o primeiro, um agente de crueldade em potencial e o segundo, um ser humano incapaz de lutar contra as dificuldades da vida, tornando-se, então, vítima das circunstâncias naturais das quais não se tem nenhum controle ou domínio. A partir do final do século XX e início do século XXI, sobretudo nas obras publicadas antes da Primeira Guerra Mundial, os deficientes passaram a ser retratados sob uma visão bidimensional: ora apresentado como vilão ora representado como inválidos santos. Nesse prisma era comum se reportar aos indivíduos que tinham algum membro amputado como “*aleijados*”, como exemplo tem-se o personagem *Hugh Proctor*, da obra *The Crofton Boys* (1841), de Martineau, estudante de uma escola, na Inglaterra, que atendia alunos entre 8 e 13 anos, aproximadamente, que sofre um acidente e tem o pé esmagado. Outra concepção costumeira era condicionar a deficiência a uma espécie de deficiência no caráter da pessoa e, então, a cura dar-se-ia por meio de uma renúncia a própria vida, limitando-se à resignação e todo tipo de assédio moral, como ocorre na obra *The Secret Garden* (1911), de Burnett, em que o personagem *Colin* foi convencido pelos criados e por um médico de que para compensar a deficiência que apresentava de caráter, o destino punia-o com uma

anomalia “ser corcunda” e este tinha que aceitar, caso fosse o desejo de obter a cura.

Nessa perspectiva, parece bastante válido relacionar o que acontece com o personagem Belchior, do romance *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães (2004), que na condição de um escravo idoso e corcunda, disforme, é manipulado pelo comendador Leôncio a casar-se com a escrava Isaura, em uma artimanha que traria benefício ao próprio Leôncio. Desse modo, o barão do café da cidade de Campos dos Goitacazes (RJ) e senhor de escravos se libertaria das inquietações e desconfianças da esposa Malvina, que exigia que o marido libertasse Isaura e a mandasse embora, tamanho era o desrespeito que a esposa presenciava dentro da própria casa pelo esposo e, ao mesmo tempo, ele teria o caminho livre para continuar as investidas sobre Isaura, visto que Belchior, sendo escravo de Leôncio e, ainda, bastante velho, funcionaria apenas para legitimar aquela farsa, o matrimônio da escrava, mas que não representaria, em momento algum, qualquer obstáculo às investidas escusas daquele coronel à escrava, que morava na casa grande.

Era quanto bastava a Leôncio para associá-la ao plano de castigo e vingança, que projetava contra a desditosa escrava. [...] _ E o que pretendes fazer de Isaura? Perguntou Malvina. _ Dar-lhe um marido e carta de liberdade. _ E já achaste esse marido? _ Pois faltam maridos... para achá-lo não precisei sair de casa. _ Algum escravo, Leôncio?... Oh!... isso não (GUIMARÃES, 2004, p. 125).

_ Quem, Leôncio? _ Ora quem!... o Belchior. _ O Belchior...exclamou Malvina rindo-se muito. Estás caçoando; fala sério, quem é?... _ mas esperas acaso, que Isaura queira casar-se com aquele monstrengo? _ Se não quiser, pior para ela; não lhe dou a liberdade, e há de passar a vida enclausurada e em ferros. [...] _ Pois bem, Leôncio, mas eu entendo que Isaura mais facilmente se deixará queimar viva, do que casar-se com Belchior (GUIMARÃES, 2004, p. 126).

[...] _ Tenham-se debaixo do mais rigoroso cativo, ponham-me na roça de enxada na mão, descalça e vestida de algodão, castiguem-me, tratem-me enfim como a mais vil das escravas, mas por caridade poupem-me este ignominioso sacrifício! _ Belchior não é tão disforme quanto te parece; e demais o tempo e o costume te farão familiarizar com ele (GUIMARÃES, 2004, p. 130).

_ Belchior é um bom moço, inofensivo, pacífico e trabalhador. Creio que hás de dar-de otimamente com ele. Demais para obter a liberdade nenhum sacrifício é grande, não é assim Isaura? Neste momento vem entrando Belchior acompanhado por André. _ Eis-me aqui, senhora minha, (Malvina) _ diz ele, _ o que deseja deste seu menor criado? _ Dar-lhe os parabéns, senhor Belchior, _ respondeu Malvina. _ Parabéns, mas eu não sei por quê!... _ Pois eu lhe digo; fique sabendo que Isaura vai ser livre, e ... adivinhe o resto. [...] _ Que me diz, patroa!... perdão, não posso acreditar. Vossemércê está zombando comigo. [...] Belchior levanta-se e corre a prostrar-se aos pés de Isaura. _ Oh! Princesa de meu coração! _ exclamou ele atracando-se às pernas da pobre escrava, que fraca como estava, quase foi à terra com a força daquela furiosa e entusiástica atracação. [...] _ Isaura!... não olhas para mim? Aqui tens a teus pés este teu menor cativo, Belchior!... olha para ele, para este teu adorador, que hoje é mais do que um príncipe..., dá cá essa mãozinha, deixa-me comê-

É perceptível, nos fragmentos acima, o personagem Belchior sendo usado de forma inescrupulosa para satisfazer os desejos de Leôncio em um plano que diminui um ser humano a uma simples moeda de troca, sem ele mesmo saber. Em uma outra vertente, Belchior é posto na condição de um castigo maior do que os escravos recebiam nas senzalas, durante o século XIX, no Brasil, uma vez que a escrava Isaura implora a Leôncio que não a submeta àquele sacrifício, chegando a sentir repugnância por Belchior. Nesse contexto, vale destacar os estudos de Amaral, na década de 80, psicóloga social que retratou aspectos relacionados ao gênero, aos episódios étnico-raciais e culturais e expressa claramente que...

... a literatura está repleta de armadilhas traiçoeiras enredando o deficiente, o diferente, em malhas maniqueístas de bondade e maldade, virtude e pecado, santidade e malícia, feiúra e beleza... Ou o mutilado é bom, sábio, virtuoso, heroico – e como isso neutraliza-se, compensa-se, a deficiência; ou é cruel, malicioso, covarde, cruel, objeto – e com isso estigmatiza-se a diferença (AMARAL, 1992, p. 33).

Destarte, é inegável que uma sociedade é composta pelos mais diversificados seres humanos (seus defeitos e virtudes, habilidades e deficiências, valores e preconceitos), por isso é aceitável alguns personagens e seus respectivos perfis na ficção (poema, conto, romance, novela, teatro), no entanto há que ficar atento à forma como se vai encaminhar os enredos e, sobretudo, caracterizar esses personagens, a fim de que não sirvam de pretexto para alimentar e consolidar visões estereotipadas para com os indivíduos portadores de deficiências, uma vez que essa prática pode criar um monopólio de visões a favor daqueles que proferem esse discurso e se aproveitam para se consolidarem ainda mais na sociedade em detrimento do silêncio, constrangimento e sofrimento de outros. Por isso cabe à literatura, como espaço representativo de uma sociedade, precaver-se para não perpetuar posturas preconceituosas e camuflar crueldades para com esses indivíduos que, na maioria das vezes, nem percebem que estão servindo a falsos e inescrupulosos discursos e intenções. Para se evitar tais representações, segundo Dalcastagnè (2007, p. 18-31), é preciso que o autor adote alguns cuidados e critérios, como: incorporar as representações, reproduzindo-as de maneira acrítica, descrevê-las com o objetivo de evidenciar e construir seu respectivo caráter social e, por último, colocar essas representações diante dos nossos olhos para que possamos revelar nossas reações diante delas e como intervir na sociedade para que sejamos conscientes das consequências dos nossos atos, de recusa ou de adesão, contribuindo, portanto, para a desconstrução de um espaço de exclusão e livrando a literatura de reproduzir o discurso das classes dominantes.

Nesse âmbito, acrescenta-se, ainda, que é necessário que o professor e, sobretudo os autores, sejam mais cuidadosos na elaboração de personagens que simbolizam os mais variados tipos de deficiência, seja na educação informal (conversas, comentários e

opiniões), como também no âmbito da educação formal (leitura de uma obra, orientação socioeducativa, análise do texto aparente, pontuações sobre a intenção do discurso presente nas entrelinhas, para que o leitor-aluno possa conhecer, aceitar e melhorar o relacionamento com as pessoas deficientes. Vale enfatizar algumas orientações que vários autores recomendam quando existe a proposta de retratar personagens quanto à deficiência, de acordo com a pesquisadora Fagundes (1989): 1) as personagens devem provocar empatia e não piedade; 2) as personagens devem ser tratadas como seres potentes por si mesmas, e não dependente de forças sobrenaturais; 3) as personagens devem ser descritas de forma que suscite a admiração e aceitação, e não o ridículo; 4) devem retratar os comportamentos com exatidão; 5) devem ser apresentados de forma realista; 6) devem enfatizar as semelhanças, e não as diferenças.

Outro clássico que apresenta uma personagem com deficiência física é *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, em que o narrador faz uma trajetória do protagonista Brás Cubas a partir do enterro, fazendo uma digressão para a idade infantil, adolescente, adulta e fechando o círculo com a morte e o enterro novamente. Tem-se, na narrativa, de forma bastante evidente, uma das mais significativas marcas “machadianas” – a ironia – que é posta sem nenhum melindre no comportamento de Brás Cubas, um jovem de família abastada, descumpridor da moral e dos bons costumes, desprovido de valores morais e escravo da vaidade. Então, em certo momento, ele percebe a beleza contida em Eugênia, filha de uma serviçal da família e começa uma atração, que teria vida curta. Eugênia, prontamente aceita os galanteios de Brás Cubas, que fica deslumbrado com tanta beleza. Porém, algo que está oculto é descoberto por Brás e, imediatamente, desfaz o encanto e a beleza de Eugênia: Brás percebe que Eugênia é deficiente de uma perna, que é menor do que a outra. De alguma forma, tal deficiência nos remete, segundo Barros (2015), aos anos de 1970 e 1980, época que a sociedade brasileira lutava pela erradicação da poliomielite ou paralisia infantil, que constituía um problema de saúde pública. Nesse contexto, o caso da personagem Eugênia imortalizou um dos principais fragmentos da literatura nacional, como vemos nas seguintes passagens:

Mandei-me a todos os diabos; chamei-me desastrado, grosseirão. Com efeito, a simples possibilidade de ser coxa era bastante para lhe não perguntar nada. Então lembrou-me que da primeira vez que a vi - na véspera - a moça chegara-se lentamente à cadeira da mãe, e que naquele dia, já a achei à mesa de jantar. Talvez fosse para encobrir o defeito; mas por que razão o confessava agora? Olhei para ela e reparei que ia triste (ASSIS, 1994, p.44).

O pior é que era coxa. Uns olhos tão lúcidos, uma boca tão fresca, uma compostura tão senhoril; e coxa! Esse contraste faria suspeitar que a natureza é às vezes um imenso escárnio. Por que bonita, se coxa? por que coxa, se bonita? (ASSIS, 1994, p. 45).

Tal era a pergunta que eu vinha fazendo a mim mesmo ao voltar para casa, de noite, e não atinava com a solução do enigma. O melhor que há, quando se não resolve um enigma, é sacudi-lo pela janela fora; foi o que eu fiz; lancei

mão de uma toalha e enxotei essa outra borboleta preta, que me adejava no cérebro. Fiquei aliviado e fui dormir. Mas o sonho, que é uma fresta do espírito, deixou novamente entrar o bichinho, e aí fiquei eu a noite toda a cavar o mistério, sem explicá-lo (ASSIS, 1994, p. 45).

Amanheceu chovendo, transferi a descida; mas no outro dia, a manhã era límpida e azul, e apesar disso deixei-me ficar, não menos que no terceiro dia, e no quarto, até o fim da semana. Manhãs bonitas, frescas, convidativas; lá embaixo a família a chamar-me, e a noiva, e o parlamento, e eu sem acudir a coisa nenhuma, enlevado ao pé da minha Vênus Manca. Enlevado é uma maneira de realçar o estilo; não havia enlevo, mas gosto, uma certa satisfação física e moral. Queria-lhe, é verdade; ao pé dessa criatura tão singela, filha espúria e coxa, feita de amor e desprezo, ao pé dela sentia-me bem, e ela creio que ainda se sentia melhor, ao pé de mim (ASSIS, 1994, p. 45).

Os trechos acima, de certa forma, acabam justificando que literatura tem, ao longo do tempo, contribuído para a conservação de concepções arraigadas em visões preconceituosas da sociedade. Machado de Assis, utilizando-se de toda incredulidade para com a espécie humana, corrobora o caráter discriminatório vivido pelos deficientes, quando o personagem Brás Cubas perde o encanto por Eugênia apenas pela deficiência. Isso mostra a arrogância e a insensibilidade humana para com as imperfeições da vida, mesmo aquelas sob as quais o homem é impotente. A vaidade e a presunção demonstradas pelo protagonista Brás Cubas nos leva a pensar que ele não possui nenhum aspecto negativo como pessoas, algo que não se sustenta, uma vez que ele tem bastantes atitudes que envergonham a espécie humana.

Outro episódio revelador de sofrimento dos deficientes no Brasil, encontra-se no reproduzido no conto Campo Geral, de Guimarães Rosa, que nos remete ao universo de um garoto (*Miguilim*) que sofre retaliações e até atitudes vingativas do próprio pai, por não perceber que o filho possui limitações visuais (miopia), e por isso, não consegue executar algumas atividades inerentes aos moradores do interior satisfatoriamente. *Miguilim* era o mais quieto, reflexivo e introspectivo dentre os irmãos, mas muitas vezes não era compreendido e tornava-se alvo de algumas brincadeiras que, costumeiramente, inferiorizavam-no. Entretanto, era o filho que mais percebia o ambiente, o clima familiar e o comportamento das pessoas com quem convivia. Pela mãe, nutria um carinho incondicional e isso os tornavam muito íntimos a ponto de perceber o estado espiritual da mãe, sem que ela lhe revelasse. Essa cumplicidade gerava ciúmes no próprio pai, que deixava transparecer algum despeito pelo filho e, até, era motivo de represália do pai:

Com a aflição em que estivera, de poder depressa ficar só com a mãe, para lhe dar a notícia, Miguilim devia de ter procedido mal e desgostado o pai, coisa que não queria, de forma nenhuma, e que mesmo agora largava-o num atordoado arrependimento de perdão. De nada, que o pai se crescia, raivava: “_ este menino é um mal-agradecido. Passeou, passeou, todos os dias esteve fora de cá, foi no Sucurijú, e, quando retorna, parece que nem tem estima por mim, não quer saber da gente...” A mãe puniu por ele: “_ Deixa de cisma, Béro. O menino está nervoso...” (ROSA, 2001, p.29).

_ Pai está brigando com mãe. Está xingando ofensa, muito, muito. Estou com medo, ele queria dar em Mamãe..." [...] "_Eu acho, Pai não quer que Mãe converse mais nunca com o tio Terêz... Mãe está soluçando em pranto, demais da conta (ROSA, 2001, p. 35)

"_ Não, não... Não pode bater em Mamãe, não pode. Miguilim botou em choros. Chorava alto. De repente, rompeu para a casa. [...] Diante do pai, que se irava feito um fero, Miguilim não pôde falar nada, tremia e soluçava; e correu para a mãe, que estava ajoelhada encostada na mêsã, as mãos tapando o rosto. Com ela se abraçou. Mas dali já o arrancava o pai, batendo nele, bramando. Miguilim nem gritava, só procurava proteger a cara e as orelhas; o pai tirara o cinto e com ele golpeava-lhe as pernas, que ardiam, doíam como queimaduras quantas, Miguilim sapateando. Quando pôde respirar, estava posto sentado no tamborete, de castigo. E tremia, inteirinho o corpo. O pai pegara o chapéu e saíra (ROSA, 2001, p. 36).

O dia estava bruto de quente, Miguilim com sede, mas não queria pedir água para beber. [...] Miguilim estava sujo de suor. Mais um pouco, reparou que na hora devia de ter começado a fazer pipi, na calça. (ROSA, 2001, p. 37).

Outro fato que revela a sensibilidade do garoto Miguilim é Mas o pai ainda ralhou mais, e, como no outro dia era domingo, levou o bando dos irmãozinhos para pescaria no córrego; e Miguilim teve de ficar em casa, de castigo (ROSA, 2001, p. 29).

a desconfiança de uma possível relação entre a mãe e um tio que morava na casa deles. Aquilo era motivo bastante para uma tragédia familiar e o garoto vivia um dilema: apesar de sentir a indiferença do pai e ter uma relação de carinho recíproco com o tio, não era capaz de ser contra o pai. Isto e outros episódios na vida do menino fazem com que ele expresse o desejo de continuar sendo criança:

Mas não podia entregar o bilhete à mãe, nem passar palavra a ela, aquilo não podia, era pecado, era judiação com o pai, nem não estava correto. Alguém podia matar alguém, sair briga medonha, Vovó Izidra tinha agourado aquelas coisas, ajoelhada diante do oratório – do demônio, de Caim e Abel, de sangue de homem derramado. Não falava. Rasgava o bilhete, jogava os pedacinhos dentro do rego, rasgava miúdo. E Tio Terêz? Ele tinha prometido ao Tio Terêz, então não podia rasgar (ROSA, 2001, p. 84).

Miguilim não tinha vontade de crescer, de ser pessoa grande, a conversa das pessoas grandes era sempre as mesmas coisas secas, com aquela necessidade de ser brutas, coisas assustadas (ROSA, 2001, p. 52).

No final dessa narrativa, surge no Mutum, um médico que estava de passagem e vai à casa de Miguilim e, conversando com os pais dele, percebe que o garoto coçava constantemente os olhos, algo que fez o médico desconfiar de um problema visual, que foi confirmado quando o doutor emprestou os próprios óculos ao menino. Sendo assim, o médico ofereceu ajuda e Miguilim foi embora com ele para se tratar do problema nos olhos, porque na visão de mundo e de vida, ele sempre soubera enxergar, profundamente, aquilo que se lhe apresentara. Naquele momento, Miguilim passara a ser compreendido pelas pessoas e, sobretudo, pela figura paterna. Tem-se início, então, uma vida nova para

um menino que emergira dos recônditos do sertão e de sua própria escuridão, para uma grande viagem pelo mundo, guiado oportunidade que vida lhe agraciara. E à literatura, especialmente neste conto, cabe o reconhecimento pela desconstrução do estereótipo discriminatório para com os deficientes, como se confirma a seguir:

De repente lá vinha um homem a cavalo. Eram dois. Um senhor de fora, o claro da roupa. Miguilim saudou, pedindo a bênção (ROSA, 2001, p. 148). [...] Miguilim queria ver se o homem estava mesmo sorrindo para ele, por isso é que o encarava. _ Por que você aperta os olhos assim? Você não é limpo de vista? [...] Depois perguntava a ele mesmo: _Miguilim, espia daí, quantos dedos da mão você está enxergando? E agora? [...] Este nosso rapazinho tem a vista curta. Espera aí, Miguilim... E o senhor tirava os óculos e punha em Miguilim, com todo o jeito. _ Olha, agora! Miguilim olhou. Nem não podia acreditar! Tudo era uma claridade, tudo novo e lindo e diferente, as coisas, as árvores, as caras das pessoas (ROSA, 2001, p. 149).

A quietude, o silêncio e a “autoretirada” de Miguilim revelam um discurso sem fala, no entanto poucos conseguem perceber tantas marcas psicológicas do outro como ele, deixando implícito que, às vezes, é melhor calar-se do que falar, até porque as sensações mais profundas não são expressas completamente em palavras; é bastante o sentir. Nesse aspecto, vale reportar-se aos comentários de Leão (*in*: HEIDEGGER, 2004):

No silêncio, o sentido de ser chega a um dizer sem discurso nem fala, sem origem nem termo, sem espessura nem gravidade, mas que sempre se faz sentir, tanto na presença como na ausência de qualquer realização ou coisa. Aqui o discurso simplesmente se cala por não ter o que falar e, neste calar-se, tudo chega a vibrar e viver na originalidade de sua primeira vez (LEÃO *in*: HEIDEGGER, 2004, p. 15).

O homem é o ser que fala mesmo quando não fala e cala, recolhendo-se no silêncio do sentido, assim como é o ser que morre, mesmo quando não morre e vive, recolhendo-se à temporalidade da existência. A fala remete para além ou aquém das palavras, mas este remeter não é semântico nem sintático. É o silêncio do sentido. A fala só fala para e por calar. A palavra essencial, sendo a essência da palavra no tempo das realizações, é apenas silêncio (LEÃO *in*: HEIDEGGER, 2004, p. 16).

É nessa perspectiva que se espera que a literatura, que desempenha papel tão importante à sociedade, possa prestar, também, igual contribuição à população deficiente do país, uma vez que, por intermédio de narrativas fascinantes consegue retratar e projetar comportamentos e atitudes marcantes dos indivíduos. Esse fascínio deve ser utilizado a favor da construção de uma sociedade mais solidária. A literatura, portanto, deve fomentar, sempre, o poder transformador de ideologias, pensamentos e ações que provoquem no leitor a observação e a reflexão dos eventos e relações sociais promovidas no cotidiano. Sendo assim, é essencial que os livros proporcionem nos leitores uma visão multicultural, colaborativa, tolerante e mais fraterna...Tal concepção é referendada pela escritora Góes, Doutora em Letras (1991, p. 7-9).

... Se desejamos a construção de uma sociedade melhor e mais solidária, devemos oferecer às crianças meios de desenvolverem a reflexão, o debate e a crítica sobre os desvios sociais. Assim, além do empenho para que as crianças de todas as nações possam saber ler, deve-se, também, lutar para que tenham acesso a um acervo rico e variado de livros que correspondam às suas necessidades e interesses. Além de livros de fantasia, estimuladores de seu imaginário, livros que falem de raízes culturais, livros que promovam a fraternidade entre os povos, ultrapassando as diferenças culturais. Deve-se destacar os livros que promovam a justiça, a paz, a solidariedade. Nestes, colocamos, como de necessidade URGENTÍSSIMA, os que tratam de várias e variadas formas os DEFICIENTES (GÓES, 1991, p. 7-9).

3 | METODOLOGIA

Esse estudo mostra uma pesquisa bibliográfica realizada em algumas obras da literatura brasileira que possuem personagens deficientes em suas narrativas. Mediante a respectiva temática, torna-se inevitável enfatizar as estéticas literárias que retratam atitudes e comportamentos que permeiam e tecem o tecido social: o Pré-Realismo, o Realismo-Naturalismo e o Modernismo brasileiros.

Os critérios, pela respectiva opção, seguem a visão de que são estéticas literárias em que o principal foco é a denúncia e a crítica sociais. Quanto ao Modernismo, optou-se pela produção da terceira fase, que apresenta obras que são denominadas como um Neo-Realismo. No tocante às obras, selecionamos aquelas que retratam, de maneira transfigurada, a maneira como são vistos os deficientes, ao longo da história.

Nesse viés, a análise é direcionada a observar até que ponto as respectivas obras negam ou confirmam a visão estereotipada que a sociedade demonstra em relação aos deficientes. Nesse sentido, tem-se a preocupação de apresentar, através de trechos das respectivas obras, a concepção que a sociedade possui sobre esses indivíduos. Destaca-se, principalmente, a atenção dada aos enredos, personagens, ações e contexto sócio-histórico envolvidos.

Quanto aos resultados, confirma-se, em caráter geral, o predomínio de uma concepção discriminatória sobre os deficientes, consequência, pois, de uma sociedade em que, ao longo do tempo, tem tratado com ignorância e desigualdade os deficientes. Embora se perceba uma tentativa de desconstrução dessa concepção em uma das obras analisadas (*Manuelzão e Miguilim*, de Guimarães Rosa), o aspecto separatista tem predominado e, por isso, contribuído com a solidificação de posturas intolerantes, cruéis e até, desumanas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consonância com o que foi possível identificar durante esse estudo, está-se diante de um tema bastante relevante para o estudo das representações da deficiência na literatura brasileira, uma vez que a leitura torna-se imprescindível para a formação do

cidadão consciente de sua função social e, principalmente, da importância que representa a sua história para a construção de uma identidade que preserva os valores sócio-histórico-culturais. Nessa perspectiva, está bastante claro que, na maioria dos clássicos da literatura nacional, os deficientes são apresentados de forma bastante estereotipada que, coerentemente, representa a visão que a sociedade tinha desses indivíduos no século XX. Contudo, é perceptível algum avanço nessa abordagem, pois em alguns roteiros, já se vislumbra alguma possibilidade de mudança no modo como a sociedade tem tratado os deficientes. Dessa forma, tem-se, nessa temática, uma linha de estudo bastante promissora, já que muitas as personagens deficientes na literatura nacional, porém são poucas as que demonstram uma visão mais sensível e igualitária da sociedade para com essas pessoas. Nesse aspecto, cabe ao professor-mediador de língua materna, um estudo mais apurado, mais sensível e mais cuidadoso ao lidar com esse tipo de leitura, pois pode-se estar contribuindo para a afirmação de uma visão pejorativa das pessoas deficientes.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000215.pdf>>. Acesso em: 20/09/2018.

BARROS, Alessandra. **Quarenta anos retratando a deficiência**. Revista Brasileira de Educação. Salvador, v.20, n.60, p. 167 – 193, jan./fevereiro 2015.

DALCASTAGNÉ, Regina. **A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea**. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 18 – 31, dezembro 2007.

DOWKER, Ann. **A Representação da Deficiência em Livros Infantis: séculos XIX e XX**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1053 – 1068, out./dezembro 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 20/09/2018.

FIGUEIRA, Emílio. **As pessoas com deficiência no contexto da literatura infanto-juvenil e didática**. *Mimesis*, Bauru, v. 21, n. 1, p. 39 – 52, 2000.

GUIMARÃES, Bernardo. **A Escrava Isaura**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 13 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

ROSA, Guimarães. **Manuelzão e Miguilim**; (Corpo de Baile). 11 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CAPÍTULO 3

“VAMOS LER!”: DIVERSÃO, CULTURA E POLÍTICA NO RIO DE JANEIRO DOS ANOS DE 1930

Data de aceite: 21/09/2021

Teresa Vitoria Fernandes Alves

Doutoranda do Programa de pós-graduação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ/ São Gonçalo. Mestre em História Social.

Docente de História da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e Docente na Faculdade São Judas Tadeu. Mediadora Pedagógica no Consócio CEDERJ/UNIRIO.

VAMOS LER!, a nova revista que hoje se apresenta ao público, não deseja ser senão isto, uma revista para sua época, uma publicação pra o homem da era dinâmica e trepidante dos zeppelins, dos “records” fantásticos de velocidade, dos “arranha-céus” e da televisão. O homem de hoje, pela natureza das suas múltiplas preocupações, do seu trabalho e das suas obrigações sociais, já não tem como outrora, lazeres para folhear uma dezena de publicações diferentes, a procura de matéria que lhe agrade. A economia de tempo é o segredo único da vitória do avião, e por ela é que muitos recalcam o medo íntimo e afrontam o perigo, mais imaginário que real, das viagens aéreas. (...)

VAMOS LER! quer ser

precisamente isto: a revista da época do avião, a revista que poupe tempo ao leitor, e virtando a dispersão de interesse entre muitas revistas estrangeiras que não lhe dão satisfação completa e condensando nas suas páginas, o nosso próprio idioma, por isso mesmo, como um resumo, uma súmula, uma visão panorâmica da imprensa mundial e das idéias e acontecimentos da atualidade. (...) (Revista *VAMOS LER!*, 6 de agosto de 1936).

De todas as manifestações culturais do mundo moderno, a imprensa escrita surge como fonte repleta de informação para o historiador, pois não existem simplesmente fatos históricos. Na verdade, são as questões colocadas pelo pesquisador para as suas fontes, que terminam por construir o objeto histórico (DOSSE, 2003, p. 17). O passado, por si só, não é um objeto de análise, é preciso que ele seja construído com tal. Logo, para que a História se diferencie de uma simples narração, o pesquisador precisa utilizar regras científicas e conceitos que o auxiliarão a analisar e a criticar os documentos e a transformá-los em “provas” históricas.

O discurso jornalístico possui uma dinâmica própria, reflexo da época e do meio que o produz, sendo a chave-mestra para a

compreensão de uma cultura que ordenamos através de fonemas e reconstruímos por meio de frases. Logo, o cotidiano de uma sociedade, ou de um dos seus segmentos, pode transparecer nos vestígios que é deixado nas suas redes sociais.

Segundo Roger Chartier (1999), a leitura de periódicos (jornais e revistas) pode e deve ser percebida como uma prática concreta e, também, como um procedimento de interpretação. A sua forma material (páginas grandes, letras trabalhadas e imagens que encantam), chama a atenção onde quer que o seu leitor se encontre, numa sala de jantar, no trem ou em um banco de praça. Dessa forma, tanto o ato de adquirir ou de ler o periódico, nos leva a perceber certos tipos de posturas presentes em uma determinada sociedade, em um determinado momento histórico.

As reflexões de R. Chartier podem ser empregadas as revistas, que da mesma forma que os jornais e os livros, servem como meio de instaurar uma dada “ordem”: “uma ordem de múltiplas fisionomias, dependendo de quem o produziu e permitiu a sua publicação” (CHARTIER, 1999, pp. 7 – 12).

Pode-se concluir que cada leitor esgota o texto e a imagem impressos de acordo com o seu olhar, ou seja, à sua maneira, a sua vontade, e com base nas suas experiências culturais e políticas. A imprensa, assim, é vista como o espaço para o letramento do povo e de difusão de símbolos e significados sociais. Isso a torna um local dinâmico para a concretização das aspirações de determinados grupos dominantes.

Analisar a revista *Vamos ler!* enquanto um espaço de sociabilidade tanto dos intelectuais que nela escrevem, quanto das mulheres, público alvo da revista, durante o governo varguista, nos permite perceber como a partir do estímulo a leitura entre os mais diversos setores da sociedade brasileira, o Estado ditatorial tem como objetivo central a construção e a difusão um estereótipo de “brasilidade” e de nacionalidade, com os quais os mais diversos segmentos da sociedade brasileira pudessem se identificar.

Essa revista foi publicada no Rio de Janeiro pelo grupo empresarial *A Noite*, e tinha como projeto comercial o estímulo à leitura entre os mais diversos setores da sociedade, com o objetivo de auxiliar na construção de um país culto.

Partindo desse olhar é que a revista, fonte privilegiada para a elaboração deste artigo e nos serve como fio condutor das ideias de um determinado grupo e, também, como parâmetro de conhecimento de uma dada realidade sociocultural. Publicada entre os anos de 1936 e 1947 no Rio de Janeiro, nossa fonte de pesquisa encontra-se na seção de periódicos da Biblioteca Nacional e na Fundação Casa de Rui Barbosa. Portanto, pelo livre acesso e disponibilidade do material primário a pesquisa torna-se viável para o seu desenvolvimento.

Caracteriza-se por ser uma publicação semanal composta por quinhentos e oitenta exemplares. Em geral os textos eram ilustrados com fotos, desenhos ou caricaturas. Os assuntos tratados na revista abordavam temas referentes à política nacional e internacional. Há um espaço todo direcionado à mulher, no que diz respeito à moda e ao comportamento

social. Completando a ideia da instrução/letramento encontramos os contos estrangeiros e nacionais, que receberam um grande destaque e por isso sempre eram representados nas capas da revista (ilustrações bem coloridas e que davam ênfase ao assunto tratado no conto).

A maior parte de seus artigos destina-se à mulher, enfatizando seu papel enquanto trabalhadora, mãe e responsável pela educação das crianças. E um fato que deve ser destacado é que a revista é editada e circula no Brasil em um momento histórico muito peculiar: Governo de Getúlio Vargas (1930 – 1945).

O projeto de legitimação pensado por Vargas teve como base de sustentação uma política policlassista sustentada em uma estrutura de poder elitista. E passa a circular no Brasil, em um momento histórico muito peculiar. Era o período do governo de Getúlio Vargas e, nesse momento, novas posturas econômicas,¹ políticas e sociais estavam sendo implantadas.

Nos seis anos que antecederam à publicação do primeiro número da revista o Brasil viveria um avanço industrial e em decorrência disso, um crescimento do operariado urbano. Na tentativa de ter um maior controle, o Estado cria em 1931 o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e, atrelado a isso, algumas melhorias com relação aos direitos dos trabalhadores.²

A revista *Vamos Ler!*, de cunho mais literário do que jornalístico, mesmo não tendo tido um sucesso tão rápido, teve uma boa aceitação. De acordo com seu *slogan*, a revista era um convite à leitura. Em seu primeiro editorial fica claro que a divulgação de boas leituras permitiria uma transformação social. Contudo, em sua última fase a revista tem como marca a forte presença do ideal nacionalista, de valorização de aspectos regionais, com base numa cultura nacional, e também na ideia do progresso ligada ao cinema e ao rádio (desenvolvimento tecnológico). Tudo isso tendo como alicerce a valorização da educação presente, constantemente, em seus artigos, nas crônicas, nas denúncias e testemunhos literários que descrevem a realidade social. Tudo isso pautado em uma linguagem simples e de fácil compreensão.

Nela os jornalistas realizam concretamente a ideia de transformação do pensamento, pois era o meio de representação das formas de pensar e expressar seus desejos, ansiedades, preocupações e reivindicações de um grupo social. Eles traziam aspectos da cultura brasileira ligados a uma tradição que estava atrelada à ideia de propagação do conhecimento, caminho necessário para se chegar ao progresso e, conseqüentemente, ao ideal de civilização.

1 Tais como a criação da Comissão Nacional de Siderurgia (1931) e a de Institutos como o do Açúcar e o Alcool (1933) e o do Mate. A partir de 1934 a indústria apresentou um maior crescimento do que a agricultura.

2 Institui-se a Carteira Profissional Obrigatória para o trabalhador urbano e surgem, também, os institutos de aposentadoria. *Idem*.

MOMENTO DA CRIAÇÃO DA REVISTA VAMOS LER!

Nos primeiros meses do governo provisório as lideranças do Estado não conseguem atender as expectativas dos grupos que apoiaram a sua ascensão. A oposição ao Estado nasce no meio das suas bases. Entre os anos de 1931 e 1935 (VIANNA, 2003)³, diferentes formas de contestação política ao regime aparecem. Em meio a estas é promulgada em 1934, a tão esperada Constituição.

No ano seguinte, os comunistas brasileiros resolveram que estava na hora de fazer uma revolução no Brasil. No melhor estilo das revoltas tenentistas, os quartéis se levantaram contra Getúlio Vargas. Mas, com oportunismo, o presidente explorou o novo momento político e deu início a uma violenta repressão não apenas ao Partido Comunista, como também a outros grupos que não pertenciam a ANL, mas que faziam oposição ao governo. A revolta consolidou a aliança entre o presidente e as forças armadas.

Com a Intentona Comunista, a mística corporativa do exército se intensificou. O “estado de sítio” é decretado. E, com a forte colaboração dos integralistas, o governo reprimiu e perseguiu os comunistas. Vargas preparava o caminho para decretar o Estado Novo (CAPELATO, 2003). Em 1937, faz veicular pela imprensa a existência do Plano Cohen (suposta conspiração comunista), que acabou servindo de justificativa para o golpe que ocorreu em 10 de novembro. No lugar de eleições, o que tivemos foi um golpe de Estado.⁴

Em seu projeto de legitimação, o Estado Novo de Vargas (OLIVEIRA, 1982), plantou sobre uma base de sustentação policlassista uma estrutura de poder elitista. Foi assim que muitos modernistas se tornaram seus colaboradores. Um dos seus grandes aliados foi o Grupo Anta⁵, que defendia um nacionalismo ufanista, com evidente inclinação ao nazifascismo. Foi à vertente mais próxima do regime, ao propor um nacionalismo aliado à solução dos problemas políticos e sociais. A criação de um estereótipo de “brasilidade”, onde os mais diversos segmentos da sociedade brasileira pudessem se identificar faz com que o regime vigente abrace essa ideia e se torne o maior incentivador e divulgador desse nacionalismo.

Com a instauração do Estado Novo (1937 – 1945), presidido por Vargas, a imprensa como um todo sofreu com os rigores da censura (GOMES, 1982)⁶. A aproximação do

3 Em 1931 os tenentistas fundam o Clube 3 de outubro. No ano seguinte ocorre a oposição dos governos estaduais ao Estado – Revolução Constitucionalista -, que clamava pela formação de uma Assembleia Constituinte o e fim do governo provisório. Implementaram uma política de frente popular, que recebeu a designação de Aliança Nacional Libertadora (ANL).

4 Sob a alegação de que uma nova intentona estava sendo tramada Getúlio revoga a constituição sancionada três anos antes. Manda fechar o Congresso extingue os partidos políticos e cria um sistema centralizado de poder. Foi assim que surgiu o Estado Novo, tendo por base uma Constituição de autoria de Francisco Campos, futuro Ministro da Justiça. Sua semelhança com os textos constitucionais dos países autoritários da Europa faz com que ela receba a alcunha de “Polaca”.

5 O movimento modernista no Brasil contou com duas fases: a primeira foi de 1922 a 1930 e a segunda de 1930 a 1945. Entre os fatos mais importantes, destacam-se a publicação da revista Klaxon e o lançamento de quatro movimentos culturais: Pau-Brasil, o Verde-Amarelo, a Antropofagia e a Anta.

6 A partir da nova determinação legal, os sindicatos de patrões e empregados, divididos por categorias profissionais, ficavam sujeitos a federações e confederações que se subordinavam ao Ministério do Trabalho.

presidente, com o que havia de mais moderno na época, expressou-se através da criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) (PAULO, 1994)⁷, que tinha no “poder” e na política as bases de determinação de sua ação. Os encantos da propaganda estavam a serviço dos políticos. Ele foi criado para controlar, centralizar, orientar e coordenar a propaganda oficial, que se fazia em torno da figura de Vargas. Desta forma, são postas as disposições do governo os mais diversos meios de comunicação (imprensa, literatura, teatro, cinema, esporte, recreação e a radiodifusão).

Considerado por certos setores como um departamento de vigilância do pensamento dos brasileiros, o DIP era o mecanismo oficial de aproximação do presidente com as camadas menos favorecidas economicamente, camadas estas que ganharam direitos de cidadania durante o seu governo.

A mitificação da imagem do ditador foi também trabalhada, de uma forma mais sutil, pelo Ministério da Educação e Saúde, durante a gestão do ministro Gustavo Capanema (1934-1945) (SCHWARTZMAN, 2000), que tinha na valorização da cultura brasileira a base de seu discurso. Em torno de si, o ministro reuniu intelectuais ilustres como Mário de Andrade (VELLOSO, 2003), Carlos Drummond de Andrade, Oscar Niemeyer, Lúcio Costa e Candido Portinari. Despontam, ainda, como ícones dessa ação nacionalizadora, Heitor Villa-Lobos e Cassiano Ricardo. Deste, surge à ideia de um “Brasil-Menino” (curumim). Uma nação jovem, símbolo de um estado e de um discurso com projeção no futuro. Já Villa-Lobos busca dar ao folclore e sua musicalidade uma ordem mais clássica.

O DIP criou cartilhas que passaram a ser distribuídas para as crianças nas escolas e para a imprensa, curtas para serem exibidos antes dos filmes nos cinemas e o programa radiofônico nacional “Hora do Brasil”, retransmitido em horário nobre, antes das radio novelas ouvidas praticamente por toda a classe média e alta brasileira, e que nas mulheres tinha seu público básico.

A Imprensa escrita, o Rádio e o Cinema transformam-se nos principais meios de difusão da propaganda política. Estes eram responsáveis pela estruturação de rituais totalitários de culto à personalidade do ditador. Os periódicos, sem exceção, passaram pelo crivo da censura e sem este não conseguiam existir em termos materiais, já que a autorização para a compra do papel utilizado nas impressões dependia de uma ordem do DIP.

Aos periódicos foi determinado um tipo de conduta no que dizia respeito ao informativo diário, graças a um boletim de informações, que continha a versão oficial dos principais acontecimentos noticiados no país. Em 1940, os jornais *O Estado de São Paulo* e *A Noite* foram estatizados pelo Estado, e junto com o jornal *A Manhã*, chefiado por Cassiano Ricardo, terminaram se transformando em porta-vozes oficiais do regime estado-novista de

⁷ Criado em 1939, em substituição ao Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC). Era dirigido pelo jornalista e intelectual Lourival Fontes. Foi inspirado em modelos de outras ditaduras mundiais da década de 1930, cujo o principal papel era fazer propaganda e cultivar a personalidade do ditador.

Vargas.

O DIP passa a dispor de publicações periódicas próprias como revistas que buscavam a popularidade na década de 1940, principalmente entre uma elite intelectual mais afeta ao regime. O número dessas publicações variava de acordo com o desenrolar da propaganda. São exemplos notórios do pensamento dessa época e a mais famosa, talvez seja a revista *Cultura Política* dirigida por Almir de Andrade e que reúne uma grande parte de intelectuais brasileiros, inclusive os que não tinham uma adesão mais ostensiva do regime.

A NATUREZA DA PUBLICAÇÃO

Em meio a esse quadro de mudanças é que a revista *VAMOS LER!*, será editada pelo grupo empresarial do jornal *A Noite*, que originalmente trabalhava na *Gazeta de Notícias*. Após desentendimentos com a direção desse último, Irineu Marinho resolve com mais 13 companheiros fundarem um novo jornal.

Desde seu início o jornal *A Noite*⁸ apresentou uma linha editorial de oposição ao governo da Primeira república. Apoiou as duas candidaturas de Rui Barbosa a presidência, como também a de Nilo Peçanha (1921). Os movimentos tenentistas da década de 1920, também receberam o apoio do jornal. Tinha muito prestígio dentro dos meios oposicionistas, aproximando das propostas feitas pelos grupos urbanos e pelas oligarquias dissidentes, contra o governo da Primeira República. Essa foi à marca do jornal na sua primeira fase, que vai de 1911-1925.

Irineu Marinho, por motivos de doença, deu por garantia a maioria das suas ações para Geraldo Rocha. A partir desse momento *A Noite* passa por inúmeras transformações (início da segunda fase que vai de 1925-1931). A primeira mudança ocorre na linha política do jornal, que passa a apoiar as oligarquias dominantes. Em 1930, sob a direção de redação de Diniz Júnior, além de se construir um novo prédio na Praça Mauá, publica-se a revista semanal *Noite Ilustrada*.

Com o início da campanha sucessória de 1930-1934, o jornal *A Noite* procurou manter certa neutralidade, já que o seu proprietário – Geraldo Rocha – encontrava-se fora do país. Com seu regresso, o jornal toma partido da candidatura de Júlio Prestes e combate ferrenhamente as ideias revolucionárias existentes na época.

Devido ao seu posicionamento radical, durante a revolução de 1930, a sede do jornal será apedrejada e queimada. A edição do periódico fica suspensa por uns dias e Geraldo Rocha será preso. Para o comando do jornal é indicado Augusto Lima, que relança o jornal.

Representante no Brasil, durante muito tempo, de um grupo estrangeiro proprietário da companhia Brasil Railway, Geraldo Rocha se vê complicado para explicar as

⁸ Este foi fundado em 1911.

irregularidades existentes na Estrada de Ferro São Paulo- Rio Grande. Sem conseguir saldar seus compromissos, em 1931 ele perde as ações de *A Noite*, que passa para a administração de um grupo de estrangeiros, representado por Guilherme Guinle. Como diretor jornalista foi escolhido Carvalho Neto.

Inicia-se a terceira fase da empresa (1931-1940). Sua linha política torna-se mais comedida. O jornal começou a dar amostras de revitalização. A revista *Noite Ilustrada* ganha uma nova roupagem e, com ela, surgem duas novas revistas: *Carioca* e *VAMOS LER!* Ambas tinham como gerente Vasco Lima e diretor Raymundo Magalhães Júnior.

A revista *VAMOS LER!*, de cunho mais literário do que jornalístico, mesmo não tendo tido um sucesso tão rápido, teve uma boa aceitação. De acordo com seu slogan, a revista era um convite à leitura. Em seu primeiro editorial ela deixava claro que a divulgação de boas leituras permitiria uma transformação social.

Ainda no ano de 1936, o grupo *A Noite* inaugurou uma emissora de rádio – a Rádio Nacional – que terá nas páginas da revista ampla divulgação. A partir de 1940 a empresa *A Noite* será encampada pelo governo Federal. Inicia-se a sua última fase de existência (1940 – 1957) (ABREU, 2011).

A estatização da empresa, dona de um periódico, revistas e uma estação de radiodifusão, a Rádio Nacional, na capital federal, traz para o DIP uma contribuição significativa, isto é, uma das emissoras de rádio mais ouvidas no país, passava a estar subsidiada pelo Departamento.

Em sua última fase, a revista tem como marca a forte presença do ideal nacionalista, de valorização de aspectos regionais, com base numa cultura nacional, e também a ideia de progresso ligada ao cinema e o rádio (desenvolvimento tecnológico). Tudo isso tendo como alicerce a valorização da educação, presente constantemente nos seus artigos, nas crônicas, nas denúncias e testemunhos literários da realidade social, pautada em uma linguagem simples.

Nela os jornalistas realizavam concretamente a ideia de transformação do pensamento, pois era o meio de representação/expressão das formas de pensar e expressar seus desejos, ansiedades, preocupações e reivindicações de um grupo social. Aí eles contavam e mostravam sua cultura, ligada a uma tradição que atrelada à ideia de propagação do conhecimento, chegaria ao progresso e conseqüentemente ao ideal de civilização.

Por estas razões, *VAMOS LER!* é uma fonte primordial para entender as relações estabelecidas por um grupo social, que traduzem uma parcela do que poderíamos denominar característica da cultura brasileira durante o Brasil de Vargas.

Perceber a forma como uma determinada realidade social foi apresentada para e por uma parcela da sociedade é o objetivo deste artigo que pretende compreender como o mundo da imprensa no Rio de Janeiro, das décadas de 1930 a 1940, foi estruturado, construído e mostrado por um grupo empresarial, através de uma revista semanal.

O FEMININO NA REVISTA *VAMOS LER!*

A partir do estudo do gênero pode-se identificar até que ponto a construção da identidade feminina se pauta em norma enunciadas pelas práticas e discurso masculinos. Na visão de P. Bourdieu esta imposição só tem seu triunfo na medida em que “aquele (a) que a sofre contribui para sua eficácia; ela só se submete na medida em que ele (ela) é predisposto por um aprendizado anterior a reconhecê-la.” (BOURDIEU, 1989, p. 10). Segundo Roger Chartier, perceber a submissão imposta às mulheres como sendo uma “violência simbólica” nos permite “compreender como a relação de dominação, que é uma relação histórica, cultural e linguística construída é sempre afirmada como uma diferença de natureza radical, irredutível, universal.” (CHARTIER, 1995).

Torna-se, portanto, extremamente importante que o historiador seja capaz de identificar, ao longo dos vários períodos e momentos históricos, os diferentes mecanismos que representam os papéis e funções sociais.

Trabalhar com os artigos publicados na revista *VAMOS LER!* que têm como seu público alvo às mulheres, pode nos levar a compreender como uma cultura feminina, durante o Brasil da Era Vargas, vai se construir no interior de um sistema de relações desiguais.

Toda e qualquer história é fruto de uma conjuntura política. Contudo, poucas “histórias” possuem uma relação tão marcante de transformação e de ação como a história das mulheres.

Inúmeros são os artigos da revista *VAMOS LER!*, que evidenciam experiências delas, no âmbito da política, do trabalho, das atividades esportivas, entre outros. Dentre eles destacam-se: “O tesouro da mulher”, por Paul Féval Filho, “A adesão da mocidade feminina aos esportes” (destacando a participação de Maria Lenk na natação), “Crônica da moda”, “A esposa do presidente. Mrs. Roosevelt, fator de grande importância na campanha presidencial dos EUA”, “Uma página para as mães”, por Gustavo Pereira da Silva. Fica claro, na leitura desses artigos, a proposta de estimular, não apenas a leitura entre as mulheres, mas de destacar seu posicionamento social.

Cabe ainda salientar, que num período de transformações/desenvolvimento político e econômico, num momento de definição/mudança ideológica, as mulheres são vistas e percebidas como elementos fundamentais em determinados espaços de sociabilidade, tais como: o lar, o trabalho e como não poderia deixar de ser, na vida pública.

A relevância para a sociedade do estudo de tal tema pauta-se na justificativa de que, o questionamento sobre o papel da mulher na sociedade brasileira continua sendo um assunto muito significativo. Dentre as inúmeras pesquisas que focam a questão da mulher na história, destacamos os trabalhos de Rachel Soihet (1989), Maria Izilda S. de Matos (1998, pp. 65 – 75), Carla Bassanezi (1992), que destacam a evolução da participação da mulher em vários momentos históricos do Brasil.

Dentro da análise historiográfica, a incorporação do gênero, vem trabalhando com as diferenças a partir da ideia de que a realidade histórica é fruto de uma conjuntura social e cultural construída. Isso permite ao historiador perceber a existência de diferentes processos históricos.

Ao travar um diálogo interdisciplinar, o estudo de gênero possibilita a recuperação de manifestações passadas da experiência coletiva e individual, não apenas de mulheres e também de homens, focando na questão de que a sociedade é construída historicamente. E, nessa construção, as experiências femininas e masculinas, surgem em condições específicas. Assim, perceber as diferenças sexuais a partir de construções culturais, históricas, linguísticas e que apresentam relações de poder, não apenas em um ponto fixo (no caso o universo masculino), que fazem parte de uma trama histórica muito maior. Como afirma a socióloga Ann Oakley:

Sexo é uma palavra que faz referência às diferenças biológica entre machos e fêmeas (...) Gênero, pelo contrário, é um termo que remete à cultura: ele diz respeito à classificação social em 'masculino' e 'feminino' (...) deve-se admitir a invariância do sexo tanto quanto deve-se admitir a variabilidade do gênero. (OAKLEY, 1972, p. 16).

Partindo dessa visão inúmeros são os trabalhos, que contribuiram para enriquecer as pesquisas que focam a história das mulheres. Destacamos a visão de Natalie Z. Davis, que busca perceber a significação dos sexos, do grupo de gênero no passado histórico (DAVIS, 1976, p. 90). Aponta a necessidade de se trabalhar aos aspectos da história das mulheres, a partir de uma descrição mais complexa e refinada – descrição conceitualizada das vidas de mulheres.

Em seus trabalhos Joan Kelly (1984), enfoca a necessidade de se perceber os efeitos das transformações sofridas por uma sociedade tanto sobre os homens quanto sobre as mulheres, já que entende que toda transformação social precisa considerar as relações existentes entre classe e sexo. Para ela, as mulheres formam um grupo social bem distinto e em seus trabalhos alerta preocupa-se com mudanças que a história das mulheres pode produzir na história em geral.

Já Joan Scott apresenta um novo viés no que tange o trabalho com gênero feminino. Sua proposta volta-se mais para os aspectos da literatura e da filosofia. Ela acha que o gênero é um instrumento teórico e metodológico muito importante, e extremamente útil politicamente para as feministas no que tange a questão de ultrapassar a simples descrição. Para ela, o gênero como uma categoria de análise, está centrado na significação, no poder e no ator: 'gênero é tanto um elemento constitutivo das relações sociais, fundado sobre as diferenças percebidas entre os sexos, quanto uma maneira primária de significar relações de poder. (SCOTT, 1997, pp. 62 – 63)

Assim, é possível perceber que não existe uma identidade isolada das mulheres, mas plural, que consiste numa diversidade mais complexa do que a simples oposição

homem/mulher. E que esta diversidade pode ser expressa a partir dos mais diferentes propósitos, nos mais diversos contextos.

Cabe, ainda, ressaltar que a “aceitação” por parte das mulheres com relação a determinadas regras, não significa que elas as cumpram integralmente. Por vezes, elas são capazes de construir meios que as levem a redirecionar as relações de dominação.

Logo, os textos destinados ao público feminino presentes na revista *VAMOS LER!*, traduzem-se em fontes reveladoras de informações, que poderão contribuir para enriquecer ainda mais as produções historiográficas relativas ao Estado Novo varguista. Ao optar por fazer uma história que analisa a vida das pessoas comuns, nos debruçamos sobre as mais diversas experiências sociais que passaram a ser o fio condutor da nossa análise.

A revista apresenta inúmeras seções dentre as quais se destacam: “Infância da medicina no Brasil”, por Jorge Lima, “Tipos da vida cotidiana”, por Murilo Mendes, “Novidades médicas”, por Dr. Nicolau Ciancio, “Letras de Portugal”, por Claudio e Antonio Corrêa de Oliveira Guimarães, “A poesia do século”, por Fenoleno Amado, “Figuras da nossa história”, por Nunes Pereira, “A beleza que se pode conservar”, por Denise Caine, “Editorial”, que tinha como colaboradores Pedro Calmon, Erico Veríssimo, Nelson Werneck Sodré e outros jornalistas intelectuais de destaque.

Havia ainda, outros espaços reservados ao humorismo (charges e textos), curiosidades (intitulada “O que nem todos sabem”), contos, moda feminina, anúncios e quadrinhos. Além de seções que começam a ganhar maior destaque, tais como *Mixed Pickles* (pequenas notas explicativas de assuntos do dia a dia) e Retratos Antropológicos (artigos que falam sobre a fisionomia da população brasileira).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizar as reportagens presentes na revista no que tange a questão de gênero deve ser articulada as reflexões sobre circulação de ideias presentes na sociedade onde o periódico (jornal e revista) foi construído e no momento de sua circulação. Quando R. Chartier (1988) salienta a questão em relação ao respeito das práticas e representações que caracterizam a apropriação discursiva e como essas terminam por viabilizar e problematizar a normalização social enquanto processo homogêneo.

Os discursos que circulam na sociedade são influenciados e permeados pelas experiências individuais que se afirmavam enquanto referências legítimas na construção das diferentes identidades e visões de mundo, que puderam ser acessadas por meio da imprensa.

Por isso, ao abordar a questão de gênero sob a ótica dos artigos presentes em revistas e jornais nos permite compreender como a diferença sexual é legitimada por discursos que a inscrevem em práticas e fatos cotidianos (Scott, 1997). E, é importante para identificar os dispositivos que representavam como “natural” a divisão social e histórica

que define o que é ser homem e ser mulher e os limites dessas normas, uma vez que sua apropriação também se apresentava como estratégia de negociação (Chartier, 1995).

REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira & BELOCH, Isabel (org). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro pós-30*. 2ª Ed.

BOURDIEU, Pierre. *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

BURKE, Peter. *Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP, 1997.

CAPELATO, Maria Helena. "O Estado Novo: o que trouxe de novo?". IN: *O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO, Ciro F. *Narrativa, Sentido e História. Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, Ciro F. *Os métodos da História*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

CARLA, Bassanezi. *Virando as páginas, revendo as mulheres; revistas femininas e relações homem-mulher (1945-1964)*. Dissertação de mestrado em História Social. USP, 1992.

CERTEAU, Micheal de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988.

_____. *A ordem dos livros, leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Ed. UnB, 1999.

_____. "Diferenças entre os sexos e dominação simbólica". *Cadernos Pagu* (4), Campinas, 1995.

DAVIS, Natalie Z. Women's history in transition: The European case. IN: *Feminist Studies* (3). 1976.

DOSSE, François. *A História*. Bauru, SP: EDUSC, 2003, p. 17.

FEBVRE, Lucien. *Combates pela História*. São Paulo: UNESP, 1992.

GINZBURG, Carlo. *A Micro-História e outros ensaios*. Lisboa: Difel, 1991.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987 e CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988.

GOMES, Ângela de Castro. (org). *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2000.

KELLY, Joan. *Women, history and theory: the essays of Joan Kelly*. Chicago: University of Chicago Press, 1984.

LE GOFF, J. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LUCA, Tânia Regina de. "A grande imprensa na primeira metade do século XX". IN: MARTINS, Ana Luiza & LUCA, Tânia Regina (org). *História da Imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.

MATOS, Maria Izilda S. de. "Estudos de gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea". IN: Cadernos PAGU, 1998.

OAKLEY, Ann. *Sex, gender, and society*. New York: Harper Colophon Books, 1972.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica P; GOMES, Ângela Maria de Castro. *Estado Novo: ideologia poder*. Rio Janeiro: Zahar Ed., 1982.

PAULO, Heloisa Helena. *Estado Novo e propaganda em Portugal e no Brasil. O SPN/SNI e o DIP*. Coimbra: Minerva, 1994.

PINSKY, Carla Bassanezi (org). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.

SCOTT, Joan. História das mulheres. IN: BURKE, Peter. *Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP, 1997.

SOIHET, Rachel. *Condição Feminina e formas de violência. Mulheres pobres e ordem urbana (1890-1920)*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1989. SCHWARTZMAN, Simon, ET alii. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra/ FGV, 2000.

VELLOSO, Mônica. *Que cara tem o Brasil?: culturas e identidade nacional*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

_____. "Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo". IN: *O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

VIANNA, Marly de Almeida G. "O PCB, a ANL e as insurreições de novembro de 1935". IN: *O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

WERNECK SODRÉ, N. *História da Imprensa no Brasil*. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

CAPÍTULO 4

CRATERAS DA LUA, COMO ELAS FORAM PARAR LÁ? EXPERIÊNCIA PARA COMPROVAR CONHECIMENTOS

Data de aceite: 21/09/2021

Sandra Andréa Berro Maia

Universidade Federal do Pampa
Uruguaiiana– Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/4145257821260551>

Alan Pedroso Leite

Universidade Federal do Pampa
Uruguaiiana – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/9885457053709729>

Andréa Magale Berro Vernier

Universidade Federal do Pampa
Uruguaiiana- Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/6561012163655599>

Carlos Maximiliano Dutra

Universidade Federal do Pampa
Uruguaiiana- Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/8192273903900777>

RESUMO: A curiosidade e percepção da criança em seu caminho ao longo da educação infantil, mostra-se um terreno fértil de descobertas e interações diretas com o mundo ao seu redor, e apresenta diversas possibilidades de explorar o lado lúdico alinhado com fatos científicos no fomento da astronomia. Propõe-se a transmitir aos alunos informações que contribuam na formação dos conhecimentos de maneira contextualizada em sala de aula com a aplicação de uma atividade de caráter inovador na premissa de aguçar o olhar científico dos discentes. A atividade foi proposta junto ao projeto “Universo

meu lugar é aqui”, foi desenvolvido em uma etapa VI em uma escola municipal de educação infantil da cidade de Uruguaiiana, aos alunos foi proposto problematizações e interações que possibilitam discorrer sobre as informações levantadas ao longo da atividade lúdica, despertando as indagações sobre a temática de astronomia e crateras da lua. O interesse e envolvimento dos mesmos na atividade, pode mostrar o despertar da curiosidade e do lúdico junto às atividades que fomentam a ciência de maneira contextualizada e integrada a experimentos e vivências do cotidiano dos alunos, utilizando de percepções e sensações ao contribuir de maneira significativa no processo de síntese de conhecimentos científicos.

PALAVRAS - CHAVE: Ludicidade; Astronomia; Inovadora.

CRATERS ON THE MOON, HOW DID THEY GET THERE? EXPERIENCE TO PROVE KNOWLEDGE

ABSTRACT: The curiosity and perception of children on their way throughout kindergarten shows up as a fertile ground for discoveries and direct interactions with the world around them, and presents several possibilities to explore the playful side aligned with scientific facts in the fostering of astronomy. It is proposed to transmit to students information that contributes to the formation of knowledge in a contextualized way in the classroom with the application of an innovative activity in the premise of sharpening the scientific gaze of students. The activity was proposed along with the project “Universo my

place is here”, it was developed in a stage VI in a municipal school of kindergarten in the city of Uruguaiana. playful activity, awakening questions about the theme of astronomy and moon craters. Their interest and involvement in the activity can show the awakening of curiosity and playfulness along with activities that promote science in a contextualized and integrated way with students’ daily experiences and experiences, using perceptions and sensations to contribute significantly to the synthesis process of scientific knowledge.

KEYWORDS: Playfulness; Astronomy; Innovative.

1 | INTRODUÇÃO

Familiarizar os alunos com a temática da astronomia e com termos como força gravitacional, velocidade, impacto e outros é essencial, e isso só se torna possível perante a comprovação através de experimentos, onde o aluno é o protagonista e questionador das próprias indagações. O processo de aquisição de conhecimentos se dá como um descortinar de novidades que se relacionam entre si e com o objeto de estudo. Como reitera a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

“(…) direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.” (BRASIL, pg. 35, 2017)

Langhi 2004 destaca que a astronomia está presente nas ciências naturais, nas artes, na literatura e nas ciências sociais, o que a torna interdisciplinar podendo dessa forma contribuir na construção de um cenário que favorece ao surgimento de inquietações e desafios.

A fim de sanar curiosidades como por exemplo “Como as crateras foram parar na lua”, e seguindo o que prevê o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, pg.192)

Os fenômenos relacionados à astronomia também despertam grande curiosidade nas crianças e podem ser trabalhados por meio da pesquisa em livros, fotos, filmes de vídeo, ilustrações e revistas, de experiências simuladas e da reflexão. Perguntas como “Por que o sol não cai do céu?”, “Para onde ele vai durante a noite?”, ou “Por que a lua às vezes aparece de dia?” permitem que as crianças possam manifestar suas hipóteses sobre esses fenômenos e, pelo trabalho do professor, modificá-las gradualmente, à medida que novos conhecimentos possam ser integrados àqueles que elas já possuem.[...]

Pereira (2012) diz que o educador infantil deve propiciar aos estudantes a interação com atividades que possibilitem confirmar algumas hipóteses, reestruturar outras por pensamentos mais complexos e elaborar novas hipóteses científicas mais corretas.

Ferreira et al. 2018 reiteram a necessidade da abordagem da temática da astronomia promovendo a observação e a investigação, despertando o interesse na construção de

novas aprendizagens, desenvolvendo conceitos astronômicos.

Essa atividade se originou através do interesse demonstrado pela turma, que ao estudar o projeto “Universo meu lugar é aqui”, compreenderam sobre a lua como satélite natural da terra, e manifestaram curiosidade em compreender sobre as crateras da lua.

Um dos objetivos da atividade inovadora foi aproximar os alunos através da atividade lúdica e experimento de conceitos relacionados a astronomia, física, matemática entre outros, que em muitos momentos dentro da educação infantil fica descontextualizado e sem proficiência. Outro objetivo importante é aproximar o universo infantil de termos e noções corretas sobre astronomia, que muitas vezes são construídos puerilmente sem fundamentos científicos.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A atividade inovadora aconteceu na Escola Municipal de Educação Infantil escola Cecília Meireles, no município de Uruguai, no estado do Rio Grande do Sul, em uma turma da etapa VI, com 19 alunos, destes 9 são meninas e 10 são meninos.

Os alunos dentro do projeto “Universo meu lugar é aqui”, foram desafiados a observar a lua cheia e descrevê-la através de desenhos, posteriormente para melhor compreensão de conceitos como força gravitacional, velocidade, peso e impacto, propomos a atividade inovadora, onde os alunos trouxeram para a escola pedras de diferentes tamanhos e foram desafiados a jogá-las em uma forma com farinha a fim de comprovar conceitos e compreender como as crateras foram parar na lua.

A professora proporcionou a atividade na intenção de sanar as curiosidades dos alunos e trabalhar de maneira adequada os conceitos científicos. Reiterando o que prevê as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, enfatizando a importância de “garantir e incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BRASIL, 2010, p. 25).

Para a realização da atividade foram necessários os seguintes materiais:

- Uma forma grande.
- 2 quilos de farinha de trigo.
- Pedras de diferentes tamanhos.
- Jornal para forrar o chão.

A atividade inovadora se desenvolveu no centro da sala de aula, os alunos organizados em um grande círculo, e no centro se encontrava a forma com farinha.

Os alunos trouxeram pedras de diferentes tamanhos que foram jogadas uma a uma na forma com farinha, a cada pedra jogada e retirada da forma cuidadosamente, eram feitos questionamentos por parte da professora.

Questionamentos relacionados à atividade
Qual o tamanho das pedras?
O que acontece na farinha quando a pedra é pequena?
O que acontece na farinha quando a pedra é grande?
O que podemos observar em relação a velocidade com que a pedra é jogada?
O que é força da gravidade?
O que a força da gravidade tem a ver com o impacto da pedra?

A fim de construir conhecimentos significativos, foi proposto para a turma a construção de texto coletivo sobre o satélite natural da Terra a “lua”, onde foi possível observar o que realmente os alunos compreenderam sobre a temática da astronomia e tudo cerca os conhecimentos científicos propostos pelo tema abordado.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Destaco a importância de desenvolver atividades inovadoras que transcendam o senso comum e elevem os alunos a serem realmente protagonistas ativos em seu processo de aprendizagem.

Os alunos, em um primeiro momento, nomearam os materiais necessários para os experimentos e relacionaram ao que cada um representa na atividade. Perceberam que a forma com a farinha simbolizava a superfície da lua e as pedras representam os meteoros.



Fonte: Acervo dos autores.

Através da atividade inovadora os alunos compreenderam sobre a força da gravidade, relacionando informações sobre a gravidade na lua e na terra, as diferenças

que fazem com que no nosso planeta não tenha tantas crateras como na lua.

Perceberam também através da atividade, que o tamanho da cratera vai relacionar-se diretamente com o tamanho do meteoro, no caso a pedra, e com a velocidade com que o meteoro vai se chocar com a superfície da lua.



Fonte: Acervo dos autores

A partir da atividade percebe-se a importância do protagonismo infantil na descoberta do estudo da ciência. Meneghetti em sua obra “Protagonista responsável é, portanto, aquele que sabe na relação humana estabelecer a ordem de função para cultivar o crescimento das pessoas sem impedir a autonomia pessoal”, pois quando o aluno tem a oportunidade de agir, explorar, manipular e manusearem os objetos do conhecimento, as aprendizagens se tornam muito mais significativas, as atividades se desenvolveram durante duas aulas, uma aula com o experimento e a outra com a elaboração de um texto coletivo.

Para finalizar o trabalho os alunos foram desafiados a construir um texto coletivo, com a finalidade de sintetizar ideias e conceitos, neste momento foi possível perceber claramente o que foi significativo, pois através da fala dos alunos percebe-se a formulação de hipóteses e comprovação, bem como o uso de termos ligados a astronomia, observando uma ampliação do vocabulário científico.



Fonte: Acervo dos autores.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, segundo os fatos apresentados no relato percebe-se que os objetivos foram amplamente alcançados, tendo em vista que, os alunos compreenderam os conceitos sobre astronomia apresentados através da atividade inovadora e ampliaram o vocabulário, se apropriando de palavras novas relacionadas ao assunto em estudo.

Percebe-se a necessidade de proporcionar atividades inovadoras repletas de protagonismo para construir conhecimentos significativamente importantes, e abordar temas relacionados ao estudo da astronomia através do lúdico e de experiências com o concreto de maneira a aproximar conceitos científicos com noções de simples complexidade através de materiais concretos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC. SEB. 2010.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, livro 04, Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-cit.pdf>. Acesso em 18 de julho de 2018.

FERREIRA, Ivone da Costa; GRAFFUNDER, Magali Maristela; RECH, Glades. **Maternal encanta-se com o céu**. 2018. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/5010>. Acesso em 17 de out. 2019.

FUNDAÇÃO ANTONIO MENEGHETTI. **Posicionamento Institucional. Anais II Cong. Int. Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura**. Recanto Maestro: Fundação Antonio Meneghetti, 2016.

LANGHI, Rodolfo. **Um estudo exploratório para a inserção da Astronomia na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2004. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90856>. Acesso em 17 de out. 2019.

PEREIRA, R. **Dormir com a Lua: Astronomia no pré-escolar**. 2012. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado (não publicada). Viana do Castelo: Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DURANTE A ESCOLARIZAÇÃO: AÇÕES PARA APOIAR A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 21/09/2021

Data de submissão: 06/07/2021

Karina de Fátima Bimbatti

Universidade de São Paulo - Escola de
Enfermagem de Ribeirão Preto
Ribeirão Preto – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/9488648114351792>

Fabiana Faleiros

Universidade de São Paulo - Escola de
Enfermagem de Ribeirão Preto
Ribeirão Preto – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/8991651738080247>

Marlene Felomena Mariano do Amaral

Creche e Pré-escola Carochinha –
Universidade de São Paulo
Ribeirão Preto – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/5707389240667534>

Eduarda Mendes Frigel

Universidade de São Paulo - Escola de
Enfermagem de Ribeirão Preto
Ribeirão Preto – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/9858114285944545>

Andréia Cangemi

Creche e Pré-escola Carochinha –
Universidade de São Paulo
Ribeirão Preto – São Paulo
<https://orcid.org/0000-0001-8262-8472>

Adriana Cordeiro Leandro da Silva Grillo

Universidade de São Paulo - Escola de
Enfermagem de Ribeirão Preto
Ribeirão Preto – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/5016703880319304>

Karl Christoph Kappler

Faculty of Rehabilitation Sciences, University of
Dortmund
Dortmund - Germany
<https://orcid.org/0000-0002-3154-3134>

RESUMO: Este estudo analisou o perfil histórico e atual da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) em uma creche e pré-escola e a sua atual demanda frente ao tema. Método: Abordagem quantitativa, exploratória, analítica e transversal. A coleta de dados consistiu em um levantamento das informações descritivas acerca do acesso das crianças com NEE na instituição e a avaliação da inclusão atual na perspectiva dos profissionais, por meio de um questionário virtual. Resultados: No ano de 2019 a instituição teve 65 crianças matriculadas, com idade entre 1 a 6 anos. Dentre as 65 crianças, 30,76% (20 crianças) apresentam alguma NEE. O quadro mais prevalente foi de transtorno do espectro autista (TEA) e os principais desafios para a educação inclusiva, apontados pelos participantes, foi a necessidade de profissionais de apoio e de educação permanente. Este estudo mostrou uma alta taxa de crianças com NEE matriculadas na instituição, adicionalmente apontou os desafios dos profissionais ao realizarem, na prática, a inclusão escolar. Constatou a demanda de formação e de auxílio de profissionais de apoio nas salas de aula com crianças com NEE. Esses apontamentos podem auxiliar no planejamento e prática da inclusão escolar por meio da educação inclusiva, que vai ao encontro da Lei Brasileira de

Inclusão de 2015.

PALAVRAS - CHAVE: Inclusão Educacional, Educação Infantil; Necessidades educacionais

ANALYSIS OF SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS DURING SCHOOLING: ACTIONS TO SUPPORT INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: This study analyzed the historical and current profile of the inclusion of children with special educational needs (SEN) in a day care center and preschool and their current demand on the subject. Method: Quantitative, exploratory, analytical and transversal approach. Data collection consisted of a survey of descriptive information about the access of children with SEN in the institution and the assessment of current inclusion from the perspective of professionals, through a virtual questionnaire. Results: In 2019, the institution had 65 children enrolled, aged between 1 and 6 years. Among the 65 children, 30.76% (20 children) have some SEN. The most prevalent picture was autism spectrum disorder (ASD) and the main challenges for inclusive education, pointed out by the participants, was the need for support professionals and continuing education. This study showed a high rate of children with SEN enrolled in the institution, additionally pointed out the challenges faced by professionals when performing, in practice, school inclusion. It found the demand for training and assistance from support professionals in classrooms with children with SEN. These notes can help in the planning and practice of school inclusion through inclusive education, which is in line with the 2015 Brazilian Inclusion Law.

KEYWORDS: Educational Inclusion, Early Childhood Education; Educational needs.

1 | INTRODUÇÃO

No censo brasileiro de 2010, 45,6 milhões de pessoas, 23,9% da população, se declararam com alguma deficiência (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012). Diante dessa demanda, no mundo e no Brasil, existem legislações que defendem o direito da educação inclusiva das crianças com deficiência (GRIBOSKI et al., 2008). No Brasil, os esforços para melhoria da educação nasceram de ações isoladas e individuais por parte de membros da sociedade que estavam diretamente envolvidos com a questão da deficiência. Apenas no final de 1980 que o atendimento assistencialista passou por transformações, quando se tornou mundial o movimento de luta em prol dos direitos sociais, que defendiam a educação “para todos” (BARROS; SILVA; COSTA, 2015).

Nessa direção a educação inclusiva no mundo ganhou destaque na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em 1994, resultando na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p.43). Cabe destacar que o público-alvo das políticas de inclusão dessa Declaração foram as crianças que possuem Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Terminologia mais ampla que compreende: “as crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações remota ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e

crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas”. (BRASIL, 1994, p.17-18). Ademais, a Lei Brasileira de Inclusão dispõe que a educação é direito da pessoa com deficiência (PCD) assegurado em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível (BRASIL, 2015).

Considerando o atual cenário da inclusão das pessoas com deficiência no Brasil e a promoção da autonomia, com vistas a participação efetiva na sociedade, surgem demandas relacionadas ao papel dos enfermeiros de reabilitação, nas primeiras fases de desenvolvimento infantil. Nesse contexto o enfermeiro, principalmente o licenciado, pode auxiliar na articulação do conhecimento pedagógico, com práticas em saúde que tem potencial colaborativo na inclusão. Além de auxiliar na promoção a saúde e educação para a autonomia no autocuidado, incluindo a formação das pessoas com NEE e PCD desde a educação infantil (ILVA, 2018).

Apesar da demanda social apresentada, são escassos os estudos na área da enfermagem de reabilitação que apoiam a inclusão das pessoas com deficiência, em especial durante a escolarização. Adicionalmente, a nova Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2020), expõe a necessidade de estudos que comprovem a relevância da inclusão, desde a educação infantil, visto que alguns direcionamentos políticos ainda apontam para uma educação separatista. Dessa forma é essencial a exploração do tema, a fim de compreender as potencialidades e necessidades atuais e históricas, objetivando o apoio a inclusão e o fortalecimento da atuação interdisciplinar durante a escolarização.

Dito isso, o presente estudo teve por objetivo analisar o perfil histórico e atual da inclusão das crianças com NEE em uma Creche e Pré-escola e avaliar o processo de inclusão na visão dos profissionais que compõe a equipe da instituição. Este estudo compõe ações para o aprimoramento do olhar acerca da educação inclusiva e da importância do trabalho interdisciplinar.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de um estudo quantitativo, exploratório, analítico e transversal. Aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP), conforme Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde, que aborda a ética em pesquisa com seres humanos sob protocolo nº CAAE: 13606019.2.0000.5393. A coleta de dados foi realizada em uma instituição de educação infantil vinculada uma universidade de grande porte do interior do Estado de São Paulo, onde foram realizadas as duas fases da pesquisa. Fase 1: o levantamento das informações descritivas, referente do acesso das crianças com Necessidade Educacionais Especiais (NEE) na Creche e Pré-escola Carochinha nos últimos 10 anos. Fase 2: a avaliação dos profissionais da instituição no processo de

inclusão em 2019.

Para analisar o histórico de inclusão dos alunos NEE, foram utilizados os dados descritos nos registros da instituição dos últimos 10 anos, foram incluídas na análise todas as crianças que tiveram acompanhamento profissional especializado, mas também aquelas que foram identificadas pela psicóloga da instituição, que realizou intervenções com a família relatando a necessidade de acompanhamento por algum outro profissional, mesmo que o pedido não tenha sido atendido pelos familiares.

A amostra foi composta pelos profissionais de nível superior e técnico que trabalham na instituição (educadores, pedagogos, psicólogos, técnico de enfermagem, técnico em nutrição), foram incluídos todos os profissionais que responderam ao questionário de forma completa. Para avaliar o processo de inclusão, foi aplicado um questionário, com informações socioeconômicas previamente validado, com base nos questionários utilizados por Freitas (2010) e Souza-Junior (2014) adaptado à temática de inclusão. Assim como um instrumento que auxiliou no dimensionamento da necessidade e da importância atribuída pelos docentes e funcionários, do apoio a inclusão na instituição, previamente desenvolvido e aplicado por Eisenberg (2018).

Os dados coletados foram organizados e transferidos diretamente para análise no programa Excell. Para a análise estatística descritiva dos dados numéricos foi usada a frequência absoluta. Para análise qualitativa dos dados das perguntas discursivas, foi realizada a análise temática no qual primeiramente foram criadas categorias e em seguida, a partir dos elementos que mais surgiram classificados em temas (BRAUN; CLARKE, 2006)

3 | RESULTADOS

Os resultados foram subdivididos entre a análise do perfil histórico e atual de inclusão das crianças com NEE na instituição e a avaliação dos profissionais da instituição do processo de inclusão em 2019.

3.1 Perfil histórico e atual de inclusão das crianças com NEE na instituição

Nos últimos 10 anos (2010-2019) a instituição atendeu crianças com NEE, chegando em 2016 a 38,96% do total de crianças matriculadas. O gráfico 1, apresenta a porcentagem de crianças com NEE frente ao total de crianças matriculadas na instituição nos últimos 10 anos.

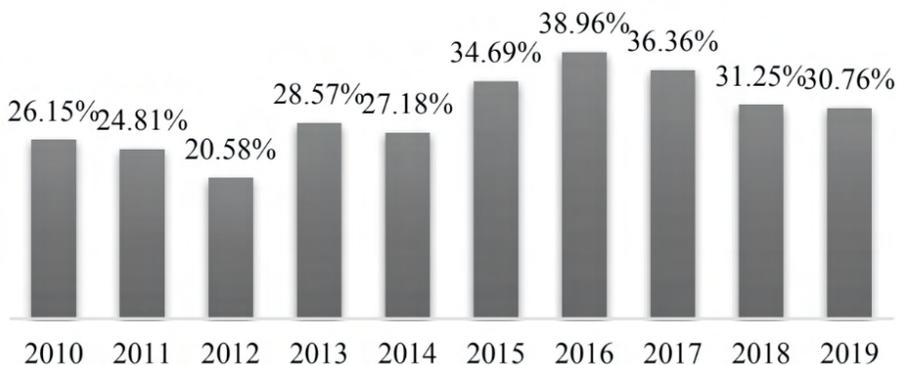


Gráfico 1: Percentual de crianças com NEE matriculadas na instituição de 2010 a 2019, Brasil, 2020.

Fonte: Elaborado pelo autor

Foram consideradas crianças com NEE, aquelas identificadas pela psicóloga da instituição, vale ressaltar que o trabalho realizado na creche e pré-escola é interdisciplinar, desta forma, esta avaliação foi feita continuamente por muitos profissionais. Em todos os casos considerados foram realizados intervenções e aconselhamento as famílias frente a NEE da criança, mesmo que os familiares não compartilhassem da mesma opinião em procurar, por exemplo, outro profissional para um acompanhamento mais especializado. Na tabela 1 é apresentado o panorama das crianças com NEE que estavam ou não em acompanhamento especializado com profissionais (médicos, fonoaudiólogo, fisioterapeutas, etc) não vinculados a instituição.

Ano	Crianças com NEE							
	Sem acompanhamento		Com acompanhamento		Sem informação		Total	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
2010	12	35,3%	20	58,2%	2	5,9%	34	100
2011	22	66,7%	11	33,3%	-	-	33	100
2012	16	59,3%	9	33,3%	2	7,4%	27	100
2013	12	40%	10	33,3%	8	26,7	30	100
2014	16	59,3%	8	29,6%	3	11,1%	27	100
2015	21	61,8%	11	32,3%	2	5,9%	34	100
2016	18	60%	10	33,3%	2	6,7%	30	100
2017	14	66,7%	5	23,8%	2	9,5%	21	100
2018	10	50%	9	45%	1	5%	20	100
2019	10	50%	10	50%	-	-	19	100

Tabela 1 Frequência das crianças com NEE que tiveram acompanhamento especializado com profissionais não vinculados a instituição, Brasil, 2020.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Cabe ressaltar que os dados da instituição não eram informatizados, foi necessário resgatar os registros individuais de cada aluno, dessa forma alguns dados não foram possíveis de levantar. Observa-se que em 2019, das 10 crianças (50%) que estavam em acompanhamento profissional especializado, com profissionais da saúde não vinculados a instituição, foram apontados a investigação os seguintes diagnósticos apresentados na tabela 2.

Diagnostico	Frequência	Percentual
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	3	30%
Transtorno Opositivo Desafiador (TOD)	1	10%
Altas habilidades	1	10%
Distúrbio de Déficit de Atenção (DDA)	1	10%
Toxoplasmose congênita	1	10%
Quadro não estabelecido	3	30%
Total	10	100%

Tabela 2 Frequência dos diagnósticos pré-estabelecidos pelos profissionais de saúde que realizam o acompanhamento das crianças com NEE em 2020. (n=10), Brasil, 2020.

Fonte: Elaborado pelo autor

A tabela destaca que a maioria dos diagnósticos pré-estabelecidos foi de TEA, porém 3 crianças ainda não tinham um quadro definido, essas informações são referentes a investigação no momento da coleta de dados, podendo estas hipóteses diagnosticas ainda mudarem com o passar dos anos.

Conforme mencionado, no ano de 2019, a instituição teve 65 crianças matriculadas, com idade entre 1 a 6 anos, divididas em 6 turmas. Dentre as 65 crianças, 30,76% (20 crianças) apresentam NEE sendo 85% do sexo masculino. A tabela a seguir indica o comportamento e sinais observados nas crianças na creche em 2019, descrito pela psicóloga da instituição.

Comportamento e sinais observados, descritos pela psicóloga da instituição	
Criança 1	Dificuldade de contato visual, comportamentos estereotipados, pouca interação.
Criança 2	Toxoplasmose congênita, apresenta fraqueza, tônus muscular rígido, desânimo muito quieto, pouca vitalidade.
Criança 3	Bastante ativo, bate com muita frequência nas outras crianças, baixa tolerância a frustração, ausência de medo.
Criança 4	Dificuldade em aceitar as regras, muitas birras, demonstra certa carência afetiva, busca contato físico com frequência.
Criança 5	Birras, apegado ao paninho, atraso de linguagem, não acompanha as brincadeiras

Criança 6	Atraso na linguagem, dificuldade na coordenação motora fina, dificuldade com a frustração e controle da impulsividade.
Criança 7	Atraso na linguagem, dispersão, não acompanha algumas atividades propostas, queixas recorrentes de dor nas pernas.
Criança 8	Fala infantilizada, dificuldades para se defender, insegurança.
Criança 9	Não forma frase, brinca sozinho, não interage com outras crianças, dificuldade de lidar com frustração, seletivo na alimentação.
Criança 10	Dificuldade em permanecer em algumas atividades, envolve-se com frequência em conflitos, atitude agressiva, baixa autoestima.
Criança 11	Muito ativo pensamento muito rápido, dificuldade de concentração.
Criança 12	Atraso na linguagem, dificuldade de aprendizagem.
Criança 13	Algumas trocas na linguagem oral, dificuldade de aceitar algumas regras.
Criança 14	Questões emocionais.
Criança 15	Hiperatividade, muito ansioso, come muito rápido, obesidade.
Criança 16	Dispersão e dificuldade com atenção
Criança 17	Muito fixado em interesses específicos, baixa tolerância a frustração, ansiedade.
Criança 18	Quieta, pouco falante, fica isolado nos momentos coletivos, muita timidez
Criança 19	Choroso em alguns momentos, nauseando com alguns alimentos, ansioso.
Criança 20	Questões culturais

Tabela 3 Descrição do comportamento apresentado pelas crianças matriculadas na instituição no ano de 2019 com NEE, (n=20), Brasil, 2020.

Fonte: Elaborado pelo autor

3.2 Perspectiva dos profissionais da instituição frente ao processo de inclusão em 2019

A amostra foi composta por 7 participantes, do sexo feminino, com média de idade de 45,14 anos ($\pm 6,26$), todas afirmaram ter experiência com inclusão de crianças com NEE e terem participados de alguma formação/atualização relacionada a inclusão nos últimos 2 anos, a tabela indica a atuação profissional e a titulação acadêmica dos participantes.

Titulação acadêmica	Frequência	Percentual
Graduação	6	85,7%
Especialização	1	14,3%
Atuação profissional	Frequência	Percentual
Pedagoga/educadora	3	42,8%
Cozinheira	1	14,3%
Técnico de apoio Educativo	2	28,6%
Equipe de Gestão	1	14,3%

Tabela 4 Distribuição dos participantes de acordo com a titulação acadêmica e atuação profissional, (n=7), Brasil, 2020.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para avaliação dos desafios encontrados na inclusão das crianças com NEE, foram realizados alguns questionamentos associados a instituição, aos profissionais e as atividades realizadas com as crianças.

Primeiramente os profissionais foram apresentados ao conceito de inclusão e perguntados se a mesma promove benefícios a sociedade, 71,43% afirmaram concordar totalmente. No quesito, se a creche e pré-escola atua a favor da inclusão e se recebe todas as crianças independente de sua origem, desempenho e comportamento, 57,14% concordam totalmente. Já referente a infraestrutura, as instalações e o terreno da instituição 42,86% afirmaram concordar muito que foram construídas, com acessibilidade, de forma que nenhuma criança seja desfavorecida e 28,57% afirmaram concordar em parte.

Foram questionadas também se as crianças entendem que o cumprimento das regras pode variar de acordo com as necessidades de cada uma, 71,43% referiram concordar em parte e 28,57% concordam totalmente. Ademais 28,57% concordam em parte e 42,86% concordam muito com a afirmativa: “As crianças lidam com todos os funcionários respeitosamente, independente da sua função”.

Os participantes ainda quando perguntados se as crianças socialmente típicas e crianças com comportamento desafiante são valorizadas do mesmo jeito, 28,57% concordam em parte e 42,86% afirmaram concordar muito. Nessa perspectiva, 57,14% referiram ainda que frequentemente há alguma programação/alternativa/atividade específica para crianças com NEE junto com as atividades da própria turma.

Sobre o planejamento das estratégias para serem realizadas em conjunto, para lidar com os comportamentos desafiantes das crianças, 57,14% afirmaram que elas ocorrem frequentemente e 14,29% que ocorre as vezes. Ainda sobre as atividades oferecidas pela creche e pré-escola, 57,14% concordam muito e 42,86% concordam totalmente que elas favorecem o desenvolvimento de forma adequada de todas as crianças, independentemente se essa tem ou não alguma necessidade educacional especial. Adicionalmente 71,43% disseram que frequentemente que há um modo acordado (previamente planejado) de como você pode proceder para resolver um conflito entre as crianças.

Ao serem questionados sobre situações de comportamentos desafiantes (independente da turma que a criança esteja) 28,57% afirmaram que às vezes sabe agir e 57,14% disseram que frequentemente sabe agir. Ainda nesse sentido 71,43% afirmaram que frequentemente a interação entre as crianças com comportamento desafiante e as crianças típicas ocorre do mesmo jeito daquela ocorrida somente entre as crianças típicas e 28,57% afirmaram que essa interação ocorre as vezes. Por conseguinte, quando perguntados se as crianças entendem que elas possuem pontos em comum e diferenças entre si, e respeitam essas 42,86% referiram que isso ocorre as vezes e a mesma porcentagem de participantes diz que essa compreensão ocorre frequentemente.

Os participantes foram perguntados também sobre os principais desafios e sugestões para inclusão das crianças com NEE, os resultados estão apresentados na tabela 5.

Desafios	Sugestões
Necessidade de profissional de apoio para acompanhamento pedagógico individualizado	Profissionais de apoio para acompanhamento pedagógico individualizado
Aquisição de material de apoio	Capacitação dos professores, planejamento, acompanhamento e avaliação
Insegurança profissional frente as necessidades educacionais das crianças	Educação permanente: com capacitações dos profissionais e grupos de estudos.
Necessidade de capacitação profissional especializada	Troca de experiência entre a equipe interdisciplinar e todos os funcionários
Aceitação da NEE da criança pela família	Participação dos pais
Participação da família	Supervisão externa da equipe terapêutica da criança

Tabela 5 Principais temas apontados pelos participantes acerca dos desafios e sugestões para inclusão das crianças com NEE. 2020.

Fonte: Próprio autor

4 | DISCUSSÃO

No Brasil são estimados cerca de 6 milhões de crianças com NEE, sendo que apenas 712 mil estão matriculadas em instituições de ensino, evidenciando a exclusão do sistema escolar, realidade preocupante para o cumprimento do conceito de educação inclusiva (COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA, 2014; BERNARDES, 2012). A instituição pesquisada atendeu durante os últimos 10 anos expressiva quantidade de alunos com NEE, reafirmando o local como referência no apoio a inclusão.

Por outro lado, para alcançar uma educação inclusiva efetiva é essencial destacar a participação e o apoio da família nesse processo, já que é nela que os primeiros contatos sociais da criança ocorrem, movimento que norteia o seu desenvolvimento (MAINARDI; OKAMOTO, 2017). Observa-se nos dados que apesar das orientações realizadas pela psicóloga e pelos profissionais da instituição, uma porcentagem alta de criança com NEE, nos últimos 10 anos, não realizou nenhum outro acompanhamento profissional, além daquele oferecido pela Creche e Pré-escola, realidade que foi apontada pelos profissionais da creche como um desafio para educação inclusiva, visto que não amplia a rede de apoio e suporte da criança.

A não ampliação desse suporte, pode ser devido a vários fatores que influenciam na compreensão da família acerca do tema, com a notícia das NEE da criança, a família pode passar por algumas fases de enfrentamento: o choque, a negação, a reação e a adaptação (GOITEIN; CIA, 2011). Cada núcleo familiar vivencia esses sentimentos de formas diferentes e quando somados aos estigmas e preconceitos, pode representar um momento extremamente estressante (PANIAGUA et al., 2004). Ademais, este cenário pode ser também compreendido uma vez que no contexto brasileiro são escassos os serviços públicos que auxiliam nesse processo, dessa forma, como consequência a instituição acabam tendo que manejar diversas demandas do desenvolvimento das crianças sem

suporte de outros profissionais.

Cabe então definir que a educação inclusiva não exclui a educação especial, uma vez que, crianças que apresentem: “*transtornos comportamentais graves, crises epilépticas refratárias, necessidade de cuidados respiratórios intensivos e total dependência para atividades da vida*” podem inviabilizar a inclusão em escolares regulares, desta forma, seriam mais apropriados recebe-las em ambientes preparados (COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA, 2014; BERNARDES, 2012). Nos resultados apresentados, fica evidente que o quadro apresentado pelas crianças da instituição, são passíveis de manejo dentro do ensino regular, além disso a diversidade no desenvolvimento durante a educação infantil, corrobora com concepção de escola para todos, esta que é benéfica para as crianças e educadores principalmente no que se refere a diminuição de posicionamentos de receio às diferenças humanas, a consolidação de relações de amizade, ao desenvolvimento de princípios pessoais relacionados ao auto-conceito e a cognição social (BRANDAO; FERREIRA, 2013).

Acerca dos diagnósticos já pré-estabelecidos, o TEA foi o mais prevalente, sendo todas as crianças com esse diagnóstico do sexo masculino. Um estudo realizado nos Estados Unidos, pelo *Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM)*, evidenciou uma prevalência de TEA de 1 para cada 42 meninos e 1 para cada 189 meninas (BAIO et al., 2014). Ademais cabe ressaltar que é de escolha da família, compartilhar ou não o diagnóstico de TEA com a comunidade escolar, porém o sucesso do desenvolvimento das práticas escolares perpassa por essa informação e pela relação de parceria entre família e escola (KHOURY et al., 2014).

Avançar em direção da educação inclusiva compreende um processo de evolução em romper diversos obstáculos sociais, e é devido a isso que é necessário a inclusão de todos os funcionários da instituição nesse processo (SANCHES, 2011). Neste sentido é que foram convidados todos os funcionários da Creche e Pré-escola para participação da pesquisa, que na amostra contou com pedagogas, equipe de gestão, cozinheira e técnicas de apoio educativo.

A maioria dos participantes afirmou que a inclusão promove benefícios a sociedade e que a instituição recebe todas as crianças independente de sua origem, desempenho e comportamento, Sanches (2011) destaca que a educação inclusiva vai em direção de uma cidadania plena e trabalha conceitos de equidade e diversidade física, intelectual, cultural, étnica e religiosa. Essa compreensão e conceito deveria embasar as políticas nacionais, porém as novas diretrizes contidas na nova Política Nacional de Educação Inclusiva (2020) vão em outra direção, uma vez que propõem a criação de centros especializados para atendimento das crianças com deficiência físico-motora e com transtornos globais do desenvolvimento, medida que pode representar um retrocesso nas conquistas já alcançadas para uma educação inclusiva de qualidade.

Atender essa diversidade perpassa por compreender também a infraestrutura do

local e a aquisição de materiais de apoio, nesse sentido 42,86% afirmou concordar muito que a infraestrutura da instituição foi construída com acessibilidade, porém a aquisição de material foi apontada como um desafio. Essas dificuldades são frequentemente apontadas, uma vez que a realidade da maioria das instituições é de não planejamento para receber e atender os alunos e funcionários com deficiência, o que representa um grande obstáculo para alcançar a inclusão (LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009).

Um cenário comumente encontrado em outras instituições é a dificuldade no planejamento e execução das atividades pensando no grupo e nas NEE (SANT'ANNA et al., 2018; VITALIANO, 2019). Essa realidade ocorre já que por vezes educadores pensam estratégias levando em consideração a maioria dos alunos e não as NEE (SANT'ANNA et al., 2018). Na instituição pesquisada, no geral, a maioria dos participantes afirmaram constantemente planejar ações em grupo com estratégias pensando nas NEE, concordando muito que todas as crianças são valorizadas do mesmo jeito, e que essas atividades favorecem o desenvolvimento individual e grupal, confirmando as vantagens do planejamento como estratégia para atender as NEE.

Nesse sentido, apesar da maioria das participantes afirmar que frequentemente sabe agir frente a um comportamento desafiante, a insegurança frente as NEE e a necessidade de apoio pedagógico foram apontadas com desafios para a inclusão na instituição. Esse cenário pode ocorrer pois, os comportamentos desafiantes acontecem com mais frequência em atividades lúdicas e grupais, nesta situação é essencial a mediação adequada, para possibilitar a compreensão de quando agir, e quando se ausentar, permitindo um processo de aprendizagem por meio da vivência (SANT'ANNA et al., 2018). Desta forma, fica evidente que apenas um educador mesmo com formação adequada tem dificuldade de conciliar a diversidade de demandas que surgem nesses momentos, principalmente relacionadas as NEE.

Acerca dos desafios apontados pelos profissionais, os temas destacados se assemelham aos encontrados em outros estudos como a necessidade de capacitação e a insegurança frente aos comportamentos desafiadores (VITALIANO, 2019). Essa realidade afirma a necessidade de capacitação constante visto que, no caso das NEE cada criança apresenta um comportamento, desta forma é essencial a utilização de métodos variados que devem ser descobertos no cotidiano e por meio dos planejamentos, não existindo fórmula única e pronta para lidar de forma assertiva em todas as situações (SANCHES, 2011).

Nessa direção, ainda sobre a necessidade de formação e capacitação dos profissionais, também apontada como sugestão pelos profissionais, destaca-se a importância de compreendê-la de modo reflexivo, metodológico e embasada em conhecimento teórico (VITALIANO, 2019). Ademais as formações devem ser associadas aos contextos práticos e inserindo todos da comunidade escolar, o que infelizmente não é a realidade encontrada nas instituições, uma vez que no método mais utilizado nas práticas

educativas é o tradicional em que há pouca interação entre a teoria e prática, dificultado o agir dos educadores em situações complexas e reais (SANCHES, 2011).

Portanto destaca-se a necessidade de maior atenção e apoio a inclusão em instituições de ensino regulares, em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão (2015). Ressalta-se também a importância da equipe interdisciplinar nesse processo, uma vez que uma equipe com diversos profissionais pode auxiliar no processo da tomada de decisão para que elas sejam mais assertivas, colaborando para a autonomia, respeito a diversidade e a viabilização da participação social plena de todas as crianças.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a equipe da Creche e Pré-escola Carochinha, em especial a psicóloga e técnica de enfermagem da instituição, Rosa Virginea Pantoni e Marlene Felomena Mariano do Amaral.

REFERÊNCIAS

BAIO, J. et al. Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. **MMWR Surveillance Summaries**, v. 67, n. 6, p. 1, 2018.

BARROS, A. B.; SILVA, S. M. M.; COSTA, M. P. R. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 35, n. 88, p. 145-163, 2015.

BERNARDES, L. C. G. Avanços das políticas públicas para as pessoas com deficiência: uma análise a partir das conferências nacionais. **Brasília: Secretaria de Direitos Humanos**, 2012.

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, p. 487-502, 2013.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1994.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 2020.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília. 2015

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA. Cartilha da Inclusão Escolar: inclusão baseada em evidências científicas. **Editora Instituto Glia**, 2014.

EISENBERG, R. S. **Bewegungsspiele zur vorschulischen Forderung der Sozialkompetenz und Ich-Sarke von Kindern mit und ohne Verhaltensauffälligkeiten in inklusiven Lerngruppen.**

Trabalho de conclusão de curso. Technische universitat Dortmund. Alemanha, Dortmund. 2018

FREITAS, L. V. **Construção e validação de hiperímia educacional em exame físico no pré-natal.**

Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Universidade do Ceará, p. 116. 2010

GOITEIN, P. C.; CIA, F. Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, p. 43-51, 2011.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini et al. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008.

ILVA, J. P. et al. Promoción de la salud en la educación básica: percepciones de los estudiantes de pregrado de enfermería. **Rev. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 39, e2017-0237, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010:** características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. 2012

KHOURY, L. P.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; CARREIRO, L. R. R. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar:** guia de orientação a professores. v. 11, n. 04, 2014.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.r; ROSSATO, S. P. M.. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, p. 289-306, 2009.

MAINARDI, S. M.; OKAMOTO, M. Y. Desenvolvimento das crianças: um olhar sobre o papel da família e o papel da escola na perspectiva dos pais. **Psicologia em Revista**, v. 23, n. 3, p. 822-839, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

PANIAGUA, G. et al. **As famílias de crianças com necessidades educativas especiais.** 2004.

SANCHES, I. R. **Educação inclusiva:** a cooperação dos atores educativos e a emergência de um novo paradigma de escola. Universidade Lusófonal: Entretextos. 2011.

SANT'ANNA M. M. M. et al. Desafios dos professores na mediação das brincadeiras de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: Challenges faced by teachers on mediating the play of children with special educational needs in early childhood education. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 2, p. 100-114, 2018.

SOUZA JÚNIOR, V. D. **Telenfermagem na atenção a pacientes com bexiga neurogênica em uso do cateterismo urinário intermitente limpo.** Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, 198. 2014.

VITALIANO, C. R. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Pro-posições**, v. 30, 2019.

CAPÍTULO 6

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA: COMPROMISSO DE TODAS AS ÁREAS DE CONHECIMENTO

Data de aceite: 21/09/2021

Data de submissão: 06/07/2021

Geanine Rambo

Especialista em Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica. Licenciada em Letras: Português e Espanhol. Professora de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Escola Técnica Machado de Assis. Coordenadora Pedagógica na Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Filhos da Terra Santo Cristo – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/6649466867390183>

RESUMO: O objetivo central deste artigo é promover a análise crítica das práticas de leitura e escrita na escola, atreladas a todas as áreas de conhecimento no sentido em que se comprometem com esta prática pedagógica, tendo em vista à ênfase na promoção e desenvolvimento de competências de leitura e letramento desassociados as disciplinas da área de linguagens, exclusivamente. O estudo permeia as seguintes seções: a) o comprometimento do professor com a própria formação; b) a importância do incentivo da leitura e da escrita na escola; c) o projeto leitura desenvolvido na instituição de ensino; d) proposta de produção a partir das práticas de leitura. Acerca das práticas de incentivo a leitura, acredita-se que o ato de ler não pode ser mais visto como um ato solitário de um indivíduo isolado, mas como uma prática social (MACHADO, 2005, p. 67), o que justifica a

proposta metodológica do projeto implantado na escola, de maneira a envolver todos os sujeitos que a constituem. Os resultados apontam para o fato de que os alunos estão imersos ao universo de sempre ensinar-aprender alguma coisa, no sentido em que cada indivíduo leitor tem compreensão diferenciada do mesmo texto e este é objeto da promoção de conhecimento. Além disso, é pertinente refletir acerca de uma proposta de registro das leituras realizadas por meio de um diário de leitura, tendo em vista que o mesmo propõe uma reflexão crítica sobre o que é lido (MACHADO, 2005, p. 69).

PALAVRAS - CHAVE: Prática de Leitura, Áreas de Conhecimento, Diário de Leitura.

READING AND WRITING PRACTICES AT SCHOOL: COMMITMENT OF ALL KNOWLEDGE AREAS

ABSTRACT: The main aim of this article is to endorse the critical analysis of reading and writing practices at school, connected to all knowledge areas in the sense of committing them to this pedagogical practice, with a view to emphasizing the promotion and development of reading skills and literacy disassociated from the disciplines in the area of languages, exclusively. The study permeates the following sections: a) the teacher's commitment to their own training; b) the importance of encouraging reading and writing at school; c) the reading project developed at the educational institution; d) production proposal based on reading practices. Regarding reading incentive practices, it is believed that the act of reading can no longer be seen as a lonely act of an isolated individual, but as a social

practice (MACHADO, 2005, p. 67), which justifies the suggested methodology of the project implemented in the school, in order to involve all the subjects that establish it. The results point to the fact that students are immersed in the universe of always teaching-learning something, in the sense that each individual reader has a different understanding of the same text and this is the object of knowledge promotion. In addition, it is relevant to reflect on a proposal for recording the readings carried out through a reading diary, considering that it suggests a critical reflection on what is read (MACHADO, 2005, p. 69).

KEYWORDS: Reading Practice, Knowledge Areas, Reading Diary.

1 | INTRODUÇÃO

Desenvolver uma prática pedagógica de leitura em contexto escolar é um desafio constante, pois sabe-se que essa, sozinha, não pode resolver os problemas do ensino brasileiro. Entretanto, dificilmente encontram-se sugestões de alternativas que possam substituir e/ou complementar o tradicional modelo de leitura com posterior questionário de compreensão e interpretação ou de produção de resumos de textos. Além disso, há uma falsa crença de que a leitura e a escrita são habilidades e funções destinadas à área das linguagens, ou mais especificamente, a disciplina de Língua Portuguesa. Para Guedes e Souza (2011), “ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola”.

A leitura de textos de diferentes áreas de conhecimento permite ao estudante posicionar-se criticamente sobre os mais diversos temas. Além disso, permite ao aluno perceber que é necessário desenvolver habilidades argumentativas e posicionamentos baseados em diferentes textos em toda e qualquer área de conhecimento, sendo que esta habilidade poderá ser mais bem explorada e desenvolvida na respectiva disciplina. Desta forma, busca-se o desenvolvimento de práticas que possibilitem o posicionamento e a discussão de temas relevantes em nossa sociedade, bem como o desenvolvimento do hábito da leitura de modo a posicionar-se sempre mais e melhor.

A questão pedagógica e a mediação do professor nos processos de leitura têm tamanha importância para o ensino-aprendizagem, que encontramos no PCN (Parâmetro Curricular Nacional), a seguinte afirmação: “Nesse sentido, a intervenção pedagógica do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem e, por isso, é preciso avaliar sistematicamente se ela está adequada, se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar.” (1997, p.38)

Por esse motivo a prática docente precisa ser reflexiva, é necessário que o professor reavalie suas concepções, para que o aluno possa construir conhecimento, e assim atingir seu objetivo quanto estudante e, a ação docente é decisiva neste processo, pois segundo Guedes e Souza (2011), “a tarefa de ensinar a ler e escrever um texto de história é do professor de história e não do professor de português”, bem como das demais disciplinas

como geografia, ciências, matemática, entre outras.

Em concomitância a isso, segundo os PCN's, ao sair da Educação Básica, os alunos devem ser capazes de interpretar as várias formas textuais que circulam na sociedade nos mais variados temas, além de construir seus próprios textos e, da mesma maneira fazê-los circular no meio social, nas mais diversas situações. Com isso, reforça-se a ideia de que todas as áreas de conhecimento têm compromisso com as habilidades consideradas indispensáveis na formação de um estudante, dando foco as habilidades de leitura e escrita, como forma de intervenção e interação no mundo. Em 1993, Freire em "A importância do ato de ler", explanou a ideia de que "a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente".

21 O ATO PROFISSIONAL DE COMPROMETER-SE COM A PRÓPRIA FORMAÇÃO

A educação é um âmbito que aspira por mudanças que se efetivem. Nesse sentido, torna-se exigência, também, a corresponsabilidade exercida pelos profissionais da educação, necessariamente articulando a escola com as famílias e a comunidade. A concepção de educação integral precisa fazer parte da organização da escola, o conjunto de atividades nelas realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Segundo os PCN's (2013),

em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões. (PCN's 2013)

O corpo docente de uma instituição caracteriza o tipo de formação oferecida aos discentes. Nesse sentido, não é possível pensar na formação do professor isolada de sua prática e atuação docente. O processo formativo do professor repercute diretamente na sua atuação profissional. Para tanto, Isaia (2007) aponta que:

O processo formativo, para efetivamente repercutir em transformação, necessita de uma orientação sistemática, organizada, auto e inter-reflexiva que acompanhe o percurso trilhado pelos professores, desde a formação inicial até o exercício continuado da docência. Compreende, para tanto, não só os esforços dos professores na dimensão pessoal e na interpessoal, como as condições oferecidas por suas instituições, no intuito de criarem condições para que esse processo se efetive. Envolve a construção, por parte dos professores, de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência que é influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos socioculturais e institucionais, nos quais os docentes transitam (ISAIA, 2007, p.73).

Pensar no trabalho sobre si mesmo é buscar condições para que a formação tenha lugar. Neste sentido, apontam-se condições a respeito do trabalho sobre si mesmo. Duas destas condições fazem menção ao lugar e ao tempo e, estão atreladas ao fato de que o professor não se forma com a experiência profissional ligada a sala de aula, pois neste caso estará trabalhando para os outros e esta experiência não será formadora para ele. É importante considerar, no entanto, que quando o professor pensa sobre a sua aula e, neste momento esteja desenvolvendo um planejamento partindo de seus objetivos, ele estará em formação, pois o saber da experiência de planejar, executar, experienciar e refletir sobre, a todo momento desenvolve saberes e experiências ainda não vividas em ocasiões anteriores e, são também estes momentos que dão ao professor a oportunidade de aprender, desenvolver, inquietar-se e formar-se. Nesse sentido, acredita-se que o saber da experiência também deve ser considerado no processo da permanente e auto-formação.

É preciso aspirar um momento em que há um tempo para pensar sobre si e sobre o que se tem feito, nas ocasiões disponibilizadas para a auto-formação, buscar outras maneiras para fazer. A ideia de formar-se fazendo, ensinando em sala de aula é falsa, a menos que se encontre meios de voltar e rever o que se tem feito, realizar um balanço reflexivo e tratar de compreender, pois nesse momento sim, há formação. É preciso buscar um lugar e um tempo para a formação sobre si mesmo, que não está ligada ao trabalho profissional, visto que este é um trabalho para os outros (FERRY, 2004).

Nenhum profissional da educação está pronto, todos estão em contínuo processo de formação. Os tempos mudam, as perspectivas são outras e nesse sentido é preciso repensar o papel ao qual cada um se propõe. Imbernón (2009), afirma que:

Ganha terreno a opção que não deseja apenas analisar a formação como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas sim que propõe a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. Isso nos conduz a analisar o que aprendemos e o que temos ainda para aprender (IMBERNÓN, 2009. p.16)

Há um elemento fundamental para que a prática profissional, em qualquer nível de ensino, dê certo. A colaboração entre o professorado nas instituições de ensino faz com que muitas práticas sejam aceitas, mesmo quando propõe mudanças ou sejam inovadoras. Em muitos casos um professor propõe uma prática metodológica diferente, que objetive a mudança, a inovação, mas por falta de colaboração e comprometimento dos demais, a ação não se concretiza. Nesse sentido Imbernón (2009, p.105), defende que “a formação permanente do professorado requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências [...]”. Apoiar o professorado em suas aulas, parece fundamental para levar certas formas de trabalho para a classe.

O professor está em constante interação com o processo de formar-se, pois além de formar os alunos, ele interage com os colegas que também estão em constante formação. Nesse sentido Imbernón (2009, p.107), afirma que “o(a) formador(a) ajuda a meditar sobre

situações práticas, pensar sobre o que se faz durante sua execução, incluindo-se nesse processo a deliberação acerca do sentido e o valor ético das atuações”. Além disso, o docente está em constante formação, pois ele nunca está pronto, a busca pelo saber é ininterrupta. Freire (1996), afirma que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996 p.29).

O docente ao interagir com os processos de formação dos quais faz parte, constrói e desenvolve sua própria formação, pois está exposto a questionamentos, inquietações e informações que o inquietam e que são o combustível para a sua prática formativa. É por perceber que não há respostas para tudo e que a cada momento novas situações se apresentam, que ele é movido a ser professor formador pesquisador. Nesse sentido Freire (1996), esclarece que

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996 p.29).

Nesse sentido, cabe ainda destacar a importância de profissionais comprometidos com a própria prática educativa e com o seu processo de formação e daqueles que o cercam e que esperam dele o máximo de dedicação e empenho, no sentido de acrescentar e auxiliar na busca e produção do saber.

3 | AFINAL, POR QUE ENSINAR LEITURA E ESCRITA?

As atividades de leitura em sala de aula atendem objetivos relacionados a informação e a recreação. No primeiro caso teríamos leituras destinadas ao campo do estudo do currículo ou informações genéricas sobre fatos da atualidade. No segundo caso, aborda-se o âmbito da literatura dos livros de ficção e poesias, ou seja, uma leitura mais pelo prazer de ler. Nesse sentido, diferem-se então, quais seriam as leituras destinadas a todas as áreas de conhecimento, as de informação, e seria leitura específica para as disciplinas de língua portuguesa e/ou literatura, as de recreação (ANTUNES, 2003).

Leitura e escrita são saberes interligados, que se relacionam, pois a partir da leitura percebe-se a possibilidade de construção do conhecimento, da explanação do saber e por fim, de um saber solidificado, intrínseco e maduramente fundamentado em estudos teóricos, que contém certo prestígio entre conhecedores da área. Nesse sentido, considera-se que há um agente responsável pela orientação de escolhas maduras e significativas para o

estudo em questão. O professor tem papel fundamental neste meio, pois para refletir acerca de determinados temas é preciso considerar que o professor é um dos principais agentes da transformação, pois segundo Tardif (2012, p. 31), “parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber aos outros”.

O professor é aquele que ensina, comunica conhecimentos aos seus alunos, mas, por outro lado, deixou de ser aquele que possui apropriação e a posse do saber e que, portanto, garante sua virtude pedagógica e a ensinabilidade do saber. O saber não é mais por si mesmo formador, saber alguma coisa não é mais suficiente há muito tempo, é preciso também saber ensinar. Transmitir o saber não possui valor formador, em si mesmo; a atividade de transmissão lhe confere esse valor. Em outras palavras, pode-se dizer que a metodologia adotada pelo professor para conduzir o saber é que atribui valor a este saber (TARDIF, 2012).

Leitura e escrita também se relacionam no sentido em que a leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao mesmo tempo em que proporciona acesso às especificidades da escrita. Ler proporciona a incorporação de novas ideias, novos conceitos, dados, informações diferentes das coisas, das pessoas e do mundo em geral. Nesse sentido, a leitura escolar de textos em outras disciplinas representa uma oportunidade significativa de aquisição de novas informações, o que contribui demasiadamente na construção de argumentos apresentados na escrita de qualquer gênero textual¹ (ANTUNES, 2003).

Ao afirmar que os problemas encontrados nos processos de leitura e escrita deficitários são problemas exclusivos das disciplinas da área de linguagens, não se está considerando que a pobreza de repertório, a falta de informação, não ter o que dizer não são problemas que se solucionam com regras de gramática nem com exercícios de análise sintática, pois para escrever bem é preciso, antes de tudo, ter o que dizer (ANTUNES, 2003).

Nesse sentido, é preciso pensar no quão fundamental se torna aliar leitura e escrita em todas as áreas, pois a leitura literária contribui para aperfeiçoar a escrita, tornando-a mais formal e polida, mas é preciso também investir na bagagem cultural e intelectual. Assim, aliando estes dois aspectos, a passos lentos, mas contínuos a leitura e a escrita se tornarão mais significativas.

A atividade de escrita, considerando-a como interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas. Nesse sentido, a escrita é tão interativa, dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala e, por isso, um dos principais objetivos de produzir a escrita de diversos gêneros textuais na escola relaciona-se a possibilidade de manifestar ideias, informações, intenções e crenças que se quer partilhar com alguém. Além disso, a escrita cumpre com diferentes funções comunicativas em diversos contextos

¹ Para Marcuschi (2007), gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas.

sociais (informar, avisar, explicar, opinar, registrar, divulgar, descrever, instruir, entre outras funções) (ANTUNES, 2003).

Outros aspectos que podem ser considerados em relação a escrita é que produção textual, com o passar dos anos, se tornou algo maçante aos alunos. Os temas propostos são repetitivos, o professor se decepciona com textos mal redigidos e o aluno não encontra sentido em escrever para o professor, o único leitor do seu texto (GERALDI, 1987). Pensando nestas e outras questões é que o trabalho de planejamento que envolve todas as áreas de conhecimento torna-se mais atraente e significativa ao aluno, pois leva-se em conta que ele poderá mobilizar seus saberes de maneira transdisciplinar.

Ainda, nesse sentido, é significativo considerar o conhecimento de mundo do aluno, pois de acordo com Bazerman (2006), o ensino de gênero deve levar em conta a experiência prévia dos alunos em relação aos gêneros e às situações comunicativas consideradas relevantes para eles, a fim de proporcionar o envolvimento destes alunos no processo de letramento. Por isso, em sala de aula o gênero:

[...] não diz respeito à definição das condições mínimas de alguma velha proposição, mas à liberação do poder da proposição que, se bem escolhida, fala ao pleno dinamismo psicológico, social e educacional da situação. Em qualquer discurso de sala de aula, a vitalidade da produção genérica dos alunos dependerá da vitalidade que investimos em nossos comentários e nas tarefas que modelam e eliciam os enunciados dos alunos, bem como da contribuição do aluno para a tarefa. (BAZERMAN, 2006)

Conforme Bazerman (2006), entende-se que a produção de um determinado gênero também permite descobrir os recursos que os alunos trazem de sua formação e experiência na sociedade, orientando o professor para a escolha estratégica de gêneros que possibilitem a introdução dos alunos em outros territórios discursivos. Em miúdos, isso impõe uma tarefa aos educadores no sentido a contribuir para que os sujeitos participantes do processo educativo desenvolvam a capacidade de ler (a palavra e o mundo) como instrumento de intervenção e participação social.

4 | PROJETO DE LEITURA: O QUE IMPORTA É LER E NÃO PARAR DE LER

A atividade de leitura em análise é parte constituinte de um projeto de leitura proposto e efetivado em uma escola da rede particular de ensino. O projeto surgiu a partir da observação de que as turmas, de um modo em geral, não têm hábito de leitura. Diante dessa realidade, tornou-se necessária a adesão de um projeto que envolva atividades de leituras para despertar nos alunos esse interesse.

O projeto foi desenvolvido e apresentado pelo corpo docente da área de linguagem desta instituição e visa oportunizar momentos de leitura coletiva a fim de contribuir para o desenvolvimento do indivíduo em seu contexto social.

O projeto, numa perspectiva interdisciplinar, considera o ato de ler um exercício de

descoberta e atribuição de significados e, nesse âmbito, considera-se o professor o agente que assume o papel de mediador entre as leituras e o aluno. Assim, ao estimular a leitura, pretende-se fazer com que os alunos compreendam melhor o que estão aprendendo na escola e o que acontece no mundo de forma geral. O projeto é mais uma ação/oportunidade para a construção do conhecimento, visto que é assegurado pelo que dispõe a lei em vigor LDB nº 9394/96, Art.32, que visa “o desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meio básico pleno desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo”.

Ainda, o projeto visa sensibilizar a comunidade escolar em sua totalidade, visando o compromisso em desenvolver a habilidade de leitura, além de promover o desenvolvimento do vocabulário, favorecer a escrita de variados gêneros textuais, desenvolver a compreensão e interpretação de atividades em todos os componentes curriculares, possibilitar o acesso aos diversos tipos de leitura na escola, incentivar o hábito da leitura, além de torná-la um processo dinâmico e prazeroso.

A metodologia prevista pelo projeto são momentos de leitura diária, sendo que o tempo destinado de quinze minutos em horários alternados mensalmente, tendo em vista abranger a todos os componentes curriculares. Os alunos são incentivados a trazer material de leitura de seu interesse, mas ao mesmo tempo o professor também pode oferecer aos alunos materiais variados, de distintos gêneros e que contemplem a sua disciplina ou conteúdo. Conforme o projeto, a leitura é exigida em materiais físicos, não sendo permitido usar meios eletrônicos, pois na concepção da escola e dos proponentes do projeto, os educandos possuem acesso de maneira bastante contínua de meios eletrônicos para realizar leitura em outros momentos do dia.

Os momentos de leitura também são previstos pelo projeto em outros momentos, principalmente àqueles que relacionam-se a avaliações, tendo em vista que ao concluir qualquer avaliação, a fim de aguardar o término dos demais participantes, o aluno fará a leitura do material que possuir.

No transcorrer do projeto e após a conclusão dos trimestres, são realizadas reuniões entre as comissões pedagógicas da instituição e os professores acerca dos pontos positivos e negativos da execução do projeto. Sempre que necessário, as ações previstas são reformuladas e adequadas de acordo com a necessidade.

Observa-se que em muitos casos, há professores que não assumem o compromisso com o projeto leitura de maneira eficiente, tendo em vista acreditar que o projeto deveria destinar-se à área das linguagens, ou até mesmo porque não depositam a devida credibilidade ao projeto. Assim, em muitos casos, os alunos ficam desacreditados de que poderão ter significativos benefícios com a proposta, pois nem aquele que deveria ser exemplo de retidão no exercício de ler, lhe confere a devida importância. Acerca desse impasse Antunes (2003), defende que “a exposição, pela leitura, é claro, a bons textos escritos é fundamental para a ampliação de nossa competência discursiva em língua escrita”. Trata-se de uma lástima, o fato de que nem todos os professores tenham o mesmo

entusiasmo em buscar desenvolver seus conhecimentos e aprofundar suas competências discursivas e, além disso, explorar estas habilidades com seus alunos.

Os benefícios desenvolvidos pelo ato de ler são inúmeros e indiscutíveis, mas Antunes (2003) elenca a realização da “leitura como justificativa para sua tão propalada conveniência com uma tríplice função: ler para informar-se; ler para deleitar-se; ler para entender as particularidades da escrita.” Nesse sentido, cabe ainda insistir incansavelmente em projetos de leitura propostos e desenvolvidos por qualquer instituição, pois quem lê decodifica o mundo.

5 | DIÁRIO DE LEITURAS: DIÁLOGOS REFLEXIVOS

O projeto realizado no âmbito escolar ainda não focaliza a produção de textos (diários de leituras) a partir das leituras específicas realizadas durante o projeto, mas nas demais produções textuais, não há dúvidas de que as leituras executadas durante o projetos são levadas em conta pelos alunos durante a escrita. Esta seção traz definições acerca dos gêneros discursivos e suas funções sociais, mas também apresenta uma proposta de produção de diários de leituras, pesquisado e defendido por Machado (2005).

Cada gênero, mais do que proporcionar compreensão, ou a semântica de seu conteúdo é escrito para atingir os propósitos comunicativos com que foram postos em circulação. Ao escrever, o autor expõe intenções pretendidas, expressa-se nas palavras e em muitos outros sinais. É possível observar as particularidades de cada gênero, pois as regras gramaticais ganham um caráter de funcionalidade e, desta forma, podem ser exploradas (ANTUNES, 2009). O estudo das diferenças implicadas nos usos dos modos e dos tempos verbais ganharia sentido quando vistas como exigência de determinado gênero.

A produção textual do aluno é um processo, uma construção da qual o professor exerce um papel fundamental, o de mediador da aprendizagem. O aluno escreve seu texto e o professor faz a mediação, buscando analisar as falhas e as virtudes, as ideias e as formas dos textos dos alunos, em conexão com suas muitas possibilidades de leitura. Por meio da leitura e avaliação, vão sendo explicitadas as regras de utilização da língua escrita, essas regras podem ser funcionais e formais. Avaliar pode auxiliar o aluno a perceber e a dominar os diferentes processos de interligação entre forma e conteúdo que são específicos da escrita, leva-se sempre em consideração a dimensão interativa do texto. As leituras que tomam os textos dos alunos como unidades de sentido têm se revelado mais produtivas do que aquelas que apenas apontam partes do texto ou seus aspectos gramaticais (SUASSUNA, 2011).

Dessa forma, entende-se que um ensino sob a perspectiva dos gêneros favorece o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, já que os conhecimentos que os seres humanos possuem - sua identidade, seus relacionamentos sociais, sua própria vida e também as suas competências discursivas, desenvolvidas durante o ato de

ler - são em grande parte determinados pelos gêneros discursivos a que estão expostos, que produzem e consomem. Conseqüentemente, a investigação e o ensino sistemáticos dos diversos tipos de texto em uso – escritos por quem, para que fins, como, em que ambientes, com que grau de transparência ou de camuflagem hegemônica e ideológica – são essenciais para a formação dos profissionais responsáveis pelo ensino da linguagem no país (MEURER, 2000).

A metodologia do diário de leituras ainda é um texto produzido por um leitor, à medida que lê, com o objetivo maior de dialogar com o autor do texto, mais especificamente traz a tona uma escrita de maneira reflexiva. Durante esta escrita o leitor coloca-se como se estivesse em uma conversa real com o autor do texto, como se estivesse relatando um acontecido ou uma reflexão pessoal ao seu diário (MACHADO, 2005).

Nesta interação é possível que o aluno realize questionamentos, faça paráfrases, peça esclarecimentos, faça perguntas, peça justificativas, exponha se concorda ou discorda com o autor, faça julgamentos subjetivos sobre os conteúdos, etc. Enfim, a interação é livre e passível de ampla exploração, o que permite inúmeras ações e operações de linguagem que geralmente se desenvolvem em interações orais (MACHADO, 2005).

O diário de leituras caracteriza-se como uma “conversa” com o autor do texto e, segundo Machado (2005), “favorece o despertar do aluno para o desenvolvimento, através da escrita, de diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando se encontram em situação de leitura”. Nesse sentido, é pertinente realizar a análise das contribuições que esta metodologia pode trazer aos processos de leitura e escrita, pois a medida em que os discentes leem e escrevem seus diários poderão também sentir-se instigados pela busca de respostas para os diálogos estabelecidos e, assim farão a busca por reflexões mais profundas ou pela construção de argumentos mais aprofundados e fundamentados.

6 | CONCLUSÃO

A formação além de levar em conta os saberes do docente formador, aponta para a questão da responsabilidade da auto-formação, pois qualquer profissional da educação comprometido com seu fazer docente, atenta para a sua formação como algo que está para além dos saberes e conhecimentos aprendidos nas instituições de ensino. Leffa (2006) afirma que,

Achar que um profissional [...] possa ser formado nos bancos da universidade é uma ilusão, necessária ou não [...]. Possivelmente não há tempo e nem condições para isso na universidade. A formação de um verdadeiro profissional – reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz – é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade. A verdadeira formação, que incorpora não apenas aquilo que já sabemos, mas que abre espaço para abrigar também aquilo que ainda

não sabemos [...] (LEFFA, 2006, p.341).

Desse modo, os saberes dos professores aprendidos durante a formação inicial, irão ser reformulados e se reconstruirão no dia a dia da sala de aula, a partir dos saberes curriculares, da experiência e de outros saberes da formação continuada e do desenvolvimento profissional. Refletir sobre educação e sobre o papel dela na sociedade é um desafio que não é só do profissional da área, mas de todos. Principalmente dos órgãos públicos que muito exigem das escolas, procuram sempre por resultados positivos, mas pouco fazem para colaborar com o processo, antes de chegar ao resultado.

Estas reflexões são necessárias, pois somente desta forma é que será possível que percebamos o quanto é preciso ser um professor pesquisador e que esteja sempre em processo de formação, na busca de novos saberes. Refletir sobre seu fazer docente, propor e engajar-se em uma escola colaborativa é papel fundamental dos profissionais de todas as áreas de conhecimento. Enclausurar-se na sua própria área e não estar aberto a participar e colaborar com os projetos das demais áreas é não assumir e honrar aos compromissos que uma educação reflexiva, consciente, crítica e construtiva exige, pois aquele que não demonstra aos seus alunos que está sempre disposto a lutar por causas coletivas e participar dos processos de construção do conhecimento, desmantela a educação antes mesmo de tentar (re)construí-la.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ANTUNES, M. I. **Aula de português – encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, M. I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Tradução de Judith ChamblissHoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctica, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2ª ed. Cascavel: Assoeste, 1987. p. 49-69.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 9 ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior. In: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C. **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

LEFFA, Vilson (Org). **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**. In: O professor de línguas estrangeiras - construindo a profissão. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2006.

MACHADO, A. R. (2005). **Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula**. *Linha D'Água*, (18), 61-80. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i18p61-80>. Acesso em: 28 out. 2018.

MARCHUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p.37-46.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da linguística aplicada**. Florianópolis: Editora Insular, 2000, p. 149-166.

SUASSUNA, L. **Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor**. In: ELIAS, V. M. (Org.) Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011. p. 119-133.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

ABRINDO PORTAS - INGLÊS PARA TODOS: ENSINO DE INGLÊS COMO FERRAMENTA DE EXTENSÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

Data de aceite: 21/09/2021

Data da submissão: 06/07/2021

Nathan Antonio Guerreiro

Universidade Tecnológica Federal do Paraná –
UTFPR
Cornélio Procópio – PR
<http://lattes.cnpq.br/3423980475097942>

Leonardo Riquena Salandim

Universidade Tecnológica Federal do Paraná –
UTFPR
Cornélio Procópio – PR
<http://lattes.cnpq.br/8028640548214723>

María Eugenia Dajer

Universidade Tecnológica Federal do Paraná –
UTFPR
Cornélio Procópio – PR
<http://lattes.cnpq.br/8423481649170942>

RESUMO: O projeto Abrindo Portas - Inglês para todos é um projeto de extensão que tem como objetivo ministrar oficinas de inglês gratuitas para alunos do ensino médio de escolas públicas da região de Cornélio Procópio. O projeto também pretende estimular a interação entre universidade e comunidade externa promovendo impacto positivo e transformação da realidade social da região, assim como contribuir com a formação profissional e cidadã dos voluntários envolvidos. Durante um ano, o projeto ofereceu oficinas de inglês ministradas com material próprio, organizou eventos abertos à comunidade, criou e divulgou vídeos sobre tópicos da língua inglesa

e realizou oficinas de capacitação para a equipe de voluntários. Dessa forma, a equipe, conseguiu atingir os objetivos de levar conhecimentos de inglês a estudantes de ensino médio com oficinas presenciais, interagir com a sociedade e desenvolver e capacitar os estudantes que forma a equipe.

PALAVRAS - CHAVE: Inglês. Extensão. Voluntariado

ABRINDO PORTAS – INGLÊS PARA TODOS: ENGLISH TEACHING AS A TOOL FOR EXTENSION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT: Abrindo Portas – Inglês para todos is an extension project that aims to provide free English workshops to high school students from public schools in the Cornélio Procópio region. The project also intends to stimulate the interaction between the university and the community promoting positive impact and transformation of the social reality of the region and contributing to the professional and citizen training of the volunteers involved. For a year, the project offered English workshops taught with its own material, organized events open to the community, created, and disseminated videos about topics in the English language, and held training workshops for the team of volunteers. In this way, the team was able to achieve the objectives of bringing English knowledge to high school students with face-to-face workshops, interacting with society, and developing and training the students that make up the team.

KEYWORDS: English. Extension. Volunteering.

1 | INTRODUÇÃO

Com as novas perspectivas de um mercado globalizado, o conhecimento da língua inglesa torna-se fundamental ao candidatar-se a uma vaga de emprego e entrar ao mercado de trabalho ou para ingressar a diversos cursos de ensino superior em instituições públicas e privadas. Segundo Crystal (2003) e Caltabiano e Vian Jr (2018), na atualidade o mundo vive rápidas transformações nas áreas de tecnologia, ciência, economia e social que colocam o inglês na condição de língua global, e esta condição impacta diretamente o ensino dessa língua.

Por outro lado, como mencionado em Lima (2012) e em Chargas et al (2016) o aprendizado de inglês para estudantes de ensino médio, considerado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira (PCN-LE, BRASIL, 1998), apresenta uma série de desafios e dificuldades. Alguns dos mais citados por esses autores são: fatores relacionados com a prática docente, metodologias adotadas pouco estimulantes para que os alunos sintam-se atraídos pela aprendizagem dessa língua, falta de estrutura física das Instituições, carga horária insuficiente e a deficiência de material pedagógico e de um planejamento que estimule a participação ativa do aluno no ensino da Língua Inglesa LIMA (2012) e CHARGAS et al (2016).

A Universidade Tecnologia Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio se localiza no município de Cornélio Procópio. O mencionado município consta com 12 instituições de ensino médio, sendo 8 instituições públicas e 4 privadas (IPARDES, 2018). As matrículas registradas em 2015 foram 1551 em escolas públicas e 430 em escolas privadas (IBGE, 2018) e resultam em um alto número de potenciais interessados em ter acesso ao ensino da língua inglesa.

Considerando as necessidades da comunidade Procopense e cientes do rol da universidade no desenvolvimento social o objetivo do projeto de extensão **Abrindo Portas -Inglês para todos** é oferecer oficinas de inglês gratuitas para estudantes do ensino médio de escolas públicas da Cornélio Procópio. Para tal objetivo, foram consideradas as principais dificuldades do aprendizado da língua inglesa mencionadas por Lima (2012) e Chargas et al (2016), e foram criadas oficinas de inglês usando ferramentas digitais, temáticas atuais e material didático próprio para motivar e engajar os estudantes do ensino médio no aprendizado de inglês. Da mesma forma, o projeto **Abrindo Portas- Inglês para todos** visa promover impacto e transformação da realidade social da comunidade Procopense, assim como, a formação cidadã dos estudantes voluntários da UTFPR-CP que realizarão uma série de ações planejadas com caráter educativo, cultural, científico e tecnológico.

2 | METODOLOGIA

2.1 Contextualização

A metodologia apresentada corresponde ao período de julho de 2019 a junho de 2020 e está dividida em: Semestre de julho a dezembro de 2019 e Semestre de janeiro a junho de 2020. A equipe executora está dividida em 6 áreas que trabalham de forma coordenada: Instrutores, comunicação e mídias, elaboração do material didático, elaboração de material didático digital, elaboração de apostila e coordenação. O público atendido pelo projeto são os estudantes de ensino médio de escolas públicas da cidade de Cornélio Procópio.

2.2 Procedimentos

O projeto oferece semestralmente: uma avaliação diagnóstica, dez (10) oficinas presenciais com 2 horas de duração, 10 horas de atividades remotas em ambiente digital e uma avaliação de desempenho. São abertas 3 turmas de 7 a 10 estudantes para níveis de aprofundamento Inicial e Intermediário. Para nível inicial são oferecidas 2 turmas semestrais devido à maior demanda.

Em 2020, com o surgimento da pandemia de COVID-19 foi necessário atender todas as normas sanitárias e de distanciamento social. Dessa forma, foram reformuladas as todas as atividades propostas para o semestre de janeiro a junho de 2020. São descritas a continuação, as 3 ações de extensão propostas pelo projeto para continuar interagindo e transmitindo conhecimentos para a comunidade externa e interna:

a) Ação SWAP talks: Stay With Abrindo Portas: Foi proposto um circuito de transmissões ao vivo (*lives*) com profissionais de diversas áreas de conhecimento. O objetivo principal desta iniciativa foi aproximar a língua inglesa, apresentar necessidades do mercado de trabalho e atualizações científicas a toda comunidade.

b) Ação Série EducatiON: Foi proposta a criação de uma série de vídeos com conteúdo educativo em inglês. O objetivo de esta ação foi apresentar temas e curiosidades da língua inglesa de forma descontraída e atual. A proposta consistiu em criar 4 vídeos usando a ferramenta Powtoon para serem disponibilizados nas mídias sociais do projeto @abrindoportasp.

c) Capacitação Equipe Abrindo Portas: Para capacitar a equipe foram propostas 4 oficinas de temas relevantes para o desenvolvimento das atividades do projeto e para a formação profissional dos integrantes. Nesta ação foram propostas: a) Oficina Pedagógica, b) Oficina de construção de um perfil público nas redes sociais, c) Oficina de organização de equipes de Marketing e, d) Oficina de Comunicação Não Violenta.

3 | RESULTADOS

3.1 Semestre de julho a dezembro de 2019

De acordo com o programado foram criadas três turmas: duas turmas de inglês básico e uma de inglês intermediário. Foram ministradas 10 oficinas de 2 horas de duração para cada turma, e 10 horas de atividades remotas realizadas na plataforma *classroom*, sendo essas atividades remotas desenvolvidas na plataforma *Jotform*, onde o estudante teve a possibilidade de treinar habilidades como fala, audição, leitura e escrita que receberam feedback dos instrutores. As três turmas realizaram uma avaliação inicial e uma avaliação final. Foram atendidos 25 estudantes do ensino médio e 18 deles foram aprovados por frequência e aproveitamento.

Ao final do semestre foi realizado uma confraternização com membros do projeto e estudantes, compartilhando experiências e apresentando a vida acadêmica.

3.2 Semestre de janeiro a junho de 2020

a) Ação *SWAP talks: Stay With Abrindo Portas*: Foram transmitidas quatro *lives* com um alcance de 4.856 pessoas, ofertando conhecimentos relevantes ao mercado de trabalho.

i. Live: Desafios da comunicação. Ministrada pela Dra. Glaucya Madázio (INSPER-SP) com 2 horas de duração.

ii. Live: Estudantes com deficiência e identificação e atendimento. Ministrada pelo Dr. Luiz Renato Martins (UTFPR-CP) com 2 horas de duração.

iii. Live: Por que aprender inglês? Ministrada pelo Dr. André Luiz Elias de Souza (FACEBOOK- USA) com 2 horas de duração.

iv. Live: Precisamos uns dos outros. Ministrada pelo Dr. Vitor Hugo Serrão (Toronto University- Canadá) com 2 horas de duração.

v. Para a realização da transmissão ao vivo, foram criadas artes para a abertura e encerramento como exemplificado na Figura 1 e Figura 2.



Figura 1 - Imagem de abertura *live* Dr. André Souza

Fonte: Autoria Própria



Figura 2 - Imagem de encerramento *live* Dr. Vitor Hugo Serrão

Fonte: Autoria Própria

a) Ação Série EducatiON: Foram criados quatro vídeos sobre conteúdos de inglês, que tiveram uma média de 400 visualizações cada. Todos os vídeos encontram-se nas páginas do Facebook e do Instagram do Projeto @abrindoportascp e podem ser acessados e compartilhados pelo público em geral.

b) Capacitação Equipe Abrindo Portas: Foram realizadas 4 oficinas de capacitação:

- i. Oficina pedagógica: Como dar aula e engajar adolescentes, com a Profa. Roberta Lisboa (SP) com carga horária de 2 horas.

- ii. Oficinas de Marketing e mídias: Oficina de mídias com o Perfil público Coxinha Nerd (2 horas), como mostra a Figura 3.

iii. Oficina de Organização de equipe de marketing, ministrada por um membro da ENACTUS com 2 horas de duração.

iv. Oficina de Comunicação Não Violenta, ministrada pela Dra. Julia Portas (SP) com 2 horas de duração.



Figura 3 - Oficina de Marketing e mídias Coxinha Nerd

Fonte: Autoria Própria

4 | CONCLUSÃO

Os objetivos estabelecidos pelo projeto de extensão **Abrindo Portas – Inglês para todos** de oferecer oficinas de inglês gratuitas para estudantes do ensino médio de escolas públicas da Cornélio Procópio e promover impacto e transformação da realidade social, formação cidadã dos estudantes de graduação da UTFPR-CP foram alcançados. No semestre de julho a dezembro de 2019 foi possível oferecer as oficinas de inglês de forma presencial, atendendo de forma completamente gratuita 25 adolescentes do ensino público da cidade de Cornélio Procópio. Semestre de janeiro a junho de 2020 enfrentamos de forma global os desafios da pandemia da COVID-19 e foi necessário replanejar as atividades para continuar atendendo à comunidade.

Contudo, foi possível atender todos os objetivos durante todo o período do projeto e desenvolver nos voluntários do projeto competências como liderança, trabalho em equipe, cooperação, criatividade, resiliência, organização e comunicação, assim como, contribuir com a socialização de conhecimentos e interação entre universidade e comunidade.

Um dos maiores aprendizados do período foi perceber a necessidade, criada pela recente pandemia, de atender estudantes remotamente. Dessa forma, o próximo passo será a criação de uma plataforma virtual para aulas em modalidade remota. A criação de dita plataforma permitirá que o **Abrindo Portas – Inglês para todos** expanda seu alcance e ajude cada vez mais estudantes e público em geral.

AGRADECIMENTOS

A equipe Abrindo Portas - Inglês para todos agradece à Pró-Reitoria de Relações Empresariais e Comunitárias (PROREC) pela concessão de uma bolsa para estudante de graduação durante a execução do projeto. Agradecemos à UTFPR-CP pelo apoio e incentivo ao projeto.

Agradecemos a todos os convidados das *Lives* e das oficinas de capacitação que disponibilizaram de seu tempo para compartilhar conhecimento de forma tão generosa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua estrangeira /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf . Acesso em: 03 jul. 2021.

CALTABIANO, MA; VIAN JR, O. **O Inglês como língua global e seu papel na educação continuada de professores**. Revista Intercâmbio, v. XXXVII: 118-138, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 223. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/36657> . Acesso em: 03 jul. 2021

CHARGAS, AF et Al. **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.138-141, jan. / jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/download/5586/3294>. Acesso em 03 jul. 2021

CRYSTAL, D. English as a global language. 2a edição. 2003.7-759X

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/> Acesso em 05 abr. 2020

IPARDES - INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Caderno estatístico município de Cornélio Procópio**. 2018. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=86300&btOk=ok>. Acesso em: 05 abr. 2020.

LIMA, ZM. **Identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos do CECAL (Centro Educacional Cardeal Aloísio Lorscheider) na disciplina Língua Inglesa**. Trabalho de Conclusão de curso. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. 2012. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/29207/1/2012_tcc_zmlima.pdf. Acesso em: 03 jul. 2021

CAPÍTULO 8

O CADERNO DA REALIDADE: ELEMENTO PEDAGÓGICO DA PESQUISA REALIZADA NA COMUNIDADE CAMPESINA

Data de aceite: 21/09/2021

Data de submissão: 06/07/2021

Ozana Luzia Galvão Baldotto

Secretaria Municipal de Educação de São Mateus
São Mateus, Espírito Santo, Brasil
lattes.cnpq.br/3203328617473700

Ailton Pereira Morila

Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
São Mateus, Espírito Santo, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/2380448103587931>

RESUMO: Esse trabalho busca contextualizar os elementos pedagógicos das propostas pedagógicas das Escolas do Campo nos municípios de Jaguaré e São Mateus, localizados no Estado do Espírito Santo. Os elementos pedagógicos pesquisados foram: o Plano de Estudo/Ficha de Pesquisa; a Auto-organização; a Mística; a Pasta da Realidade/Caderno da Realidade/Portfólio; o Caderno de Planejamento e Reflexão/Caderno de Acompanhamento; as Atividades/Conteúdos Vivenciais (visita/viagem de estudo, oficina/experiências, intervenções/palestras); a Visita às Famílias. A pesquisa envolveu 6 (seis) escolas, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com abrangência em 3 (três) unidades escolares no município de Jaguaré e 3 (três) no município de São Mateus. Nesse artigo trataremos sobre

a Pasta da Realidade/Caderno da Realidade/Portfólio, a partir dos apontamentos da pesquisa nas unidades escolares. O objetivo da pesquisa foi destacar o diferencial educacional dessas escolas, com foco nos elementos pedagógicos utilizados nas escolas do campo, considerando o contexto dos diversos povos do campo: assentados, quilombolas, pescadores, agricultores, entre outros sujeitos que vivem no campo. A metodologia utilizada foi a História Oral Temática, com entrevistas gravadas, deixando o entrevistado à vontade para dialogar sobre o tema pesquisado. As entrevistas envolveram educadores, estudantes, representantes de pais e lideranças comunitárias das escolas pesquisadas. Os entrevistados deixaram evidente a importância da proposta pedagógica das escolas vinculada à formação completa desses sujeitos, na perspectiva de uma educação que valorize o contexto dos povos do campo.

PALAVRAS - CHAVE: Elemento Pedagógico. Educação do Campo. Proposta Pedagógica. Pasta da Realidade.

THE REALITY NOTEBOOK: A PEDAGOGICAL ELEMENT RESEARCHES IN COUNTRYSIDE COMMUNITIES

ABSTRACT: This work aims to contextualize the pedagogical elements of the pedagogical proposals of Countryside School in the cities of Jaguaré and São Mateus, located in the State of Espírito Santo. The pedagogical elements researched were: the Study Plan/Research Form; Self-organization; the Mística; the Reality Folder/Reality Notebook/Portfolio; the Planning and Reflection Notebook/Monitoring Notebook;

the Activities/Living Contents (visit/study trip, workshop/experiences, interventions/lectures); the Visit to Families. The research involved 6 (six) schools, focusing on the early years of elementary school, covering 3 (three) school units in the city of Jaguaré and 3 (three) in the city of São Mateus. In this article, we will deal with the Reality Folder/Reality Notebook/Portfolio, based on the research notes in the school units. The objective of the research was to highlight the educational differential of these schools, focusing on the pedagogical elements used in rural schools, considering the context of different rural peoples: settlers, quilombolas, fishermen, farmers, among other subjects who live in the countryside. The methodology used was the Thematic Oral History, with recorded interviews, leaving the interviewee at ease to talk about the researched topic. The interviews involved educators, students, parent representatives and community leaders from the surveyed schools. The interviewees made evident the importance of the pedagogical proposal of the schools linked to the complete formation of these subjects, in the perspective of an education that values the context of rural peoples.

KEYWORDS: Pedagogical Elements. Countryside Education. Pedagogical Proposal. Reality Folder.

1 | INTRODUÇÃO

O termo Educação do Campo foi gestado a partir do primeiro Encontro Nacional de Educadores (as) da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Universidade de Brasília - UNB, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB.

A I Conferência *Por Uma Educação Básica do Campo*, realizada em Luziânia-GO, em 1998, representou o alinhamento das discussões iniciadas no I ENERA e a ratificação do movimento pela Educação do Campo.

Em 2004, com a II Conferência Nacional de Educação do Campo, definiu-se a ampliação de novos caminhos de luta, sinalizando a construção de um processo histórico da educação, conduzido e organizado pelos sujeitos sociais do território campestre.

Esse movimento realizou estudos e debates sobre a construção do projeto de educação nas escolas do campo, mas não qualquer escola: buscava-se uma escola voltada para as lutas e as necessidades dessa população. Já existiam, entretanto, as Escolas Famílias Agrícolas – EFA's¹, que utilizavam a Pedagogia da Alternância, metodologia criada na França para o ambiente rural.

De acordo com Zamberlan (1995, p.3) a história das EFA's teve início no Espírito Santo, por meio de uma ação pastoral envolvendo várias lideranças comunitárias e diversas forças sociais. As primeiras Escolas foram inauguradas no norte do Estado do Espírito

¹ As Escolas Famílias Agrícolas ligadas ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, são instituições filantrópicas que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental e em algumas localidades, até o Ensino Médio.

Santo a partir de 1972.

Essa experiência influenciou, posteriormente, as escolas de Assentamentos mantidas pelo Estado e, em alguns casos, por Municípios e também estruturação das Escolas Comunitárias Rurais ligadas à rede municipal de ensino em vários municípios do Estado do Espírito Santo.

Essa pesquisa teve como objetivos contextualizar as propostas pedagógicas dos anos iniciais das escolas do campo e analisar o processo ensino e aprendizagem a partir da utilização dos elementos contidos nessas propostas em escolas dos municípios de Jaguaré e São Mateus.

A pesquisa foi realizada em 6 (seis) escolas, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando 3 (três) unidades no município de Jaguaré e 3 (três) no município de São Mateus, Estado do Espírito Santo.

A metodologia utilizada foi a História Oral Temática, que consiste em realizar entrevistas abertas e gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea (MEIHY; HOLANDA, 2010). A presença do pesquisador é fundamental por incentivar o narrador durante a o diálogo e por deixar o colaborador livre para falar sobre o assunto.

Além das histórias orais gravadas e transcritas, foram pesquisados documentos referentes à Educação do Campo nos municípios de Jaguaré e São Mateus, documentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, bem como uma bibliografia específica.

A pesquisa teve como foco inicial o “fazer pedagógico” com utilização do Plano de Estudo, no entanto os entrevistados trouxeram os diversos elementos pedagógicos que interagem juntamente com o Plano de Estudo: a Mística, a Auto-organização, o Caderno da Realidade e o Caderno de Acompanhamento.

Esse artigo abordará uma parte da pesquisa realizada, o qual será evidenciada o Caderno da Realidade/Pasta da Realidade/Portfólio no contexto das escolas pesquisadas.

2 | CADERNO DA REALIDADE

O caderno da realidade utilizado por todas as escolas pesquisadas recebe nomes distintos como: portfólio² e pasta da realidade. Esse elemento pedagógico mostra o histórico da pesquisa realizada a partir do desenvolvimento do Plano de Estudo pelo estudante, além de possibilitar a família participar da prática pedagógica da escola e acompanhar o processo educativo do estudante.

O Plano de Estudo consiste num instrumento construído pelos educandos, juntamente com os educadores, a partir do levantamento dos eixos temáticos ligados aos temas geradores. Este elemento pedagógico direciona a pesquisa na família ou na

2 Recebeu o nome de Pasta de Arquivo, pela proposta inicial do PROVER em 2000, e com a reformulação da proposta o elemento pedagógico passou a ser identificado por Portfólio.

comunidade.

Assim, o portfólio/caderno da realidade/pasta da realidade representa todo o andamento da pesquisa realizada pelo estudante, contemplando o movimento de estudos entre teoria-prática-teoria em cada trimestre letivo, o que possibilita reflexões e posteriores intervenções juntamente com a comunidade. Esse elemento pedagógico é o espaço de registro dos fatos percebidos pelos estudantes e as experiências vivenciadas também no Tempo Escolar e no Tempo Comunidade.

As propostas pedagógicas das escolas pesquisadas destacam o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, como dois espaços que se integram em tempos dialógicos na prática pedagógica.

Tempo escola: é o tempo onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo, vivenciam e aprofundam valores. [...] **Tempo comunidade:** é o tempo em que o educando realiza atividades relacionadas ao Plano de Estudo, às áreas do conhecimento, práticas vivenciais, pesquisa a sua realidade e desenvolve experiências, registrando-as, para que sejam retomadas e aprofundadas pela escola fazendo a inter-relação entre os conhecimentos populares e o científico [...] (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST/ES, 2015, p. 35).

Esses espaços e tempos interagem com todos os elementos pedagógicos destacados durante a pesquisa realizada nas escolas do campo (Plano de Estudo; a Auto-organização; a Mística; o Caderno da Realidade; o Caderno de Acompanhamento; as Atividades/Conteúdos Vivenciais: visita/viagem de estudo, oficina/experiências, intervenções/palestras; Visita às Famílias), o qual possibilita a participação das famílias e estudantes, no processo vivenciado dentro da escola e considera o contexto como ponto de partida para o trabalho educacional nas diversas etapas do ensino.

Apartir da realização do Plano de Estudo, que é a pesquisa da realidade do estudante, acontece a organização, reflexão e produção do portfólio/caderno da realidade/pasta da realidade.

Nas escolas de Jaguaré, esse elemento pedagógico recebe o nome de portfólio, o qual Arariba³ (2015) destaca o uso do mesmo em sua escola:

Eu não entendo muito de portfólio, mas eu acredito que portfólio é portfólio para qualquer EMEF, o Prover, eu acho que é tudo igual. Aqui a gente vai selecionando... Colocando a ficha pedagógica⁴ e seleciona aquelas atividades mais [...] marcantes, bonitas que a gente viu que aluno fez a gente coloca aqui, o meu portfólio neste momento ele não está muito rico, que eu só tenho a ficha, a síntese da ficha, a ilustração, e eu fiz uma atividade de nacionalidade que eu coloquei aqui, só. [...] você registra alguns pontos marcantes da vida do aluno, fez tal coisa, ficou legal, ficou bacana, vamos para o portfólio [...]

3 Ruth Vailati Fidêncio Arariba, educadora da EPM São Sebastião do Zanelato, localizada no Córrego do Mosquito, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 2015.

4 No PROVER, o Plano de Estudo recebe a denominação de Ficha Pedagógica.

(ARARIBA, 2015).

A professora em questão confessa não conhecer muito de portfólio, inclui atividades da Ficha Pedagógica/Plano de Estudo e outras atividades marcantes da vida do estudante, no entanto acaba utilizando-o como um instrumento tradicional de exposição dos “melhores” trabalhos dos estudantes. Também não explica qual a participação das crianças na escolha e montagem do mesmo, destaca ainda que ao final do ano letivo, esse material é encaminhado para a família.

Em diálogo sobre os passos de realização da Ficha Pedagógica/Plano de Estudo, quando questiono aos estudantes da EMEIEF⁵ Patrimônio Altoé, o que eles fazem depois da colocação em comum da ficha pedagógica, eles destacam a ilustração e em seguida o arquivo da pesquisa:

Entrevistadora: E depois da ilustração?

⁶Jeicieli Souza Santos (2015): Depois da ilustração?

⁷Pedro Henrique dos Santos Sousa (2015): Ela fura e coloca numa, na nossa pasta.

Entrevistadora: Qual é a pasta?

⁸ Emili Madeiri Cantalêgo (2015): Portfólio.

Pedro Henrique dos Santos Sousa (2015): É o portfólio.

Entrevistadora: Aí depois vocês colocam mais o que nesse portfólio?

Emili Madeiri Cantalêgo (2015): Todos os deveres que a gente vai fazendo, assim, em folha, os textos que a gente lê, que a gente não tem no caderno, a ilustração, a capa, a gente faz um monte de coisa. [...]

Entrevistadora: E o que mais da ficha que vocês colocam no portfólio?

Emili Madeiri Cantalêgo (2015): No portfólio, tem sobre a ficha, assim, tem vezes que faz como o tema que a gente está estudando [...].

Já nas escolas do campo da rede municipal de São Mateus, esse elemento pedagógico recebe a denominação de Caderno da Realidade.

Em diálogo com os estudantes da EPM Enedino Monteiro, eles apresentaram o caderno da realidade como a pasta da realidade, pelo fato de arquivarem as atividades numa pasta como destaca os estudantes:

Entrevistadora: Me conta! Onde que vocês colocam as atividades de vocês?

⁹Josué Teixeira dos Santos (2015): Pasta da realidade.

5 EMEIEF: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

6 Jeicieli Souza Santos, estudante da EMEIEF Patrimônio Altoé, localizada em São João Bosco, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 2015.

7 Pedro Henrique dos Santos Sousa, estudante da EMEIEF Patrimônio Altoé, localizada em São João Bosco, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 2015.

8 Emili Madeiri Cantalêgo, estudante da EMEIEF Patrimônio Altoé, localizada na Comunidade São João Bosco, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 2015.

9 Josué Teixeira dos Santos, estudante da EPM Enedino Monteiro, localizada na Barra Nova Sul, Município de São

Entrevistadora: É? E aí, o que é a pasta?

¹⁰Jonathan Monteiro Gomes (2015): Nossa atividade nós colocamos lá, desenhos. [...]

Entrevistadora: O que vocês colocam na pasta? Quais as atividades que vocês colocam na pasta?

¹¹Rickelme Monteiro Rocha (2015): Sobre as plantas, do índio.

Josué Teixeira dos Santos (2015): Trabalhos de ver como a gente era antes e como ficou, coloca tudo na pasta.

Durante o diálogo, os estudantes relacionaram a pesquisa do plano de estudo realizada no meio familiar e ou comunitário como uma atividade inserida na pasta da realidade, como segue abaixo:

Entrevistadora: Aí vocês fazem o que, escrevem, desenham?

Josué Teixeira dos Santos (2015): escreve e desenha.

Rickelme Monteiro Rocha (2015): A gente pinta, responde.

Entrevistadora: Sobre o que?

Rickelme Monteiro Rocha (2015): Sobre as plantas, sobre os índios, Tiradentes.

Jonathan Monteiro Gomes (2015): sobre o tema.

Entrevistadora: Que tema?

Riquelme: Negócio da família.

Entrevistadora: Sobre o tema. Ah, e ali vocês colocam o que do tema?

Jonathan Monteiro Gomes (2015): Coloca texto. [...]

Josué Teixeira dos Santos (2015): Tia, o que a professora também mandou a gente fazer, sobre cada uma profissão dos nossos pais que é na época, aí a gente colocou na pasta... [...].

Percebe-se que os estudantes relacionaram esse elemento pedagógico ao Plano de Estudo, principalmente quando destacam o tema estudado como uma das atividades da pasta da realidade, no entanto não fica evidente a função da pasta para os estudantes, pois utilizam para o arquivo de atividades tradicionais.

No decorrer do diálogo, a conversa transcorreu no sentido de falarem sobre o que gostam e também sobre a pesquisa realizada nos anos anteriores:

Entrevistadora: O que mais vocês gostam de fazer na pasta?

Rickelme Monteiro Rocha (2015): Pintar.

Entrevistadora: Vocês tiveram a pasta ano passado?

Jonathan Monteiro Gomes (2015): Todo ano nós temos.

Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 2015.

10 Jonathan Monteiro Gomes, estudante da EPM Enedino Monteiro, localizada na Barra Nova Sul, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 2015.

11 Rickelme Monteiro Rocha, estudante da EPM Enedino Monteiro, localizada na Barra Nova Sul, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 2015.

Entrevistadora: Aí é a mesma? [...]

Rickelme Monteiro Rocha (2015): A minha deve ter umas trinta folhas.

Entrevistadora: Que legal, já pensou? Vocês vão terminar o ano...

Jonathan Monteiro Gomes (2015): Quer que nós pegue para você ver?

Entrevistadora: Depois eu vou querer ver, depois eu vou querer ver.

Jullyh Maria Santana Nogueira (2015): Só que eu estou continuando com ela no terceiro ano.

Entrevistadora: Que legal, mas é isso mesmo, vocês vão, como se diz...?

Josué Teixeira dos Santos (2015): É. Tira a folha...guarda.

A proposta pedagógica não direciona o que deve ser feito com esse elemento pedagógico ao final de cada ano letivo, ou como a pesquisa do Plano de Estudo realizada em determinado ano pode ou não continuar no próximo ano letivo, cita apenas que se pode acompanhar a “evolução do estudante”. E como esse acompanhamento acontece, se a pasta da realidade reinicia em cada ano letivo?

O caderno da realidade não foi mencionado nas demais escolas pesquisadas em São Mateus durante o diálogo sobre a pesquisa do plano de estudo e observou-se que as pastas da realidade não possuem uma continuação dos anos anteriores.

No entanto, o Plafec destaca que esse elemento pedagógico representa:

O compromisso com a transformação da realidade vivida pelo estudante, através do processo de tomada de consciência e análise sistematizada dessa realidade.

Um elemento de orientação profissional porque as reflexões que são registradas são frutos do trabalho discente, da vida profissional e social da família.

Todos os Conteúdos Vivenciais¹² são registrados no Caderno da Realidade. Nele pode-se acompanhar a evolução do estudante nos ciclos de formação (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS, 2012, p. 22).

Nesse sentido, esse elemento pedagógico pode agregar muito ou pouco valor ao processo ensino e aprendizagem por meio da pesquisa. Esta variação de valor está intrinsecamente ligada à utilização deste elemento no contexto escolar pelo estudante e pelo educador. Isto somente poderá ser feito se forem incluídos nesta discussão todos os envolvidos na construção do caderno da realidade, principalmente o estudante, que é o autor e proprietário desse elemento pedagógico.

Na Pedagogia do Movimento, esse elemento recebe o nome de pasta da realidade.

Durante o diálogo com os estudantes da EEEF¹³ XIII de Setembro sobre o Plano de Estudo, eles destacaram que após a correção das perguntas da pesquisa, guardam na

¹² Atividades estruturadas a partir do movimento de pesquisa realizado pelo plano de estudo: palestras, oficinas, visitas/ viagens de estudo.

¹³ EEEF: Escola Estadual de Ensino Fundamental.

pasta da realidade:

Entrevistadora: E depois da correção vocês fazem o que com as perguntas?

¹⁴Sara Oliveira (2015): A gente responde, corta e cola no caderno.

Entrevistadora: Tem, um caderno?

Sara Oliveira (2015): Não eu guardo dentro da pasta.

Entrevistadora: Tem a pasta também, que pasta?

¹⁵ Miguel Gaigher Fiorot (2015): Pasta da realidade, tem folhas.

Nesse contexto, “A União do Plano de Estudo e Pasta da Realidade permite ver, julgar e agir dentro da realidade atual, possibilita exercitar a expressão oral e escrita, analisar e sistematizar na práxis social e pedagógica” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST/ES, 2015, p. 38).

A educadora Layana Nascimento Gonçalves Santos¹⁶ (2015) destaca que “[...] tudo fica no caderno [pasta] da realidade, e esse caderno [pasta] da realidade todo final do ano a gente passa pra família. Aí, pra família está tendo assim, vendo as atividades que foram propostas durante a semana [...]”. As escolas pesquisadas utilizam esse elemento pedagógico nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, com todos os estudantes.

Fica evidente, que a pesquisa ganha uma ampla dimensão para a escola, a família e a comunidade, considerando principalmente, aquele estudante que possui o portfólio/caderno da realidade/pasta da realidade desde o primeiro ano que começou a estudar na escola, trazendo ali todas as pesquisas realizadas no decorrer de cada ano letivo o que possibilitaria a reorganização de outras pesquisas no processo ensino e aprendizagem, envolvendo a escola, família e comunidade.

Isso tudo gera algumas inquietações, considerando a permanência do estudante ao término de cada ano letivo na escola: será que esse elemento pedagógico poderia ser mais bem potencializado pelo educador, pela equipe escolar como uma fonte de pesquisa na comunidade e como um acompanhamento da produção do estudante dentro da escola?

Essas inquietações surgem pelo fato de esse elemento pedagógico reiniciar com o mesmo estudante em cada ano letivo, e nesse caso alguns educadores relataram durante a pesquisa e em momentos de observação na escola, que “a pasta vai para a família e algumas folhas desaparecem, a pasta retorna para a escola incompleta”.

Todos os elementos pedagógicos presentes neste capítulo necessitam da interação entre educador-estudante-família, para que o processo se desenvolva e para que esses elementos adquiram a essência pedagógica no movimento teoria-prática-teoria.

14 Sara Oliveira, estudante do 4º ano, na EEEF XIII de Setembro, localizada no Assentamento Córrego da Areia, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 2015.

15 Miguel Gaigher Fiorot, estudante do 4º ano, na EEEF XIII de Setembro, localizada no Assentamento Córrego da Areia, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 2015.

16 Layana Nascimento Gonçalves Santos. Educadora da EEEF XIII de Setembro, localizada no Assentamento Córrego da Areia, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus - ES, 2015.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa focou primordialmente no trabalho pedagógico realizado nos anos iniciais do Ensino fundamental. As primeiras ações e as discussões dessa etapa de ensino foram inauguradas nas escolas dos acampamentos e assentamentos do MST, na década de 80.

Sucessivamente, e ainda de forma tímida, os anos iniciais do Ensino Fundamental começam a ter o fazer pedagógico estruturado no contexto da Educação do Campo, atrelada às políticas públicas de cada Município e do Estado.

A motivação para o estudo dos anos iniciais das escolas do campo, é que elas representam o maior número de escolas e, timidamente, nessa etapa de ensino as propostas pedagógicas e o “fazer pedagógico” começam a ter uma atenção. No entanto, como a pesquisa demonstrou há diversos desafios que impedem, em muitos casos, o avanço da proposta pedagógica com Tema Gerador e trabalho a partir da pesquisa na comunidade, ou seja, por meio do elemento pedagógico Plano de Estudo.

Além de analisar as propostas pedagógicas, a metodologia História Oral trouxe os diversos elementos pedagógicos utilizados nas propostas das escolas do campo, que foram indicados pelos entrevistados durante a realização do diálogo, entre eles o Caderno da Realidade.

No entanto, percebe-se, que em algumas situações, a escola procura cumprir a proposta pedagógica seguindo a ordenação dos elementos pedagógicos tal qual está formalizado, o que fragiliza a essência de uma proposta que deve ser vivenciada e reorganizada dentro do cotidiano e contexto ao qual a escola encontra-se inserida.

Assim, efetivar uma proposta pedagógica no contexto da Educação do Campo, no sentido de dar conta das intencionalidades pedagógicas do projeto de formação humana, implica também na estruturação de elementos metodológicas que permitam análises e mudanças, num processo formativo real conjugado à atuação pedagógica.

REFERÊNCIAS

ARARIBA, Ruth Vailati Fidêncio. Entrevista [março.2015]. In: BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. 2016. 169 f. Dissertação (Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da UFES - Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Campus São Mateus.

CANTALÊGO, Emili Madeiri. Entrevista [março.2015]. In: BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. 2016. 169 f. Dissertação (Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da UFES - Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Campus São Mateus.

FIOROT, Miguel Gaigher. Entrevista [junho.2015]. In: BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. 2016. 169 f. Dissertação (Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da UFES - Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Campus São Mateus.

GOMES, Jonathan Monteiro. Entrevista [maio.2015]. In: BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. 2016. 169 f. Dissertação (Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da UFES - Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Campus São Mateus.

MEIHY, José Carlos Sebe B; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2 ed.. São Paulo: Contexto, 2010.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST/ES. **As Diretrizes das Escolas de Assentamentos e Acampamentos da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo**. [S.l.: s. n..2015]. (Documento em fase de aprovação).

NOGUEIRA, Jullyh Maria Santana. Entrevista [maio.2015]. In: BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. 2016. 169 f. Dissertação (Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da UFES - Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Campus São Mateus.

OLIVEIRA, Sara. Entrevista [junho.2015]. In: BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. 2016. 169 f. Dissertação (Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da UFES - Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Campus São Mateus.

ROCHA, Rickeme Monteiro. Entrevista [maio.2015]. In: BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. 2016. 169 f. Dissertação (Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da UFES - Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Campus São Mateus.

SANTOS, Ivanildo Batista dos. Entrevista [abril. 2015]. In: BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. 2016. 169 f. Dissertação (Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da UFES - Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Campus São Mateus.

SANTOS, Jeicieli Souza. Entrevista [março.2015]. In: BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. 2016. 169 f. Dissertação (Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da UFES - Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Campus São Mateus.

SANTOS, Josué Teixeira dos. Entrevista [maio.2015]. In: BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão. **Educação do Campo em movimento**: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). 2016. 169 f. Dissertação (Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da UFES - Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Campus São Mateus.

SANTOS, Layana Nascimento Gonçalves. Entrevista [junho.2015]. In: BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão. **Educação do Campo em movimento**: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). 2016. 169 f. Dissertação (Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da UFES - Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Campus São Mateus.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS - ES. **PLAFEC Plano de Fortalecimento da Educação do Campo**. São Mateus, ES: [s.n.], 2012. 43 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE JAGUARÉ. **PROVER Programa de Valorização da Educação Rural**. Jaguaré, ES: [s.n.], 2006. 18 p.

SOUSA, Pedro Henrique dos Santos. Entrevista [março.2015]. In: BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão. **Educação do Campo em movimento**: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). 2016. 169 f. Dissertação (Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da UFES - Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Campus São Mateus.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Pedagogia da Alternância: Escola da Família Agrícola**. Coleção Francisco Giust 1. Anchieta: MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. 1995.

COMPOSIÇÃO CORPORAL E ESTILO DE VIDA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 21/09/2021

Data de submissão: 14/07/2021

Ramila Beserra Marques

Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

Teresina - PI

<http://lattes.cnpq.br/1623734310759311>

Roberto Carlos Pereira dos Santos Junior

Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

Teresina - PI

<http://lattes.cnpq.br/7552590199699972>

Luiz Antonio Silva Figueiredo Filho

Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

Teresina - PI

<http://lattes.cnpq.br/3985156705338283>

Patrícia Uchôa Leitão Cabral

Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

Teresina - PI

<http://lattes.cnpq.br/3696271647946415>

Francilene Batista Madeira

Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

Teresina - PI

<http://lattes.cnpq.br/0850650593671520>

RESUMO: Este estudo teve como objetivo verificar a associação entre a composição corporal e o estilo de vida de estudantes do ensino médio. Realizou-se um estudo transversal com 269 adolescentes do ensino médio, de uma escola estadual de tempo integral, em Teresina, PI. Foram coletadas informações sociodemográficas e de estilo de vida por meio de questionários. Foi

utilizada as medidas antropométricas de massa corporal, estatura, e dobras cutâneas tricipital e subescapular para cálculo de índice de massa corporal e percentual de gordura. As análises dos resultados foram realizadas por meio de estatísticas descritivas e bivariadas com utilização dos testes T de Student, Teste Man-Whitney, Kruskal Wallis e teste Qui-Quadrado para comparação de médias e frequências, com nível de significância $P < 0,05$. Os estudantes possuíam uma idade média de 15,9 ($DP \pm 0,9$) anos, sendo 51,7% do sexo feminino. A maioria (63,9%) dos estudantes pertenciam à classe C. A prevalência de sobrepeso e obesidade foi de 13,8% e 3,7% respectivamente. Na avaliação da adiposidade corporal, 19,7% e 31,6% dos estudantes foram classificados com níveis moderadamente alto e alto, respectivamente. Mais da metade das moças possuíam níveis elevados de gordura corporal. Em relação ao estilo de vida, as moças obtiveram um comportamento alimentar mais negativo (51,1%), praticavam menos atividade física (31,7%) e eram mais estressadas (15,1%) que os rapazes. Os escolares que afirmaram ter um estilo de vida positivo nos domínios da nutrição ($p = 0,0043$); atividade física ($p = 0,0001$) e estresse ($p = 0,0065$) apresentaram valores inferiores e estatisticamente significativos dos níveis de gordura corporal. Conclui-se que houve associação entre o estilo de vida e a composição corporal dos adolescentes. Estratégias de promoção da saúde nessa população devem estimular mudanças de hábitos nos domínios da nutrição, atividade física e estresse, principalmente no sexo feminino.

PALAVRAS – CHAVE: Promoção da saúde;

antropometria; adolescentes.

BODY COMPOSITION AND LIFESTYLE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT: This study aimed to verify the association between body composition and lifestyle of high school students. A cross-sectional study was carried out with 269 high school adolescents from a full-time state school in Teresina, PI. Sociodemographic and lifestyle information was collected through questionnaires. Anthropometric measurements of body mass, height, and triceps and subscapular skinfolds were used to calculate body mass index and fat percentage. The analysis of the results was performed using descriptive and bivariate statistics using Student's t test, Man-Whitney test, Kruskal Wallis and chi-square test for comparison of means and frequencies, with a significance level of $P < 0.05$. The students had a mean age of 15.9 (SD \pm 0.9) years, and 51.7% were female. The majority (63.9%) of students belonged to class C. The prevalence of overweight and obesity was 13.8% and 3.7% respectively. In the assessment of body adiposity, 19.7% and 31.6% of students were classified as having moderately high and high levels, respectively. More than half of the girls had high levels of body fat. Regarding lifestyle, girls had a more negative eating behavior (51.1%), practiced less physical activity (31.7%) and were more stressed (15.1%) than boys. Students who reported having a positive lifestyle in the fields of nutrition ($p=0.0043$); physical activity ($p=0.0001$) and stress ($p=0.0065$) presented lower and statistically significant values for body fat levels. It is concluded that there was an association between lifestyle and body composition of adolescents. Health promotion strategies in this population should encourage changes in habits in the fields of nutrition, physical activity and stress, especially among women.

KEYWORDS: Health promotion; anthropometry; adolescent.

1 | INTRODUÇÃO

A adolescência é uma etapa da vida que compreende o período entre a infância e a fase adulta, sendo marcada por um complexo processo de crescimento e desenvolvimento e de mudanças na esfera biológica, cognitiva, emocional e social (NADALETI et al., 2018). Com estas mudanças, há maior vulnerabilidade para a inserção de determinados comportamentos de risco de forma precoce podendo se estender por todo o ciclo vital (FULCO et al., 2016; BEZERRA et al., 2018).

O atual cenário nutricional contribui para a epidemia de obesidade e de outras doenças crônicas que já alcançam todos os grupos etários, incluindo os adolescentes. Além da dieta alimentar, outros fatores de risco como sedentarismo e eventos estressores estão cada vez mais presentes nesse público (SANTOS; RIBAS, 2018; SOARES, 2016). Diante disso, a temática composição corporal e o Estilo de Vida (EV) de escolares merece atenção especial, considerando que a adolescência é um ciclo de vida importante para a adoção de novos comportamentos de saúde e ganho de autonomia que terão repercussão na idade adulta (NADALETI et al., 2018; LUZ et al., 2018).

O EV vai além do comportamento individual, uma vez que o contexto social pode

exercer efeitos sobre esse comportamento, como fatores econômicos, políticos, ambientais e culturais, pois comportamentos são opções feitas por indivíduos que podem ser condicionados por acesso a informações e serviços, pressão dos pares e padrões culturais que moldam as chances de as pessoas serem saudáveis (MADEIRA et al., 2018).

O EV saudável pode ser o início da manutenção da saúde e prevenção de doenças, por outro lado, o EV inadequado pode contribuir para que as doenças se manifestem cada vez mais cedo (PORTES; OLIVEIRA, 2017). De acordo com a Organização Panamericana de Saúde (OPAS) os hábitos adquiridos na infância e adolescência, tem o potencial preditor de um EV saudável na vida adulta (OPAS, 2003), portanto, estratégias de promoção da saúde nessa fase podem contribuir para a criação de hábitos saudáveis.

Os dados da última Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) estimou prevalência de 78% para o comportamento sedentário entre a população de escolares (IBGE, 2016). Outros estudos também corroboram que adolescentes praticam menos atividades físicas do que o recomendado e possuem comportamento sedentário excessivo (HANKONEN et al., 2017; RODRIGUES et al., 2018; VIEIRA et al., 2019). Hankonen et al. (2017) afirmam que esses fatores influenciam na composição corporal dos indivíduos e são mais prevalentes entre aqueles com menor status socioeconômico. Diversos estudos comprovam os benefícios físicos, psicológicos e metabólicos do exercício físico – quando realizado de maneira regular e moderado (COSTA; TORRE; ALVARENGA, 2015; RODRIGUES et al., 2018). Além disso, é reconhecido que os níveis de atividade física na vida adulta são, em parte, determinados pelo nível de atividade durante a adolescência (TELES; SOUZA et al., 2017).

Além do crescente aumento da obesidade, as doenças relacionadas ao excesso de peso também estão aumentando, desta forma, a quantificação mais acurada da obesidade e a determinação da distribuição da gordura corporal são importantes para determinar o risco futuro de doenças (SOARES, 2016). A análise da composição corporal é parte fundamental na avaliação do estado nutricional e, embora seja uma representação dos diferentes compartimentos do corpo, os métodos que se baseiam no modelo de dois componentes, massa corporal magra e massa gorda, são os mais utilizados nos estudos epidemiológicos (TOVAR-GALVEZ et al., 2017).

A antropometria, método duplamente indireto, é bastante utilizada em estudos internacionais e nacionais por suas características não invasivas, baixo custo financeiro e fácil interpretação dos resultados, também é caracterizada pela baixa exigência técnica e rápido treinamento para sua aplicação (MUSSI, et al., 2019). Guedes et al., (2017), utilizaram a antropometria para desenvolver uma análise sobre o comportamento de medidas antropométricas e resultados de testes motores que procuram evidenciar as características de crescimento físico e aptidão física em uma amostra internacional de adolescentes de três cidades latino-americanas localizadas na Argentina, no Brasil e no Chile.

De acordo com o Ministério da Saúde (2008), escolas são cenários promissores que podem contribuir com mudanças positivas no EV, entre elas o aumento do nível de atividade física, melhoria dos aspectos nutricionais, na socialização dos adolescentes e, conseqüentemente, nos parâmetros da composição corporal e da saúde os escolares. Ações promovidas nos espaços escolares devem privilegiar também as atividades que contribuam para que os adolescentes tenham voz e espaço para expor suas demandas, com escuta e acolhimento, possibilitando vínculos requeridos pela integralidade da atenção (LUZ et al., 2018).

Neste sentido, o profissional de educação física tem a responsabilidade de contribuir para as mudanças no EV dos escolares por meio do processo de sensibilização, especialmente da importância da prática regular de atividades físicas para uma vida mais saudável, e ainda investir nas relações humanas e contribuir para o desenvolvimento de habilidades para a vida (OPAS, 2003). Diante do exposto, o objetivo desse estudo foi verificar a associação entre a composição corporal e o estilo de vida de estudantes do ensino médio.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo transversal e de abordagem quantitativa, com uma amostra de 269 escolares, de 14 a 17 anos de idade, de ambos os sexos, estudantes do ensino médio de uma escola estadual de tempo integral na cidade de Teresina (PI).

Para o cálculo da amostra foi considerada uma população de 737 regularmente matriculados na escola. A amostra de 269 estudantes foi estimada considerando 95% de confiança e erro amostral de 5%. Foram selecionadas, por meio de sorteio, quatro turmas de cada série (1º, 2º e 3º ano), e foram considerados elegíveis os alunos que estavam presentes em sala de aula no dia da pesquisa.

Foram considerados critérios de inclusão os adolescentes de ambos os sexos, do ensino médio, entre 14 e 17 anos, que estiverem em sala de aula no momento da coleta de dados, e que desejassem participar do estudo. Para isso, os mesmos deveriam entregar assinados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Foram excluídos da pesquisa alunos que preencheram os questionários referente à 1ª. etapa, mas que desistiram ou se ausentaram no momento de mensurar as dobras cutâneas (2ª etapa).

A coleta de dados ocorreu em dois momentos, no período entre maio e junho de 2019. Primeiro foi aplicado um questionário sociodemográfico e a avaliação do EV, e no segundo foram mensuradas as medidas antropométricas de massa corporal, estatura e as dobras cutâneas tricipital (DCTR) e subescapular (DCSB).

Em sala de aula, os alunos foram orientados quanto ao preenchimento de cada seção dos questionários. O tempo de aplicação foi de 20 a 30 minutos em média. As variáveis

sociodemográficas analisadas neste estudo foram: sexo, idade em anos completos, série, raça/cor da pele, escolaridade do pai e da mãe e a classe socioeconômica de acordo com os critérios da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP).

Para avaliação do EV, utilizou-se o questionário Pentáculo do Bem-estar, adaptado para adolescentes (NAHAS, 2010). O instrumento é autoadministrado e contém 15 questões fechadas que englobam cinco dimensões: nutrição, atividade física, comportamento preventivo, relacionamentos e controle do estresse. As respostas correspondem a uma escala Likert de quatro respostas: nunca, às vezes, quase sempre ou sempre.

Para avaliar o estado nutricional e a composição corporal, foram utilizadas as medidas antropométricas de massa corporal, estatura e as dobras cutâneas tricipital (DCTR) e subescapular (DCSB). Para mensuração da massa corporal utilizou-se balança digital eletrônica de marca CAMRY® EB9013, com precisão de 0,1 kg, a estatura, uma fita métrica fixada à parede, com precisão de 0,1 cm. As DCTR e DCSB foram aferidas através das técnicas propostas pela OMS (2007). A DCTR foi medida na parte posterior do antebraço, sobre o músculo tríceps, no ponto médio entre o acrômio e o olécrano. A DCSB foi aferida logo abaixo da extremidade da escápula, sendo angulada em 45° a partir do plano horizontal. Foram realizadas duas medidas para cada dobra cutânea com o compasso científico da marca Sanny®, e utilizado a média.

O percentual de gordura (%G) foi estimado por meio das equações propostas por Lohman (1986), com a adequação das constantes intermediárias por sexo, idade e raça, sugeridas por Pires Neto e Petroski (1996), utilizando o somatório das dobras cutâneas tricipital e subescapular. Para classificar os níveis de gordura corporal relativa, utilizou-se o índice de adiposidade conforme Lohman (1987).

Na análise estatística dos dados, inicialmente foi verificada a distribuição da normalidade das variáveis quantitativas por meio do teste Shapiro-Wilk. Em seguida, análise descritiva, com apresentação de média, mediana, desvio padrão (DP) e frequências relativas (%). Na análise bivariada utilizou-se o teste-T de Student e o teste Mann-Whitney para variáveis paramétricas e não paramétricas respectivamente e o teste qui-quadrado para variáveis qualitativas. O teste Kruskal-Wallis foi utilizado para a comparação de três grupos e variáveis não paramétricas. O nível de significância adotado foi de $p \leq 0,05$ e todas as análises foram realizadas no Pacote Estatístico para Ciências Sociais (SPSS/versão 20.0).

3 | RESULTADOS

Participaram do estudo 269 escolares matriculados no primeiro (26,0%), segundo (36,1%) e terceiro (37,9%) ano do ensino médio de uma escola pública estadual de tempo integral de Teresina, Piauí. A caracterização sociodemográfica dos participantes mostra que os estudantes possuem uma idade média de 15,9 (DP±0,9) anos, sendo 51,7% do

sexo feminino e 48,3% do sexo masculino, com predomínio (46,8%) dos escolares que se autodeclararam de raça/cor da pele parda (Tabela 1).

Variável	Amostra total (n=269)	
	N	%
Sexo		
Masculino	130	48,3%
Feminino	139	51,7%
Raça/cor da pele		
Amarela	21	7,8
Branca	50	18,6
Parda	126	46,8
Preta	72	26,8
Série ensino médio		
Primeira	70	26,0
Segunda	97	36,1
Terceira	102	37,9
Escolaridade paterna ^a		
Analfabeto	7	2,6
Ensino Fundamental incompleto	62	23,1
Ensino Fundamental completo	53	19,7
Ensino Médio	93	34,6
Ensino Superior	32	11,9
Não sabem informar	22	8,2
Escolaridade materna ^b		
Analfabeto	3	1,1
Ensino Fundamental incompleto	42	15,6
Ensino Fundamental completo	53	19,7
Ensino Médio	105	39,0
Ensino Superior	54	20,1
Não sabem informar	12	4,5
Classe econômica ^c		
B	58	21,6
C	172	63,9
D-E	39	14,5

^{a, b} Alguns questionários (n=34) não reportaram a escolaridade dos pais; ^c Classe Econômica calculada de acordo com os critérios ABEP (2018).

Tabela 1. Características sociodemográficas dos estudantes de uma escola pública estadual de ensino médio de uma escola pública.

Em relação à escolaridade paterna e materna a maioria dos pais (34,6%) e mães (39,0%) possui ao menos o ensino médio completo. Os dados sociodemográficos também mostram que a maioria (63,9%) dos escolares pertence à classe C (Tabela 1).

A tabela 2 representa a análise descrita das variáveis idade, medidas antropométricas e composição corporal da amostra por sexo. Os dados mostram que não houve diferença estatisticamente significativa entre a idade dos rapazes e moças ($p=0,7884$). Quando comparadas as medidas antropométricas, os rapazes apresentaram valores médios superiores em relação à massa corporal ($P<0,01$) e estatura ($P=0,0084$); enquanto as moças apresentaram médias superiores das DCTR e DCSB e também em relação ao estado nutricional mensurado pelo IMC e maior acúmulo de %G corporal avaliado pelas medidas dobras cutânea.

Variáveis	Feminino (n= 139)		Masculino (n=130)		P-valor
	Média ± DP	Mediana	Média ± DP	Mediana	
Idade (anos)	15,9 ± 0,9	16,0	15,9 ± 0,9		0,7884**
Massa corporal (kg)	54,9 ± 10,7	53,0	57,3 ± 10,0	58,7	<0,01*
Estatura (cm)	160 ± 0,1	1,6	172 ± 0,7	1,7	0,0084**
IMC ^a (Kg/m ²)	21,3 ± 3,5	20,8	20,1 ± 2,8	19,8	<0,01*
DCTR ^b (mm)	25,2 ± 8,4	25,0	9,6 ± 5,4	9,0	<0,01*
DCSB ^c (mm)	19,3 ± 8,3	18,0	9,4 ± 4,9	8,0	<0,01*
% Gordura	29,2 ± 4,9	30,8	13,8 ± 6,8	13,2	<0,01*

^a IMC (Índice de Massa Corporal), ^bDCTR (dobra cutânea tricipital), ^cDCSB (dobra cutânea subescapular) **Teste T de Student e *Teste Man-Whitney (Nível de significância $P<0,05$)

Tabela 2. Análise descritiva das variáveis idade, medidas antropométricas e composição corporal de estudantes do ensino médio de uma escola pública.

A classificação do estado nutricional, a adiposidade corporal e os componentes do EV por sexo estão expressos na tabela 3. No que diz respeito ao estado nutricional dos adolescentes, 76,2% da amostra apresentou estado nutricional de eutrofia, seguido de sobrepeso com 13,8%. Houve diferença significativa entre os sexos ($p = 0,024$), com maior percentual (9,2%) de magreza para os rapazes e de obesidade (6,4%) para as meninas. Percebeu-se, ao classificar os índices de adiposidade, que em ambos os sexos, a maioria dos escolares de 14 a 17 anos encontrava-se no nível considerado eutrófico, no entanto ao comparar por sexo, um maior percentual de meninas ($p<0,01$) foram classificadas com percentuais de adiposidade corporal moderadamente alto (26,6%) e alto (54,7%).

Em relação ao EV, pode-se observar que as moças possuem comportamento alimentar mais negativo (51,1%), praticam menos atividade física (31,7%) e são mais estressadas (15,1%) que os rapazes. Os rapazes por sua vez, possuem um EV melhor quando relacionado aos comportamentos positivos do componente da nutrição (13,1%); da atividade física (31,1%) e do estresse (45,4%). Não houve diferença estatisticamente

significante quando comparado o EV relacionado aos componentes de comportamento preventivo e das relações sociais do EV por sexo (Tabela 3).

Variáveis	N(%)	Feminino n (%)	Masculino n (%)	P-valor**
IMC*				
Magreza	17 (6,3)	5 (3,6)	12 (9,2)	0,002
Eutrófico	205 (76,2)	107 (77,0)	98 (75,4)	
Sobrepeso	37 (13,8)	18 (13,0)	19 (14,6)	
Obesidade	10 (3,7)	9 (6,4)	1 (0,8)	
Adiposidade Corporal				
Muito baixo	17 (6,3)	0 (0,0)	17 (13,1)	0,000
Baixo	28 (10,4)	3 (2,2)	25 (19,2)	
Ótimo	86 (32,0)	23 (16,6)	63 (48,5)	
Moderadamente alto	53 (19,7)	37 (26,6)	16 (12,3)	
Alto	85 (31,6)	76 (54,7)	9 (6,9)	
Nutrição				
Negativo	110 (40,9)	71 (51,1)	39 (30,0)	0,0043
Intermediário	136 (50,6)	62 (44,6)	74 (56,9)	
Positivo	23 (8,5)	6 (4,3)	17 (13,1)	
Atividade Física				
Negativo	60 (22,3)	44 (31,7)	16 (12,3)	0,0001
Intermediário	125 (46,5)	72 (51,8)	53 (40,8)	
Positivo	84 (32,2)	23 (16,5)	61 (31,2)	
Preventivo				
Negativo	2 (0,7)	1 (0,7)	1 (0,8)	0,7049
Intermediário	30 (11,2)	18 (13,0)	12 (9,2)	
Positivo	237 (88,1)	120 (86,3)	117 (90,0)	
Relações Sociais				
Negativo	31 (11,5)	17 (12,2)	14 (10,8)	0,3043
Intermediário	125 (46,5)	69 (49,6)	56 (43,1)	
Positivo	113(42,0)	53 (38,1)	60 (46,1)	
Estresse				
Negativo	34 (12,6)	21 (15,1)	13 (12,6)	0,0065
Intermediário	113 (42,0)	68 (48,9)	45 (42,0)	
Positivo	122 (45,4)	50 (36,0)	72 (45,4)	

IMC (Índice de Massa Corporal); ** Teste Qui-quadrado (significância $P < 0,05$)

Tabela 3. Classificação do estado nutricional, adiposidade corporal e componentes do estilo de vida da amostra total e por sexo, de estudantes do ensino médio de uma escola pública.

A tabela 4 mostra que ao comparar a média do %G com as variáveis idade, classe econômica e os componentes do EV, observou-se que os escolares que afirmaram ter um EV positivo nos domínios da nutrição ($p=0,0043$); atividade física ($p= 0,0001$) e estresse ($p= 0,0065$) apresentaram valores inferiores e estatisticamente significativos do %G corporal. Não houve diferença estatística nos valores médios de %G quando comparados por grupos de idade, classe econômica e os domínios comportamento preventivo e das relações sociais do EV.

Variáveis	n(%)	%Gordura corporal		P-valor*
		Média	Desvio padrão	
Idade^a				
14	8 (3,0)	27,3	7,1	
15	91 (33,8)	21,8	9,7	0,2884
16	88 (32,7)	21,5	10,1	
17	82 (30,5)	21,5	9,6	
Classe Econômica^b				
B	58 (21,6)	20,1	9,5	
C	172 (63,9)	21,6	9,9	0,1167
D-E	3 (14,5)	24,8	8,8	
Nutrição				
Negativo	110 (40,9)	24,0	8,9	
Intermediário	136 (50,6)	20,5	10,1	0,0043
Positivo	23 (8,5)	15,2	9,6	
Atividade Física				
Negativo	60 (22,3)	26,0	8,5	
Intermediário	125 (46,5)	22,5	9,2	0,0001
Positivo	84 (32,2)	17,6	9,8	
Preventivo				
Negativo	2 (0,7)	22,2	14,6	
Intermediário	30 (11,2)	22,9	10,1	0,7049
Positivo	237 (88,1)	21,6	9,7	
Relacionamentos				
Negativo	31 (11,5)	23,4	9,3	
Intermediário	125 (46,5)	22,0	9,8	0,3043
Positivo	113(42,0)	21,0	9,7	
Estresse				
Negativo	34 (12,6)	23,8	8,7	

Intermediário	113 (42,0)	23,3	9,2	0,0065
Positivo	122 (45,4)	19,7	10,1	

^a (idade em anos); ^b (classificação ABEP, 2018); * Teste Kruskal Wallis (nível de significância <0,05)

Tabela 4. Comparação dos valores médios do percentual de gordura corporal por idade, classe econômica e os componentes do estilo de vida de estudantes do ensino médio de uma escola pública.

4 | DISCUSSÃO

Os achados do presente estudo apontaram que comportamento negativo nos componentes de nutrição, atividade física e estresse tiveram relação significativa com a gordura corporal de escolares, uma vez que os que relataram comportamento negativo apresentaram maior percentual de gordura. No entanto, não foi encontrada associação significativa com os domínios comportamento preventivo e relacionamentos.

Quando classificados os %G os achados desse estudo mostram que a frequência de escolares com %G corporal moderadamente alto e alto foram de 19,7% e 31,6% respectivamente. Em Santa Catarina, D'ávilla, Silva e Vasconcelos (2016) verificaram a associação do percentual de gordura entre atividade física, fatores socioeconômicos e consumo alimentar, dos 2.481 escolares investigados, 23,9% foram classificados com excesso de gordura corporal. O percentual foi maior nos meninos 25,8% em comparação as meninas 22,5%, entretanto, não sendo estatisticamente significativo ($p = 0,359$).

Linhares et al. (2016) e Teles e Souza (2018) afirmam que o desenvolvimento de obesidade na infância ou na adolescência aumenta o risco de tornar-se um adulto obeso, além disso, as consequências do excesso de peso abrangem enfermidades como diabetes, câncer e doenças cardiovasculares, incluindo hipertensão. De acordo com Corso et al. (2012), a obesidade é uma doença crônica de origem multifatorial, incluindo fatores genéticos, socioeconômicos, biológicos, psicológicos e ambientais. Beghin et al. (2016) apresenta os determinantes da composição corporal divididos em três níveis: fatores individuais, fatores familiares e de cuidados e fatores socioeconômicos e geográficos.

Em relação ao nível socioeconômico, a maioria (63,9%) dos adolescentes deste estudo pertence à classe C que possuem renda familiar mensal de R\$ 1.748,59 a R\$ 3.085,48 conforme classificação da ABEP (2019). O nível socioeconômico não esteve associado ao %GC elevado no presente estudo ($p > 0,11$), corroborando com o estudo de Bozza et al. (2014), que avaliou 1.732 estudantes do ensino fundamental de escola pública em Curitiba (PR). No entanto, os achados do estudo de Duquia et al. (2008), realizado há uma década atrás, com 4.452 adolescentes em Pelotas (RS), apontou que os níveis econômicos mais altos estavam associados aos indicadores de adiposidade elevados avaliados.

Beghin et al. (2016) afirmaram que o nível socioeconômico dos pais tem uma relação positiva com o nível de atividade física dos filhos, mas também pode-se observar que o

encorajamento feito pelos pais, independente do status socioeconômico aumenta o nível de atividade física de seus filhos.

Os achados desse estudo não mostraram associação estatisticamente significativa do %G quando comparado entre as idades. Bozza et al. (2014), ao associar o percentual de gordura com parâmetros sociodemográficos, encontraram resultados semelhantes, onde as proporções de obesidade foram maiores nas faixas etárias inferiores, todavia, também não houve significância.

Em relação ao estado nutricional, avaliado pelo IMC, verificou-se maior prevalência de eutrofia (76,2%), seguida de sobrepeso (13,8%) e magreza (6,3%). Ao comparar os sexos, observou-se que os rapazes apresentaram predomínio de sobrepeso e de magreza em relação às moças, no entanto, estas apresentaram predominância em obesidade, com diferença estatisticamente significativa ($p=0,002$). Um estudo de Gentil (2017) com 185 adolescentes apresentou resultados semelhantes, onde a prevalência foi de eutrofia (73,5%) seguida por excesso de peso (23,3%), caracterizado por sobrepeso e obesidade. No entanto, as meninas apresentaram maior percentual de sobrepeso em relação aos meninos, enquanto nos meninos a obesidade foi mais predominante, não havendo diferença estatística entre os sexos, contrariando os achados deste estudo.

Analisando o estado nutricional por sexo, os dados deste estudo indicam maior percentual de sobrepeso entre o sexo masculino (14,6%) que entre o sexo feminino (13,0%). Estes achados contrariam os achados na PeNSE, realizada em 2015, que encontrou prevalências de 23,7% (IBGE. 2016), onde a predominância foi no sexo feminino. Contudo, como mostra Gentil (2017), esse achado pode não estar diretamente relacionado ao excesso de gordura corporal, mas ao excesso de massa magra, que também aumenta rapidamente entre meninos na puberdade. Prado et al. (2012) afirmam que a classificação de gordura de acordo com o IMC superestima a gordura corporal em indivíduos ativos e subestima a gordura corporal em indivíduos sedentários, obesos, idosos e em certas condições clínicas.

No componente nutrição, 40,9% dos escolares relataram comportamento negativo, com prevalência no sexo feminino (51,1%), e apenas 8,5% alegaram comportamento positivo, predominando o sexo masculino (13,1%). Foi possível observar que o percentual de gordura corporal foi maior nos adolescentes que relataram comportamento negativo ($24,0 \pm 8,9$) em relação aos adolescentes que afirmaram ter comportamento positivo ($15,2 \pm 9,6$). Ferrari et al. (2017) afirmam que os indivíduos sedentários e com consumo alimentar inadequado estão mais propensos a desenvolver doenças crônicas não transmissíveis e, conseqüentemente, possuem maior risco de morbimortalidade.

Em estudo semelhante realizado na cidade de Fortaleza, CE, Vasconcelos et al. (2013), utilizou o questionário do EV individual do adolescente proposto por Nahas (2010), para investigar o EV de 591 alunos (14 a 17 anos) e verificou que estes adolescentes apontam positivamente quanto a questões de nutrição onde 44% foram considerados com

o comportamento positivo, bem superior aos dados deste estudo, que foi apenas 8,5% e 49% com o comportamento regular, corroborando com os achados deste estudo, que foi 50,6% com o comportamento regular.

Em relação ao componente atividade física, o comportamento negativo também foi mais prevalente no sexo feminino (31,7%), e os rapazes sobressaíram no comportamento positivo (31,2%), porém, o maior percentual foi no comportamento intermediário (46,5%), sendo 51,8% do sexo feminino e 40,8% do sexo masculino. O %G foi inversamente proporcional à atividade física, ou seja, quanto mais ativo menor o %G, isto é, os adolescentes que relataram comportamento negativo ($26,0 \pm 8,5$) tiveram %G maior que os de comportamento intermediário ($22,5 \pm 9,2$) que por sua vez tiveram o comportamento maior que os de comportamento positivo ($17,6 \pm 9,8$).

Farias, Sousa e Santos (2016), ao verificar o EV de adolescentes em uma escola pública de Porto Velho, RO, identificaram maior atividade no sexo masculino. Isso pode ser justificado pelo fato de o sexo feminino criar mais barreiras para não participar das aulas de educação física e assim deixam de praticar atividade física, onde, para muitas destas adolescentes, é a única oportunidade de realizarem alguma atividade física durante o dia, uma vez que a escola é de tempo integral. Como apresenta Brito et al. (2019), a prática regular de atividade física e o consumo alimentar adequado aumentam a probabilidade de comportamento satisfatório de EV.

Foi possível observar que, nos domínios comportamento preventivo e relacionamentos o percentual de gordura é menor nos estudantes que relataram comportamento positivo que os de comportamento intermediário e negativo. Todavia, não apresentaram estatisticamente relação com o percentual de gordura dos adolescentes estudados. Ruby e Sher (2013) verificaram que o componente comportamento preventivo se apresenta positivo no EV dos adolescentes, apresentando valores expressivos neste índice sobre os demais (91%), neste estudo, 88,1% dos adolescentes afirmaram ter um comportamento preventivo positivo, tornando este componente o maior índice de positividade.

No componente Controle do estresse, os resultados revelaram que as meninas se mostraram mais estressadas que os meninos. Estatisticamente significativa, o domínio controle do estresse mostrou-se estar associado ao percentual de gordura, uma vez que os escolares que manifestaram comportamento negativo apresentaram maior percentual de gordura que os de comportamento positivo. No estudo de Flausino et al. (2012) foram encontrados resultados similares ao deste estudo: 52% dos adolescentes pesquisados apresentaram comportamento positivo em relação ao controle do estresse. Já Orsano et al. (2010) verificaram que os adolescentes da 1^a à 3^a séries do ensino médio apresentam negatividade em relação ao controle do estresse.

Ao refletir sobre a associação do estresse com níveis de gordura corporal, é importante destacar que as questões do instrumento referem-se à satisfação com o corpo, à cobrança dos pais por resultados e percepção sobre estímulo em relação ao futuro.

Esses dados devem ser vistos com preocupação, considerando que níveis de ansiedade, depressão e problemas relacionados à imagem corporal são cada vez mais presentes na população de adolescentes. Moraes, Miranda e Priore (2018), ao avaliar 274 adolescentes do sexo feminino, em Viçosa, MG, constataram que a maioria das meninas apresentou comportamento sedentário e insatisfação com a imagem corporal.

Orsano et al. (2010) obteve resultados semelhantes ao comparar o EV e níveis de aptidão física relacionada à saúde entre adolescentes (de 14 a 19 anos) do ensino médio de uma escola pública em Demerval Lobão – PI, onde apontaram uma relação entre o EV e a composição corporal, pois quanto maior foi o %G, piores foram os resultados do EV.

Dentre as limitações do presente estudo destacam-se a subjetividade das medidas dos componentes do EV, que devem ser vistas com cautela. Entretanto, avaliações por questionários de autorrelato são metodologias consideradas mais práticas, viáveis e validadas para estudos transversais (NAHAS, 2010). Outro aspecto refere-se ao delineamento do estudo, que por ser transversal, não permite afirmações de relação de causa e efeito.

5 | CONCLUSÃO

Conclui-se que quanto mais negativo os componentes do EV – nutrição, atividade física e estresse – maiores os níveis de gordura corporal dos escolares avaliados por esse estudo. Os componentes relacionados à prevenção, estresse e relações sociais apresentaram maiores frequências de aspectos positivos. Os resultados revelaram ainda que 1/3 dos adolescentes possuem níveis elevados de gordura corporal e que mais da metade dos escolares do sexo feminino possuem altos níveis de gordura corporal.

Este estudo apresenta uma importante contribuição para a compreensão de fatores que contribuem para a prevalência de excesso de peso em adolescentes. A adiposidade corporal elevada representa um fator de risco para diversas doenças cardiovasculares, e estudos identificando os fatores associados com sua presença em indivíduos de todas as idades são relevantes e necessários.

Estratégias de promoção de saúde que visem a criação de ambientes que estimulem o, a adoção de hábitos alimentares saudáveis, a adesão à prática de atividades físicas e discussões sobre a imagem corporal, à cobrança dos pais por resultados e percepção sobre estímulo em relação ao futuro são primordiais para melhorar os aspectos negativos do EV de adolescentes.

REFERÊNCIAS

Associação Nacional de Empresas de Pesquisa (ABEP). Critério de classificação econômica [Internet]. 2019. Acesso em 23 abr 2019. Disponível em: <http://www.anep.org.br/mural/anep/04-12-97-cceb.htm>

Beghin L, Vanhelst J, Deplanque D, Gonzales-Gross M, Henauf S, Moreno LA, et al. Le statut nutritionnel l' activité et la condition physique des adolescents sous influence: Résultats de l'étude HELENA. *médecine/sciences* 2016.

BEZERRA, M. R. E., et al. Fatores de risco modificáveis para Doenças Crônicas não Transmissíveis em Adolescentes: revisão integrativa. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, abr/jun 2018, v. 15, n.2, p. 113-120.

BOZZA, R. et al. Fatores sociodemográficos e comportamentais associados à adiposidade corporal em adolescentes. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo. V. 32, ed. 3, p. 241-246, set, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas Saúde do adolescente: competências e habilidades / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2008.

BRITO M. F. S. F. et al. Fatores associados ao estilo de vida de estudantes do ensino médio de escolas públicas. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. 2019.

CORSO, A.C.T. et al. Fatores comportamentais associados ao sobrepeso e à obesidade em escolares do Estado de Santa Catarina. **Revista brasileira Estudo Populacional**. Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2012.

COSTA, A. C. P. TORRE, M. C. M. D.. ALVARENGA, M. S. Atitudes em relação ao exercício e insatisfação com a imagem corporal de frequentadores de academia. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, (São Paulo) 2015 Jul-Set; 29(3):453-64.

DE ONIS, M. et al. Development of a WHO growth reference for school-aged children and adolescents. *Bulletin of the World Health Organization*, [S. l.], v. 85, p. 660-667, 2007.

D'AVILA, G. L.; SILVA, D. A. S; VASCONCELOS, F. A. G. Associação entre consumo alimentar, atividade física, fatores socioeconômicos e percentual de gordura corporal em escolares. **Ciência & Saúde Coletiva**, 21(4):1071-1081, 2016.

DUQUIA, R.P. et al. Epidemiology of elevated tricipital and subscapular skinfolds in adolescents. **Caderneta de Saúde Pública**, 24 (2008), pp. 113-121.

FARIAS, E. S; SOUZA, L. G.; SANTOS, J. P.. Estilo de vida de escolares adolescentes. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, abr/jun 2016 v. 13, n. 2, p. 40-49.

FERRARI T.K, CESAR, C.L.G, ALVES, M.C.G.P, BARROS, M.B.A, GOLDBAUM, M. FISBERG, R.M. Estilo de vida saudável em São Paulo, Brasil. **Caderneta de Saúde Pública**, 2017.

FLAUSINO, N.H.A. NOCE, F.B. MELLO, M.T.A. FERREIRA, R.M.C. PENNA, E.P.D. COSTA, V.T.R. Estilo de vida de adolescentes de uma escola pública e de uma particular. **Revista Mineira de Educação Física**. 2012;1:491-500.

FULCO, M. V. F. et al. Comportamento alimentar e seu reflexo sobre o estado nutricional de adolescentes de uma escola pública. **Adolescência e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 1, p. 86-94, agosto 2016.

GENTIL, M. S. Relação entre gordura corporal e maturação sexual de adolescentes. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2017.

GUEDES DP, FRANZINI PC, PIRES JÚNIOR R, MORALES JMM. Antropometria e Aptidão Física de Adolescentes Latino-Americanos. **Retos** 2017;31(1):264-70

HANKONEN, N. et al. Randomised controlled feasibility study of a school-based multi-level intervention to increase physical activity and decrease sedentary behaviour among vocational school students. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, Finland, 2017, 14:37.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE 2015. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE; 2016.

LINHARES, F.M.M. et al., Obesidade infantil: influência dos pais sobre a alimentação e estilo de vida dos filhos. **Temas em Saúde**, João Pessoa, v. 16, n. 2, 2016.

LOHMAN TG. Applicability of body composition techniques and constants for children and youths. *Exerc Sports Scien Reviews*; 1986. p.325-357.

LOHMAN TG. The use of skinfold to estimate body fatness on children and youth. *JPERD* 1987;58(9):98- 102.

LUZ, R.T. et al. Estilo de vida e a interface com demandas de saúde de adolescentes. **REME – Revista Mineira de Enfermagem**, 2018.

MADEIRA, F.B. et al. Estilos de vida, *habitus* e promoção da saúde: algumas aproximações. **Saúde Soc.** São Paulo, v.27, n.1, p.106-115, 2018.

MORAIS, N. S; MIRANDA, V. P. N; PRIORE, S. E. Imagem corporal de adolescents do sexo feminino e sua associação à composição corporal e ao comportamento sedentário. **Ciência & Saúde Coletiva**, 23(8):2693-2703, 2018.

MUSSI, R. F. F. et al. O ensino da antropometria na escola: uma proposta na educação em saúde. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité – Bahia - Brasil, v. 2, n. 1, p. 14-28, jan./jun. 2019.

NADALETI N.P. et al. Habilidades de vida: estratégia de prevenção do uso de substâncias psicoativas entre adolescentes. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, jul/set 2018; 15(3):36-43.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 5. ed. rev. atual. Londrina: Midiograf, 2010.

Organização Panamericana de Saúde (2003). Escolas promotoras da saúde. fortalecimento da iniciativa regional. estratégias e linhas de ação 2003-2012. Washington: OPS/OMS.

ORSANO, V.S.M. LOPES, R.S. ANDRADE, D.T. PRESTES, J. Estilo de vida e níveis de aptidão física relacionada à saúde em adolescentes de Demerval Lobão/PI. **Revista Brasileira de Cinesiologia e Movimento**. 2010;18(4):81-9.

PIRES NETO CS, PETROSKI EL. Assuntos sobre as equações da gordura corporal relacionado a crianças e jovens. In: Comunicação, Movimento e Mídia na Educação Física. Carvalho, S, organizador. Imprensa Universitária: UFSM; 1996.

PORTES, L. A.; OLIVEIRA, N. C.. Impacto da obesidade sobre a aptidão física relacionada à saúde e ao esporte de escolares adolescentes do sexo masculino. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, out/dez 2017, v. 14, n. 4, p. 48-57.

RODRIGUES, D. P., et al. Atividade física associada aos componentes da aptidão física relacionada a saúde em adolescentes. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, jan/mar 2018, v. 15, n. 1, p. 58-65.

RUBY E, SHER L. Prevention of suicidal behavior in adolescents with post-traumatic stress disorder **International Journal os Adolescent Medicine and Health**. 2013;25(3):283-93.

SANTOS, D. M. G.; RIBAS, S. A. Dieta e fatores de risco para doença cardiovascular em escolares adolescentes: estudo transversal. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, abr/jun 2018, v. 15, n. 2, p. 56-64.

SOARES, A. L. G. Experiências adversas na infância e suas influências sobre a composição corporal na adolescência. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Epidemiologia. Universidade Federal de Pelotas.

TOVAR-GALVEZ, M. I. et al. Composición corporal en escolares: comparación entre métodos antropométricos simples e impedanciabio eléctrica. **Endocrinología, Diabetes y Nutrición**, 2017.

VASCONCELOS, T.B, LIMA, A.S, FARIAS, M.S.Q, CÂMARA, T.M.S, PONTES, S.M.M, SAUSA, C.T, et al. Estilo de vida de adolescentes das escolas públicas de ensino fundamental, em Fortaleza/CE, em relação ao risco de hipertensão. **Journal Health e Biological Scienses**. 2013;1(1):10-5.

VIEIRA, V. S. et al. Comportamento sedentário e fatores associados em adolescentes escolares do município de Sombrio – SC. **Adolescência e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 77-87, jan/mar 2019.

CAPÍTULO 10

CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES ESTADUAIS PARA O ATENDIMENTO ESCOLAR DE ADOLESCENTES E JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

Data de aceite: 21/09/2021

Data de submissão: 06/07/2021

Eliane Acosta dos Santos

Secretaria de Estado de Segurança Pública
Cuiabá-MT
<http://lattes.cnpq.br/4817092551139155>

Silbene Santana de Oliveira

Secretaria de Estado de Segurança Pública
Cuiabá-MT
<http://lattes.cnpq.br/0113523686955448>

Tânia Regina Maciel

Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso
Cuiabá-MT
<http://lattes.cnpq.br/3322589640989710>

RESUMO: A Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC), no ano de 2017, publicou a Portaria nº 444/2017/GS/SEDUC/MT, de 01 de novembro de 2017, substituída pela Portaria nº 679/2018/GS/SEDUC/MT - publicada no DOE em 09/11/2018, instituindo a comissão interinstitucional responsável pela formulação da Política de Educação para o Sistema Socioeducativo do estado. Por sua vez, a comissão instituiu um Grupo de Trabalho (GT) composto por profissionais da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), da então extinta Secretaria de Justiça e Direitos Humanos, dos Conselhos Regionais de Psicologia e do Serviço Social, Conselho Estadual de

Educação, Secretaria de Estado de Trabalho e Assistência Social e da Universidade do Estado de Mato Grosso. O trabalho do GT iniciou com levantamento de dados nos sistemas de informação das medidas socioeducativas a fim de identificar as características do público atendido nas medidas de liberdade assistida, prestação de serviços à comunidade e de internação referentes ao ano de 2017. A construção dessa política revela o entendimento do princípio da incompletude institucional e da intersetorialidade por parte dos atores envolvidos e só foi possível devido ao trabalho em equipe desses atores. Criar um calendário de reuniões, realizar estudos e pesquisas, dedicar-se até mesmo em feriados e finais de semana para entregar o produto final, sem dúvida, fortalece a noção de que a atuação em rede requer trabalho coletivo e que, quando isso é internalizado, o resultado é visível e o público atendido tem seus direitos assegurados também no âmbito da formulação de políticas públicas.

PALAVRAS - CHAVE: Política de Educação, Adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, trabalho em equipe.

CONSTRUCTION OF STATE GUIDELINES FOR SCHOOL SERVICE FOR ADOLESCENTS AND YOUNG PEOPLE IN COMPLIANCE WITH SOCIO-EDUCATIONAL MEASURE

ABSTRACT: The Department of Education of the State of Mato Grosso (SEDUC), in 2017, published Ordinance n. 444/2017/GS/SEDUC/MT, of November 1, 2017, replaced by Ordinance n. 679/2018/GS/SEDUC /MT - published in the

DOE on 11/09/2018, establishing the interinstitutional commission responsible for formulating the Education Policy for the State's Socio-Educational System. In turn, the commission established a Working Group (WG) composed of professionals from the State Department of Education (SEDUC), the then extinct Department of Justice and Human Rights, the Regional Councils of Psychology and Social Service, State Council of Education, Secretary of State for Labor and Social Assistance and the University of the State of Mato Grosso. The work of the WG began with data collection in the information systems of socio-educational measures in order to identify the characteristics of the public served in the measures of assisted freedom, provision of services to the community and hospitalization for the year 2017. The construction of this politics reveals the understanding of the principle of institutional incompleteness and intersectoriality by the actors involved was only possible due to the teamwork of these actors. Creating a calendar of meetings, conducting studies and research, even dedicating oneself to holidays and weekends to deliver the final product, undoubtedly strengthens the notion that networking requires collective work and that, when this is internalized, the result is visible and the public served has their rights guaranteed also in the context of the formulation of public politics.

KEYWORDS: Education Politics, Adolescent in compliance with socio-educational measure, team work.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo compartilhar o processo de construção da política de educação destinada aos adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa no estado de Mato Grosso. Compartilha-se aqui não apenas o resultado do trabalho, mas também o processo de construção que foi marcado por comprometimento dos atores envolvidos e louvável trabalho em equipe.

No ano de 2017, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, visando a atender as demandas sociojurídicas, ou seja, apontamentos realizados pela Comissão Intersetorial de Atendimento Socioeducativo, representada pelos membros dos órgãos de defesa e controle social, por meio de seu Núcleo Gestor Estadual, instituído pela Portaria nº55/2015/SEJUDH, instituiu uma Comissão interinstitucional por meio da Portaria nº 444/2017/GS/SEDUC/MT, de 01 de novembro de 2017, substituída pela Portaria nº 679/2018/GS/SEDUC/MT - publicada no DOE em 09/11/2018, envolvendo várias instituições do Sistema de Garantia de Direitos, cujo principal objetivo foi garantir a regulamentação da vida escolar dos estudantes que passam pelo Sistema Socioeducativo.

A partir dos problemas levantados, foi de fundamental importância formular as diretrizes educacionais específicas que viessem a atender aos dispositivos normatizados pelo Conselho Nacional de Educação. O ponto de partida da construção das diretrizes foi o Projeto Educar, que continha a proposta dos profissionais de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação para o sistema socioeducativo elaborado em 2010/11.

Há que observar que o trabalho anterior dos educadores comprometidos com

a melhoria da qualidade do processo educativo destinado aos adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa foi contemplado e valorizado pela Comissão Interinstitucional, o qual o Grupo de Trabalho transformou uma parte do Projeto Educar como processo histórico da educação para o Sistema Socioeducativo de Mato Grosso.

Dessa forma, para atingir a finalidade requerida à Comissão, o documento contendo as “Diretrizes Estaduais para o Atendimento Escolar de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas” foi estruturado da seguinte forma: introdução, marco situacional da educação no atendimento socioeducativo de Mato Grosso; marcos legais e normativos; marcos conceituais; proposta pedagógica da educação para o sistema socioeducativo de Mato Grosso; suporte institucional para a educação de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas; e, diretrizes para a educação de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Nas considerações finais foram elencadas recomendações consideradas pertinentes para que as diretrizes possam ser implantadas e, de fato, implementadas visando à melhoria da qualidade da educação destinada aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em todo o território de Mato Grosso.

O Grupo de Trabalho responsável contou com a efetiva participação de profissionais do Sistema Socioeducativo da medida privativa de liberdade, com variados perfis, como de Psicologia e Serviço Social, que, na ocasião, representavam também os respectivos Conselhos de Classe, com profissionais da Educação vinculados à Secretaria Estadual de Educação e também da Universidade Estadual. O alinhamento conceitual desses profissionais aliado ao comprometimento e à verdadeira vocação para o trabalho com adolescentes privados de liberdade contribuiu para o alcance do resultado apresentado.

Cumprir ressaltar que o resultado do trabalho foi apresentado no II Simpósio Nacional em Socioeducação, realizado em Brasília/DF, no ano de 2019, na linha temática “Atuação em rede e trabalho em equipe”, na modalidade “Como eu faço”, demonstrando sua relevância para as discussões sobre a educação no Sistema Socioeducativo brasileiro.

2 | METODOLOGIA

O início da construção das Diretrizes Estaduais para o Atendimento Escolar de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas se deu pela instituição de uma comissão via ato administrativo, qual seja, Portaria. A SEDUC convidou a todos os membros da Comissão Intersetorial do Sistema Socioeducativo Estadual para enviar seus representantes visando à composição da Comissão Interinstitucional para elaborar uma proposta que viesse a regulamentar a vida escolar dos estudantes que passam pelo Sistema Socioeducativo de Mato Grosso.

De posse dos nomes dos representantes institucionais, a Portaria nº 447/2017/GS/ SEDUC/MT foi publicada, definindo também a presidente da Comissão, servidora efetiva da

SEDUC com vasto conhecimento de Educação Básica voltado ao atendimento escolar para o sistema socioeducativo. Assim, instituída a Comissão, para a elaboração das diretrizes foram realizadas 18 (dezoito) reuniões ordinárias com a Comissão Geral e 07 (sete) reuniões extraordinárias com o Grupo de Trabalho (GT) responsável para sistematizar e finalizar o documento dentro da data estabelecida, sendo necessário solicitar prorrogação de prazo, o que levou ao trabalho coletivo tanto dentro do horário de expediente normal dos servidores como também aos finais de semana e feriados.

O Grupo de Trabalho responsável contou com a efetiva participação de profissionais do Sistema Socioeducativo da medida privativa de liberdade, abrangendo os perfis de Psicologia e Serviço Social, que, na ocasião, representavam também os respectivos Conselhos de Classe, como profissionais da Secretaria Estadual de Educação, especialmente assessores técnico-pedagógicos, professores e gestor escolar, bem como professor (a) da Universidade Estadual.

Para que o GT de sistematização cumprisse com o novo prazo estabelecido, os membros da Comissão foram divididos da seguinte forma: a) Especificidade do Sistema Socioeducativo, sob responsabilidade dos profissionais do Sistema Socioeducativo e dos Conselhos de Classe do Serviço Social e Psicologia; b) Especificidade do Currículo da Educação Básica sob responsabilidade dos profissionais da Educação Básica/SEDUC e UNEMAT.

Foram consultados artigos e livros sobre socioeducação e educação básica, cujo foco deveria ser o pleno atendimento escolar voltado ao sistema socioeducativo a fim de proporcionar alinhamento teórico e conceitual na formulação das diretrizes.

As fontes de dados foram os relatórios gerados pelo Sistema de Vigilância Socioassistencial vinculado à Secretaria de Estado de Trabalho e Assistência Social, que se referem às medidas socioeducativas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade.

No tocante à medida socioeducativa de internação, os dados foram obtidos por meio do Sistema de Informação para a Infância e Adolescência/Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SIPIA/SINASE). Um ponto fundamental que a ser ressaltado, se refere a medida de semiliberdade, e que nesse momento não foi objeto de sistematização de dados do público atendido porque ainda não está implantada no estado de Mato Grosso.

Para tanto, foram estudados e considerados os marcos legais e normativos vigentes tanto para a execução da política de educação como de socioeducação no Brasil e no estado de Mato Grosso, além da consulta à documentos visando à construção do histórico e marco situacional da educação no sistema socioeducativo estadual.

Partindo do Projeto Educar, que continha a proposta de escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, foram feitos estudos e discussões sobre sua ampliação e reformulação. No processo de levantamento de problemas e possibilidades de resolução, os órgãos que fazem parte do Sistema de

Garantias de Direitos mais envolvidos foram Ministério Público, Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos (que foi extinta e cujas competências foram agregadas à Secretaria de Estado de Segurança Pública), Secretaria de Estado de Trabalho e Assistência Social, Universidade do Estado de Mato Grosso, Conselho Estadual de Educação, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Cuiabá, Conselho Regional de Psicologia e Conselho Regional de Serviço Social.

Após a sistematização, o documento foi apresentado e aprovado pela Comissão instituída pela Portaria nº 444/2017/GS/SEDUC/MT. Em seguida, foi remetido para Consulta Pública junto às escolas estaduais que atendem nas salas anexas dentro dos Centros de Atendimento Socioeducativo (CASEs), com cópia às Assessorias Pedagógicas. Dos cinco municípios onde há CASEs, apenas um deu retorno, cujas contribuições foram acatadas pelo GT de sistematização.

Ato contínuo, o documento contendo as Diretrizes Estaduais para o Atendimento Escolar de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas, foi apresentado ao Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA/MT), sendo aprovado pelo pleno em que resultou na Resolução nº 0217/2019.

Em julho de 2019, o documento foi apresentado no Conselho Estadual de Educação, sendo aprovado pelo pleno em que resultou na instituição da Comissão Especial, conforme Portaria nº 001/2020/GAB/CEE-MT, para apresentação da Resolução Normativa para o Atendimento Escolar voltado aos Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas.

Em seguida, as Diretrizes foram apresentadas aos membros da Comissão Intersetorial do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo de Mato Grosso (SINASE), com a presença dos gestores do Sistema Socioeducativo Estadual e da Secretaria de Educação do Estado, bem como os demais membros da Comissão Intersetorial como Defensoria Pública, Ministério Público, OAB-MT e outros representantes do Sistema de Garantia de Direitos, sendo, na ocasião, definido sobre as tratativas da Portaria Conjunta SEDUC e SESP a fim de garantir as condições para que as diretrizes sejam colocadas em prática.

Outro ponto não menos importante a ser mencionado é que na apresentação junto à Comissão Intersetorial do Sistema de Atendimento Socioeducativo, foi informado aos membros presentes que, a implantação e implementação das diretrizes já se encontrava em andamento, inclusive que em 2020, a sala anexa da Escola Estadual Ana Maria das Graças de Souza Noronha, do CASE do município de Cáceres, havia sido vinculada à Escola Estadual Meninos do Futuro, sendo aprovado pela então Secretária de Educação do Estado e que as salas anexas de Rondonópolis, Lucas do Rio Verde, Barra do Garças e Sinop passariam a ser vinculadas a partir de 2021.

Embora o principal objetivo da Comissão interinstitucional fosse apresentar a proposta de regulamentação da vida e histórico escolar dos estudantes em cumprimento de medida socioeducativa, o GT entendeu que seria viável também a apresentação de uma

minuta de Portaria Conjunta para ser pactuada entre os gestores do Sistema Socioeducativo Estadual e do Sistema Educacional Estadual, para que cada ator identificasse quais competências cabe a cada instituição no desenvolvimento do processo de escolarização dos adolescentes privados de liberdade.

Os adolescentes que cumprem medida socioeducativa de semiliberdade, liberdade assistida e/ou prestação de serviços à comunidade têm suas especificidades escolares contempladas na proposta educacional em vigor no estado de Mato Grosso, por isso, não foram feitas sugestões de pactuação entre gestores para o atendimento desses estudantes.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho da Comissão Interinstitucional teve seu objetivo alcançado com a construção das diretrizes estaduais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Após as diversas reuniões, estudos, pesquisas e consolidação do arcabouço teórico obtido, as diretrizes trazem em seu bojo dados referentes ao marco situacional da educação no sistema socioeducativo em que foram desenvolvidos tópicos relativos ao histórico do sistema socioeducativo e do atendimento educacional de Mato Grosso; a situação do atendimento das medidas socioeducativas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade e da educação em Mato Grosso; a situação do atendimento escolar da medida socioeducativa de internação em Mato Grosso; e o funcionamento da Escola Estadual Meninos do Futuro, responsável pela escolarização de adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de internação na capital do estado – Cuiabá - bem como das salas anexas de Escolas estaduais que funcionam nos Centros de Atendimento Socioeducativo nos municípios de Barra do Garças, Cáceres, Lucas do Rio Verde, Rondonópolis e Sinop.

Nos marcos legais e normativos considerou-se as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção de Menores Privados de Liberdade; a Constituição Federal; o Estatuto da Criança e do Adolescente; as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a política social que se constitui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo; a Lei Federal nº 12.594/2012, conhecida como “Lei do SINASE”; as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos; as Diretrizes Nacionais para o Atendimento Escolar de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas; e a Organização Curricular para a Educação Básica.

Nos marcos conceituais foram descritas as medidas socioeducativas constantes no Estatuto da Criança e do Adolescente apontando para a garantia do direito à educação; as concepções de educação adotadas nas diretrizes para o sistema socioeducativo, incluindo educação social, socioeducação e educação integral, educação profissional, e educação especial e inclusiva a fim de proporcionar alinhamento conceitual.

Na proposta pedagógica da educação no sistema socioeducativo de Mato Grosso

constam a proposta político-pedagógica para o ensino fundamental, a proposta político-pedagógica para o ensino médio, a organização curricular do ensino fundamental e médio para a educação nos CASEs do estado; a concepção metodológica contendo a metodologia mediante projetos e a elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA); e a avaliação da aprendizagem do estudante. No eixo suporte institucional e pedagógicos foram indicados os parâmetros para a gestão escolar, os recursos humanos, o perfil profissional e a formação inicial e continuada para os atores do sistema socioeducativo.

No eixo destinado ao detalhamento das diretrizes para a educação no sistema socioeducativo foram apresentadas diretrizes que tratam da educação social, da educação integral, da educação inclusiva, da presença educativa, da construção do conhecimento, do método diferenciado de trabalho, da formação humana integral e autônoma, da disciplina educacional, do projeto político pedagógico, da participação familiar e comunitária, da educação profissional, da elaboração do PIA, do adolescente como sujeito de direitos, do trabalho em rede, da atuação em equipe multidisciplinar, da organização curricular, do perfil profissional do educador, da formação inicial e continuada, do suporte institucional e da avaliação e monitoramento.

Nas considerações finais foram feitas diversas recomendações para a efetivação das diretrizes construídas, dentre elas a instituição da Escola Estadual Meninos do Futuro como referência no âmbito da SEDUC para que as salas anexas dos CASEs do interior fiquem vinculadas a uma única unidade escolar; assim como a criação do Núcleo de Monitoramento e Avaliação da Educação para o Sistema Socioeducativo a fim de acompanhar tanto a implantação como avaliar e monitorar a execução das diretrizes educacionais no âmbito do sistema socioeducativo.

E quando se trata de Educação Básica, um direito do estudante e dever do Estado ofertar, faz-se necessário que todos os atores do Sistema de Garantias de Direitos, assegurem em seus Planos Plurianual (PPA) e Trabalho Anual (PTA), a previsão orçamentária para a consecução das ações que colaborem para o cumprimento das diretrizes para o atendimento escolar no sistema socioeducativo; a articulação interinstitucional para publicação de lei de vagas de estágio para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no âmbito do Poder Executivo do Estado de Mato Grosso; a garantia de formação inicial e continuada integrada de operadores do SINASE em matéria de Socioeducação e Educação em Direitos Humanos; e a publicação de normativas especificando as responsabilidades (diretas e indiretas) dos órgãos de execução de medidas socioeducativas para a garantia de acesso, de permanência e da qualidade da educação ofertada bem como o estabelecimento de fluxos intersetoriais para a garantia do ensino-aprendizagem nas medidas socioeducativas de semiliberdade, liberdade assistida, prestação de serviços à comunidade e internação.

E nessa perspectiva é importante ressaltar ainda que, o processo de construção das diretrizes foi amplamente discutido com os atores envolvidos e reflete o entendimento que os profissionais e gestores possuem de que a educação é o principal e mais acessível meio

de transformação da trajetória de vida por parte de adolescentes que cumprem medida socioeducativa.

4 | CONCLUSÕES

O processo de construção das diretrizes estaduais para a educação de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas reflete a importância do princípio da incompletude institucional e da intersetorialidade nos quais cada instituição deve assumir, com comprometimento, o desempenho de suas competências para a garantia integral dos direitos de adolescentes que cumprem medida socioeducativa.

Considerando o contexto social e histórico no qual as diretrizes foram construídas, pode-se inferir que a transformação de realidade social dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa perpassa o desenvolvimento de um trabalho em equipe e em rede, em que demanda esforço profissional e pessoal a fim de se atingir o objetivo proposto. Quando existe entendimento do papel social de cada gestor, cada servidor, compreendendo que dentro de suas funções, cada um representa o Estado, instituição máxima depois da família responsável pela transformação do sujeito de direitos, assim como, das concepções, teorias e das normativas que regulamentam a execução da política de socioeducação e educação básica, ou seja, o resultado do trabalho ganha forma e se concretiza na formulação de diretrizes, padronizações, políticas que vão favorecer, no âmbito da gestão governamental, a supremacia dos interesses dos adolescentes, vistos como sujeitos de direitos e em fase peculiar de desenvolvimento.

Nesse sentido, considera-se muito importante o envolvimento de diversas instituições no processo de construção da política educacional para o sistema socioeducativo e no processo de sensibilização e mobilização dos atores institucionais para que as diretrizes educacionais não fiquem apenas no campo teórico, mas que sejam colocadas em prática, testadas, avaliadas e reformuladas conforme as necessidades que o público-alvo vier a apresentar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. (2006). Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo– SINASE/Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília – DF: CONANDA, 2006.

BRASIL. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - Lei Federal 12.595/2012 – SINASE**. Brasília, 2012.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos** - Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas**. Resolução nº 3/2016 - Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica - Brasília-DF: CNE/CEB, 16 de maio de 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

ONU. **Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Menores Privados de Liberdade**. Organização das Nações Unidas (ONU), 14 de dezembro de 1990;

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso**. Ano 2010.

SECRETARIA DE ESTADO, ESPORTE E LAZER DO ESTADO DE MATO GROSSO - **Projeto Educar: Proposta Para Estruturação e Concretização de uma Prática Pedagógica nas Unidades Socioeducativas**, Cuiabá, 2011.

MEMORIAL HORTA VERTICAL COM MATERIAIS REUTILIZÁVEIS

Data de aceite: 21/09/2021

João Alves dos Santos

Senac Osasco

Raphael do Nascimento Gonçalves

Senac Osasc

<http://lattes.cnpq.br/9446431958550520>

Emerson Machado da Costa Conceição

Senac Osasco

<http://lattes.cnpq.br/0885971950159205>

Paula Simão Batich

Senac Osasco

<http://lattes.cnpq.br/0024991652012261>

Luciane Midori Kadomoto Bezerra

Senac Osasco

<http://lattes.cnpq.br/4513881500639412>

Keyla Consuelo de Oliveira Ferreira

Senac Osasco

RESUMO: Os alunos do Programa Aprendizagem do Senac Osasco com a mediação dos docentes João Alves dos Santos e Raphael Gonçalves e diversas parcerias de outras áreas do Senac Osasco, Equipe do Comitê do Programa Ecoeficiência e docentes de outras áreas e Pós-Graduação também de OSA desenvolveram um projeto de construção de uma Horta Vertical Sustentável que serviria como memorial para as árvores que precisaram ser retiradas da área do estacionamento, em função das mesmas estarem doentes com riscos para a segurança

local. Em função desta problemática os jovens foram desafiados a desenvolverem as etapas do projeto aprendizagem, aprenderem noções de jardinagem e associarem às competências desenvolvidas ao longo do curso e aplicarem no Projeto. Os jovens das turmas envolvidas foram divididos em equipes e nos encontros trabalharam a parte de pesquisa sobre Jardinagem, condições do solo, resíduos, planejamento, recursos necessários, parcerias, escolha dos tipos de plantas, hortaliças, temperos, mudas que serviriam também como insumos para os alunos dos cursos de gastronomia do Senac. Além dos conhecimentos mais técnicos, também foram articuladas habilidades comportamentais como: Empatia, Inclusão, atitude colaborativa, atitude sustentável, gestão de conflitos, cultura de paz, entre outras que puderam evidenciar as marcas formativas do Senac e do programa aprendizagem. As turmas da aprendizagem também fizeram parceria com os alunos do PET Trampolim - Programa de Educação para o Trabalho Trampolim é um curso destinado à inserção de jovens e adultos com deficiência intelectual em Educação Profissionalizante como preparação ao mundo do trabalho. Juntos desenvolveram diversas atividades em conjunto, ações de plantio, coleta de materiais reutilizáveis, visita técnica ao Parque Municipal Guarapiranga entre outras ações para alimentar o Projeto. Este trabalho coletivo favoreceu a reflexão sobre Inclusão de Pessoas com deficiência, trabalho em equipe, criatividade, uma vivência muito significativa para ambas as turmas e enfatizou novamente as marcas formativas do Senac.

PALAVRAS - CHAVE: Sustentabilidade,

Ecoeficiência, Horta, Empreendedorismo, Inclusão, Aprendizagem.

ABSTRACT: The students of the Senac Osasco Learning Program, with the mediation of teachers João Alves dos Santos and Raphael Gonçalves and several partnerships from other departments, team from the committee of the ecoefficiency program and teachers from other areas developed a project to build a sustainable Vertical Garden that would serve as a memorial for the trees that had to be removed from the parking area, due to the fact that they were ill with risks to local security. This problem, young people were challenged to develop the stages of the learning project and to associate the knowledge, skills, attitudes and competences developed throughout the curricular units of the program and apply it in a practical way in the elaboration of the project. The young people formed different teams, different classes involved, we had meetings to work on all the project planning, stages, resources, partnerships, choosing the types of plants, vegetables, spices that would be planted and that would also serve as inputs for students of the courses of Senac and Gastronomy. This vertical garden presented at the Senac Environment Week by the students would also serve as a reflection and sensitivity to themes related to eco-efficiency, sustainability, environment, creative economy, planning, entrepreneurship, administration, logistics, costs and the importance of proper waste disposal and ways of reusing them. These topics are studied by apprentices in the curricular units of the learning program. In addition to these more technical skills worked on in the design of the project, behavioral skills were also developed, such as: empathy, inclusion, collaborative attitude, sustainable attitude, conflict management, culture of peace, among others that could highlight the training marks of Senac and the learning program. The learning groups also partnered with students at PET Trampolim - education for work program trampoline is a course designed to insert young people and adults with intellectual disabilities into vocational education in preparation for the world of work. Together they developed several activities together, planting actions, collecting reusable materials, technical visit to Guarapiranga Municipal Park, among other actions to feed the project.

This collective work favored the reflection on inclusion of people with disabilities, teamwork, creativity, a very significant experience for both classes and emphasized again the training marks of Senac.

KEYWORDS: Sustainability, Eco-efficiency, Vegetable Garden, Entrepreneurship, Inclusion, Learning.

INTRODUÇÃO

Os alunos da aprendizagem com a mediação dos docentes desenvolveram em seu projeto integrador da aprendizagem uma horta vertical sustentável como memorial devido ao problema de corte das árvores doentes que ficavam no estacionamento da unidade. Os jovens foram desafiados a desenvolverem noções de jardinagem além dos demais conhecimentos vivenciados no programa aprendizagem. Foi uma experiência interessante onde eles deveriam construir uma espécie de jardim, sendo que diversos alunos tinham pouca prática neste tipo de atividade o que proporcionou a oportunidade de aprender algo novo. Nos encontros foram abordados conceitos relacionados ao tema. Conforme Apostila do Curso de Jardinagem do Senac São Paulo (2017), onde menciona que:

O jardim é formado por um conjunto de plantas de diferentes formas e tamanhos, e, para que seu crescimento seja satisfatório, precisamos saber as condições do local em que serão cultivadas. (SENAC, 2017)

Sendo assim, os jovens precisaram estudar o local onde seria instalada a horta vertical para que fosse possível estabelecer que tipo de estrutura seria a mais adequada para o estacionamento. A aplicação prática do conhecimento dos jovens obtidos ao longo do curso teve como relevância proporcionar aos mesmos uma aprendizagem significativa e prática, além de abordar um problema muito próximo aos jovens trazendo reflexão sobre sustentabilidade, meio-ambiente e uso consciente dos recursos.

O tema sustentabilidade costuma ter boa aceitação por parte dos jovens, devido ao interesse próprio ou experiências familiares. No apostila curso de Desenvolvimento Socioambiental do Senac SP, cita-se:

De acordo com a definição da Organização das Nações Unidas (ONU), o “desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades das gerações atuais sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atenderem às suas necessidades e aspirações”. (BOFF, 2015)

Este conceito foi um ponto chave pois os jovens além de construírem uma horta vertical, estavam também proporcionando uma reflexão sobre um memorial e o cuidado na preservação dos recursos. No decorrer do projeto as equipes terão que fazer a coleta dos materiais reutilizáveis. Nos encontros também foi contextualizado junto às equipes a importância e o cuidado para com o descarte correto dos resíduos, para viabilizar os trabalhos de reciclagem, catadores de materiais, logística reversa, entre outros.

Os catadores de materiais recicláveis ou classificadores são parceiros para a promoção da reciclagem. O trabalho desenvolvido por eles reduz os gastos públicos com o sistema de limpeza pública, aumenta a vida útil dos aterros sanitários, diminui a demanda por recursos naturais e fomenta a cadeia produtiva das indústrias recicladoras com geração de trabalho. (SENAC, 2015)

Estes temas foram muito importantes para que o projeto fizesse sentido para as turmas envolvidas e os alunos ao longo do processo pudessem desenvolver habilidades e uma vivência bastante significativa, evidenciando protagonismo dos mesmos.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Através deste projeto os jovens mediados pelos docentes, fizeram o planejamento das ações e objetivos para construção do projeto. Trabalharam com Brainstorming, Ações in loco, Visitas técnicas, Divisão de Tarefas, Pesquisas e Busca de Parcerias para os Recursos Necessários.

CRONOGRAMA PROJETO HORTA SUSTENTÁVEL - ATIVIDADES EM CONJUNTO COM EQUIPE DO PATRIMÔNIO / MATERIAIS												
ATIVIDADES	terça	quarta	quinta	sexta	sábado	segunda	terça	segunda	quinta	sexta	terça	apresentação
	23/abr	24/abr	25/abr	26/abr	27/jul	29/abr	30/abr	02/mai	03/mai	04/mai	07/mai	semana 6/5 a 9/5
Fechamento dos páletes												
Fixação dos páletes na parede												
Doação de terras adubadas												
Doação de mudas												
Plantação das mudas (c/apoio do Martins)												
Ajustes finais e preparativos para apresentação												
APRESENTAÇÃO FINAL												

Quadro 1.0 – Cronograma parcial das atividades

Nos encontros em sala e nos espaços do Senac, as equipes trabalharam com as divisões das tarefas de pesquisa, busca de parcerias, diálogos com áreas do Senac como: patrimônio, engenharia, logística, técnica da aprendizagem e equipe de apoio, parcerias externas, possibilidades logísticas, verificação de como conseguir os recursos reutilizáveis (garrafas PET, doação de páletes, ferramental, mão-de-obra). Foram realizados encontros junto ao comitê de ecoeficiência, para apoio nas etapas do projeto e também na articulação junto à área de Pós-Graduação (Docente Paula Simão) que nos ajudou a mediar a visita técnica ao Parque Municipal do Guarapiranga para sensibilização do tema, pois neste parque possui várias áreas de plantios com materiais reutilizáveis. Outro ponto interessante das parcerias foi que uma jovem conseguiu um contato junto à secretaria de meio-ambiente de Osasco (SEMA) e Secretaria de Desenvolvimento, Trabalho e inclusão (SDTI), eles deram um apoio oferecendo um workshop de Plantio em que os alunos puderam participar na semana Senac de meio-ambiente e inauguração da Horta Vertical.



DESPESAS PREVISTAS

Por ser um projeto com enfoque em sustentabilidade, empreendedorismo e economia criativa, os alunos foram motivados a estabelecer parcerias para que pudessem arrecadar acessórios de fixação, compostos de plantios, mudas das hortaliças, páletes, coleta de garrafas PET entre outros materiais recicláveis e também parcerias para o workshop de

plântio.

COMUNICAÇÃO

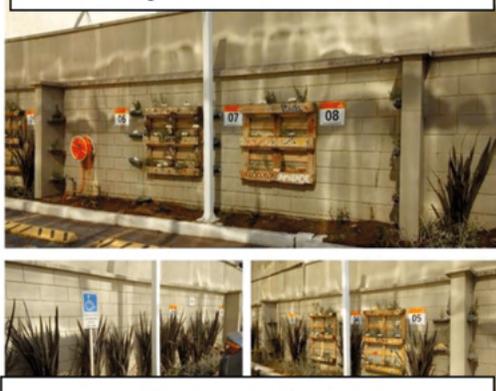
O que?	Para quem?	Periodicidade	Tipo de comunicação?
Doação dos Páletes	Empresas parceiras ou reutilização.	única	Conversa pessoal com possíveis parcerias. Um aluno conseguiu apoio de seu avô que é Marceneiro, o que ajudou na logística dos Páletes.
Composto orgânico e hortaliças	SEMA e SDTI	única	E-mail, telefone e reunião in loco.
Garrafas PET	Alunos, comunidade local	única	Pessoal.
Fechamento e Fixação dos Páletes /acessórios de fixação.	Equipe do Patrimônio da unidade e Ecoeficiência.	única	Reuniões de mediação com colaboradores destas áreas (Joayrton, Emerson, docentes e alunos.
Workshop de Plantio e participação na semana Senac de Meio-ambiente.	SEMA e SDTI	única	E-mail, telefone e reunião in loco.
Criação e apresentação de vídeo, slides, manual.	Alunos da aprendizagem.	única	Encontros de mediação com docentes e alunos.
Confecção de Banner	Alunos da aprendizagem.	única	Encontros de mediação com docentes e alunos.
Visita ao Parque Municipal do Guarapiranga	Alunos da aprendizagem e Pet Trampolim; Profª Paula Batich e Equipe do Parque.	única	Encontros de mediação com docentes e alunos, atividade prática de plantio no Parque.
Manual com sugestão de cuidados com a Horta	Alunos da aprendizagem.	única	Encontros de mediação com docentes e alunos.

Quadro 2.0 – Atividades e comunicação do projeto

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Concluimos que este projeto fez com que os jovens articulassem as competências do curso com base nas Unidades Curriculares do Programa Aprendizagem trabalho, desenvolvendo um projeto relevante para a formação dos alunos com aplicação prática num problema real e com relevante proximidade dos alunos e comunidade escolar. O projeto também possibilitou um resultado visível e que evidenciou o protagonismo e atitudes saudáveis que são Marcas Formativas do Programa Aprendizagem. Esta vivência também trouxe inspiração pois docentes e alunos de outra unidade visitaram a horta vertical para desenvolverem um projeto similar.

Fotografia 2 – Horta Vertical



Fonte: os autores

REFERÊNCIAS

SENAC SÃO PAULO. Desenvolvimento Socioambiental. Apostila, 2015.

SENAC SÃO PAULO. Jardinagem. Apostila, 2017.

SENAC. DN. Plano de curso: Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e Turismo (Versão 1) . São Paulo, 2018. Área de Negócio: Desenvolvimento Social. Subárea: Tecnologias Sociais e Desenvolvimento Humano - Versão – 05/10/2018 – vigente a partir de 01/01/2019.

CAPÍTULO 12

O USO DO FACEBOOK COMO PLATAFORMA DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA AULAS DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 21/09/2021

Data de submissão: 06/07/2021

Alexandre La Luna

Professor EBTT IFSP Campus Sorocaba
Pós-doutorando ICB-USP
Sorocaba - SP
<http://lattes.cnpq.br/7315182696384638>

Viviani Aparecida da Silva Rodrigues

Professora Coordenadora do Núcleo
Pedagógico da Diretoria de Ensino de
Sorocaba
Sorocaba – SP
<http://lattes.cnpq.br/8453042947678465>

RESUMO: As ferramentas educacionais digitais são uma necessidade quando se fala em inovação na Educação. No entanto, o cenário imposto pela pandemia da Covid-19 fez com que as instituições de ensino acelerassem a incorporação dessas tecnologias no trabalho pedagógico. O Facebook é uma rede social abrangente e democrática, que pode ser explorada na prática educativa. Esse trabalho tem como objetivo investigar o interesse de professores em utilizar o Facebook como plataforma de ensino- aprendizagem em aulas de Ciências do Ensino Fundamental, na rede pública estadual de Sorocaba-SP. Para tal, foi realizado um Encontro Formativo virtual para 94 professores de Ciências, promovido pela Diretoria de Ensino, que teve como finalidade apresentar o Facebook como ferramenta educacional para ensino remoto, no período de aulas não

presenciais. Foram aplicados dois questionários eletrônicos estruturados semiabertos, sendo um logo após o encontro e outro, após 45 dias. Como resultado, observou-se que o Facebook é uma rede social bem aceita pelos professores, revelando que a maioria pretende utilizar em suas práticas pedagógicas. Os limitadores perpassam pela falta de afinidade ou críticas pessoais ao Facebook, falta de tempo e restrições de uso por parte dos alunos, seja pela falta de internet ou de dispositivo para acesso.

PALAVRAS - CHAVE: Rede social; tecnologias na educação; ensino de ciências; prática educativa.

THE USE OF FACEBOOK AS A TEACHING-LEARNING PLATFORM FOR SCIENCE CLASSES

ABSTRACT: Online educational tools are indispensable when it comes to innovation in education. However, the scenario imposed by the Covid-19 pandemic caused educational institutions to accelerate the incorporation of these technologies in pedagogical work. Facebook is a comprehensive and democratic social network, which can be explored in educational practice. This work aims to understand the feasibility and limitations of the use of Facebook as a teaching/ learning platform in elementary science classes, by teachers from the state public network of Sorocaba-SP. To this end, a virtual formative meeting was held with 94 science teachers, promoted by the Education Directorate and its purpose was to present Facebook as an educational tool for remote teaching, during online classes. Two semi-open structured electronic

questionnaires were applied, one after the meeting and the other after 45 days. As a result, it was observed that Facebook is a social network well accepted by teachers, revealing that the majority intend to use it in their pedagogical practices. Some of the limitations are the lack of affinity with the platform and criticism of Facebook by some, as well as restrictions on the students end, either because they don't have time to use it, cannot access internet, or electronic devices are not readily available.

KEYWORDS: Social network; educational technologies; science teaching; educational practices.

1 | INTRODUÇÃO

O acesso à Internet vem crescendo cada dia mais, tanto no Brasil como no mundo, fato que é confirmado por pesquisas como da ONU, realizada entre 2015 e 2017, que constatou um aumento da utilização da Internet Banda Larga no mundo. Países como Brasil, Índia e China correspondem a cerca de 70% deste acesso, sendo o Brasil, o 4º maior em acesso à Internet (UNITED NATIONS, 2017).

Dentre as razões que justificam o acesso à internet, estão as redes sociais, como o Facebook, que já ocupou o primeiro lugar neste ranking. Somente no Brasil, são mais de 76 milhões de usuários (BOTTE et al., 2013). Diversos estudos já foram publicados demonstrando que a utilização do Facebook como ambiente virtual de aprendizagem contribui de maneira positiva para professores e alunos. (BARROQUEIRO et al., 2009; BOTTE et al., 2013; LEGAREE, 2014).

Brady et al., (2010) reiteram que as redes sociais permitem melhor interação do que outras plataformas utilizadas em educação, como a Moodle, pois não são centradas nos alunos. Além disso, as redes sociais permitem a formação de grupos, a escolha de amigos bem como a troca imediata de mensagens e mídias. Um exemplo bem sucedido do Facebook como plataforma para o ensino é o Projeto Adote uma Bactéria (BOTTE et al, 2013), empregado nas aulas de microbiologia em cursos de graduação na área da saúde do Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo e, mais recentemente, na versão Adote um Microrganismo nas aulas de biologia no ensino médio técnico do Instituto Federal de São Paulo, campus capital e Sorocaba.

Assim, o objetivo deste trabalho é conhecer a viabilidade e os limitadores do uso do Facebook como plataforma de ensino-aprendizagem em aulas de Ciências do Ensino Fundamental, por professores da rede pública estadual que atuam Sorocaba-SP.

2 | METODOLOGIA

Devido à pandemia da Covid-19 as aulas foram suspensas em todo Brasil e, com isso, os professores tiveram que utilizar diferentes plataformas de encontro síncrono e assíncrono para manter contato com os alunos e continuar desenvolvimento suas propostas de aulas, conforme o currículo de Ciências.

A Diretoria de Ensino (DE) de Sorocaba realiza encontros formativos quinzenais para professores de Ciências das escolas da rede estadual. No mês de julho de 2020, promoveu uma palestra sobre utilização do Facebook como plataforma de ensino e aprendizagem, com o objetivo fomentar seu uso nas aulas remotas e instrumentalizar professores para implementação dessa ferramenta educacional. O palestrante elencou temas da Biologia, com respectivos recursos didáticos e metodologias que pudessem ser viabilizados nesse contexto. Apresentou também o contrato pedagógico, que definiu os “combinados” entre professores e alunos no Facebook, como: os critérios de uso, as formas de interação e instrumentos de avaliação. O Projeto Adote um Microrganismo foi utilizado para exemplificar o modelo didático virtual sugerido.

Participaram do encontro síncrono pela Plataforma Teams (Microsoft), 94 professores de Ciências, além do professor coordenador do núcleo pedagógico e do palestrante. Para avaliar a ação, solicitou-se que os professores respondessem a um questionário eletrônico estruturado (Google formulário) que continha a seguinte pergunta:

- “Como professor (a), você já utilizou grupos de Facebook para ensino e aprendizagem?”.

Aproximadamente 45 dias depois, um novo questionário foi aplicado com objetivo de verificar se a ação formativa influenciou a escolha do Facebook pelos professores. Foram apresentadas as seguintes perguntas:

- “Após a Reunião Pedagógica Formativa, em que se abordou o uso do Facebook como ferramenta de ensino e aprendizagem, marque a alternativa que mais se aproxima da sua prática: a) Eu já utilizava; b) Sim, me interessei e passei a usar; c) Sim, me interessei mas ainda não usei; d) Não me interessei.”

Além dessa pergunta, na tentativa de conhecer os possíveis elementos limitadores para implementação do Facebook nas aulas, foram solicitadas justificativas para àqueles que assinalaram: “Não me interessei” ou “Sim, me interessei, mas ainda não usei”. Essa pergunta não foi obrigatória. Dessa vez, responderam ao questionário, 89 professores. As respostas foram tabuladas e serão apresentadas nos resultados a seguir

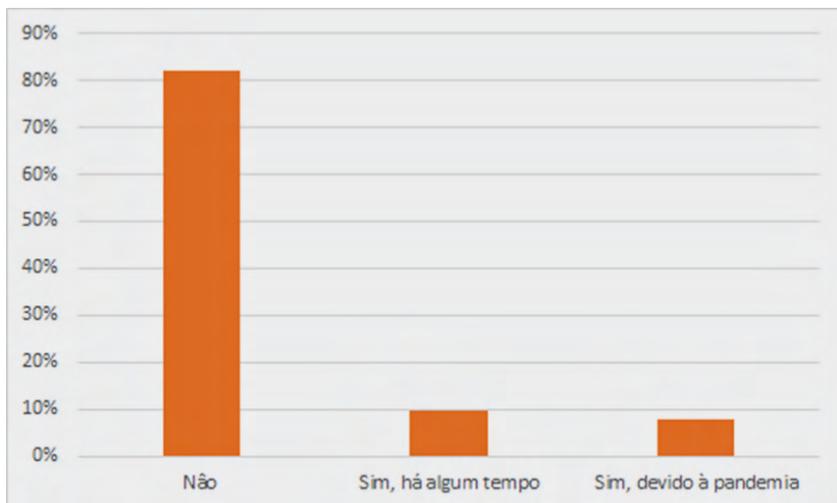


Gráfico 1. Utilização do Facebook como plataforma de ensino por professores de Ciências da DE Sorocaba.

3 | RESULTADOS

Como pode ser observado no gráfico 1, no dia do Encontro Formativo, 94 professores responderam ao questionário. 81% deles mencionaram que nunca haviam utilizado o Facebook como plataforma de ensino em suas aulas. 8,6% já utilizavam há algum tempo. 9,5% dos professores disseram que apenas passaram a utilizar recentemente, como alternativa para manutenção do contato com alunos devido à suspensão das aulas pela pandemia.

Após 45 dias da palestra sobre o uso do Facebook como plataforma de ensino de microbiologia em aulas de biologia no ensino médio, os mesmos professores foram convidados a responder a um novo questionário a fim de se verificar se houve aceitação da proposta e, em caso negativo, quais seriam os principais motivos limitadores.

O gráfico 2 representa as respostas de 89 professores, que teve como resultados: a proporção dos que já utilizavam se manteve praticamente a mesma, como era esperado por se tratar do mesmo grupo, com cerca de 21%. Dos que disseram se interessar, 3% já haviam iniciado o uso em suas aulas e 59% disseram que ainda não tinham utilizado, mas que o fariam quando possível. 17% dos professores disseram que não se interessaram pela utilização do Facebook em suas aulas.

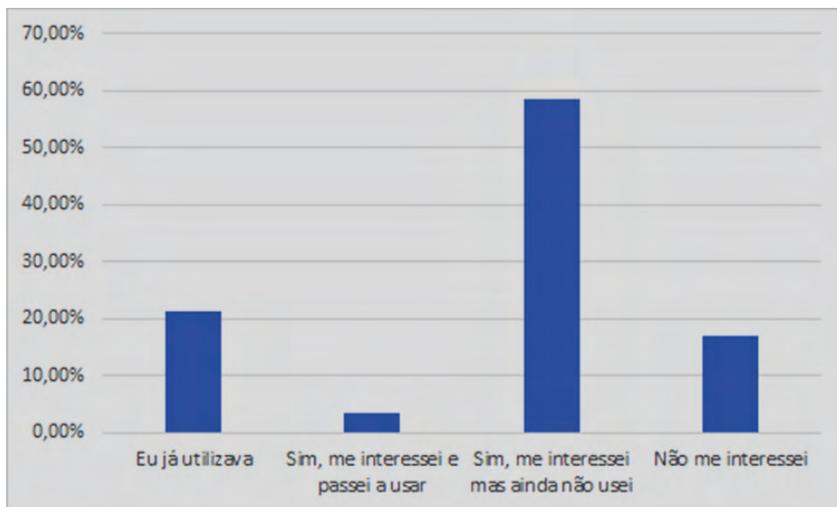


GRÁFICO 2. Interesse pela utilização do Facebook como plataforma de ensino em aulas de Ciências após 45 dias da apresentação da palestra.

Aos professores que indicaram o não interesse pela utilização do Facebook em suas aulas, foi solicitada a indicação de possíveis justificativas para tais respostas. Após a leitura e análise das respostas, foram retirados núcleos de sentido e agrupados em categorias, segundo Bardin, no Gráfico 3.

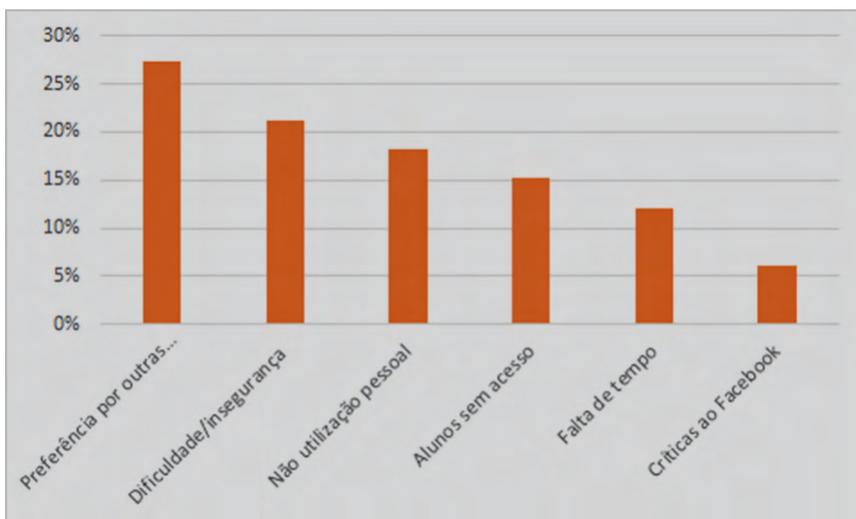


GRÁFICO 3. Categorias de respostas a partir das justificativas para a não utilização do Facebook como plataforma de ensino em aulas de Ciências.

Dentre as principais razões apontadas pelos professores de Ciências como limitadoras para utilização do Facebook em suas aulas estão, em primeiro lugar com 27%,

a preferência por outras redes sociais; em segundo lugar, com 22%, a dificuldade técnica ou insegurança com a plataforma; na sequência, com 18%, alguns professores relatam não ter a conta pessoal na rede Facebook. Há ainda 15% que relatam que os alunos não têm acesso à internet, o que limitaria o uso de qualquer rede social. 12% das causas apontadas referem-se à falta de tempo para implementar novas metodologias, inclusive o Facebook e, por último, com 6%, aparecem críticas ao Facebook que dificultam a adesão a essa plataforma para o ensino.

4 | CONCLUSÕES

Embora o Facebook seja uma rede social muito utilizada há tempos no Brasil, 81% dos professores de Ciências da DE de Sorocaba relatam nunca tê-lo utilizado como plataforma de ensino para suas aulas.

Após a apresentação de um relato de utilização do Facebook como plataforma bem sucedida de ensino em aulas de biologia no ensino médio, do total de professores que ainda não o utilizavam, 79% disseram ter se interessado, sendo que destes, 5,5% já haviam iniciado o uso 45 dias após a apresentação da palestra.

Como motivos à resistência em utilização do Facebook estão, principalmente, fatores relacionados às preferências por outras redes sociais, devido às críticas pessoais ou dificuldades técnicas com o Facebook.

Um fator que não pode ser descartado é que, segundo relato dos professores, nem todos os alunos têm acesso à internet residencial, o que dificulta o emprego de qualquer tipo de metodologia de rede social virtual.

De modo geral, a rede social Facebook parece ser bem aceita entre os professores de Ciências das escolas estaduais de Sorocaba como plataforma para ensino e aprendizagem em suas aulas.

REFERÊNCIAS

BARROQUEIRO, C.H. *et al.* **O uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de Ciências e Matemática:** uma benção ou um problema? In: Anais do VII Enpec - Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências. Florianópolis. VII Enpec. 8 a 13 de nov. de 2009. Disponível em: <http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/95.pdf>. Acesso em 12 out. 2020.

BOTTE, D.A.C., et al. **Microbiologia no ensino superior: “Adote uma bactéria!” (e o Facebook®).** In: Microbiologia in Foco. Revista 23. Ano 5, p. 5–9. 2014. Disponível em: <https://sbmicrobiologia.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Revista23.pdf> Acesso em 12 out. 2020.

BRADY, K.P., HOLCOMB, L.B., SMITH, B.V. **The use of alternative social networking sites in higher educational settings:** A case study of the E-learning benefits of Ning in Education. Journal of Interactive Online Learning. Vol 9, Number 2. 2010. Disponível em: <http://www.ncolr.org/fjol/issues/pdf/9.2.4.pdf>. Acesso em 12 out. 2020.

LEGAREE, B.A. **Using facebook to engage microbiology students outside of class time.** Journal of Microbiology and education. p. 301-303. 2014. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4278505/>. Acesso em 12 out. 2020.

UNITED NATIONS (Org.). **Information Economy Report 2017:** Digitalization, Trade and Development. Nova Iorque e Genebra: United Nations, p. 111, 2017.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A LEGISLAÇÃO PERTINENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Data de aceite: 21/09/2021

Jairo José de Souza

Universidade Aberta do Brasil. Maceió/AL.
ORCID: 0000-0002-2700-7371

Eduardo Cardoso Moraes

Instituto Federal de Alagoas. Maceió/AL.
ORCID: 0000-0002-5117-9421

RESUMO: Este artigo tem por proposta e objetivo a reflexão acerca da problemática da inclusão do aluno com necessidades educacionais específicas sob o ponto de vista da formação docente, analisando ainda se efetivamente as normativas legais têm sido cumpridas em instituições públicas de ensino técnico profissionalizante, no contexto do Instituto Federal de Alagoas-IFAL. Este tema tem sido amplamente debatido por estudiosos da educação, psicologia e psicopedagogia, visto que a inclusão do aluno com necessidades educacionais específicas, sejam elas físicas, mentais, auditivas ou visuais, tem sido uma realidade cada vez mais constante em salas de aula do ensino infantil, fundamental, médio ou superior.

PALAVRAS - CHAVE: Aluno com necessidades educacionais específicas. Inclusão escolar. Legislação. Professor.

TEACHER TRAINING AND LEGISLATION RELEVANT TO INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT: This article proposes and aims to reflect on the issue of inclusion of students with specific educational needs from the point of view of teacher education, also analyzing whether the legal regulations have been effectively complied with in public institutions of vocational technical education, in the context of Federal Institute of Alagoas-IFAL. This topic has been widely debated by scholars of education, psychology and psychopedagogy, since the inclusion of students with specific educational needs, whether physical, mental, auditory or visual, has been an increasingly constant reality in teaching classrooms child, elementary, middle or higher.

KEYWORDS: Student with specific educational needs. School inclusion. Legislation. Teache.

INTRODUÇÃO

A temática das pessoas com deficiência é um debate em destaque na sociedade. Verifica-se que até mesmo o termo utilizado para se referir à pessoa com deficiência tem passado por alterações. Já foram denominados de portadores de necessidades especiais, ou mesmo deficientes físicos. Não obstante existam políticas públicas afirmativas, a exemplo das cotas para pessoas com deficiência em concursos públicos e até mesmo nas vagas destinadas às empresas privadas, a questão educacional sobre a inclusão desse público

ainda passa pelo improviso, quer institucional, quer pessoal de cada educador. Segundo Hoffmann et al. (2014) e Camargo (2017), o que minimiza esse quadro de exclusão escolar é que, além dos espaços formais de ensino, há diversas associações no país que garantem atendimento às pessoas com deficiência.

Além disso, verifica-se a prática de acionar a Justiça para que determinado aluno com necessidades educacionais específicas seja incluído em algumas instituições escolares, especialmente as privadas. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2010, a maioria desses alunos matriculados no Ensino Superior estuda em unidades de ensino particulares (BRASIL, 2012). O que denota que, mesmo havendo uma legislação avançada em termos sociais nessa área, a operacionalização dessa base jurídica não acontece razoavelmente.

Além dos entraves institucional e profissional de cada educador, o preconceito da sociedade em relação à pessoa com deficiência torna o processo de inclusão um desafio para toda a sociedade. Consoante Nunes et al. (2015) e Maciel (2000), o estigma que carrega toda minoria é algo que só será superado com uma educação inclusiva, na qual os diferentes tenham maior participação social e possam fazer com que a sociedade reflita sobre seus próprios valores.

Ainda é preciso considerar na discussão dessa temática a representatividade das pessoas com deficiência quando comparada à população em termos gerais. São em torno de 45 milhões, o que representa aproximadamente 24^o dos brasileiros, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (IBGE EDUCA, 2010).

Os representativos números absolutos e relativos de pessoas com deficiência expressam que ainda há muito a fazer preventivamente, tanto por meio de políticas públicas, especialmente na área da saúde, quanto na redução do número de acidentes nas estradas e cidades brasileiras. Nesse contexto, a Resolução 37/52, de 3.12.1982, que tem como fito promover a Ação Mundial às Pessoas Deficientes através de medidas eficazes para a prevenção da deficiência, e ainda para promover a reabilitação através dos objetivos de igualdade e participação plena das pessoas com deficiência na vida social, promovendo também, oportunidades igualitárias e melhoria nas condições de vida, desenvolvimento social e econômico (BRASIL, 1982).

O presente artigo tem por objetivo discutir acerca da problemática da inclusão do aluno com necessidades educacionais específicas no contexto do Instituto Federal de Alagoas-IFAL, sob o ponto de vista dos professores e analisar se efetivamente as normativas legais têm sido cumpridas em instituições públicas de ensino técnico profissionalizante.

Este tema tem sido amplamente debatido por estudiosos da educação, psicologia e psicopedagogia, visto que a inclusão do aluno com necessidades educacionais específicas, sejam elas físicas, mentais, auditivas ou visuais, tem sido uma realidade cada vez mais constante em salas de aula do ensino infantil, fundamental, médio ou superior.

DUALIDADE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO

Em 15 de outubro de 1827, mesmo dia consagrado a uma santa católica de nome Teresa D'Ávila, D. Pedro I outorgou a lei que criava o Ensino Elementar no Brasil. Já iniciamos a educação formal misturando o laico com o religioso. Não é à toa que o Estado patrimonialista brasileiro perdura até hoje. E onde existe dono, o povo não entra. E quando consegue entrar, é pela porta dos fundos. O que sempre esteve em jogo não é o modelo de educação, e sim de sociedade. Como pontua Gadotti (2000), a educação é bem anterior à escola. Logo, quando as escolas surgiram modernamente, já existia uma sociedade com séculos de vivências anteriores. Ou melhor, o homo sapiens saiu pelo mundo forjando uma sociedade em que o amanhã não fosse diferente do hoje. Daí a dificuldade de o ensino institucionalizado conseguir influenciar na transformação desse ou daquele aspecto social. A escola é criatura; a sociedade, criador.

No início do século XX, a sociedade brasileira vivia uma situação de extrema divisão. Milhões de pretos e pardos vagavam pelos diversos rincões do país sem um norte. Para não agravar esse quadro, condenando as novas gerações a esse mesmo desatino, o governo federal cria as Escolas de Aprendizes e Artífices, espalhando-as por todos os estados. A grande preocupação dos governantes era simplesmente dar uma destinação econômica a toda essa mão de obra disponível. Nenhuma preocupação de outra ordem, muito menos de possibilitar qualquer ascensão na pirâmide social. As atividades manuais, que eram destinadas aos escravos, continuariam agora com seus filhos e netos. Proliferam assim nessas escolas os ofícios de alfaiataria, sapataria e marcenaria. É o trabalho sem um maior valor social, resquícios ainda do período da sociedade escravocrata. A dualidade estrutural, portanto, foi cristalizada nesse ambiente escolar, onde só um segmento social estava a ele destinado. Ao outro, mais afeto à dominação social, estava destinado o ensino propedêutico.

Discordamos de Machado (2008) quando diz que não havia os requisitos da nova massa humana disponível para o incipiente processo de industrialização em curso. Esse processo também ocorreu na Europa. Lá os camponeses, quando correram para os polos fabris em busca de emprego, tinham inicialmente esses requisitos? Claro que não. O camponês europeu, assim como o escravo aqui, também não tinha acesso à educação. Foi uma decisão política do nosso governo. O fato é que o estigma da escravidão acabou com qualquer viés de mobilidade social. Se continuarmos com essa narrativa, fica sempre presente a ideia latente em nossa cultura de que os negros e seus descendentes estão destinados a cargos e funções inferiores. E por que a classe dominante teria preferido os anarquistas europeus aos negros e pardos? Simplesmente em função de que uma liderança dos primeiros iria sensibilizar centenas; dos últimos, milhões. Não pensaram no Brasil como uma nova potência industrial com tanta mão de obra disponível – A China fez isso nos últimos vinte anos do século passado -, e sim na mera perpetuação no poder.

Essa questão ficou ainda mais evidente no governo do ditador populista Vargas, notabilizado pela sua ferrenha campanha em buscar o apoio incontestado dos trabalhadores. E de certa forma conseguiu seu intento. Para isso adotou estratégias que fizeram o imaginário popular acreditar que estava diante de um governante preocupado com as questões sociais. O seu maior trunfo para travestir sua sede de poder em algo que realmente impactasse a massa foi o Decreto Presidencial que criou a Consolidação das Leis do Trabalho – a famosa CLT -, ainda em vigor após setenta e sete anos de vigência. Esse tempo todo da CLT torna Vargas um visionário? Alguns estudiosos defendem essa posição. É melhor estabelecer que toda essa duração dela é fruto do descaso da elite governamental e econômica quando se trata dos direitos do trabalhador. Os quinze anos de ditadura apontam que, antes de qualquer coisa, o que sempre buscava era a sua permanência ininterrupta no poder. Isso fica ainda mais claro ao retornar ao poder de forma democrática, apenas seis anos após ter deixado o governo, quando sequer terminou o mandato. O povo praticamente era o mesmo. Tanto é que foi eleito. E o que faltou então? Não dispunha mais dos instrumentos ditatoriais. É muito fácil governar com o chicote na mão. A democracia é mesmo uma sutil arte. O mito precisa ser desmistificado, pois em toda mitologia há mais magia do que razão. O Brasil é o país dos salvadores da pátria. Quando se faz apologia a homens, o povo padece. Vargas saiu da história pela porta dos fundos.

O Sistema S, particularmente o SENAI, foi mais uma estratégia populista da Era Vargas. Entregou a formação da classe trabalhadora para os empresários e sem qualquer interferência estatal. Aliás, como os recursos são públicos, a única participação governamental é mesmo financiar toda essa estrutura. Em última análise é o trabalhador financiando seu próprio treinamento. Mais uma medida de governo que escancara o lado despota de Vargas. E, assim como a CLT, o sistema S perdura até hoje, o que mais uma vez demonstra que a classe dominante não tem qualquer interesse na formação integral do trabalhador. A dualidade estrutural na educação é uma forma de dominação seletiva e excludente. Tudo isso agrava a divisão social do trabalho, descambando nos nossos dias na terceirização e na precarização. Onde o trabalhador vai parar com a sua formação sempre voltada para o mercado? No próprio desemprego e no cada vez maior exército de reserva. É para isso que o SENAI e todo Sistema S contribuem.

Nos anos 80, havia o BRIC. Todo o planeta apostava que uma dessas nações seria uma nova liderança econômica mundial. É notório que foi a China. A Rússia tem a máfia mais operante da Europa, tornando-se uma espécie de poder paralelo. A Índia tem a questão das castas, que inviabiliza qualquer mobilidade social. E O Brasil? O país, que desde o século passado não consegue superar a dualidade estrutural da sua educação, não pode transformar uma sociedade historicamente dividida.

LEGISLAÇÃO E O ENSINO INCLUSIVO

Apesar de números populacionais significativos, em termos de mercado de trabalho, segundo o Ministério do Trabalho, as pessoas com deficiência representam apenas 0,9% do total de carteiras assinadas. A qualificação profissional requer a inclusão escolar. Educadores sensíveis ao tema, adequados mecanismos de acesso às instituições de ensino e eficazes estímulos governamentais geram uma lógica favorável à inclusão (DIEESE, 2017).

Aliás, tornar conhecido é um dos 7 princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, consoante Pletsch (2009). Ou seja, é a comunicação eficaz gerando a informação necessária. Não menosprezando os demais, a inobservância desse princípio certamente é a causa que mais gera preconceito, discriminação, desigualdade, barreira e falta de acessibilidade. Informação sempre foi poder. Como manter os excluídos sempre excluídos? Mantendo-os na sua própria ignorância. Os professores, ao possuírem a devida informação para a adequada orientação, precisam colocar o princípio citado em suas atitudes. Caso contrário, a informação transformadora continuará sendo privilégio de poucos.

O nosso desafio de uma legalidade que expresse a realidade já começa na própria Constituição Federal. Embora possamos fazer citações diversas sobre o vácuo social da nossa constituição, apenas o art. 5º da Carta Magna é suficiente para entendermos que, sem a necessária aplicação, a legislação torna-se letra morta numa sociedade que pretende ser democrática e plural. No artigo em apreço, só incisos são 58 (cinquenta e oito). Tão extenso e tão desrespeitado. Poderíamos desenvolver várias e várias discussões com o contido nesse artigo, todavia, utilizaremos apenas uma pequena expressão presente no seu caput. Todos são iguais. Como iguais, se o Brasil é historicamente o país das desigualdades? Individuais, sociais, locais, regionais e até nacionais. O acervo é inesgotável. Essa falta de igualdade naturalmente também está presente na educação. Diria até que começa na educação. Aliás, o que não começa na educação? O jovem termina de formar o seu caráter e a sua visão de mundo com a contribuição decisiva da experiência escolar. Ou seja, essa sociedade que fomenta a desigualdade passa necessariamente pelas nossas escolas.

A inclusão do aluno com necessidades educacionais específicas é mais uma busca na tentativa de mudar esse quadro. Isso necessariamente passa por um professor mais preparado e mais atualizado a respeito.

A educação brasileira tem caráter excludente. Sua pedagogia e didática têm sido pensadas para alunos que acompanhem sem problemas o sistema de ensino e não para todas as crianças, contrariando os *slogans* dos governantes de “educação para todos” (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 1990).

São excluídos desse ensino não só os alunos com necessidades educacionais específicas, mas todos aqueles que não consigam acompanhar o planejamento de ensino

pensado para eles.

Dutra e Griboski (2006), além de Matoan (2006), apontam que as escolas não dispõem muitas vezes da mínima condição de trabalho, com material didático- pedagógico inexistente ou ultrapassado, estruturas sucateadas, professores sem formação adequada, remuneração baixa ou insuficiente, além de gestores muitas vezes despreparados ou sem o mínimo conhecimento ou boa vontade de fazer uma educação de qualidade.

Nesse contexto, Tartuci et al. (2013) pontuam que, não obstante um arcabouço legal vigente, a superação da exclusão e do fracasso escolar passa necessariamente pela formação docente e que as expectativas dos professores quanto ao aprendizado do aluno com necessidades educacionais específicas são baixas. Assim, fica patente nesse debate a questão da legislação versus prática não inclusiva. Tem-se a legislação, mas a prática tem demonstrado lacunas que não são sanadas pela instituição de ensino.

A realidade social brasileira é em si mesma excludente. Necessário então abrir um parêntese para falar do conceito teórico de exclusão aqui adotado. Segundo Sawaia (1999), exclusão é conceito ético, afetivo e político e é vivenciado em várias esferas na vida dos sujeitos.

Exclusão que tem sido debatida como conceito macro, mas é vivenciada na esfera do individual. De acordo com Vêras (1999), são os sujeitos, em suas vidas particulares que sentem na pele o problema da exclusão, o ser diferente, olhado como não-pertencente ao grupo maior e, portanto, indesejado, incômodo.

Pontuam Frigotto e Ciavatta (2012), além de Maciel (2000), que o objetivo central da educação assenta-se no pleno desenvolvimento do ser humano. Enfrentando os ditames capitalistas, onde o ensinar está voltado unicamente para o mercado de trabalho, o processo educacional precisa de uma omnilateralidade e de uma universalidade que congregue o ser humano em sua integridade. Assim, as desigualdades não devem servir de vitimização, e sim de extrair delas o aprendizado histórico para a mudança da realidade social.

METODOLOGIA

Dentro da perspectiva da abordagem do tema deste artigo, o qual trata do embate da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, insta abordar o contexto das pessoas com deficiência no contexto escolar público brasileiro, mais especificamente do ensino médio. Para atingimento dos objetivos aqui propostos, entende-se ser mais coerente e com contextualização mais adequada, a pesquisa de cunho bibliográfico.

Insta reforçar que nossa pesquisa bibliográfica parte de materiais, quer sejam, livros, dissertações, artigos publicados, bem como teses, pois entendemos que é a pesquisa bibliográfica um dos métodos mais simples em termos de coleta para estudos e pesquisas em que se quer ter melhores resultados em termos de buscas e teorias mais reconhecidas.

Ademais, este artigo é de cunho qualitativo com ênfase na pesquisa descritiva, pois

adentramos apenas nas percepções dos diversos autores acerca da temática.

Com relação aos procedimentos aos quais lançamos mão para coletar os dados, optou-se pela revisão de literatura através de livros, artigos e legislações.

No tocante ao universo da pesquisa e a amostra adotada, escolheu-se elaborar o artigo coletado a partir pelos artigos, livros, legislações que abordam o tema da educação inclusiva na perspectiva do aluno com necessidades educacionais específicas.

Este artigo tem como base teórica a Psicologia Sócio-Histórica. É necessário frisar de onde se fala, para que se compreenda de que sujeito se está tratando neste trabalho e qual o conceito de exclusão social aqui adotado.

DISCUSSÃO E ANÁLISE

A psicologia Sócio-Histórica tem como base filosófica e metodológica o materialismo histórico e dialético e concebe o sujeito como ativo, social e histórico (BOCK, 2007). Assim sendo, abordar exclusão/inclusão, implica refletir acerca das nuances históricas e sociais nas quais se insere.

Segundo Sawaia (1999), a exclusão é um processo com multifaces, de complexidade, abrangendo dimensão material, política, relacionadas e também subjetivas. Para o autor, não é uma coisa ou um estado, é um processo sutil, que se opõe à inclusão, manifestando-se de diversas formas, capaz de perturbar a ordem social se particularizando, portanto, de acordo com o contexto em que se encontra.

Ou seja, incluir alunos com necessidades educacionais específicas na Educação Profissional Tecnológica significa também pensar quais políticas públicas estão sendo geradas para atender esta demanda e ainda que preparação tem sido dada a professores do campus dos Institutos Federais, mais especificamente do Instituto Federal de Alagoas - Maceió para atender a um público que necessita de atenção especial.

Como indica Sawaia (1999), essa problemática atinge os sujeitos por inteiro, não só na vida escolar, mas na vida psíquica, familiar, social, afetiva. No caso do ambiente escolar propriamente dito, professores, funcionários e demais educandos das escolas necessitam estar preparados para uma educação inclusiva.

Segundo Guimarães (2003), incluir é reclamar por reestruturação do sistema de ensino para que a escola tenha as portas abertas para as diferenças, ao mesmo tempo seja capaz de trabalhar com os educandos indistintamente.

Assim sendo, têm-se uma temática que abrange não só o sujeito, mas também a instituição escolar como um todo. Aliás, mais do que isso, todo o sistema de ensino.

A Educação Profissional e Tecnológica, em função da sua importância cada vez maior, precisa de professores preparados e contextualizados, o que nos leva a pontuar alguns dos resultados encontrados no âmbito da educação profissional e tecnológica. O nosso atual cenário requer:

1. Uma formação docente sem resquícios da educação bancária, impregnada de humanização e preparo profissional, gerando assim uma perspectiva de transformação social.

2. Propiciar uma equipe pedagógica multidisciplinar para atender as demandas dos docentes/discentes para o atendimento dos dispositivos legais.

3. É preciso utilizar mais as tecnologias assitivas, procurando propiciar um ambiente de ensino mais propício ai aluno e adequá-las de acordo com a didática adotada.

4. Redirecionar a postura do aluno, fazendo-o oportunizar a si mesmo sobre a viabilidade profissional do curso, e não um mero trampolim para o ensino superior.

5. Mais pesquisa, mais investigação, tudo aquilo que transforme a Educação Profissional e Tecnológica numa referência de educação omnilateral.

6. Enquanto estivermos preocupados com números estatísticos, comparando os desempenhos das esferas federal, estadual e privada em termos de EPT, não superaremos a histórica dualidade.

É relevante ainda pontuar alguns aspectos referentes a Educação Profissional e Tecnológica:

I. A Educação Profissional e Tecnológica historicamente tem sido considerada uma educação especial, embora essa terminologia seja separatista e voltada para favorecer o segmento social que se perpetua no poder.

II. A EPT tem que estar inserida na educação regular, mas com nuances próprias. O professor tem uma visão fragmentária desde o início, o que prejudica a sua compreensão da totalidade do mundo educacional.

III. Voltamos à formação. É, sim, o ponto mais frágil da EPT. Profissional mal preparado, profissional mal pago. A questão dos baixos salários passa também por esse aspecto.

A competência é aquilo que fazemos de maneira eficaz, num determinado contexto, baseado em conhecimentos, embora não precisemos ficar limitados a esses mesmos conhecimentos. Dessa forma, diante dos vestígios de precarização da sua formação ao longo do tempo, o professor não tem como desvencilhar-se desse maquiavelismo sistemático, historicamente arquitetado para o contínuo favorecimento das elites.

Mantoan (2006) lembra que incluir todos os educandos por meio de uma única modalidade educacional, encontra barreiras, dentre elas, a cultura assistencialista e terapêutica da Educação Especial. Ela visa atender um educando que está descrito no projeto educacional de elite, que favorece o mérito e não atenta para as dessemelhanças, por conseguinte, é prejudicial para os estudantes, discriminatória. Portanto, é um processo de ensino/aprendizagem que não atenta para as especificidades do aluno.

A esse respeito, Dutra e Griboski (2006) afirmam que a inclusão traz uma dimensão de direitos humanos e justiça social embasada no acesso pleno e também na participação de todos, reconhecendo os partícipes de diferentes esferas sociais. Trata-se de garantias

de liberdade, direitos iguais e equidade, sinalizando com isso uma sociedade democrática. Inclusão, assim, leva ao desenvolvimento dos valores de dignidade, cidadania e respeito aos pressupostos de uma sociedade plural, baseada no direito à educação inclusiva para todos, previsto constitucionalmente e pela legislação ordinária. .

Faz-se necessário então assegurar uma educação inclusiva e de qualidade, que causaria não só impacto na inclusão do aluno com necessidades educacionais específicas, mas uma reestruturação nos valores que regem a educação e as relações sociais. Conviver com o diferente leva também a mudanças de sentidos e significados em relação às próprias diferenças.

Cabe aqui uma pequena reflexão do que se entende por sentido e significado. De acordo com Bock (2007), significado é uma construção social que tem origem convencional, sendo estável. Já o sentido, é a soma dos eventos psicológicos que advém da consciência. Sendo assim, o sentido vem ser mais complexo e amplo do que o significado, pois este último é apenas uma das áreas do sentido (estável e precisa). Nessa esteira, para Vigotski (2000), significado nada mais é que uma pedra do edifício do sentido, que tem potencial de se realizar de formas diversas na fala.

Essa definição de sentido e significado trazida por Bock (2007), a partir do pensamento de Vygotsky, alerta que embora os significados sejam conceitos mais rígidos e socialmente partilhados, eles são apenas uma pequena parte da produção de sentidos. É, portanto, na esfera dos sentidos que as mudanças acontecem. São os participantes, em seu cotidiano, que ao se deparar com a realidade produzem novos sentidos e estes ao serem compartilhados com outros sujeitos, geram outros tantos sentidos. É no ato de compartilhar que se quebram velhos significados e constroem-se outros.

É nesse compartilhamento que está o cerne da educação inclusiva. Conforme Dutra e Griboski (2006), o conceito de educação inclusiva prescinde de um jeito de pensar extremamente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento e, concomitantemente, de um repensar radical da política educacional e da prática.

CONCLUSÃO

Diante dos desafios apresentados faz-se necessário, segundo Manica (2011), que o docente da educação profissional e tecnológica, no contexto da educação inclusiva, veja a educação como inacabada, e que possa absorver novas ferramentas que brotem do avanço tecnológico e que possibilitem o avanço pedagógico.

Faz-se necessário pensar se o Instituto Federal de Alagoas, enquanto instituição voltada ao ensino tecnológico, proporciona um ambiente reflexivo, em salas de aula e demais estruturas físicas, layout adaptado as necessidades educacionais específicas, além do envolvimento dos próprios educadores e educandos, para lidar com essa problemática

que não é nova, no entanto apenas ultimamente é mais presente no cotidiano escolar.

Este estudo é motivado pela presença cada vez mais constante de alunos com necessidades educacionais específicas nas salas de aula do Instituto Federal de Alagoas. É ainda baseado no artigo 205 da Constituição da República que diz ser a educação que assegura: “ (...) ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A partir desses preceitos, entende-se que a educação aos alunos com necessidades educacionais específicas deve ser assegurada no IFAL, visto que também esse público tem direito à cidadania e à qualificação para o trabalho. O professor institucionalmente precisa ser um facilitador para que o aluno reflita sobre o seu próprio aprendizado. Mais especificamente em salas de aulas que tem alunos com necessidades educacionais específicas, que requer intervenções, requer passar por situações distintas, e que deverá estar apto para trabalhar no desenvolvimento de todos como cidadãos.

Zabala (1998) afirma que os professores preferem culpar uma suposta inadequação de ordem prática na aplicação dos referenciais teóricos, abortando assim qualquer tentativa de mudança. É a práxis como senhora de tudo e de todos. Na dicotomia entre teoria e prática, algo que sempre existiu, a última ainda predomina no campo educacional. A falta de clareza e precisão dos resultados dificulta a compreensão e o reconhecimento dos gestores públicos e da própria sociedade.

É preciso avançar bastante em termos de pesquisa para a necessária delimitação científica do campo de estudo relativo à formação de professores. Embora as ciências modernas tenham sido formatadas no século XVIII, a educação no Brasil, nas décadas de 20 e 30 do século passado, ainda não estava caracterizada profissionalmente e, assim como hoje, gozava de pouco reconhecimento social. Nesse período, segundo Saviani (2008), foi fundamental a atuação de Anísio Teixeira, quando teve a oportunidade de pôr em prática suas ideias renovadoras, de modo especial no âmbito da formação docente. Obviamente que sua postura no campo educacional levou ao enfrentamento de diversos obstáculos, que decorriam das resistências que forças ainda dominantes no Brasil contrapunham às transformações da sociedade que visassem a superar o grau de desigualdade que sempre marcou a nossa realidade. A educação sempre foi tratada como um objeto de privilégio das elites.

Querer que o professor na sua incessante práxis alcance a condição de ser reflexivo não é algo minimamente razoável. É aí que entra a sociedade. Essa reflexão coletiva precisa contaminar a todos, inclusive no plano institucional. Quando se diz sociedade estão inclusos os que podem minimizar esse cáustico sistema laboral e aqueles que podem modificar essa política salarial que precariza a profissão de professor. Caso essa reflexão social não aconteça, toda sede de transformação recairá novamente nos solitários ombros do professor. Este, sozinho, nada pode fazer.

Se o professor é injustiçado profissionalmente, como prepará-lo para ser agente da

justiça social? Ele que não consegue mudar o seu próprio contexto, como poderá ter forças para influenciar na mudança de outros contextos? Não ser reconhecido socialmente, ter que lutar para ser reconhecido profissionalmente, e ainda ser cobrado pela injustiça social. Ou seja, no seu processo de formação o professor precisa aprender a fazer justiça para si mesmo. Caso isso não aconteça, será um eterno revoltado social. E os revoltados não são os melhores conselheiros para uma justiça igualitária. Serão meros justiceiros, com chavões que nunca saem de moda. Precisamos de muito mais se a escola que queremos é verdadeiramente inclusiva. Dessa forma, essa justiça social passa pela formação do professor. Para que ele possa exercer o seu papel na sociedade com dignidade, e não se sujeitar a indecorosas propostas de emprego. Levá-lo a refletir na formação sobre sua atuação profissional e social. São os dois lados da mesma moeda.

Portanto, considerando que nenhuma sociedade avança efetivamente deixando para trás qualquer fissura no seu tecido social, é necessário refletir sobre a educação inclusiva e, conseqüentemente, o acesso e a permanência do aluno com necessidades educacionais específicas, permitindo que se desenvolva individualmente e coletivamente, dentro dos seus limites e potenciais, em termos pessoal, educacional e profissional, possibilitando estar apto para as oportunidades de trabalho. Busca-se um cenário que atenda esse aluno durante toda a vida escolar, adaptando tecnologias e espaço físico, a fim de que essas limitações não sejam obstáculos a sua participação na sociedade como sujeito histórico.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Mercês Bahia et al. (org). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 de julho de 2020.

BRASIL. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes**. Documento das Nações Unidas. Resolução 37/52, de 03/12/1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ProgAcMundPessDef.html>. Acesso em: 17 de out. 2020.

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces**. Ciênc. educ., Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, Mar.2017 Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516. Acesso em: 17 de out. 2020.

CONFERÊNCIA DE JOMTIEN. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**. Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. acesso em: 20 de out. 2020.

DIEESE. **Movimentação no mercado de trabalho**: rotatividade, intermediação e proteção ao emprego/. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - São Paulo, SP: DIEESE, 2017. Disponível em <https://www.dieese.org.br/livro/2017/rotatividade.pdf>. acesso em: 20 de out. 2020.

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Claudia Maffini. **Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional**. p.17-24. In: MEC; Secretaria de Educação Especial. Ensaios pedagógicos. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>. Acesso em: 20 de out. 2020.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **Trabalho como princípio educativo**. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GUIMARÃES, Arthur. **Inclusão que funciona**. Nova escola, São Paulo, N. 165, p. 43 – 47, setembro. 2003.

HOFFMANN, C. et al. **Contexto de trabalho das pessoas com deficiência no serviço público federal: contribuições do inventário sobre trabalhos e riscos de adoecimento**. In: Gest. Prod. São Carlos.: UFSCAR., 2014. p. 1-12. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/gp/2014nahead/aop_037912.pdf. Acesso em: 17 de out. 2020.

IBGE EDUCA. **Conheça o Brasil-População. Pessoas com deficiência**. Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 17 de out. 2020.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. São Paulo Perspec.** São Paulo, v. 14, n. 2, p. 51-56, Jun.2000 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102>. Acesso em: 17 de out. 2020.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. V.1, nº 1(jun.2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MANICA, Loni Elisete. **“A prática docente da educação profissional na perspectiva da inclusão.”** Revista Iberoamericana de Educación 55.4 (2011): 1-9.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas**. In: MEC. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Ensaios pedagógicos. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília, 2006.

NUNES, Sylvia da Silveira et al. **Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família**. Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, Dez. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414. Acesso em: 17 de out. 2020.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas**. Educar, Curitiba, n. 33, p. 143- 156, 2009. Editora UFPR

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAWAIA, Bader B. (org.). **As Artimanhas da Exclusão**. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1999.

TARTUCI, Dulcéria; SILVA, Márcia R.; FREITAS, Adriana de O. **A formação dos professores do atendimento educacional especializado e a formação do professor de apoio à inclusão em Goiás: Uma análise da legislação**. Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013.

VÉRAS, Maura. **Exclusão Social** – um problema brasileiro de 500 anos (notas preliminares). In: SAWAIA, Bader B. (org.). **As Artimanhas da Exclusão**. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1999).

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa: Como Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998..

CAPÍTULO 14

A INSERÇÃO DE OFICINAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE URUGUAIANA-RS

Data de aceite: 21/09/2021

Data da submissão: 06/07/2021

Silvia Mossi Utzig

Escola Municipal de Educação Básica em
Tempo Integral Alceu Wamosy
Uruguaiana-RS
<http://lattes.cnpq.br/1936179208011217>

Eleonora Leguizamó Centena Silva

Escola Municipal de Educação Básica em
Tempo Integral Alceu Wamosy
Uruguaiana-RS
<http://lattes.cnpq.br/4873255525491550>

Angela Maria Molinari de Souza

Escola Municipal de Educação Básica em
Tempo Integral Alceu Wamosy
Uruguaiana-RS
<http://lattes.cnpq.br/2023302735997729>

Elena Maria Billig Mello

Universidade Federal do Pampa,
Uruguaiana- RS
<http://lattes.cnpq.br/7336897624367746>

Maristela Mello Rodrigues

Escola Municipal de Educação Básica em
Tempo Integral Alceu Wamosy
Uruguaiana-RS

Suelen de Prá Alves

Escola Municipal de Educação Básica em
Tempo Integral Alceu Wamosy
Uruguaiana-RS

Michele Borba Muller

Escola Municipal de Educação Básica em
Tempo Integral Alceu Wamosy
Uruguaiana-RS

III Seminário de Inovação Pedagógica: vivências acadêmico-profissionais Uruguaiana, 29 e 30 de novembro de 2019.

RESUMO: Com base na meta 6 do Plano Nacional da Educação (PNE) que prevê que até o ano de 2020, 50% das escolas brasileiras deverão ofertar educação em tempo integral no intuito de possibilitar a efetivação de novas atitudes, tanto no que se refere à cognição quanto à convivência social dessa forma atendendo a demanda dos alunos e prestando assistências às famílias. Isso porque oferecendo um ensino de qualidade em tempo integral, as crianças e adolescentes terão oportunidade de desenvolver suas potencialidades humanas nos aspectos: cognitivos, afetivos e socioculturais, com maior tempo de permanência na escola, assim como tirando-os de possíveis situações de riscos. O presente artigo relata as experiências docentes ofertadas pela escola de turno integral através de oficinas pedagógicas, a maneira como o regimento foi aprovado a partir do ano de 2017 e as estratégias educacionais utilizadas para o cumprimento desta meta nacional.

PALAVRAS - CHAVE: Educação, Oficinas Pedagógicas, Turno Integral.

THE INSERTION OF PEDAGOGICAL WORKSHOPS IN BASIC EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF URUGUAYANA-RS

ABSTRACT: Based on goal 6 of the National Education Plan (PNE) which provides that by the year 2020, 50% of Brazilian schools should offer full-time education in order to enable the

implementation of new attitudes, both with regard to cognition as for social coexistence in this way, meeting the demand of students and providing assistance to families. This is because by offering full-time quality education, children and adolescents will have the opportunity to develop their human potential in the following aspects: cognitive, affective and sociocultural, with a longer stay in school, as well as taking them out of possible risk situations. This article reports the teaching experiences offered by the full-time school through pedagogical workshops, the way in which the regiment was approved from 2017 and the educational strategies used to achieve this national goal.

KEYWORDS: Education, Pedagogical Workshops, Full Shift

INTRODUÇÃO

Um dos requisitos mais importantes a serem levados em consideração pelo professor no processo ensino-aprendizagem é o de desenvolver meios de dinamizar a assimilação de conteúdos por parte dos alunos. Cabe ao professor planejar e refletir sobre quais são os melhores métodos e/ou abordagens a serem utilizadas para que haja uma aprendizagem significativa; portanto, “o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 69).

Qualquer estratégia de ensino pode agregar valores ao processo ensino-aprendizagem, na medida em que estão diretamente ligadas ao objetivo proposto (RODRIGUES, 2007). Assim, as estratégias de ensino são capazes de dinamizar a aprendizagem dos alunos no sentido de torná-la mais significativa. Uma das estratégias de ensino capazes de dinamizar a aprendizagem dos alunos são as oficinas pedagógicas, porém, o que viria a ser uma oficina? E qual a sua importância pedagógica? Para Schulz *apud* Viera e Volquind (2002, p. 11), a oficina se caracteriza como sendo “um sistema de ensino-aprendizagem que abre novas possibilidades quanto à troca de relações, funções, papéis entre educadores e educandos”. Nesse sentido, aderir às oficinas de ensino pode ser considerado um meio de articular e integrar saberes.

As oficinas pedagógicas são situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas, o que se revela essencial no caso da escola pública – instituição que acolhe indivíduos oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa no ser valorizada para que se entabulem as necessárias articulações entre os saberes populares e os saberes científicos ensinados na escola (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 11).

Para diminuir esses índices, a meta 6 do Plano Nacional da Educação (PNE) prevê que até o ano de 2020, 50% das escolas brasileiras devem ofertar educação em tempo integral para atender a demanda de alunos e prestar assistências às famílias. Isso porque oferecendo um ensino de qualidade em tempo integral, as crianças terão oportunidade de aprender cada vez mais, com maior tempo de permanência na escola, assim como tirando-

as de situações de riscos.

Dessa maneira, desde o ano de 2015, a EMEB de Tempo Integral Alceu Wamosy vem ofertando aos seus educandos a educação em tempo integral. As atividades foram iniciadas através de um projeto piloto com assessoramento da mantenedora de educação do município (SEMED). No ano de 2017, o novo regimento escolar foi aprovado.

Esta instituição de ensino está localizada na zona rural do município de Uruguaiana-RS, km 60 da BR 472, atendendo alunos do interior da localidade de João Arregui e perímetro, sendo a única escola da cidade que oferece o ensino em tempo integral a sua comunidade, ofertando 1400 horas, com, no mínimo, 7h diárias, distribuídas num total de 200 dias letivos. Nesta perspectiva, a mesma busca a permanência do aluno na escola, com a realização de atividades que possam reforçar e favorecer a aprendizagem, desenvolvendo as habilidades e competências inerentes ao desenvolvimento da cidadania aos seus discentes.

A Escola Alceu Wamosy oferece nove oficinas pedagógicas, entre elas: Espaço Literário, Letramento, Espanhol (4º e 5º ano), Raciocínio Lógico, Esporte e Movimento, Acompanhamento Pedagógico (Reforço Escolar), Laboratório de Aprendizagem (anos finais), Recreação, Espaço Agrícola e Ambiental, Espaço Criativo, Espaço Artísticos, entre outras que surgem de demandas dos estudantes. As oficinas têm um caráter pedagógico, por essa razão são ministradas por professores da escola, com carga horária estendida. Todas as oficinas pedagógicas têm por finalidade desenvolver as habilidades e competências, a fim de que os educandos possam evoluir significativamente na leitura, interpretação, análise, escrita e raciocínio lógico. Além do mais, a Escola pretende, com o tempo integral, formar cidadão conscientes, capazes de transformar positivamente o meio onde vivem, no princípio do aprender a fazer, aprender, a saber, (reflexivo-crítico), aprender a ser e a conviver com os outros e com meio.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A escola Alceu Wamosy mantém os horários das oficinas pedagógicas distribuídos ao longo do dia, sendo que cada oficina tem duração de uma hora e meia, sendo realizadas duas oficinas por turma. Todas as turmas são atendidas por oficinas pedagógicas, com o intuito de completar às 1.400 horas, quantidade essa que uma escola em tempo integral deve oferecer, no mínimo, aos seus alunos.

Assim, a oficina de Espaço Agrícola e Ambiental tem por objetivo buscar meios de criar uma consciência ecológica, por meio de atividades teóricas e práticas ligadas à preservação do meio ambiente, sendo oferecida aos alunos do 5º ano ao 9º anos. As atividades desenvolvidas buscam estimular o trabalho em equipe, respeito mútuo e com o ambiente onde estão inseridos através de atividades lúdicas que enfatizem a leitura, escrita, reescrita e interpretação. Os alunos se envolvem em práticas no espaço externo da escola como a horta escolar e pomar, com o intuito de mantê-los limpos e produzindo

hortaliças que são consumidas na merenda escolar. Para contemplar o objetivo principal da oficina, atividades como reutilização dos papéis, fabricação de sabão e detergente caseiros a partir de óleo usado são um valioso instrumento para trabalharmos as relações humanas traduzidas no respeito, cuidado e carinho ao ambiente, transformando a escola em um lugar de informação, prevenção e preservação.

A oficina de Raciocínio Lógico tem por objetivo demonstrar como podemos promover conhecimentos de Matemática de uma maneira lúdica, com atividades dinâmicas e, dessa forma, sanar as dificuldades de nossos alunos, incentivando-os a aprender cada vez mais e a tomar gosto pela Matemática. Além disso, ela contempla atividades desse componente curricular de modo diferenciado, dando ênfase as quatro operações, tabuada, resolução de problemas, que são as maiores dificuldades encontradas pelos alunos.

A oficina de Língua Espanhola é direcionada aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como objetivo motivar os alunos para o aprendizado da língua estrangeira enquanto aquisição linguística de estrutura e das funções da língua, a partir do domínio básico das habilidades de comunicação, com atividades lúdicas e diversificadas, formando um aluno crítico, reflexivo, criativo e participativo, respeitando a devida progressão do nível de ensino.

Com a intenção de alcançar os objetivos traçados as aulas da oficina de Língua Espanhola são expositivas, sendo usada a abordagem comunicativa, sendo que a participação dos alunos é fundamental. O material didático é produzido pela professora com adaptações, com a exposição das atividades e auxílio de materiais, tais como: músicas, filmes, cantigas de rodas, histórias e hora do conto, confecção de materiais para exposição, cartazes e murais, teatro de fantoches, jogo de memória, caça-palavras e cruzadinhas, recorte e colagem. Desta maneira, os alunos têm acesso ao conhecimento de uma língua estrangeira, favorecendo-os previamente para o ensino aprendizagem da Língua Espanhola.

A oficina de Espaço Literário tem a finalidade de oportunizar espaços de leitura, interpretação e escrita, assim como a troca de ideias entre os alunos, através de dinâmicas de integração, sempre respeitando o progresso dos alunos. Dessa forma, esta oficina pedagógica visa incentivar o pensar, o interagir, o trabalho em grupo e o respeito ao próximo no ouvir, além do exercício da criatividade literária, com a produção de textos de diversos gêneros textuais. Cada atividade é pensada e planejada no sentido de ajudar o aluno a melhorar na escrita e, conseqüentemente, a evoluir nas disciplinas do ensino regular, principalmente na Língua Portuguesa.

A oficina de Esporte e Movimento tem como objetivo ajudar a criança a ter consciência do seu corpo, dos seus movimentos e da interação com o meio em que está inserida, bem como desenvolver a coordenação motora e senso de espaço dos pequenos. As atividades propostas promovem diretamente o movimento do corpo, de uma forma lúdica, na qual as crianças podem se expressar das mais diferentes formas. Com euforia e muita empolgação

vamos construindo nossas regras, variando as brincadeiras e jogos, sempre visando o bem-estar de todos.

A oficina trabalha com jogos cooperativos e competitivos, afinal é necessário que as crianças aprendam a ajudar o outro, despertando assim o sentimento de empatia, bem como precisam saber que o esforço leva ao resultado, que ganhar ou perder, são situações comuns em nossas vidas. De acordo com Craidy e Kaercher (2001, p. 73)

(...) compartilhamos da ideia de que o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, lúdicas e relacionais. Inicialmente as crianças têm as suas percepções centradas no corpo (...)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As oficinas pedagógicas adotam um caráter inovador para que o educando possa assimilar o conteúdo de maneira significativa, vai ao encontro com a constante formação do professor, visto que o discente é protagonista de sua aprendizagem. Diante disso, as oficinas pedagógicas em espaços informais auxiliam no processo de ensino-aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Com isso, possibilita instigar e sensibilizar o educando para que o ensino se torne algo prazeroso e não penoso, e, assim, adotar práticas inovadoras fugindo do tradicional.

Talvez o primeiro ponto seja reconhecer que esse aluno é, na verdade, o sujeito de sua aprendizagem; é quem realiza a ação, e não alguém que sofre ou recebe uma ação. Não há como ensinar alguém que não quer aprender, uma vez que a aprendizagem é um processo interno que ocorre como resultado da ação do sujeito. (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2018. p. 94).

Um aspecto importante ressaltar é o trabalho em equipe, do qual as oficinas pedagógicas proporcionam aos educandos, destacando, muitas vezes, futuros líderes, alunos que assumem a frente do trabalho e norteiam maneiras criativas para solucionar a atividade proposta. Dinâmicas como essas, estimulam a criatividade, imaginação e, principalmente, o senso de trabalho em equipe, assim formando indivíduos com um olhar proativo.

A oficina de reciclagem de papel é o tipo de oficina que vai ao encontro com a Educação Ambiental (EA), despertando um sentimento de sensibilização com o meio ambiente e reciclando aquele papel do qual iria parar na lata de lixo.

No que diz respeito à oficina de Língua Espanhola foi pensada a partir da perspectiva da importância de ensinar língua estrangeira, no caso espanhol, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, pois se percebe a dificuldade que os alunos encontram quando iniciam o sexto ano, momento que o componente curricular é obrigatório. A inquietude que os alunos tinham anteriormente desapareceu de nossa Escola, pois nossos alunos adquirem conhecimentos prévios já no Ensino Fundamental, através da oficina pedagógica,

pois a inserção da Língua Espanhola traz benefícios cognitivos aos alunos, uma vez que, eles já estarão familiarizados com o idioma, sanando as dificuldades ao iniciar o sexto ano do Ensino Fundamental. Nessa direção, os PCN apontam que:

Os temas centrais são a cidadania, a consciência crítica e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira. Estes temas se articulam com os temas transversais pela possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana, aprimorando, nesse sentido, o conhecimento de mundo do aluno (BRASIL, 1998, p.24).

No que se refere à oficina de espaço literário, em conjunto com o componente curricular Língua Portuguesa, vem apresentando resultados positivos no desempenho dos alunos, principalmente na leitura e na escrita. Os alunos sentem mais segurança para ler, se expressar e produzir textos; já não há tanta troca de letras, omissão de palavras, erros de concordância verbal e nominal; além disso, os educandos estão conseguindo estruturar as produções textuais, assim como colocar no papel o que realmente pensam sobre determinado assunto, demonstrando que sabem se posicionar criticamente frente aos problemas da sociedade. Além do mais, as aulas tornaram-se mais dinâmicas, com jogos que envolvam o pensar e refletir, através do uso constante de metodologias ativas, sempre visando o melhor para o aluno, para que o mesmo possa alcançar a aprendizagem significativa.

As oficinas ofertadas na Escola Alceu Wamosy, abrangem uma temática interdisciplinar, unindo a teoria a prática e, principalmente, trazendo para o cotidiano do educando. Além disso, há outras oficinas diversificadas, como astronomia, paleontologia, cuidado com a horta da escola, espaço agrícola, dentre outras, assim, diferentes oficinas e um único espaço representa um ganho à sociedade, pois os jovens ali presentes, estão crescendo, aprendendo e sendo o protagonista dos seus estudos.

São atividades que os alunos podem realizar por si mesmos e que cumprem as mesmas finalidades das demonstrações práticas, possibilitando um maior contato com fenômenos já conhecidos. Portanto, estas atividades envolvem, necessariamente, a interatividade física, propiciando, também, a interatividade social quando os alunos realizam os experimentos em grupos. Da mesma forma que os experimentos demonstrativos, a ocorrência da interatividade intelectual dependerá de estímulos do professor, como, por exemplo, por meio de problematizações, sendo, entretanto algo muito individual, dependendo da predisposição do aluno a se engajar intelectualmente com o objeto de estudo. (BASSOLI, 2014, p.582).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Municipal de Educação Básica em tempo integral Alceu Wamosy oportuniza aos educandos, a partir das oficinas pedagógicas, vivências que contemplem a integração e a participação ativa na sociedade, visando o desenvolvimento, promovendo a melhoria

da qualidade de vida e o pleno exercício da cidadania.

Percebemos, ao longo dos anos, que as oficinas pedagógicas de caráter inovador promovem uma aprendizagem significativa tornando os alunos reflexivos, críticos, questionadores capazes de exercitar ativamente seu papel na sociedade contribuindo para que a mesma seja mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. v. 3, p. 67-100, 2004.

BASSOLI, F. Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciência(s): mitos, tendências e distorções. Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF. **Ciências e Educação (Bauru)**.v.20, n.3, p.579-593, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil**: pra que te quero. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

DELIZOICOV, D. ANGOTTI, A, J. PERNAMBUCO, M, M. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MOITA, F. M. G. S. C; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, v. 29, p.16, 2006

RODRIGUES, R. C. Estratégias de ensino e aprendizagem para modalidade de educação a distância. In: **Congresso Internacional de Educação a Distância**. 2007.

VIEIRA, E; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino**: O quê? Por quê? Como. 4ª Ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

A MEDIAÇÃO DO PEDAGOGO A PARTIR DOS RESULTADOS DO PAEBES NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

Data de aceite: 21/09/2021

Mônica Cristina de Orequio

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/8234685529333863>

Jocitiel Dias da Silva

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/8903065369660009>

RESUMO: Esta pesquisa enfoca o papel do pedagogo na organização do trabalho escolar, tendo por meta investigar a atuação do pedagogo como mediador em relação à prática docente a partir dos resultados da avaliação externa (Paebes). Embora as avaliações externas estejam muito preocupadas com o desenvolvimento de políticas públicas, este trabalho buscou outra perspectiva para essa avaliação: a de considerar essa ação sob a perspectiva do pedagogo e daí estabelecer sua posição na organização e eficácia do trabalho pedagógico com o grupo dos professores da quinta série com base em um planejamento que possibilite uma educação de qualidade aos estudantes. Com o propósito de abordar tal temática de forma aprofundada, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa, conforme as concepções metodológicas de Gil (2008) e Minayo (1999), que amparam este trabalho, desde a construção dos instrumentos de pesquisa até a análise do conteúdo dos

questionários. A pesquisa foi realizada no município de Presidente Kennedy-ES e contou com a participação de nove pedagogos que atuam diretamente com professores do quinto ano do ensino fundamental I, responderam aos questionários com questões abertas e fechadas e relataram as ações quanto a sua prática pedagógica. Esta pesquisa tem, como embasamento teórico, os autores Vasconcelos (2006), Luckesi (2018), Placco (2011-2012) e Freitas (2019). Os resultados mostram a importância do trabalho do pedagogo na escola para auxiliar os professores a compreender o processo de apropriação dos resultados do Paebes e por meio deles reformular seu planejamento com estratégias que buscam proporcionar melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS - CHAVE: Pedagogo. Mediador. Avaliação externa. Paebes.

THE MEDIATION OF THE PEDAGOGO FROM THE RESULTS OF THE PAEBES IN THE 5TH YEAR OF PRESIDENT KENNEDY-ES' ELEMENTARY EDUCATION

ABSTRACT: This research focuses on the role of the pedagogue in the organization of school work, with the goal of investigating the role of the pedagogue as a mediator in relation to teaching practice based on the results of external evaluation (PAEBES). Although external evaluations are very concerned with the development of public policies, this work sought another perspective for this evaluation. To consider this action from the perspective

of the pedagogue. And from there, he established his position in the organization and effectiveness of pedagogical work with the group of fifth grade teachers based on a plan that will enable quality education for students. In order to approach this theme in depth, a qualitative research was developed, according to the methodological conceptions of Gil (2008) and Minayo (1999), which support this work, from the construction of research instruments to content analysis of the questionnaires. The research was carried out in the municipality of Presidente Kennedy and counted with the participation of nine pedagogues who work directly with teachers of the fifth year of Elementary School and who answered the questionnaires with open and closed questions reported the actions regarding their pedagogical practice. This research is based on the theoretical basis of the authors: Vasconcelos (2006), Luckesi (2018), Placco (2011-2012) and Freitas (2019). The results show the importance of the pedagogue's work at school to help teachers understand the process of appropriating PAEBES results and, from them, reformulate their planning with strategies that seek to provide an improvement in the teaching-learning process.

KEYWORDS: Pedagogue. Mediator. External Evaluation. Paebes.

1 | INTRODUÇÃO

A função de mediar este trabalho é do pedagogo, pois ele perpassa por todos os segmentos escolares envolvidos no fazer pedagógico da instituição. Sua atuação nesse sentido é de suma importância, buscando proporcionar, por meio da efetivação do ensino-aprendizagem, uma educação de boa qualidade aos estudantes. Dessa maneira, esse profissional assume um papel de mediador e articulador das relações interpessoais.

Esta pesquisa foi gerada devido às necessidades do pedagogo na organização e na realização de sua prática dentro da escola. No dia a dia da escola, a maior parte do tempo desse profissional acaba sendo utilizado em situações adversas e conflitantes, o que coloca suas funções primordiais em segundo plano, como o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem.

A ação do pedagogo deve envolver toda essa problemática educativa e sua historicidade, na condição de campo de vivência de diferentes interesses e conflitos sociais, pondo com clareza as contradições em que se configuram a sociedade e o mundo do trabalho. Para isso, esse profissional tem como desafio provocar a realização de um trabalho educativo mais crítico, não ocultando os interesses que estão por trás das propostas educacionais, das políticas públicas de educação e dos programas e projetos que fazem parte da configuração da escola.

Considerando que o pedagogo deve ser o articulador de caminhos que favoreçam a busca e a consolidação de uma trajetória educativa que permita reorganizar e democratizar esses espaços educativos, é preciso levar em conta o contexto da escola atual e o da escola desejada. Portanto, deve ser capaz de compreender as relações educativas que ocorrem no âmbito da sociedade, dos sistemas de ensino, todas elas consideradas em seu contexto, as quais envolvem simultaneamente dimensões individuais e sociais.

Ao analisar algumas fragilidades da escola, cabe observar que a avaliação se configura como uma das instâncias do processo pedagógico que, muitas das vezes, não possibilita aos alunos refazer, reorganizar ou retomar as suas trajetórias de aprendizagem, tampouco concretizar uma formação mais humana e consistente.

No tocante às avaliações externas, a instância avaliativa está longe de ser um canal que poderia permitir aos alunos uma participação mais efetiva no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, cabe indagar: Qual a real responsabilidade do pedagogo no processo de análise aos resultados desse tipo de avaliação? Como dar conta de interferir nessa área de ação pedagógica, visto que, na prática educativa, se observa que o pedagogo lida com a avaliação, depois que já está consolidada e o resultado já foi publicado?

No que concerne às indagações expostas, vale observar que o papel do pedagogo é fundamental no sentido de virar esse jogo dos resultados das avaliações externas para uma perspectiva afirmativa, a serviço de um acompanhamento dos avanços e dificuldades dos alunos, assegurando-lhes a possibilidade de refazer, retomar e/ou avançar o processo de aprender, mediando com o professor um planejamento baseado nesses resultados, tomando por base os descritores trabalhados nessas avaliações.

Esse profissional deve atuar com o professor de modo mais coerente, uma vez que a aprendizagem é um processo complexo e não permite uma configuração simplista expressa apenas em notas, conceitos ou menções. Com isso, tem de provocar, no meio escolar, uma releitura dessa prática avaliativa, confrontada com outras metodologias que devem ser experimentadas sem que a escola abdique do seu papel de condutora do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, criar outra perspectiva de análise desses resultados e de práticas mais autônomas de participação nas relações de avaliação de aprendizagem exige, antes de tudo, uma compreensão mais clara das concepções que sustentam o modelo de ensino e de avaliações praticadas na escola. Ao lado disso, provocar a reflexão sobre as práticas acompanhadas de um movimento constante de busca de referenciais que expliquem as fragilidades e orientem trajetórias de ações mais democráticas.

O objetivo deste artigo é abordar o contexto histórico da função do pedagogo, além de enfatizar sua importância à frente do trabalho no âmbito escolar, em especial na leitura e interpretação dos resultados do Paebes, para mediar seu trabalho pedagógico.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

A opção metodológica para o desenvolvimento desta pesquisa é a abordagem qualitativa, que permite identificar as concepções dos pedagogos atuantes nas escolas citadas acerca das várias questões voltadas à leitura, interpretação e planejamento mediante os resultados do Paebes de matemática nas turmas do quinto ano do ensino fundamental.

A pesquisa de natureza qualitativa foi escolhida como metodologia, visto que se apresenta como o melhor caminho para desenvolver trabalhos em nível investigativo no âmbito da educação possuindo dinâmica própria, seus atores sociais, conceitos, saberes e práticas.

Ao ampliarem a concepção da natureza qualitativa da pesquisa, Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 21-22) enfatizam:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou, seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O instrumento para a coleta de dados escolhido para a realização desta pesquisa foi um questionário com perguntas abertas e fechadas. A aplicação desse instrumento visou coletar dos pedagogos informações referentes à sua prática pedagógica e verificar como os resultados do Paebes são trabalhados em sua escola. Apesar de conter a identificação no documento, essa informação não consta neste trabalho, para que se preservasse a identidade e liberdade de expressão do sujeito da pesquisa.

Fizeram parte desta pesquisa nove pedagogos distribuídos entre as escolas do município e da Secretaria Municipal de Educação. O primeiro critério utilizado para a escolha do público-alvo foi considerar os pedagogos que fizessem parte da rede municipal de educação de Presidente Kennedy-ES.

3 | A MEDIAÇÃO DO PEDAGOGO NO ÂMBITO ESCOLAR

Diante das várias atividades do pedagogo no círculo escolar, à função de gerenciar o planejamento pedagógico devem-se acrescentar ações que possibilitam a concretização do processo ensinar e aprender, garantindo que o atendimento às necessidades do educando seja uma das tarefas mais importantes desse profissional.

Nessa perspectiva, o pedagogo, além de cumprir com suas funções, assume a responsabilidade de mediador de conflitos entre docentes e discentes, tendo o papel fundamental de mobilizar os professores, alunos e comunidade para a construção e efetivação do projeto político-pedagógico da escola.

À vista disso, contempla-se novamente tal profissional atuando como um mediador de relações entre os membros da comunidade escolar. Ele vai lidar como um agente transformador da realidade escolar, orientando os professores e com eles trabalhando, no intuito de ampliar conhecimento científico e pedagógico aos seus afazeres.

A construção e melhoramento do fazer pedagógico instituem-se como elemento essencial e indissociável, a fim de que a educação seja eficaz e atinja o seu principal objetivo: a aprendizagem dos educandos em todo e qualquer nível e ensino, desde a

alfabetização até os mais altos graus acadêmicos, mesmo que impactem diretamente a condução das aulas e reflitam na compreensão e assimilação dos conteúdos programáticos e curriculares por parte dos alunos e em sua evolução cognitiva e reflexiva, resultando em um processo educacional qualificado e bem-sucedido.

Meditar sobre o ambiente da educação resulta aceitar o pensamento de que a educação não é estagnada, nem teórica e conceitual, tampouco prática, acumulativa e reprodutiva, mas processual, um organismo vivo em constante exercício e movimento de alteração e evolução.

Nesse cenário, algumas competências distintas são atribuídas ao pedagogo. Almeja-se, dessa maneira, que ele viabilize, integre e articule continuamente o planejamento pedagógico e didático, priorizando a eficácia de ensino (LIBÂNEO, 2004), bem como gerencie, de modo habitual, a implantação e execução de políticas governamentais nas unidades escolares (ROSISTOLATO; VIANA, 2014).

Atualmente a essência do trabalho do pedagogo é lidar com a formação e habilidades dos docentes, objetivando alcançar melhores desempenhos na aprendizagem dos alunos. Isso requer, por parte deste profissional, um trabalho intelectual, reflexivo e criativo que lhe assegure lidar como mediador, relacionando-se com os professores, gestores, pais, alunos e outros atores inclusos no ambiente da escola, assim como no processo administrativo e de ensino. De acordo com Domingues (2014, p. 14-17):

[...] o que acentua o debate sobre o papel da escola como *lócus* de desenvolvimento profissional do docente, pela oportunidade de os professores refletirem coletivamente sobre seus saberes e saberes-fazer, ganha sentido o papel do coordenador pedagógico como articulador dos espaços coletivos de formação contínua do docente na escola. A figura do coordenador pedagógico destaca-se por ser tradicionalmente atribuído a ele, entre outras tarefas, o papel de formador do docente na escola. [...] A atuação da coordenação pedagógica, assim, passa a ser entendida não mais como uma atividade meramente técnica e burocrática, mas como uma prática intelectual que se modifica em decorrência do tempo histórico, das mudanças sociais e políticas e das experiências vivenciadas pelos educadores no contexto educativo.

Sendo assim, é necessário destacar as várias funções desempenhadas pelo pedagogo, tais como: acompanhar sistematicamente a prática docente e as atividades do professor em sala de aula; supervisionar o desenvolvimento de projetos; atender pais ou responsáveis; entre outras atribuições. Entretanto, Domingues (2014) afirma que é de responsabilidade desse profissional preparar e desenvolver, dentro do âmbito escolar, as formações dos professores.

Sobre esse assunto, Vasconcelos (2006) ressalta que, no campo de mediação, se destaca a atuação do pedagogo, exigindo um grande poder de articulação, de modo que, assim, o objetivo de efetivar a excelência da qualidade do ensino aconteça.

[...] a atuação da coordenação pedagógica se dá no campo da mediação, pois quem está diretamente vinculado à tarefa de ensino, *stricto sensu*, é o professor. [...] Neste contexto, é preciso atentar para a necessária articulação entre a pedagogia de sala de aula e a pedagogia institucional, uma vez que, no fundo, o que está em questão é a mesma tarefa: a formação humana seja dos alunos, dos professores, da coordenação, dos pais, etc. (VASCONCELOS, 2006, p. 88).

Os conceitos de Domingues (2014) e Vasconcelos (2006) enfatizam a importância tanto da formação de professores quanto da formação continuada diante das transformações sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas. A sociedade mundial e seu ciclo evolutivo, que representa as características dinâmicas e inacabadas da profissão docente, devem ser acompanhados por essa mudança e incorporados à sua prática docente de forma reflexiva e significativa, sendo o pedagogo o responsável por mediar todo o processo dentro da escola.

Assim sendo, o trabalho do pedagogo é o resultado da relação entre o professor que ensina e aprende e o aluno que aprende e ensina. Assim, um novo saber se instala: o pedagogo passa a ser a pessoa que constrói o cotidiano de trabalho com os professores. Mediante essa ação, o papel do pedagogo é agir de forma democrática, construindo um ambiente que proporcione um trabalho coletivo, participativo, pautado na troca de experiências, dificuldades e informações entre os membros da equipe de docentes.

A importância da função e atuação do pedagogo concretiza-se dado o progresso da equipe escolar, seja no acompanhamento do fazer pedagógico do professor, seja no desenvolvimento de ações que proporcionam a aprendizagem do aluno, possibilitando, dessa maneira, um processo de ensino-aprendizagem significativo aos alunos.

Quanto às diversas atribuições elencadas ao pedagogo no âmbito escolar, Domingues (2014) afirma:

A formação contínua na escola, como atribuição desse profissional, estabelece o desafio da formação do próprio pedagogo e este, nesse caso, precisa ter sua formação alicerçada na compreensão de que a prática pedagógica deve ser comprometida com a transformação da realidade social (DOMINGUES, 2014, p. 27).

Nesse sentido, é imprescindível que o educador esteja atento a todas as mudanças que ocorrem no processo de formação, que leva às dificuldades percebidas e vivenciadas no trabalho e supera obstáculos antes intransponíveis, saindo da zona de conforto e aumentando sua interação com o grupo de docentes. Para o pedagogo seguir os movimentos constantes que ocorrem na sociedade, o desenvolvimento da tecnologia e as políticas de governo no campo educacional constituem sempre um estímulo permanente. Nesse sentido, faz-se necessária a formação continuada, pois vai proporcionar-lhe ampliação de conhecimentos em favor do seu exercício profissional.

Outra atribuição desse profissional visa realizar um trabalho de chamamento

da comunidade para dentro do âmbito escolar, cujo objetivo consiste em estreitar o relacionamento escola/família, fortalecendo esse vínculo e o reconhecimento da escola junto à comunidade.

Para Domingues (2014), no âmbito da própria coordenação pedagógica e no espaço educacional, desenvolvem-se conhecimentos técnicos, relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, liderança, organização escolar e compreensão das legislações pertinentes que levam à particularidade de cada sala de aula, escola ou sistema educacional. “[...] ser coordenador pedagógico significa estar imbricado a um emaranhado de situações que o forma continuamente e orienta as suas escolhas, suas atitudes e sua posição frente a formação dos professores na escola” (DOMINGUES, 2014, p. 41).

As atribuições do pedagogo abrangem características técnicas, de relacionamentos interpessoais, a coletividade, entre outros. Tais especificidades são necessárias para desenvolver um trabalho de acompanhamento e colaboração do fazer pedagógico do professor e o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Nesse caso, percebe-se que ele atua como mediador e consultor do grupo. O pedagogo também deve atuar no acompanhamento da atuação dos professores em sala de aula, pois isso lhe dá suporte e embasamento para discutir e analisar os problemas que surgem nessa situação, em uma perspectiva diferente e abrangente. Nas reuniões de ensino, é necessário ter como referência a prática em sala de aula e refletir sobre ela. Assim, pedagogo e professor vão simultaneamente auxiliar a si mesmos no processo de ensino.

Christov (2001, p. 9) diz, ainda, que “[...] admitir a importância da preparação dos professores para as novas exigências educacionais no contexto em que estão inseridos é uma das principais atribuições do coordenador”. Por outro lado, Silva (2012) acentua que a coletividade deve sobressair sobre a organização do fazer pedagógico e estar relacionada aos objetivos do Projeto político-pedagógico do estabelecimento de ensino.

De acordo com Silva (2012), como responsabilidade do pedagogo, destacam-se, como mais relevantes para o trabalho em equipe, o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo e a construção do projeto político-pedagógico, que retrata a filosofia da escola em toda a trajetória de formação do aluno. Essa é uma tarefa complexa que, muitas vezes, encontra obstáculos e resistências de outros atores sociais envolvidos no processo de formação. No entanto, como disse Silva (2012, p. 24): “O trabalho de um coordenador é essencial para superar esses obstáculos”.

Vasconcelos (2006) enfatiza que o trabalho de articulação precisa estar vinculado à ação de mediação do pedagogo no tocante ao exercício docente e, com esse objetivo, propõe uma dinâmica de interação que favoreça o crescimento da atuação desse profissional:

[1] Apoiar o professor em sua vivência diária, reconhecendo as necessidades e dificuldades pelo qual passa.

[2] Dar o parecer frente aos acontecimentos, auxiliando na compreensão da própria participação do professor na adversidade a enxergar as suas contradições.

[3] Executar seu trabalho tendo por base o princípio da transformação como um processo a ser desenvolvido diariamente.

[4] Fornecer caminhos diversos, materiais que promovam o avanço.

[5] Privilegiar a caminhada no seu conjunto, nos seus inúmeros aspectos (VASCONCELOS, 2006, p. 89).

Além disso, o trabalho do pedagogo requer duas ações distintas e até contraditórias às vezes, dependendo do momento: aproximação e distância em relação aos docentes, pois elas são necessárias para a dinâmica escolar, ou seja, em determinados momentos do cotidiano, escolar os professores precisam de formação, e, para isso, o pedagogo deve ser crítico, provocador e desafiador, incentivar o crescimento profissional dos professores e buscar formas de inovar seus métodos de ensino, proporcionando melhores resultados no desenvolvimento do trabalho pedagógico dentro da sala de aula. Porém, em alguns momentos, os professores necessitam estar sozinhos para refletir e analisar sua prática pedagógica.

O pedagogo também deve ser um questionador, instigar conflitos, estimular, incentivar os docentes ao crescimento profissional, procurar novos caminhos para atualizar sua prática pedagógica, com o objetivo atingir resultados mais significativos no desenvolvimento de suas aulas.

Quanto às questões de contribuição do pedagogo, Vasconcelos (2006, p. 151) ressalta: “Se os professores sentirem que a coordenação pedagógica é um verdadeiro aliado para a mudança de suas próprias práticas, e não um elemento de controle e fiscalização, será muito positivo”. Complementando Vasconcelos, Domingues (2014, p. 114) afirma que “[...] a contribuição do trabalho do coordenador escolar está relacionada à intervenção no campo do ensino de saberes pedagógicos para mediar a relação ensino-aprendizagem”.

As observações mostradas direcionam a reflexão sobre a necessidade e relevância do trabalho e das ações da coordenação pedagógica, em especial no que se refere à articulação e mediação com a equipe docente, como afirmam Almeida e Placco (2012, p. 19).

Acreditamos que o CP é um profissional fundamental na escola, como articulador das ações, como formador de educadores e, portanto, como transformador das condições de ensino e aprendizagem. Entretanto, é preciso que ele trabalhe com o coletivo, o que implica o envolvimento dos demais atores da escola, cujo processo de constituição identitária deverá provocar mudanças em seus modos de pensar e agir, provocando um movimento de constituição das identidades de todos os profissionais da escola, além de seus alunos.

Consciente de suas atribuições, o pedagogo precisa possibilitar momentos para o enriquecimento da prática docente, favorecendo o crescimento profissional, a autonomia, o desenvolvimento reflexivo e crítico de sua equipe, conforme enfatiza Garrido (2015, p. 9):

Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre as ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam.

As análises apontadas ressaltam a ideia de que toda a atuação do pedagogo precisa interpor o processo educacional, instituindo uma transformação crítica na instituição escolar, de maneira que proporcione espaço para um grau mais desenvolvido de consciência e reflexão sobre os saberes e fazeres docentes e pedagógicos. Contudo, essa atividade exige privilegiar o trabalho pedagógico, com destaque na formação docente, em consequência de uma educação de qualidade com bons resultados. Sendo assim, é fundamental a elaboração de um projeto político-pedagógico capaz de fortalecer as práticas educativas e reexaminá-las, a fim de transformar pensamentos individuais em trabalhos coletivos.

Segundo Domingues (2014, p. 79):

Planejar a ação pedagógica é um passo para consolidar o plano de trabalho da escola que pode adquirir os contornos da cultura da escola. [...] decisões democráticas, do aprimoramento dos processos de organização da escola e das determinações legais que retratam as mudanças de concepções, como as apontadas na LDB, Lei n. 9.394/96. [...] Conceber um projeto educativo local é impor certo grau de autonomia, é revelar singularidades, é desvelar a identidade da escola e seu compromisso pedagógico sem depender da tutela dos órgãos centrais.

Nesse contexto, um dos principais aspectos da atividade pedagógica é envolver os professores em torno das sugestões metodológicas e desempenhar o papel de coordenador no planejamento das atividades realizadas por professores e alunos dentro e fora da escola. As suas funções incluem a promoção da formação e formação profissional de professores, bem como a promoção da troca de experiências entre educadores. Pode-se dizer que o papel do educador é principalmente orientar o processo de ensino.

Ou seja, esse posicionamento envolve mais escuta, partilha e visa avaliar as dimensões das ações coletivas, que devem estar vinculadas ao eixo pedagógico do desenvolvimento institucional. Da mesma forma que atua como mediador, além de dar suporte educacional aos professores, ele precisa construir relacionamentos próximos com alunos, pais e comunidades que interagem com a escola todos os dias. No entanto, a finalidade da coordenação é não apenas o desenvolvimento de conhecimentos senão o despertar da capacidade reflexiva e o repensar de atitudes, de forma que proporcione uma prática pedagógica mais firme, verdadeira e eficaz.

4 | O PAEBES E O RESULTADO NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

A Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo vem realizando, desde 2008, a avaliação externa (PAEBES), cujos dados são divulgados e utilizados para a reformulação, implementação e monitoramento de políticas educacionais, participando, de maneira ativa, da melhoria da qualidade da educação. Essa avaliação é realizada em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

O Paebes avalia o 5º e 9º anos do ensino ano fundamental e o terceiro ano do ensino médio. No início, eram avaliados os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática uma vez por ano. Desde 2012, o Paebes introduziu as disciplinas Ciências Humanas e, em 2013, as Ciências da Natureza, no entanto em anos intercalados. Essa avaliação é aplicada nas redes estaduais, nas redes municipais credenciadas e em algumas escolas da rede privada, de maneira opcional.

De posse dos resultados, estes são organizados em categorias de acordo com os níveis da escala de proficiência de acordo com as metas educacionais estabelecidas pelo Paebes. Esses cortes dão origem a quatro padrões de desempenho, os quais constituem uma caracterização das competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes de determinada etapa de escolaridade, em uma disciplina/área de conhecimento específica.

Essa caracterização corresponde a intervalos numéricos estabelecidos na escala de proficiência. Esses intervalos são denominados níveis de desempenho, e um agrupamento de níveis consiste em um padrão de desempenho, a saber: abaixo do básico (até 175 pontos), básico (de 175 a 225 pontos), proficiente (de 225 a 275 pontos) e avançado (acima de 275 pontos).

É importante ressaltar que esses resultados precisam ser analisados com base nos conteúdos curriculares trabalhados nas escolas: as matrizes de referência são a base para a elaboração da avaliação.

Neste padrão de desempenho, os alunos ainda não demonstraram que são considerados aptos para o desenvolvimento das competências básicas avaliadas pela matriz de referência em seu estágio de formação. Porém, em comparação com o que foi verificado na norma anterior, suas respostas aos itens apresentam menor percentual de acertos e avaliam habilidades mais complexas. A equipe docente deve preparar um plano intensivo para os alunos que atendam a esse padrão, para consolidar os conhecimentos que aprenderam, sistematizar esses conhecimentos e apoiar uma aprendizagem mais ampla e intensiva.

Os alunos, neste padrão de referência, vão demonstrar as habilidades básicas durante o estágio de escolaridade de acordo com a matriz de referência. Esses alunos comprovam que atendem aos requisitos mínimos de aprendizagem avançada respondendo a projetos que exigem mais habilidades em quantidade e qualidade compatíveis com o

período escolar. É necessário estimular outras atividades desses alunos para que aprimorem ainda mais seus conhecimentos.

Quando os alunos comprovam que superaram o nível básico considerado pela escola no teste de aptidão, é necessário desafiar o público a manter o interesse pela escola e ajudá-lo gradualmente a melhorar o nível de conhecimento. Esses alunos costumam dar respostas corretas a muitos itens com base em uma matriz de referência, inclusive aqueles que avaliam habilidades que são consideradas mais complexas. No entanto, deve-se considerar que o desenvolvimento cognitivo é contínuo e pode ser aprendido continuamente depois dos estímulos recebidos.

Na avaliação do Paebes das turmas do quinto ano na disciplina Matemática, o município de Presidente Kennedy-ES apresenta o seguinte rendimento:

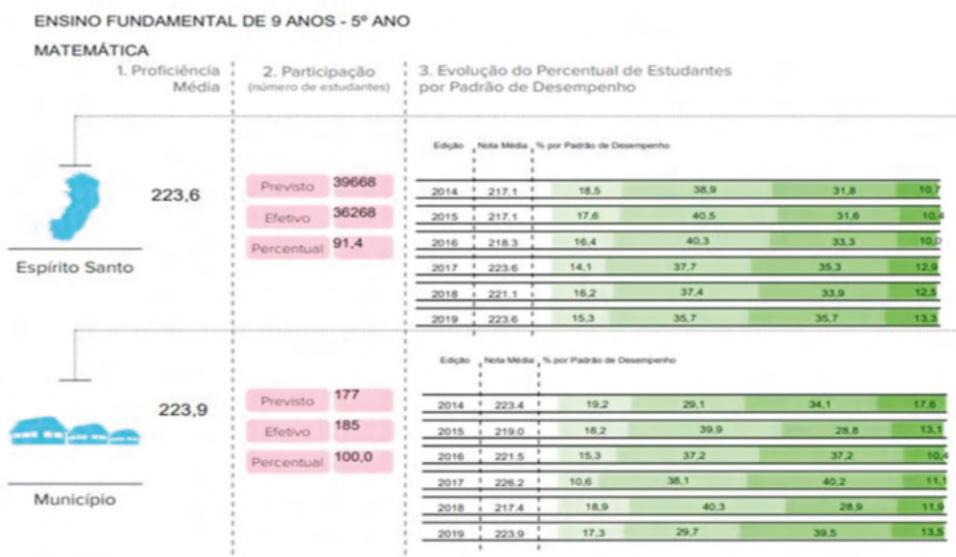


Figura 1 – Quadro comparativo entre os índices estadual e municipal – Paebes Matemática – quinto ano do ensino fundamental

Fonte: CAED/UFJF, 2019.

Mesmo apresentando um resultado igual ou superior ao resultado do estado, é possível notar um grande número de alunos com rendimento “abaixo do básico” na disciplina Matemática. Esse resultado oscila entre os anos abordados, porém, em 2017, esse percentual foi o menor com 10,6% dos alunos “abaixo do básico”, aumentando, em 2018, para 18,9% e voltando a cair para 17,3% em 2019.

Após essa análise, é possível perceber que, embora tenham ocorrido melhoras nos resultados do Paebes, a maioria dos alunos encontra-se no nível “básico” ou “abaixo do básico”. Isso demonstra que a maior parte dos alunos avaliados durante esses anos sabe

o mínimo necessário em relação à disciplina Matemática.

É notório que apenas a divulgação dos resultados não garante que os objetivos sejam alcançados. Esses precisam ser analisados e empregados durante o repensar pedagógico, levando a escolher metodologias diferenciadas, provocando o aluno em seu desenvolvimento cognitivo e atuando positivamente em resultados melhores.

Diante desse fato, faz-se necessário conhecer como são utilizados esses resultados dentro do ambiente escolar, com o objetivo de melhorar o ensino de matemática, resultando em melhores padrões de desempenho. Consequentemente, é imprescindível a realização de um estudo minucioso desses resultados com os professores por parte de cada pedagogo responsável das escolas e Secretaria Municipal de Educação.

A Secretaria de Educação é o órgão responsável pelo planejamento e execução de políticas públicas educacionais do município, as quais estão orientadas pela Diretriz Federal: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A rede municipal de ensino é composta por quatro creches, três escolas polos (da educação infantil ao nono ano), uma EMEI (educação infantil – 4 a 5 anos) e 11 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) – educação infantil e ensino fundamental I.

Nos dias atuais, Presidente Kennedy está passando por momentos de reflexão com as discussões da BNCC, aprovada em 4 de dezembro de 2018, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento em âmbitos nacional, estadual e municipal, cabendo a cada um orientar a elaboração dos currículos de suas redes.

É importante deixar claro que a intenção neste trabalho não foi criticar os resultados das instituições, pois cada uma tem sua particularidade e um contexto próprio. O intuito foi compreender a importância do trabalho do pedagogo como mediador no processo de ensino-aprendizagem mediante essas avaliações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

CAED/UFJF, 201. **Resultado do PAEBES**. Disponível em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. **A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates**. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (cons)ciências na escola.** 2001. 175 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo- SP, 2001.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira et al. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 13. ed. São Paulo: Loyola, 2015. p. 9-16.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Maria Nigro de (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, n. 2, p. 227-287, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, 2012.

PRESIDENTE KENNEDY (Município). **Diretrizes Operacionais da Rede Municipal de Ensino de Presidente Kennedy-ES.** Presidente Kennedy: [s.n.], 2019.

ROSISTOLATO, Rodrigo; VIANA, Guilherme. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 1, p. 13-28, 2014.

SILVA, Adalberto. **O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores.** 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2012.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 7. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

ANÁLISE DO PAINEL EDUCACIONAL REALIZADO PELO INEP EM 2017, NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ-MA

Data de aceite: 21/09/2021

Miguel Angelo Ruschel Neto

Universidade de Taubaté – SP
Mestrado Planejamento e Desenvolvimento
Regional, UNITAU - Universidade de Taubaté
Taubaté - SP

Arthur Augusto Berlie Mendes

Universidade de Taubaté – SP
Mestrado Planejamento e Desenvolvimento
Regional, UNITAU - Universidade de Taubaté
Taubaté - SP

Edson Trajano Vieira

Universidade de Taubaté – SP
Mestrado Planejamento e Desenvolvimento
Regional, UNITAU - Universidade de Taubaté
Taubaté - SP

Endel Wesley da Silva Arrais

Universidade de Taubaté – SP
Mestrado Planejamento e Desenvolvimento
Regional, UNITAU - Universidade de Taubaté
Taubaté - SP

Thais dos Santos Duarte Arrais

Universidade de Taubaté – SP
Mestrado Planejamento e Desenvolvimento
Regional, UNITAU - Universidade de Taubaté
Taubaté - SP

RESUMO: Este artigo busca analisar dados apresentados pela plataforma Painel Educacional, na educação Municipal no município de Imperatriz – MA. Os dados vistos no referido

Painel são do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Censo Escolar da Educação Básica, ambos realizados pelo Inep. O artigo analisou dados da Educação Fundamental no ano de 2017, e relacionou com dados do IBGE relativos à educação no Município de Imperatriz - Maranhão. Além disso, fora feita uma revisão sistemática entre o período de abril a maio de 2019, na base de dados Scielo, a fim de mostrar corroborar os dados pesquisados com conceitos bibliográficos relativos à educação.

PALAVRAS - CHAVE: Painel Educacional; Educação; INEP.

ABSTRACT: This article seeks to analyze data presented by the Educational Panel platform, in Municipal education in the city of Imperatriz – MA. The data seen in that Panel are from the Basic Education Assessment System (Saeb) and the School Census of Basic Education, both carried out by Inep. The article analyzed data on Fundamental Education in 2017, and related it to IBGE data on education in the Municipality of Imperatriz - Maranhão. In addition, a systematic review was carried out between April and May 2019, in the Scielo database, in order to corroborate the researched data with bibliographic concepts related to education

KEYWORDS: Educational Panel, Education; INEP.

INTRODUÇÃO

Para o desdobramento dessa pesquisa documental e de dados, considera-se importantes os incisos I e VII do art. 206 da

CF/88, vez que está garantido pela Lei Suprema do Brasil que todos terão, igualmente, direito ao acesso educação e que esta tenha qualidade.

Logo, se é um direito de todos, deve ser oferecido pelo Estado, com qualidade e de forma gratuita. Os entes da Federação dividem as obrigações para garantir o acesso da população a educação com qualidade.

Para que haja verificação de como está ocorrendo a oferta a educação para a população, e a partir desses parâmetros analisar como será o subsídio para possíveis mudanças e efetivação das políticas públicas, o Estado conta com o INEP, que nas palavras de Menezes:

Autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que tem a **função** de organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais, com o objetivo de subsidiar ações do poder público (governos federal, estadual e municipal) na área da educação (MENEZES, 2001)

E nessa função de averiguar a educação, o INEP montou uma plataforma com muitos dados coletados relativos a educação, chamado de Painel Educacional. Nessa plataforma constam os dados pesquisados nesse artigo, concernente a Educação Municipal e Estadual no Município de Imperatriz, estado do Maranhão. Pelo que se passa a discorrer.

O manuscrito enfatizará a plataforma de dados do INEP, a qual foi elaborada através de acompanhamento da declaração da coleta do Censo Escolar que apresenta dados quantitativos de escolas e matrículas por estado, município e dependência administrativa. Visa fornecer subsídios para que os gestores e a população possam acompanhar a coleta de dados do levantamento estatístico. Tem a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. O Censo Escolar abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional: ensino regular; educação especial; educação de jovens e adultos (EJA); educação profissional.

Portanto, este trabalho analisa alguns destes dados levantados pelo INEP no Município de Imperatriz, através de uma pesquisa documental e observacional, onde fará primeiramente a pesquisa pelos parâmetros no site do INEP e posteriormente irá fazer uma análise com o panorama do Município de Imperatriz – MA.

METODOLOGIA

Este trabalho foi elaborado usando o editor de texto MS-Word. Foi feita uma pesquisa documental e observacional, não experimental. Usou o Painel do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Censo Escolar da Educação Básica, ambos realizados pelo Inep. O artigo analisou dados da Educação Fundamental no ano de 2017, e relacionou com dados do IBGE relativos à educação no Município de Imperatriz - Maranhão. Além disso, fora feita uma revisão sistemática entre o período de abril a maio de 2019, na base de dados Scielo, a fim de mostrar corroborar os dados pesquisados com conceitos bibliográficos relativos à educação. Posteriormente, transcrito o que se levantou e observou de mais

importante sobre o tema.

RESULTADOS

Os primeiros dados coletados dizem respeito a trajetória dos estudantes no ensino fundamental:

Ano 2017					
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Matrículas nos Anos Iniciais	2705	2894	3340	3239	3312
Taxa de aprovação (%)	35	56	91	83	103
Taxa de Abandono (%)	0.3	0.6	0.6	0.6	0.6
Média de estudantes por turma	22.5	22.3	24.7	24.9	24.7
Taxa de Reprovação (%)	0.0	0.1	7.8	7.0	6.5
Taxa de distorção Idade/Série	1.5	4.2	11.8	17.8	22.1

Quadro 1 - Município: Imperatriz - MA– Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: INEP

Da análise dos quadros acima, percebe-se que o número de matrículas é sempre maior nos últimos anos do ensino fundamental, do que nos primeiros anos. Um dos motivos que pode-se detectar apenas de forma observacional, é o limite de turmas em creches, ou seja, aqueles alunos que vinham das creches e que não mais o comportam, pela idade alcançada e série atingida, terá que se matricular em alguma escola de Ensino Municipal de Educação Fundamental.

Ademais, vislumbra-se que as taxas de reprovação aumentam conforme as séries também estão progressivas, o que culmina na taxa de distorção idade-série que vai progredindo da mesma forma. Ou seja, os alunos reprovam e ficam em séries que não são compatíveis com suas idades, o que acaba por prejudicar o ensino em sala de aula de uma forma bem genérica, tendo em vista que os anseios e as habilidades de crianças de idades diferentes, também se diferem.

Juntando esses dados, pode-se verificar também que as maiores taxas de evasão ou de abandono escolar, acontecem na mesma linha das taxas de reprovação e de distorção idade-série. Isso se dá porque a criança começa a se sentir desestimulada em uma série que já cursou e que agora está com crianças mais novas, sentindo que não progredirá, deixa de frequentar.

Ocorre um agravamento desse problema piora conforme avança a idade — 61 milhões de adolescentes de 12 e 14 anos e 139 milhões de jovens de 15 a 17 anos não estão matriculados em nenhum colégio. Isso significa que um em cada três adolescentes não estuda (UNESCO, 2018).

Os dados levantados pela UNESCO também apontam disparidades entre os jovens de nações ricas e pobres — em países de baixa renda, a taxa de evasão de estudantes de 15 a 17 anos é de 59%, enquanto nos países ricos é de apenas 6%.

Indicador de Nível Socioeconômico: percentual de escolas por faixa Anos Iniciais (2015)		
Nível	%	Quantidade
Grupo 1	0.00	0
Grupo 2	13.33	10
Grupo 3	82.67	62
Grupo 4	4.00	3
Grupo 5	0.00	0
Grupo 6	0.00	0

Quadro 2 - Município: Imperatriz - MA

Fonte INEP

O indicador de Nível Sócio econômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos estudantes. Para melhor caracterizar as escolas foram criados seis grupos, que englobam, desde as escolas que possuem nível socioeconômico Muito Baixo (Grupo 1) até as que possuem nível Muito Alto (Grupo 6). (Fonte INEP)

Esse segundo quadro já entra na análise do contexto, sendo acima Indicador de Nível Socioeconômico. Feita uma divisão em grupos por nível socioeconômico, sendo a ordem crescente, ou seja, grupo 1 os mais pobres. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos estudantes.

Verifica-se que na cidade de Imperatriz cerca de 82% das escolas está em um estrato social médio, qual seja o 3. Os grupos mais favorecidos economicamente não apresentam público em escolas públicas.

Indicador de Esforço Docente: percentual de docentes por faixa (anos iniciais 2017)		
Níveis	Descrição	%
Nível 1	Docente tem até 25 estudantes e atua em um único turno, escola e etapa	26.7
Nível 2	Docente que tem entre 25 a 150 estudantes e atua em um único turno, escola e etapa	16.3
Nível 3	Docente que tem entre 25 a 300 estudantes e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas	25.2
Nível 4	Docente que tem entre 50 e 400 estudantes e atua nos dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas	30.4
Nível 5	Docente que tem mais de 300 estudantes e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas	0.7
Nível 6	Docente que tem mais de 400 estudantes e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas	0.7

Quadro 3 - Município: Imperatriz - MA

Pela análise dos quadros 3, o indicador de esforço docente busca sintetizar, em uma única medida, aspectos do trabalho do professor que contribuem para a sobrecarga no exercício da profissão. Para tal, foram utilizadas as informações de turnos de trabalho, escolas e etapas de atuação, além da qualidade de estudantes atendidos na Educação Básica (INEP, Painel Educacional)

Ainda analisando o que se pesquisou no contexto do Painel Educacional em Imperatriz, percebe-se que os docentes têm uma carga horária elevada, vez que mais de 50% dos professores trabalham em mais de um turno e/ou trabalham com muitos alunos, o que com certeza torna o emprego cansativo e dispendioso de muita atenção por parte dos docentes.

Contudo, muitos professores trabalham com carga horária exacerbada e também apresentam muitos discentes em seu quadro, o que sobrecarrega os professores, de um modo geral.

Segundo o IBGE o Município de Imperatriz tem uma taxa de escolarização no ensino fundamental de 98%, contudo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) está em 5.2, colocando o Município de Imperatriz na posição 5570 no Ranking Nacional e na posição 217 no Ranking Estadual, o que se verifica com a imagem abaixo:

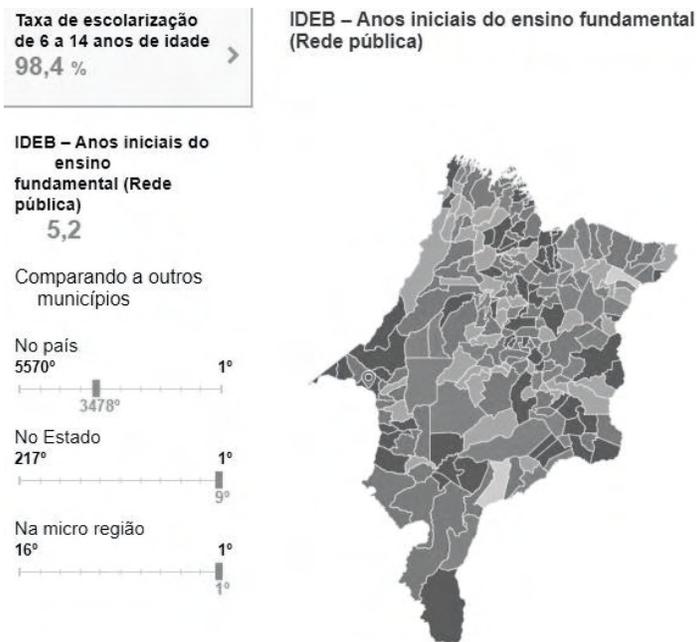


Figura 1 – IDEB – Município de Imperatriz - MA

Fonte IBGE

O IDEB foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar. O Ideb agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10 (Fonte INEP – IDEB).

Portanto, Imperatriz estar com o índice em 5,2, mostra que a educação no município ainda está muito aquém do ideal, o que se percebe facilmente ao comparar com o ranking Brasil.

DISCUSSÃO

Para adentrar no tema e começar a relacionar os indicadores, faz-se necessário explanar um pouco sobre o aparecimento e desenvolvimento desses índices sociais no Brasil. Tais indicadores começaram a ter grande relevância no setor público ao longo do século XX (BUSTELO, 1982), quando começaram a analisa-los para que as atividades de planejamento do Estado fossem melhores direcionadas. Contudo, ao longo do tempo, estas contribuições foram percebidas como grandes bancos de dados e que poderiam

servir de base para o corpo científico também, sempre relacionando-os com as políticas públicas (JANNUZZI, 2002).

Os indicadores sociais e demográficos estão sendo cada vez mais utilizados. No caso do presente artigo, irá analisar e correlacionar os indicadores com o panorama da educação no Município de Imperatriz, sobretudo no que concerne ao ensino fundamental, e o ano de recorte utilizado é do de 2017.

A plataforma Painel Educacional do INEP mostra dados da educação a nível nacional, com pesquisa feita nos Municípios e nas Unidades da Federação. Tais informações advêm do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Censo Escolar da Educação Básica, ambos concretizados pelo Inep.

O Brasil oferece educação pública na Educação Básica e no Ensino Superior, sendo o acesso a cada um dos dados de forma diferente.

Tendo em vista que a Constituição Federal garante o acesso a Educação Básica como direito de todos, devem existir vagas para todos, independente de comprovação de renda ou qualquer outro requisito.

Já o ensino público superior é oferecido com número de vagas determinadas e o acesso se dá de forma diferenciada, por notas e processo de avaliação dos candidatos às vagas, seja por vestibular, seja pelo ENEM.

Importante ressaltar as mudanças históricas em relação a educação pública, principalmente no que tange a obrigatoriedade.

Com a Lei 4024/61, somente era ensino obrigatório os quatro primeiros anos, ou seja, não dava tempo nem de alfabetizar de maneira efetiva. Para o aluno seguir para o que se chamava de ginásio, que eram séries do quinto ao oitavo ano, deveria fazer uma prova admissional que diria se estava apto a continuar estudando. Com o advento da Lei 5692/71, a obrigatoriedade de oferecimento de estudo seria para a faixa etária de 7 a 14 anos, ou seja, o aluno, teoricamente, concluiria o primeiro grau, ou ginásio. O exame admissional deixará de existir.

Com a CF/88 foi colocada a educação pública obrigatória no ensino básico e houve a preocupação de deixar estipulado na lei, de forma pragmática, os deveres que o Estado tem para se alcançar uma educação de qualidade. Nessa esteira passe-se a destrinchar alguns dados coletados no Painel Educacional do INEP.

CONCLUSÃO

Neste artigo, tratou-se da Educação Pública, mais precisamente, da Educação Fundamental Básica no Município de Imperatriz, estado do Maranhão. A análise pôde ser feita, vez que o Painel Educacional do INEP está disponível para consulta. É uma plataforma ampla, com muitos dados coletados.

O Painel Educacional apresenta três modalidades separadas de pesquisa: Trajetória,

contexto e aprendizagem. Para desenvolver este trabalho, utilizou-se das três modalidades e em seus subgrupos, foram escolhidos alguns dados para se averiguar e cruzar com as informações existentes.

Através dessa análise, conclui-se que a educação pública no Município de Imperatriz apresenta docentes que trabalham com muitos alunos, em mais de um turno, mas que são em sua maioria qualificados para o trabalho.

No que diz respeito aos alunos, são de classe econômica baixa para média, as taxas de reprovação são baixas, mas aumentam conforme as séries crescem e com isso também aumentam as evasões. A média avaliativa dos estudantes vem crescendo ao longo dos anos e, em relação ao restante do Estado do Maranhão, Imperatriz está acima da média. Porém, ainda abaixo do que se espera para o padrão nacional.

É óbvio que a educação pública ainda necessita de muito ajuste e reparo, mas essas pesquisas servem justamente para que isso possa acontecer, dependendo sempre do Poder Público para dirimir os problemas. Com investimento em educação, no corpo docente, na estrutura família-escola, em palestras, incentivos educacionais para os alunos. As desavenças mostradas em números podem e devem melhorar.

REFERÊNCIAS

BUSTELO, E.S. Planejamento e Política Social. In: BROMLEY, R. & BUSTELO, E.S. Política X Técnica no Planejamento. São Paulo: Brasiliense/UNICEF, 1982,p.132-152.

FLEURI, Reinaldo Matias. Perfil profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas / Reinaldo Matias Fleuri. — Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa de Informações Básicas Municipais: perfil dos municípios brasileiros. rio de Janeiro, 2012.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/imperatriz/panorama>. Acesso em 29 de maio de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 10 05. 2019.

INEP. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/painel-educacional>, acesso em 20 de maio de 2019

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores Sociais na Formulação e Avaliação de Políticas Públicas. Revista Brasileira de Administração Pública, Rio de Janeiro, v.36(1):51-72, jan/fev 2002, além do livro Indicadores Sociais no Brasil. Campinas: Ed. Alínea, 2001.

MARCONDES, Maria Inês; MorAes, Caroline da Luz. Currículo e autonomia docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 451-463, set./dez. 2013.

MARDEGAN, Eliene G. v. Avaliações externas e qualidade da educação: repercussões das avaliações em larga escala nos discursos sobre as práticas em escolas da rede municipal de São Paulo. dissertação (Mestrado em Educação) – universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARINHO, Railda A. C. Políticas públicas de avaliação: a avaliação externa e a realidade educacional da microrregião de Januária-MG. dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.

MENEZES, Ebenezer Takunode; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/inep-instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais/>>. Acesso em: 30 de mai. 2019.

SPINASSÉ, Núbia F. Táticas e burlas de professores e alunos de uma escola pública municipal de Vitória/ES ao SAEB: qual caixa preta é desvendada? 282f. dissertação (Mestrado em Educação) - universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2004.

SOUZA, Cláudia M. O que provam as provas: habilidades de leitura em avaliações sistêmicas x habilidades de leitura em livro didático. 145 f. dissertação (Mestrado em Linguística) - universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2005.

TAVARES, Priscila A. et al. A falta faz falta? um estudo sobre o absenteísmo dos professores da rede estadual paulista de ensino e seus efeitos sobre o desempenho escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 37. Anais... Foz do Iguaçu: Anpec, 2009. disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro2009/inscricao.on/arquivos/000-c501f661ab69e4d7_dd363fd19713be26.pdf>. Acesso em: 30 maio 2019.

TEIXEIRA, Anísio. *Relações entre avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: estudo em dez municípios da federação: relatório final de pesquisa: volume II* / Fundação Carlos Chagas, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2018.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. Rev. Lusófona de Educação, Lisboa, n. 27, p. 159-179, set. 2014. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502014000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 maio 2019.

CAPÍTULO 17

ATUAÇÃO RESOLUTIVA DO MINISTÉRIO PÚBLICO NA DEFESA DAS TEMÁTICAS DE GÊNERO E DIVERSIDADE, NOS CURRÍCULOS EM TODOS OS NÍVEIS DE ENSINO, PARA PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO CIDADÃ EM DIREITOS HUMANOS

Data de aceite: 21/09/2021

Thiago Luiz Sartori

Universidade Anhanguera
UniABC, Santo André, SP.

Mestre em Educação. Professor Adjunto da
Universidade Anhanguera. Palestrante do
Departamento de Cultura e Eventos da OAB/
SP

<http://lattes.cnpq.br/6868880323818692>
<https://orcid.org/0000-0002-8295-0661>

RESUMO: O objeto deste ensaio é ressaltar a importância da atuação resolutiva do Ministério Público, como instrumento de efetivação do direito humano à educação, assegurando a diversidade de ideias e a livre manifestação do pensamento.

PALAVRAS - CHAVE: Direito à educação. Diversidade. Direitos Humanos. Ministério Público.

RESOLUTIVE PERFORMANCE OF THE PUBLIC PROSECUTOR'S OFFICE IN DEFENSE GENDER AND DIVERSITY ISSUES, IN CURRICULA AT ALL LEVELS OF EDUCATION, TO PROMOTE CITIZEN TRAINING IN HUMAN RIGHTS

ABSTRACT: The object of this essay is to emphasize the importance of the public Prosecution's resolutive action as an instrument for the realization of the human right to education, Ensuresndo The diversity of ideas and the free

manifestation of thought.

KEYWORDS: Prosecutor. Right to education. Diversity. Human rights.

1 | INTRODUÇÃO

Conforme previsão expressa no artigo 127 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Ministério Público é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis.

Dentre as funções institucionais do Ministério Público, promover o inquérito civil e a ação civil pública, para a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos.

Da mesma forma, a Lei nº 7.347/85 legitima o Ministério Público para promoção do inquérito civil e o Termo de Ajuste de Conduta.

A Lei nº 8.625/93, no seu artigo 27, "caput" e parágrafo único, inciso IV, cabe ao Ministério Público promover audiências públicas e emitir relatórios, anual ou especiais, e recomendações dirigidas aos órgãos e entidades, com resposta por escrito.

Destaca-se as audiências públicas, como meio de diálogo e aproximação da sociedade com o Ministério Público. Daniel Alberto Sabsay e Pedro Tarak, citados por Hugo Nigro Mazzili, ensinam que:

A audiência pública constitui uma importante contribuição para a passagem de uma democracia representativa para uma democracia participativa. A primeira depositava toda a responsabilidade que deriva do exercício do governo exclusivamente na parcela da sociedade integrada pelos governantes; os governados quedavam num tipo de posição passiva, de meros espectadores, carentes de capacidade de iniciativa, controle ou decisão. Já a audiência trata de tirar os governados da letargia e de leva-los a tomar responsabilidades, a assumir um papel que deles exige protagonismo e que ajuda a compatibilizar posições adversas e gerar o melhor conhecimento recíproco entre os distintos setores da sociedade; [...] pode-se concluir que as audiências públicas não só têm servido como resposta aos reclamos dos cidadãos como também permitem que as autoridades melhorem a qualidade da gestão pública.(1999, p. 326).

Os professores Leonardo Barreto Alves e Márcio Soares Berclaz, ressaltam que:

Na função de defesa do povo e da sociedade civil (*ombudsman*), dentro das atribuições extrajudiciais de fiscalização e tomada de providências em relação a poderes constituídos ou autoridades, inevitável que a prática e realização de reuniões e audiências públicas revelem espaços e compromissos constantes, necessários e úteis ao bom desempenho das atribuições extrajudiciais do membro do Ministério Público. Seja em caráter fechado e com o objetivo restrito à instrução de um específico procedimento ou problema (exemplo: reunião), seja em ambiente aberto e propício à ampla participação e oitiva da sociedade sobre determinado tema (exemplo: audiência pública), quaisquer desses espaços de diálogo compõem relevantes instrumentos de aproximação da instituição com o corpo social, com significativo incremento de legitimidade ministerial para atuar sobre determinada situação-problema. (2013, p.69).

Verifica-se, portanto, que dentro da sua autonomia institucional, o Ministério Público, detém de outros meios para efetivação dos direitos sociais e individuais indisponíveis.

O presente ensaio, pretende debater a atuação resolutiva do Ministério Público, na efetivação, do direito humano à educação.

2 | DIREITO À EDUCAÇÃO

Na perspectiva da ordem interna, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no seu artigo 205, preconiza que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Segundo magistério de Richard Pierre Claude, a educação pode ser definida como:

Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a auto-suficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos (2005, p. 37).

O artigo 206 do texto Constitucional, vai estabelecer que ensino será ministrado com base nos seguintes princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, entre outros.

O Supremo Tribunal Federal no julgamento da ADI nº 4277 e a ADPF nº 132, reafirmou a necessidade de políticas públicas que amparem o necessário acolhimento de todos os indivíduos, independentemente de sua orientação sexual.

No dia 14 de junho de 2018, o Supremo Tribunal Federal, concedeu a medida cautelar na ADPF 461, para suspender os efeitos do artigo 3º, X, da Lei 3.468/2015, parte final, no trecho em que veda o ensino sobre gênero e orientação sexual:

Direito à educação. Medida cautelar em Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental. Lei municipal que veda o ensino sobre gênero e orientação sexual, bem como a utilização desses termos nas escolas. Deferimento da liminar. 1. Violação à competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (CF/88, art. 22, XXIV), bem como à competência deste mesmo ente para estabelecer normas gerais em matéria de educação (CF/88, art. 24, IX). Inobservância dos limites da competência normativa suplementar municipal (CF/88, art. 30, II). 2. Supressão de domínio do saber do universo escolar. Desrespeito ao direito à educação com o alcance pleno e emancipatório que lhe confere a Constituição. Dever do Estado de assegurar um ensino plural, que prepare os indivíduos para a vida em sociedade. Violação à liberdade de ensinar e de aprender (CF/88, arts. 205, art. 206, II, III, V, e art. 214). 3. Comprometimento do papel transformador da educação. Utilização do aparato estatal para manter grupos minoritários em condição de invisibilidade e inferioridade. Violação do direito de todos os indivíduos à igual consideração e respeito e perpetuação de estigmas (CF/88, art. 1º, III, e art. 5º). 4. Violação ao princípio da proteção integral. Importância da educação sobre diversidade sexual para crianças, adolescentes e jovens. Indivíduos especialmente vulneráveis que podem desenvolver identidades de gênero e orientação sexual divergentes do padrão culturalmente naturalizado. Dever do estado de mantê-los a salvo de toda forma de discriminação e opressão. Regime constitucional especialmente protetivo (CF/88, art. 227). 5. Plausibilidade do direito alegado e perigo na demora demonstrados. Cautelar deferida. (Relator Min. ROBERTO BARROSO, julgado em 16/06/2017, publicado em PROCESSO ELETRÔNICO DJe-134 DIVULG 20/06/2017 PUBLIC 21/06/2017)

Além disso, o Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013) no seu artigo 17, inciso II, enuncia que o jovem não será discriminado por motivo de orientação sexual e ainda, assegura amparo legal aos debates acerca da diversidade no ambiente escolar ao prever a inclusão de temas que abordem a orientação sexual e diversidade de gênero.

Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), em seu artigo 15, estabelece que “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” e seu artigo 16,

inciso V, esclarece que o direito à liberdade compreende o de participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação.

A Lei de diretrizes e bases da educação nacional, prescreve no seu artigo 26, §9º que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Determinando que os conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e do adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares.

Cabe destacar também, os documentos Internacionais de Direitos Humanos, dos quais a República Federativa do Brasil é signatária:

O Protocolo de São Salvador prescreve o conteúdo da educação democrática e pluralista:

Artigo 13 – Direito à educação [...] 2. Os Estados Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz.

O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966):

Artigo 13 (parcial) 1. Os Estados Signatários do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam que a educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, e deve fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam, ainda, que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

2. Os Estados Signatários do Presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito : a) A educação primária deve ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; b) A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deve ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; c) A educação de nível superior deve igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; d) Deve-se fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação fundamental para aquelas pessoas que não tenham recebido

ou terminado o ciclo completo de instrução primária; e) Deve-se prosseguir ativamente o desenvolvimento do sistema escolar em todos os níveis de ensino, implementar um sistema adequado de bolsas estudo, e aprimorar continuamente as condições materiais do corpo docente.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989):

Artigo 29 1. Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de: a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial; b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua; d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena; e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente.

Segundo Magistério da professora Nina Beatriz Stocco:

O direito à educação propicia a adultos e crianças marginalizados a integração na comunidade, a emancipação feminina e a proteção contra a exploração sexual e do trabalho das crianças. Permite, ainda, a propagação da democracia, dos direitos humanos e da defesa do meio ambiente, valores centrais no mundo contemporâneo. Por isso, o pleno exercício do direito à educação e suas repercussões beneficiam, reciprocamente, o indivíduo e a coletividade, promovendo tanto o interesse particular quanto o público, que assim se fundem. Como, também, os interesses locais, regionais e nacionais¹.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, está apoiado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação. São objetivos balizadores do PMEDH conforme estabelecido no artigo 2º:

a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz.

A educação é um dos requisitos fundamentais para que os sujeitos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. Ela é um direito de todo ser humano e condição necessária para usufruir de outros direitos constituídos numa sociedade

¹ Disponível em <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542009000700008&Ing=pt&nrm=iso>. acessos em 28 jan. 2019.

democrática.

No espaço escolar, todos, independentemente da condição de gênero, de raça/etnia, de orientação sexual, de credo religioso têm o direito de expressar livremente suas opiniões e merecem respeito frente às crenças e aos modos de vida. A expressão de opiniões divergentes pode gerar conflitos, mas os conflitos precisam, também, de oportunidade de expressão e de diálogo. Muitas vezes, os conflitos, quando silenciados e reprimidos, transformam-se em atos de violência.

Nos termos já firmados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (...) a educação contribui também para: a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.

A Educação em Direitos Humanos tem seu início oficial com a proclamação da Carta das Nações Unidas e com a aprovação da Declaração Universal de Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948. A partir desse momento a declaração se tornou um instrumento pedagógico de conscientização dos valores fundamentais da democracia e dos direitos humanos (TRINDADE, 1993, p.42).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 considera os Direitos Humanos, como essenciais para garantir a dignidade da pessoa humana. Dessa forma, a educação se configura como uma ação essencial que possibilita o acesso real a todos os direitos.

As organizações internacionais são a expressão mais visível do esforço de cooperação internacional, e sua participação é fundamental nessa repartição da proteção dos direitos humanos fundamentais em diferentes sistemas. Assim, enquanto o Estado Constitucional Cooperativo realiza a proteção em âmbito nacional dos direitos fundamentais, as organizações regionais e a Organização das Nações Unidas representam a internacionalização das instituições de proteção aos direitos humanos, incumbidas de realiza-la nos âmbitos regional e universal, respectivamente. Frise-se que elas foram reconhecidas como sujeitos de direito internacional público materialmente na Declaração dos Direitos Universais do Homem de 1948 e formalmente na Convenção de Viena sobre o direito dos tratados de 1986 ("Viena II"). Podendo criar e garantir direitos no ordenamento jurídico internacional, zelam por um maior equilíbrio na estrutura mundial de poder.

A Carta das Nações Unidas de 1945 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 marcou o momento em que os Estados manifestaram o desejo de que suas relações passassem a ser pautadas pelos interesses do ser humano, em detrimento de seus próprios interesses individuais. Tais documentos possibilitaram um redimensionamento dos direitos humanos, isto é, a configuração da chamada terceira geração ou dimensão desses direitos,

que consagra sua universalidade e busca do desenvolvimento integral da dignidade de todas as pessoas.

Nesse direcionamento, a educação dos direitos humanos deve permear todas as esferas do ambiente escolar, não se restringindo à relação professor (a) – estudante e ao espaço da sala de aula. A vivência dos direitos humanos, por sua vez, não se reduz aos conteúdos, mas deve abranger também os discursos, comportamentos, regras, decisões, postura etc. O que implica ter a consciência de que não se educa em direitos humanos apenas com a palavra, mas, sobretudo, com o exemplo. É importante destacar que a materialidade da educação dos direitos humanos precisa de um ambiente propício que possa dar condições para a efetividade das políticas públicas, dos programas e projetos democráticos (MONTEIRO e TAVARES, 2012, p.80).

A professora Vera Maria Ferrão Candau ensina:

No que diz respeito à interrelação entre direito à educação e educação em direitos humanos, num primeiro momento, as reflexões sobre estes campos se deram de modo independente. No entanto, foram se aproximando progressivamente e foi sendo assumida a perspectiva que considera a educação em direitos humanos como um componente do direito à educação e elemento fundamental da qualidade da educação que desejamos promover. Sendo assim, estas duas preocupações se entrelaçam na busca da construção de uma educação comprometida com a formação de sujeitos de direito e a afirmação da democracia, da justiça e do reconhecimento da diversidade na sociedade brasileira. A construção de uma cultura dos direitos humanos em diferentes âmbitos da sociedade constitui seu eixo principal. No entanto, se no plano teórico esta articulação foi sendo conquistada, ainda é muito frágil no âmbito das políticas públicas, da formação de educadores e das práticas pedagógicas. Os direitos humanos constituem um foco central da problemática das sociedades contemporâneas. Afirmados e continuamente violados, são referência para a construção de sociedades humanas e democráticas. No entanto, podem ser concebidos a partir de diferentes marcos teórico-políticos. Defendemos a perspectiva que considera que a articulação entre direitos da igualdade e direitos da diferença é uma exigência do momento atual. Somos conscientes da tensão que existe entre estes dois movimentos. Contudo, é nesta tensão que é importante trabalhar e a consideramos como geradora de criatividade, de buscas e novos compromissos².

Nesta vertente, a mobilização global para a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade.

3 | TEMÁTICAS DE GÊNERO E DIVERSIDADE

A educação deve basear-se na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias, de concepções pedagógicas, nos termos do artigo 206, incisos II e III, do texto Constitucional.

² Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012

Para a professora Jimena Furlani, a temática de gênero e diversidade:

Nas discussões e aprovações dos Planos de Educação ficou evidente que combater a "ideologia de gênero" significava retirar de qualquer documento as palavras gênero, orientação sexual, diversidade sexual, nome social e educação sexual. Mesmo que as palavras, nas frases, não implicassem nenhuma ameaça objetiva, evitar que as palavras fossem visibilizadas na lei certamente dificultaria aqueles que pretendessem trabalhar esses temas na educação, e, sem muitos argumentos, as palavras foram excluídas. No entanto, é preciso lembrar que retirar essas palavras da lei não elimina os sujeitos da diversidade sexual e de gênero do interior da escola brasileira e de todas as sociedades humanas. Crianças e jovens, assim como professores, pais e mães, possuem suas identidades de gênero, são sujeitos de afetos e convivem num mundo diverso. Aliás, não é a existência do conceito de gênero que "fez surgir" na humanidade pessoas homossexuais, travestis, lésbicas, transgêneros, transexuais ou bissexuais, por exemplo. Os estudos de gênero existem para estudar esses sujeitos, compreender a expressão de suas identidades, propor conceitos e teorias para sua existência e ajudar a construir um mundo onde todos/as se respeitem³.

No mesmo sentido, é o entendimento do Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Federal do Paraná, que produziu manifesto sobre exclusão das discussões de gênero e diversidade sexual nos Planos de Educação:

(...) A retirada dos termos "diversidade de gênero" e "orientação sexual" dos planos municipais e estaduais de educação é um retrocesso na defesa dos direitos humanos e um desrespeito à Constituição Federal. A presença das temáticas de gênero e diversidade nos currículos em todos os níveis de ensino é imprescindível para promover uma formação cidadã. A escola é um dos locais fundamentais para garantir a socialização democrática e isso só será feito com a promoção do debate e não com o silenciamento dogmático. Excluir das salas de aula conhecimento científico relevante e reconhecido equivale a censurar a liberdade de pensamento e expressão. Desejamos que estas iniciativas antidemocráticas e obscurantistas que pressionam deputados e vereadores pela exclusão de toda uma área de conhecimento dos currículos representem uma oportunidade para nosso próprio aprendizado político. Que a necessidade de defesa da legitimidade do nosso trabalho sirva como alavanca para ampliar nosso espaço público e garantir maior articulação entre grupos de pesquisa nacionais e internacionais. Que nossas redes de pesquisa e de ação fortaleçam sua atuação para que "diversidade de gênero" e "orientação sexual" sejam reconhecidas não como "ideologias", muito menos como "perversões", que estão na cabeça ou na fantasia daqueles que difundem mentiras pelo proselitismo, mas sim como conceitos acadêmicos cuja circulação tem como finalidade promover um país mais democrático, com menos preconceito e capaz de ensinar as crianças e os jovens a não temer o conhecimento, mas a participar plenamente das transformações em curso. Uma educação que não forme pessoas servis e covardes, mas que saibam pensar livremente⁴.

3 FURLANI, Jimena. Existe "ideologia de gênero"? Agência Pública – Agência de Reportagem e Jornalismo Investigativo. Disponível em < <http://migre.me/wD66i> >

4 <http://www.ufpr.br/portalfufr/noticias/nucleo-de-estudos-de-genero-da-ufpr-produz-manifesto-sobre-exclusoes-das-discussoes-de-genero-e-diversidade-sexual-nos-planos-de-educacao/>

Portanto, considerando que a educação deverá estar afirmada com os objetivos da República Federativa do Brasil e, por essa razão, contribuir com a construção de uma sociedade livre, justa e solidária e com a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, o Ministério Público, na defesa do povo e da sociedade civil (*ombudsman*), deve por meio da sua atuação resolutiva, na defesa do direito humano à educação, por meio de audiências pública, recomendações, inquérito civil entre outros, adotar as providências necessárias para resguardar o cumprimento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, os Tratados Internacionais de Direitos Humanos, e das leis relativas à educação.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se estivesse falando hoje, sobre um tocante comentário do alemão Christian Johann Heinrich Heine em 1856, ele disse: Onde se queimam livros cedo ou tarde se queimam homens.

O direito humano à educação visto sob o prisma da integralidade dos direitos humanos alia-se ao direito humano ao desenvolvimento em panorama de construção de subjetividades e respeito à diferença. Essas afirmações decorrem da leitura de importantes tratados internacionais que versam sobre o tema e aos quais o Brasil é signatário.

O Ministério Público, na defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis, deve colocar como uma de suas prioridades de atuação o direito à educação, instituindo uma estratégia com os instrumentos de que dispõe no âmbito de suas atribuições institucionais, para assegurar a diversidade de ideias e a livre manifestação do pensamento, de consciência e de crença, garantindo a formação do indivíduo para o exercício da cidadania e cumprimento do direito humano à educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Leonardo Barreto; BERCLAZ, Márcio Soares. **Ministério Público em Ação – atuação prática jurisdicional e extrajurisdicional**. 3ª ed. Salvador. JusPODIVM, 2013.

CLAUDE, Richard Pierre. **Direito à educação e educação para direitos humanos**. SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos. Ano 2, n. 2, 2005 p. 37-63, Ed. em português. São Paulo: Rede Universitária de Direitos Humanos.

CANDAU, V.M.F. **A Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas**. In: CANDAU, V.M.F.; SACAIVINO, S. (Org.). Educar em direitos humanos: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FURLANI, Jimena. Existe “ideologia de gênero”? Agência Pública – Agência de Reportagem e Jornalismo Investigativo. Disponível em < <http://migre.me/wD66i> > ou < <http://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero> >. acessos em 18 de janeiro de 2019.

MAZZILLI, Hugo Nigro. **O Inquérito Civil**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **O direito à educação e o pleno exercício da cidadania**. **ComCiência**, Campinas, n. 111, 2009. Disponível em <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542009000700008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 jan. 2019.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **A formação cidadã no ensino médio**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos – Volume II**. Porto Alegre: Sergio Fabris Editor, 1993.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. – acessado em 20 de janeiro de 2019.

Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012 - Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. acessos em 22 de janeiro de 2019.

<http://www.ufpr.br/portalfufr/noticias/nucleo-de-estudos-de-genero-da-ufpr-produz-manifesto-sobre-exclusoes-das-discussoes-de-genero-e-diversidade-sexual-nos-planos-de-educacao/>. acessos em 25 de janeiro de 2019.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192

www.stf.jus.br

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8625.htm

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7347orig.htm

<http://www.cnj.jus.br/poder-judiciario/relacoes-internacionais/tratados-internacionais-de-direitos-humanos>

CASOS PRÁTICOS NO DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO: IDEIAS E DILEMAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Data de aceite: 21/09/2021

Magdalena Bas

Universidade da República, Faculdade de Direito. Sistema Nacional de Pesquisadores. Montevideú, Uruguai.
<https://orcid.org/0000-0002-2300-8369>

RESUMO: Em Direito Internacional Público, os exames geralmente incluem questões conceituais, bem como casos práticos hipotéticos. Sem experiência anterior, trabalhar com casos práticos resulta em um desafio intelectual superior e requer mais tempo para colocar os conceitos em prática. Diante do exposto, primeiramente este artigo explora quatro dilemas que os alunos enfrentam em relação aos casos práticos do Direito Internacional Público: identificar o tema, selecionar as normas internacionais a ser aplicadas, justificar a resposta, e complementar com argumentos de jurisprudência ou doutrina. Em segundo lugar, se propõe um modelo didático de três etapas para apoiar os alunos na resolução dos dilemas: ensinar como trabalhar com casos práticos, trabalhar em sala de aula e avaliar o desempenho dos alunos.

PALAVRAS - CHAVE: Casos práticos, Direito Internacional Público, aprendizagem significativa, ensino universitário.

PRACTICAL CASES IN PUBLIC INTERNATIONAL LAW: IDEAS AND DILEMMAS IN TEACHING AND LEARNING PROCESS

ABSTRACT: In Public International Law, exams usually include conceptual questions as well as hypothetical practical cases. Without previous experience, working with practical cases results in a superior intellectual challenge and requires extra time in putting concepts into practice. In light of the above, firstly this piece explores four dilemmas that students face regarding practical cases that involve Public International Law: to identify the topic, to select the international norms to apply, to justify the answer, and to complement with jurisprudence or doctrine arguments. Secondly, this article proposes a three-step didactic model to support students in solving the dilemmas: to teach how to work with practical cases, to work in class and to evaluate students' performance.

KEYWORDS: Hypothetical practical cases, Public International Law, meaningful learning, university teaching.

1 | PONTO DE PARTIDA

A aplicação de normas jurídicas a um caso específico costuma ser uma atividade típica de qualquer profissional do direito, portanto seu exercício durante a fase de ensino universitário é bem recebido pelo estudante e pela comunidade profissional. Historicamente, nos cursos de Direito Internacional Público dos cursos de Direito Notário Público (Faculdade

de Direito da Universidade da República, Uruguai), os casos práticos são incluídos nos exames parciais e finais, juntamente com as tradicionais questões conceituais ou teóricas.

Ano após ano a mesma situação se reitera: os alunos têm maiores dificuldades em responder casos práticos do que perguntas conceituais ou teóricas, já que estas tendem a estar vinculadas à mera repetição de livros didáticos, e as primeiras implicam desafios intelectuais maiores e maior tempo de estudo (Gordillo 1988: 37). Em geral, as dificuldades têm como consequência direta dúvidas quanto à resolução ou justificação da resposta, reclamos que geralmente é feito pelos alunos após exames devido à ausência de trabalhos com casos práticos previamente na aula virtual ou presencial.

Nesse contexto, metodologicamente este trabalho se baseia nas contribuições de Ausubel (1976) para a aprendizagem significativa, principalmente em relação à atividade do professor, construindo pontes cognitivas para que o aluno consiga relacionar os novos conteúdos com suas ideias anteriores. Esse processo deve ocorrer necessariamente em um ambiente natural de aprendizagem crítica, nas palavras de Bain (2007). Ou seja, um contexto que auxilia os alunos a pensarem criticamente, estimulando-os com perguntas que os interessam e os imergem na disciplina, gerando um ambiente descontraído onde o medo de errar é reduzido e favorece a aprendizagem significativa, apoiada pelo professor em todos os momentos. Caso contrário, o aluno não ficará motivado para compartilhar suas preocupações e outras questões sobre sua experiência de aprendizagem.

2 | OBJETIVOS E METODOLOGIA

Em consequência, neste trabalho são propostos dois objetivos: 1) identificar e analisar os dilemas que os alunos enfrentam na resolução de casos práticos; 2) propor um procedimento a seguir para apoiar os alunos no enfrentamento dos mencionados dilemas. Cada um deles será abordado nas seções seguintes à luz da teoria da aprendizagem significativa, em particular analisará o papel que o professor deve desempenhar para construir pontes cognitivas com o conhecimento prévio dos estudantes.

De acordo com seus objetivos, esta pesquisa exploratória, na medida em que propõe uma descrição das características dos fenômenos que são examinados e sua correlação (HERNÁNDEZ; BAPTISTA; FERNÁNDEZ, 2010), mas também se propõe um procedimento para resolver o problema descrito.

A unidade de análise é o processo de ensino-aprendizagem na universidade, especificamente na disciplina de Direito Internacional Público das carreiras de Direito e Notariado. A unidade de observação é o trabalho com casos práticos pelos alunos, bem como trabalhos presenciais, avaliação formativa e sumativa. O universo de análise será limitado pelo recorte temporal (cursos do autor durante os anos letivos de 2018 e 2019) e geográfico (Faculdade de Direito da Universidade da República do Uruguai).

É escolhida uma estratégia de integração de métodos qualitativos e quantitativos

na pesquisa social, proposta por Bericat (1998, pp. 38-39). Conseqüentemente, as técnicas utilizadas são de dois tipos: técnicas de recolha de informação não obstrutiva (análise documental de obras doutrinárias), combinadas com a observação e realização de enquetes.

3 | OS QUATRO DILEMAS

Através da resolução de casos práticos, pretende-se que o aluno desenvolva competências na detecção e resolução de problemas, selecionando informações, desenvolvendo o pensamento crítico, valorizando as características pessoais de cada um. Desta forma, a aula expositiva tradicional é matizada com outras atividades didáticas para que o ensino seja visto como uma autêntica oportunidade para os professores construírem conhecimentos junto a seus alunos, conforme proposto por Laborías (2013, p. 10). Da mesma forma, em termos de avaliação, permite ao professor integrar outras propostas que não se baseiem exclusivamente na leitura e posterior repetição de livros didáticos, que geralmente respondem a uma interpretação específica da realidade nacional ou internacional. É importante que o aluno entenda plenamente que a partir de um mesmo fato, podemos ter múltiplas visões de doutrina ou jurisprudência, por exemplo, todas perfeitamente válidas independentemente de serem compartilhadas ou não. Neste ponto é possível relembrar a ideia proposta por Picasso em relação à possibilidade de pintar uma centena de quadros sobre uma mesma realidade.

Deve-se notar que o conceito de caso prático que é tratado na disciplina de Direito Internacional Público (Faculdade de Direito da Universidade da República) não é o método de análise de caso de Harvard, onde se descreve uma situação complexa em várias páginas, acompanhada de perguntas para que convidem ao aluno a propor estratégias de resolução, sem ter uma única solução válida. No método Harvard, a chave é apresentar um dilema e uma série de perguntas para que os alunos possam tomar partido com uma das muitas respostas possíveis. Os alunos recebem o caso para sua leitura e análise, trabalham em grupos para elaborar as respostas nas quais são solicitados a se posicionar, a buscar as normas legais que o amparem. Numa terceira fase, devem discutir as respostas possíveis em sessão plenária. Esse método requer tempo e apoio constante da equipe docente, e seu uso não é comum na Faculdade de Direito da Universidade da República.

Diferentemente do modelo anterior, os casos práticos que surgem no Direito Internacional Público têm uma lógica baseada na brevidade, na resposta única e no trabalho individual. A apresentação dos casos parte de uma situação factual, descrita em um ou dois parágrafos, que envolva temas e fontes reais ou fictícios de Direito Internacional. As perguntas podem ser gerais (por exemplo: “qual é sua opinião jurídica sobre a situação fáctica descrita?”) ou específicas (por exemplo: “em aplicação das disposições da Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados entre Estados, que efeitos tiveram

as normas de jus cogens no tratado entre o Estado Alfa e o Estado Beta?”). A resposta buscada geralmente é única ou, se houver uma lista de respostas possíveis, seu número será limitado a duas ou três respostas válidas.

Diante dessa atividade, quatro dilemas que os alunos costumam enfrentar foram identificados ao longo dos anos de ensino. Em primeiro lugar, há a identificação do tema abordado dentro da totalidade dos temas avaliados. É imprescindível que o aluno consiga detectar termos, categorias ou situações que o orientem a focar o tema específico que se pretende examinar seu conhecimento, o que implica descartar informações irrelevantes e conectar-se diretamente com o que se espera que ele responda de acordo com as perguntas. O dilema ganha maior força na medida em que os alunos estão acostumados a responder a perguntas conceituais ou teóricas em que eventualmente será necessário exemplificar e, no caso prático, se coloca a situação inversa: partem de uma situação da qual se infere um conceito. Da mesma forma, a complexidade de fragmentar a realidade internacional em questões particulares contribuem com elementos de confusão, especialmente ao realizar o exercício mental de dissociar a situação de fato levantada das questões relacionadas ou derivadas.

O segundo dilema refere-se à identificação dos regulamentos gerais que regulam a questão anteriormente identificada e, no interior dos regulamentos, quais são as disposições específicas que se referem ao caso prático em análise. Este dilema foi neutralizado uma vez que o estudante tem a possibilidade de consultar as disposições legais durante exames parciais e finais, e o professor pode autorizar a consulta de outros textos. Porém, o fator tempo e a leitura prévia do regulamento tornam-se decisivos na hora de fazer a consulta. É ainda possível citar um fator adicional que distorce esse dilema: nem todos os casos práticos se resolvem com a aplicação de normas, pois pode surgir uma situação em que não haja normas específicas ou princípios gerais ou interpretações doutrinárias que devam ser aplicadas.

O ponto anterior conduz ao terceiro dilema: não basta identificar o tema e as normas aplicáveis, mas também justificar devidamente a resposta. Este dilema implica um duplo desafio para o futuro profissional: relacionar as informações contidas em três fontes documentais: normas, jurisprudência e doutrina, e aplicá-las ao caso concreto. Cognitivamente, trabalhar com ideias prévias é um dos fatores mais importantes para a aprendizagem conforme a obra de Ausubel (1976). Embora neste ponto este trabalho se refira a ideias anteriores aprendidas em um processo formal de ensino-aprendizagem: “conhecimento sábio” e “conhecimento ensinado”, como os denomina Chevallard (1997), é importante reconhecer que o aluno também apresenta ideias anteriores que vêm de outros reinos, até mesmo de conceitos errôneos.

Parte das atividades que o professor deve realizar é justamente identificar ditos conceitos anteriores errôneos e/ou contraditórios e conseguir que a aprendizagem seja gerada a partir deles (Quintela, 2008). É particularmente complexo trabalhar com ideias

anteriores que vêm do conhecimento popular e são contrárias ao Direito Internacional Público. O exemplo mais comum é quando se trabalha com o Sistema Antártico e uma distinção deve ser feita entre ter bases científicas e o congelamento de reclamações de soberania (Bas, 2014).

Pela relação de informações contidas em três fontes (normas, jurisprudência e doutrina) e sua aplicação ao caso específico é que o aluno demonstra ter aprendido significativamente, embora seja importante reconhecer que pode haver uma cota de aprendizado mecânico ao citar doutrina e jurisprudência. Como Pozo (1989, p. 213) explica, o modelo de aprendizagem significativa de Ausubel não é exclusivo da aprendizagem mecânica e, portanto, ambos podem coexistir.

O quarto dilema centra-se na necessária complementação da resposta com exemplos ou contribuir com a análise da situação internacional atual, para que os argumentos apresentados sejam mais sólidos, contrastem as contribuições doutrinárias, ou simplesmente relacionem ideias. O papel do professor como guia no processo de ensino-aprendizagem é fundamental, pois é ele quem vai propor a análise e estimular informações sobre temas relacionados com os conteúdos do curso. A utilização de outros materiais que não os recursos didáticos clássicos (exemplo: artigos de imprensa, audiovisuais do tipo documentário, histórias em quadrinhos sobre a atualidade), bem como a motivação para quem aprende são elementos centrais da teoria de Ausubel.

Neste ponto, é importante fazer uma referência particular ao uso das histórias em quadrinhos no Direito Internacional Público e em outras disciplinas relacionadas às Relações Internacionais. Embora não seja o objetivo deste trabalho, visto que o uso de quadrinhos em uma determinada disciplina mereceria um artigo específico, é importante levar em consideração que tanto o uso de casos práticos quanto de quadrinhos facilita a abordagem do assunto de forma inesperado. Elas colocam o aluno como sujeito ativo, e no caso particular dos quadrinhos são convidados a ver um tema sob a ótica de diferentes personagens ou combinar conteúdo acadêmico e emocional (COYLE; MEALY, 2019). Estes recursos didáticos são muito pertinentes em Direito Internacional e Relações Internacionais, principalmente se levarmos em consideração que os universitários são “nativos digitais” que habitualmente se comunicam por meio de imagens de diferentes fontes (BAS; NIEVES, 2020).

Como aponta Miguez (2005, p. 9), é imprescindível motivar aos alunos pela tarefa a realizar, explicitar a sua aplicabilidade como graduados universitários. A abordagem ao exercício da profissão, mostrando suas distintas arestas, não as tradicionais, faz com que a atuação do magistério universitário seja a primeira instância em que um aluno se depara com um cenário possível de trabalho (BAS; GUERRA, 2012). O modelo das quatro C do corona-ensino, que potencia a inclusão de atividades didáticas contextualizadas, é desenvolvido pela autora no artigo “Enseñar relaciones internacionales en tiempos de covid-19: desafíos didácticos desde la enseñanza virtual” (Ensino de relações internacionais em tempos de

4 | ENSINAR, TRABALHAR, EXAMINAR

Embora este trabalho não pretenda fornecer receitas mágicas, mas sim refletir sobre o assunto no quadro do processo ensino-aprendizagem, a partir da teoria da aprendizagem significativa propõe-se apoiar o aluno na resolução dos quatro dilemas através do desenvolvimento de um processo de três etapas: ensinar a trabalhar com casos práticos, trabalhar com eficácia e examinar. Este processo pode ser realizado tanto na aula virtual¹, presencial ou híbrida, mas requer um papel proativo por parte do professor, caso contrário torna-se uma receita cujos ingredientes nem sempre se encontram na realidade universitária que nós enfrentamos todos os dias.

Partindo do princípio de que trabalhar com casos práticos faz parte do planejamento do curso, o primeiro passo é ensinar como trabalhar com esse tipo de atividade. Da mesma forma, deve-se evitar a tentação de começar pelo final, ou seja, a avaliação de conhecimentos pressupondo que o aluno desenvolveu, prévia e autonomamente, habilidades de resolução de problemas na disciplina em que atua. Embora possa ser a situação de uma determinada percentagem dos alunos de um curso, não é necessariamente uma realidade generalizada dada a heterogeneidade das matrículas universitárias, ainda mais numa disciplina do segundo ano em que a formação jurídica ainda é incipiente.

Ensinar a trabalhar com casos práticos implica apresentar vários exemplos de casos, sejam eles casos propostos pelo professor para aquela atividade particular ou incluídos em publicações próprias ou de terceiros. Nesse sentido, um exemplo notável de Direito Internacional Público é o livro do jurista argentino Alexis Rodrigo Laborías intitulado “Direito Internacional Público. Exercícios e documentos” (2013). A obra abarca casos práticos hipotéticos, análise de jurisprudência, artigos de prensa sobre relações internacionais e Direito. Um livro com estas características, à disposição dos alunos, permite-lhes desenvolver competências relacionadas com a aprendizagem independente, o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Através dos exemplos, o professor deve concentrar-se no exame das partes de um caso prático, do enunciado e do slogan, e prestar especial atenção à análise dos diferentes tipos de perguntas e do que se pretende em cada um. Esta etapa leva à desconstrução do caso prático evidenciando os dilemas que os alunos enfrentam na hora de resolvê-lo. Como método de trabalho, esta etapa é realizada em um ou mais dias antes da próxima etapa, para que o aluno possa analisar criticamente a tarefa individualmente ou em grupo antes de sua resolução.

A segunda etapa é trabalhar efetivamente com os casos práticos, buscando uma

¹ Os câmbios no ensino do Direito Internacional durante o COVID-19 são analisados no livro organizado por Monebhurrin (2021).

resolução para cada situação. Uma vez que os alunos realizaram uma análise individual ou em grupo, sem a participação do docente, voltam ao trabalho orientado em plenário, procurando as intervenções dos alunos e o relevamento de dúvidas e críticas às respostas dos outros alunos. Trabalhar em plenário apresenta desvantagens em um contexto massivo, uma vez que nem todos os alunos terão uma chance real de participar dos debates. Mesmo assim, é uma instância de análise crítica e construção de conhecimentos que não deve ser omitida, pois é nesse momento que o professor pode detectar novas dificuldades e propor soluções para as mesmas. Embora neste momento se esteja cogitando a realização de uma plenária presencial, em um curso semipresencial ou a distância um fórum poderia ser utilizado para socializar as respostas, discutir possíveis interpretações e levantar dúvidas e ou comentários.

Num mundo globalizado em que o uso da internet é generalizado e com fácil acesso a abundantes informações no dia a dia, pode-se perguntar, como faz Eco (2007), qual o papel do professor? O professor deve fornecer as ferramentas necessárias para analisar criticamente e aproveitar essas informações que vêm de várias fontes e são abundantes, mas não muito precisas. Em suma, o professor cumpre sua função justamente onde a Internet jamais poderá cumpri-la, indicando “como buscar, filtrar, selecionar, aceitar ou rejeitar toda aquela informação” (Eco: 2007) (tradução livre). A ética no uso da internet na pesquisa jurídica dos estudantes “emana, na realidade, da própria ética de responsabilidade dos professores”, como argumenta Monebhurrin (2016, p. 157).

Por fim, o terceiro passo é examinar. A avaliação como aprendizagem proporciona ao aluno a possibilidade de aprender na própria execução do caso, seja no procedimento de resolução, seja nos conceitos que são tratados, obtendo retroalimentação do professor e dos seus pares. A avaliação da aprendizagem não se refere apenas ao aluno fornecer uma solução precisa e exata para o caso específico, mas também ao processo pelo qual ele chegou a tal resolução e às competências de argumentação jurídica que ele demonstra. Portanto, este é um passo crítico desde que, uma vez que o ciclo se completa, possíveis melhorias no processo pode ser visualizado graças às experiências compartilhadas com os alunos. Da mesma forma, é possível examinar o impacto da aplicação do modelo proposto nos alunos, obtendo sua opinião por meio da aplicação de uma pesquisa ou de conversas informais.

5 | RESULTADOS E CONCLUSÕES

Partindo da constatação das dificuldades que os alunos apresentam na resolução de casos práticos na disciplina de Direito Internacional Público, este trabalho aprofundou-se na identificação dos dilemas específicos que os futuros juristas enfrentam em tal situação: identificação do tema abordado, identificação do aplicável regulamentação, justificativa e exemplificação ou comparação com outras situações da realidade internacional. Com essas ideias em mente e seguindo as contribuições da teoria da aprendizagem significativa, foi

desenvolvida uma proposta em três etapas para apoiar os alunos nesse processo: ensinar a trabalhar com casos práticos, trabalhar com eficácia e examinar, partindo sempre do pressuposto de que o talher está incluído no planejamento do curso e não é um trabalho de improvisação.

Além disso, é importante que o professor obtenha retroalimentação de seus alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, este trabalho foi complementado com uma pesquisa por meio do formulário GoogleDocs, na qual participaram 54 alunos (aproximadamente um terço dos alunos que efetivamente frequentam o curso). Em primeiro lugar, indagou-se se tinham analisado previamente os casos entregados pela professora. O 63% disseram que sim, número elevado tendo em conta que não se tratava de uma instância de avaliação obrigatória.

Em segundo lugar, os estudantes foram perguntados sobre a utilidade do talher de estudo de caso. As respostas positivas (muito úteis, bastante úteis) somam 42,6%, as intermediárias (úteis) 25,9% e as negativas (pouco úteis, inúteis) 30,5%. Finalmente, os alunos foram consultados sobre a maior dificuldade que o trabalho com casos práticos apresenta, os alunos destacaram a justificação da resposta (61,1%), trocar as normas internacionais aplicáveis ao caso (16,7%), identificação do tema principal (14,8%) e o fator tempo (7,4%). Os números acima reforçam a necessidade de continuar trabalhando na área e a importância de ter materiais didáticos que facilitem o aprendizado independente.

Em suma, embora a aplicação do modelo de trabalho com casos práticos não impeça que essa atividade continue a ser cognitivamente mais profunda do que a aprendizagem mecânica, ela lança as bases para que o aluno seja capaz de enfrentar novos exercícios. Da mesma forma, este tipo de atividade didática tem maiores pontos de conexão com a realidade dinâmica, mutante e às vezes vertiginosa, que eles enfrentarão no futuro exercício de sua profissão. O papel do professor como guia é fundamental, pois a sua preparação em didática é de extrema importância, sobretudo se se pretende formar profissionais que sejam agentes transformadores da sociedade e não meros repetidores de livros.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. **Significado y aprendizaje significativo**. En Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo, Ausubel, David, Novak, Joseph y Hanesian, Helen. Ciudad de México: Trillas, 1976.

BAIN, Ken. **Lo que hacen los mejores docentes de universidad**. Valencia: Universitat de València, 2007.

BAS, Magdalena. **Enseñar relaciones internacionales en tiempos de covid-19: desafíos didácticos desde la enseñanza virtual**. Análisis Carolina 35/2020. Madrid: Fundación Carolina, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.33960/AC_35.2020. Acesso em: 27 jun. 2021.

BAS, Magdalena. **Quando el saber popular se contrapone al saber académico**. Revista InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior, 1 (2), pp. 74 – 81. Montevideo: CSE – UDELAR – ANEP, 2014. Disponível em: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/17074/1/28-51-1-SM.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2021.

BAS, M.; GUERRA, D. **Desarrollo del aprendizaje significativo como base para el ejercicio profesional universitario. El caso de la Facultad de Derecho (Universidad de la República, Uruguay)**. Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho, 10 (20), pp. 207-217. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires y Rubinzal - Culzoni Editores, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4257213.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2021.

BAS, M.; NIEVES, M. **Tejiendo las Relaciones Internacionales: desafíos de la enseñanza de la disciplina**. Memorias de ponencias de las X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho. pp. 266-272. Buenos Aires: Centro para el Desarrollo Docente, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2020. Disponível em: www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/jornadas.php. Acesso em: 27 jun. 2021.

BERICAT, Eduardo. **La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social**. Barcelona: Ed. Ariel, 1998.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1997.

COYLE, D.; MEALY, P. **Can Comics Save International Relations?** Foreign Policy, 2019. Disponível em: <https://foreignpolicy.com/2019/11/05/comics-academics-save-ir-international-relations/>. Acesso em: 27 jun. 2021.

ECO, Umberto. **¿De qué sirve el profesor?** La Nación, 21 maio 2007. Buenos Aires. Disponível em: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/de-que-sirve-el-profesor-nid910427>. Acesso em: 27 jun. 2021

GORDILLO, Agustín. **El método en derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer**. Buenos Aires: Civitas, 1988.

HERNÁNDEZ, R.; BAPTISTA, P.; FERNÁNDEZ, C. **Metodología de la investigación**, 5 ed. Cidade de México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V, 2010.

LABORÍAS, Alexis Rodrigo. **Derecho Internacional Público. Ejercitaciones y documentos**. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial, 2013.

MÍGUEZ, Mariana. **El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión**. Revista ierRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa. 1 (3), 2005. Disponível em: <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/mmiguez.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2021.

MONEBHURRUN, Nitish (Org.) **Reinvenção do ensino jurídico: métodos para a qualidade nas aulas remotas**. Rio do Janeiro: Editora Processo, 2021.

MONEBHURRUN, Nitish. **Pensando na articulação entre a internet como instrumento de pesquisa jurídica e o rigor acadêmico**. Revista Opinião Jurídica, Fortaleza, 14 (19), pp. 147-170, 2016. Disponível em: [10.12662/2447-6641oj.v14i19.p147-170.2016](https://doi.org/10.12662/2447-6641oj.v14i19.p147-170.2016). Acesso em: 27 jun. 2021.

POZO, Juan Ignacio. **Teorías cognitivas del aprendizaje**. Madrid: Ediciones Morata. S.L., 1989.

QUINTELA, Mabel. **Conflictos cognitivos**. Dissertação no Colegio y Liceo No. 3 San José de la Providencia, Paysandú, sem data.

ELABORAÇÃO DE MÓDULOS DIDÁTICOS PARA ENSINO DE INSTALAÇÕES HIDROSSANITÁRIAS

Data de aceite: 21/09/2021

Data de submissão: 02/07/2021

Zacarias Caetano Vieira

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Sergipe
Aracaju – Sergipe
<http://lattes.cnpq.br/1122013336575751>

Sheilla Costa dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Sergipe
Aracaju – Sergipe
<http://lattes.cnpq.br/0881068478581046>

Carlos Gomes da Silva Júnior

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Sergipe
Aracaju – Sergipe
<http://lattes.cnpq.br/7860322544460441>

Alyne de Oliveira Brasil

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Sergipe
Aracaju – Sergipe
<http://lattes.cnpq.br/5951130735985133>

Adriano Augusto Linhares de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Sergipe
Aracaju – Sergipe
<http://lattes.cnpq.br/6550293272827501>

RESUMO: As aulas expositivas continuam sendo a principal técnica pedagógica para o ensino de engenharia; e dentro da matriz educacional formal as aulas expositivas algumas vezes

apoiadas em atividades práticas vinculadas à lista de exercícios, estão desconectadas da prática profissional cotidiana do futuro profissional. Neste cenário, o uso de módulos hidráulicos pode ser considerado uma forma de mesclar as aulas teóricas e práticas das disciplinas de instalações hidrossanitárias, configurando-se como uma importante ferramenta na busca da capacitação da mão-de-obra. A constante necessidade de qualificação dos profissionais envolvidos com as instalações hidráulicas e sanitárias sejam eles técnicos de nível médio (técnico em edificações ou desenhistas da construção civil) e nível superior (tecnólogo em saneamento e engenheiro civil) para atender um mercado cada vez mais exigente é uma meta a ser buscada pelo Instituto Federal de Sergipe. Diante do exposto este artigo tem como objetivos: a) identificar nos sistemas prediais de água-fria, esgoto e águas pluviais os principais pontos para construção dos módulos, objetivando melhorar a compreensão dos alunos nos sistemas prediais; b) realizar o levantamento quantitativo de material (tubos, peças e conexões) para confecção dos esquemas ou detalhes, levantados na fase de estudo bibliográfico; e c) realizar uma estimativa orçamentária para aquisição desses materiais. Conclui-se que a construção e montagem desses módulos hidráulicos e sanitários podem contribuir consideravelmente para um melhor aproveitamento das aulas práticas, no desenvolvimento de tarefas em ambientes similares aos das instalações hidráulicas e sanitárias.

PALAVRAS - CHAVE isométricos, detalhes de ligação, tubos e conexões, custo

PREPARATION OF DIDACTIC MODULES FOR THE TEACHING OF HYDRO SANITARY FACILITIES

ABSTRACT: The exhibition classes continue to be the main pedagogical technique for engineering teaching; and within the formal educational matrix, the exhibition classes sometimes supported by practical activities linked to the list of exercises are disconnected from the daily professional practice of the future professional. In this scenario, the use of hydraulic modules can be considered a way to merge the theoretical and practical classes of the disciplines of hydro sanitary installations, configuring itself as an important tool in the search for the training of the workforce. The constant need for qualification of professionals involved with hydraulic and sanitary facilities whether mid-level technicians (building technicians or construction designers) and higher level (sanitation technologist and civil engineer) to meet an increasingly demanding market is a goal to be sought by the Federal Institute of Sergipe. In view of the above, this article aims to: a) identify in the building systems of cold water, sewage and rainwater the main points for the construction of the modules, aiming to improve the understanding of students in the building systems; b) to carry out a quantitative survey of material (tubes, parts and connections) to make the schematics or details, raised in the bibliographic study phase; and c) make a budget estimate for the acquisition of these materials. It is concluded that the construction and assembly of these hydraulic and sanitary modules can contribute considerably to a better use of practical classes, in the development of tasks in environments similar to those of hydraulic and sanitary installations

KEYWORDS: Isometric; connection details; pipes and connections; cost.

1 | INTRODUÇÃO

No cenário em que aulas expositivas continuam sendo a principal técnica pedagógica para o ensino de engenharia; e dentro da matriz educacional formal as aulas expositivas algumas vezes apoiadas em atividades práticas vinculadas à lista de exercícios, estão desconectadas da prática profissional cotidiana do futuro profissional, o uso de módulos hidráulicos pode ser considerado uma forma de mesclar as aulas teóricas e práticas das disciplinas de instalações hidrossanitárias, configurando-se como uma importante ferramenta na busca da capacitação da mão-de-obra. A constante necessidade de qualificação dos profissionais envolvidos com as instalações hidráulicas e sanitárias sejam eles técnicos de nível médio (técnico em edificações ou desenhistas da construção civil) e nível superior (tecnólogo em saneamento e engenheiro civil) para atender um mercado cada vez mais exigente é uma meta a ser buscada pelo Instituto Federal de Sergipe.

Disciplinas que tratam dos Sistemas Prediais Hidráulicos e Sanitários são ministradas no Instituto Federal de Sergipe em cursos de diferentes níveis e modalidades, tais como: ensino técnico (integrado, subsequente), engenharia e educação de jovens e adultos (Proeja). Mesmo com essa elevada carga horária, o IFS atualmente, não possui um Laboratório de Instalações Hidrossanitárias ou outro ambiente onde os docentes possam mesclar as aulas teóricas e práticas, permitindo aos alunos visualizar: a) esquemas de

instalações de diferentes ambientes sanitários (banheiro, cozinha, área de serviço), b) ligações de diferentes partes dos sistemas (por exemplos, ramal e coluna de ventilação, calhas com condutores verticais, etc) ou c) esquemas hidráulicos, como por exemplo, barrilete ou sistemas de bombeamento. Diante do exposto este artigo tem como objetivos: identificar nos sistemas prediais de água-fria, esgoto e águas pluviais os principais pontos das instalações prediais para construção dos módulos, realizar o levantamento quantitativo de material (tubos, peças e conexões) e uma estimativa orçamentária para aquisição desses materiais.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

Para o alcance dos objetivos adotou-se os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) Extensa revisão bibliográfica dos assuntos: instalações prediais de água-fria, instalações prediais de esgoto sanitário e instalações prediais de águas pluviais.
- b) Escolha, para cada um dos sistemas prediais estudados, dos pontos que merecem serem representados nos módulos didáticos, tais como, isométricos, ligações de trechos de tubulações, detalhes de instalações, esquemas hidráulicos, etc.
- c) Levantamento quantitativo dos materiais, tubulações e conexões necessárias para a montagem dos isométricos, detalhes, ligações, etc.
- d) Pesquisa de preço, para levantar o custo de aquisição desse material.

a) Instalação predial de água-fria: é o conjunto de tubulações, reservatórios e dispositivos existentes a partir do ramal predial destinado ao abastecimento dos pontos de utilização de água do prédio, em quantidade suficiente, mantendo a qualidade da água fornecida (CREDER, 2012). Uma instalação predial de água fria constitui-se basicamente das seguintes partes; ramal predial, cavalete (hidrômetro), alimentador predial, reservatório inferior, sistema de recalque, reservatório superior, barrilete, colunas de distribuição, ramais e sub-ramais (CARVALHO JUNIOR, 2012).

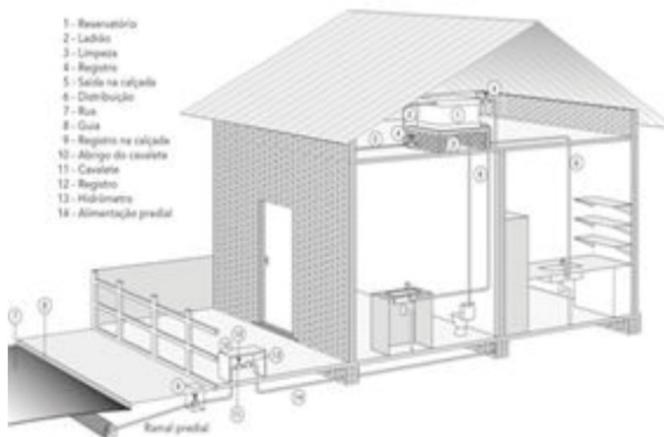


Figura 1. Instalação Predial de Água-Fria

Fonte: Carvalho Júnior (2012)

b) As instalações prediais de esgotos sanitários: destinam-se a coletar, conduzir e afastar da edificação todos os despejos provenientes do uso adequado dos aparelhos sanitários, dando-lhes um rumo apropriado, normalmente indicado pelo poder público competente (CARVALHO JÚNIOR, 2014). O destino final dos esgotos sanitários pode ser a rede pública coletora de esgotos ou um sistema particular de recebimento e pré-tratamento me regiões (locais) que não dispõem de sistema de coleta e transporte de esgotos. As partes componentes, em situação mais completa da rede de esgoto primário são: ramal de descarga, ramal de esgoto, tubo de queda, subcoletor, coletor predial, caixa de gordura, caixa de inspeção e caixa coletora.

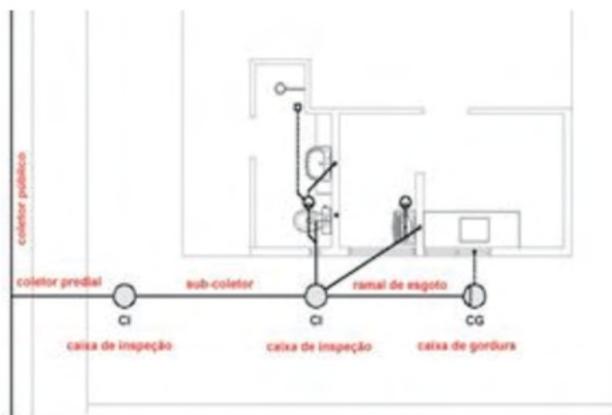


Figura 2. Instalação residencial de esgoto

Fonte: Adaptado de Suzuki (2015).

c) Instalação predial de águas pluviais: objetiva a coleta e o encaminhamento das águas de chuva que caem nas coberturas, terraços, pátios, quintais e outras áreas associadas ao edifício. As águas coletadas devem ser encaminhadas ao sistema público de drenagem urbana; não sendo permitida a interligação com outras instalações prediais (AZEVEDO NETO et al., 1998). O sistema predial de águas pluviais é composto basicamente por três partes: calhas, condutores verticais e condutores horizontais.

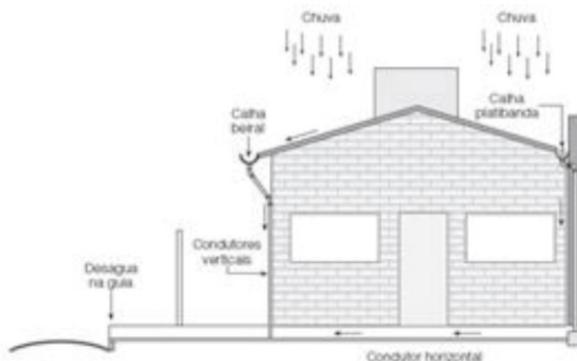


Figura 3. Instalação Predial de Águas Pluviais.

Fonte: Carvalho Júnior (2014)

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realização deste trabalho permitiu através da literatura, a realização de vários fichamentos, relacionados aos materiais a serem utilizados para a realização dos módulos hidráulicos.

Figuras e custos com material de detalhes das instalações de água-fria.

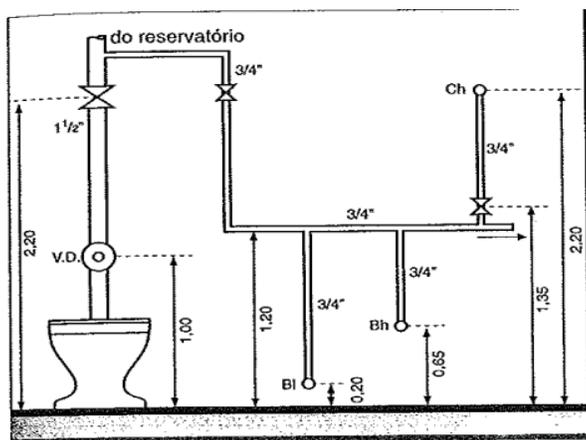


Figura 4. Instalação Típica de Um Banheiro com Bacia com Válvula de Descarga

Fonte: Adaptado de Netto et al. (1998)

O custo com material para montagem da instalação da Figura 4 foi de R\$ 414,92.

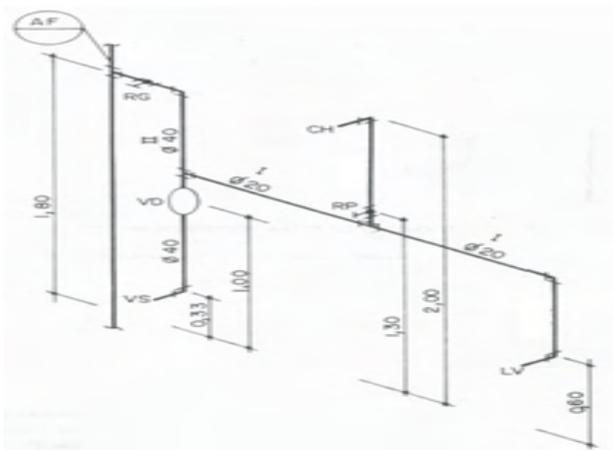


Figura 5. Detalhe Isométrico de Banheiro

Fonte: Borges e Borges (1992)

O custo com material para montagem da instalação da Figura 5 foi de R\$ 323,17.

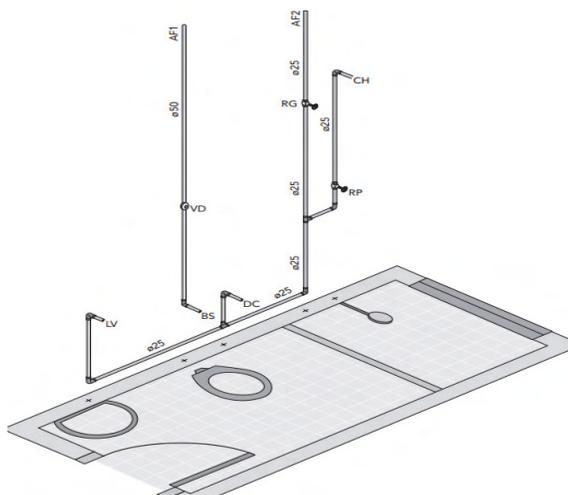


Figura 6. Detalhe isométrico (banheiro)

Fonte: Carvalho Júnior (2013).

O custo com material para montagem da instalação da Figura 6 foi de R\$ 308,17.

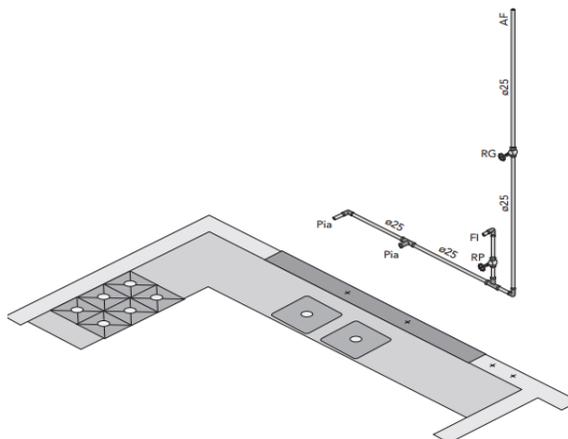


Figura 7. Detalhe Isométrico (Cozinha)

Fonte: Carvalho Júnior (2013).

O custo com material para montagem da instalação da Figura 7 foi de R\$ 103,74.

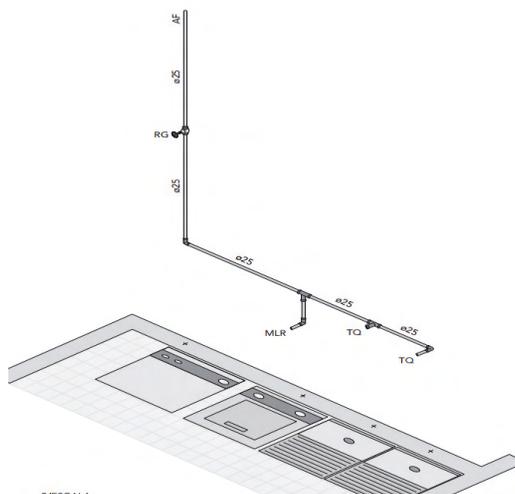


Figura 8. Detalhe Isométrico (Área de Serviço)

Fonte: Carvalho Júnior (2013)

O custo com material para montagem da instalação da Figura 8 foi de R\$ 33,43.

Figuras e custos com material de detalhes das instalações de esgoto.

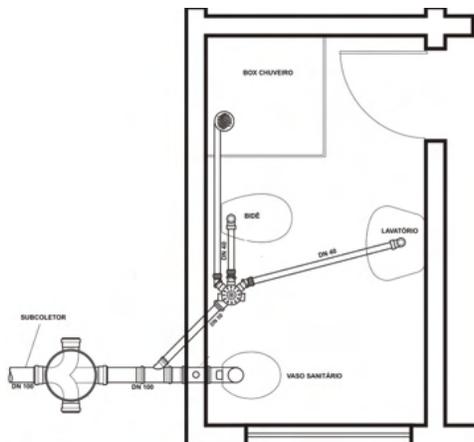


Figura 9. Instalação de um banheiro de residência térrea

Fonte: TIGRE (2019)

O custo com material para montagem da instalação da Figura 9 foi de R\$ 181,75.

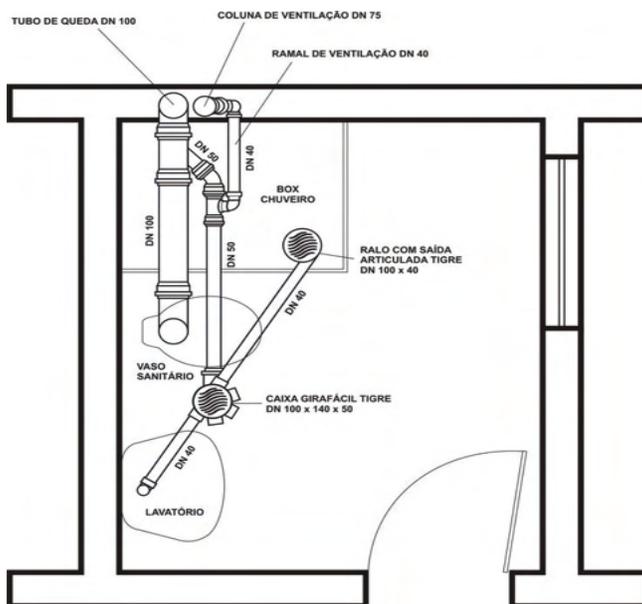


Figura 10. Instalação de um banheiro de apartamento

Fonte: TIGRE (2019)

O custo com material para montagem da instalação da Figura 10 foi de R\$ 233,47.

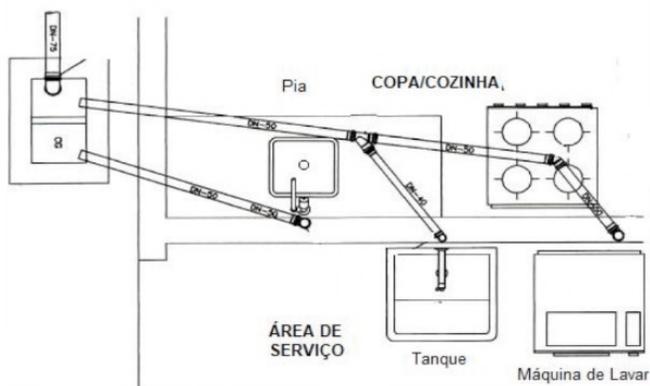


Figura 11. Instalação sanitária de cozinha e área de serviço (casa térrea)

Fonte: Matos (2006).

O custo com material para montagem da instalação da Figura 11 foi de R\$ 95,90.

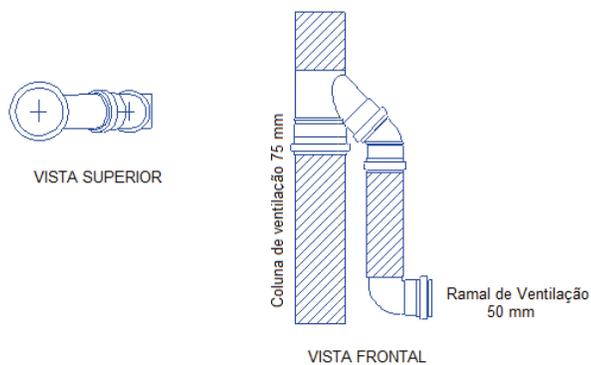


Figura 12. Detalhe da ligação do ramal de ventilação com a coluna de ventilação

Fonte: Silva (2008)

O custo com material para montagem da instalação da Figura 12 foi de R\$ 51,64.

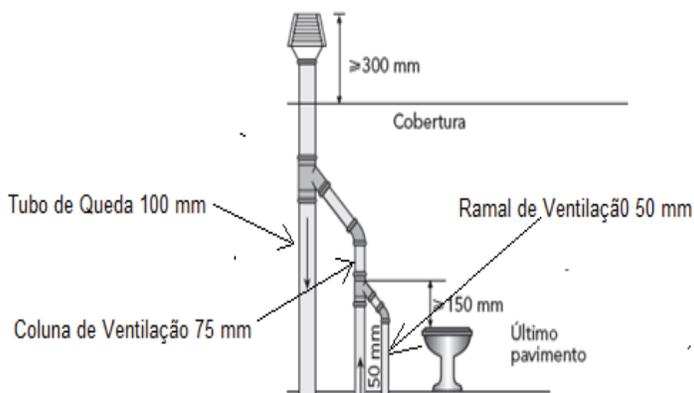


Figura 13. Detalhe da ventilação primária (ligação da ventilação no último pavimento)

Fonte: Adaptado de Carvalho Júnior (2012).

O custo com material para montagem da instalação da Figura 13 foi de R\$ 99,45.

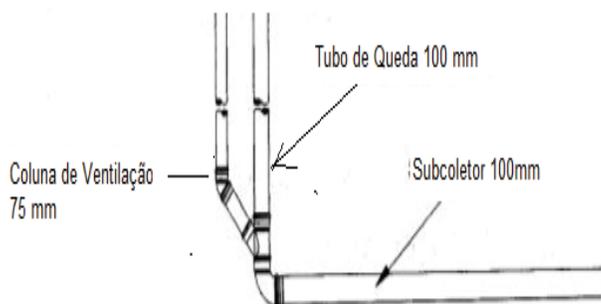


Figura 14. Detalhe da ligação da parte inferior da coluna de ventilação no tubo de queda abaixo do primeiro pavimento.

Fonte: Adaptado de Benatti (2015)

O custo com material para montagem da instalação da Figura 14 foi de R\$ 62,75.

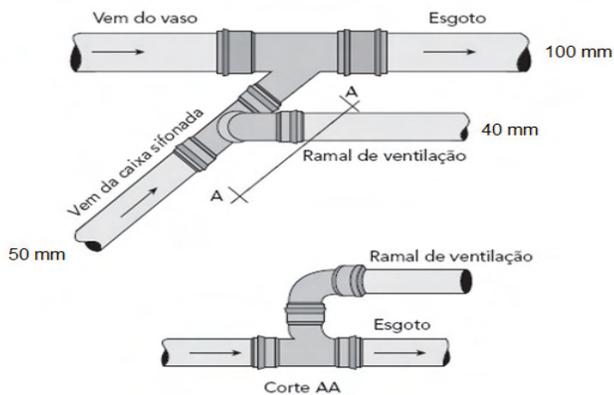


Figura 15. Detalhe da ligação do ramal de ventilação

Fonte: Adaptado de Carvalho Júnior (2012).

O custo com material para montagem da instalação da Figura 15 foi de R\$ 62,75.

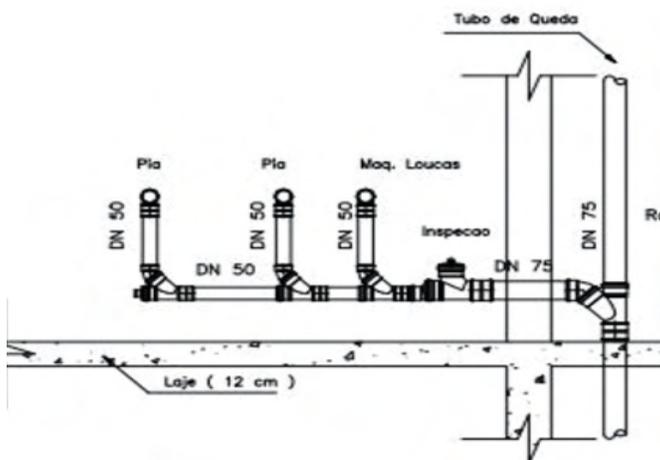


Figura 16. Ligação dos ramais da pia e da máquina de lavar louça com o tubo de queda

Fonte: Benatti (2015)

O custo com material para montagem da instalação da Figura 16 foi de R\$ 218,19.

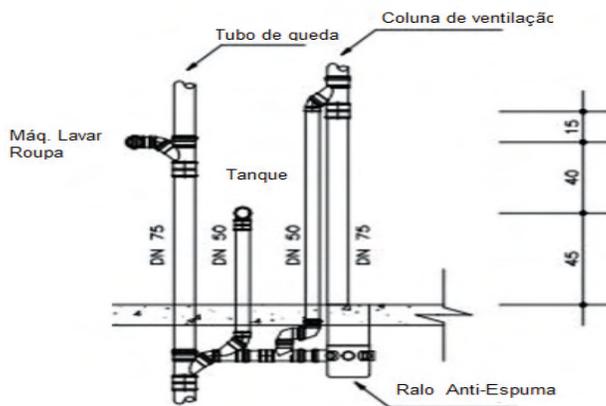


Figura 17. Ligações da máquina de lavar roupa, do tanque e do ralo com o tubo de queda.

Fonte: Benatti (2015)

O custo com material para montagem da instalação da Figura 17 foi de R\$ 173,42.

Figuras e custos com material de detalhes das instalações de águas pluviais:

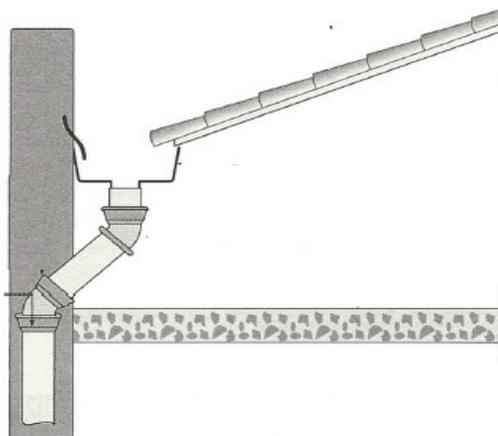


Figura 18. Detalhe da ligação da calha ao condutor vertical

Fonte: Carvalho Júnior (2012)

O custo com material para montagem da instalação da Figura 18 foi de R\$ 50,38.

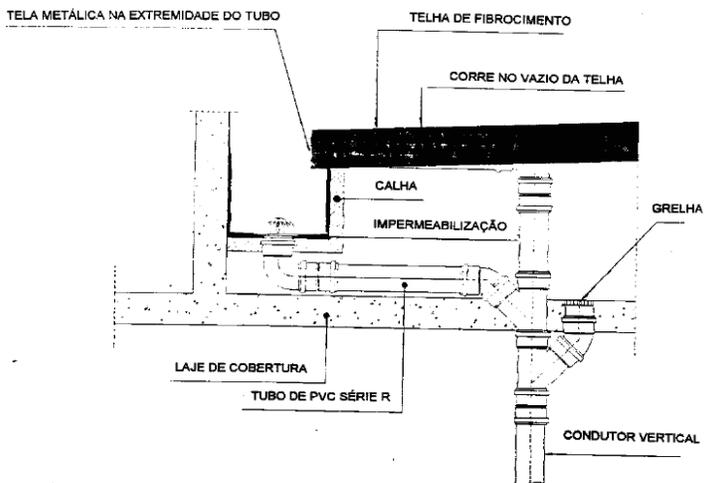


Figura 19. Detalhe da ligação da calha com condutor vertical

Fonte: Gonçalves e Oliveira (1998).

O custo com material para montagem da instalação da Figura 19 foi de R\$ 232,70

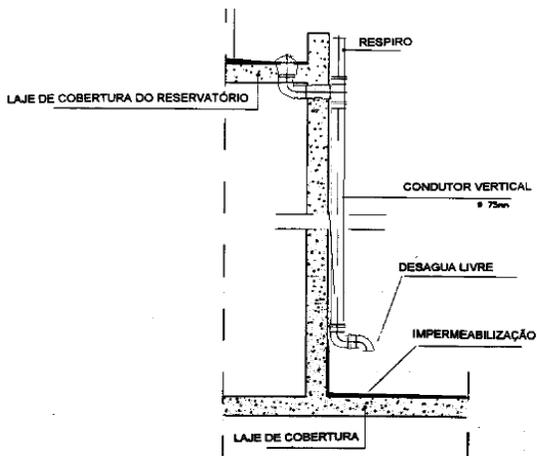


Figura 20. Detalhe do condutor vertical

Fonte: Gonçalves e Oliveira (1998).

O custo com material para montagem da instalação da Figura 20 foi de R\$ 117,49.

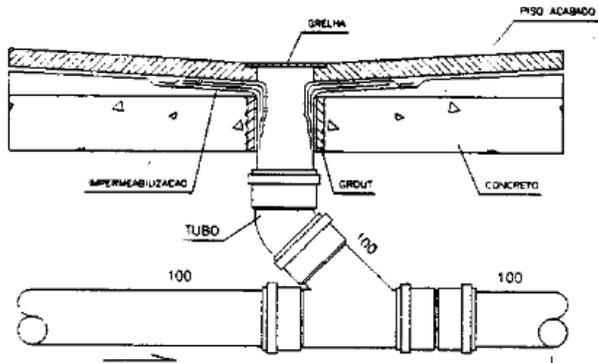


Figura 21. Grelha Plana em Piso
Fonte: Gonçalves e Oliveira (1998).

O custo com material para montagem da instalação da Figura 21 foi de R\$ 108,25.

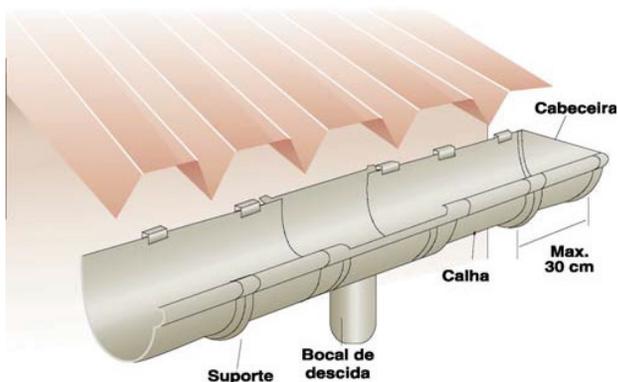
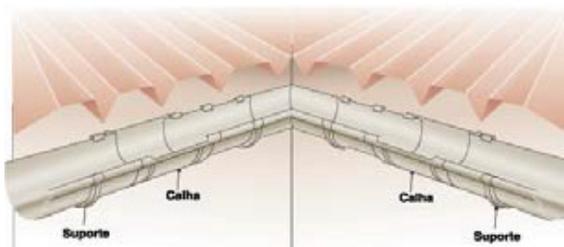


Figura 22. Detalhe da conexão da calha com o condutor vertical com uso de bocal
Fonte: AMANCO (2014).

O custo com material para montagem da instalação da Figura 22 foi de R\$ 77,85.



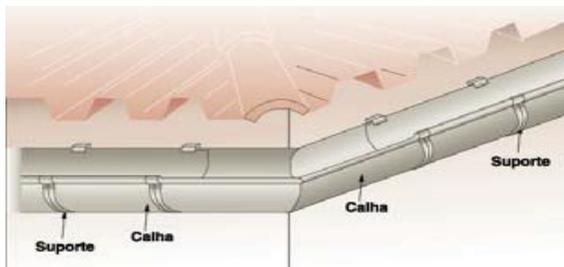


Figura 23. Representação da mudança de direção da calha

Fonte: AMANCO (2014)

O custo com material para montagem da instalação da Figura 23 foi de R\$ 189,66.



Figura 24. Detalhe da ligação da calha com condutor vertical

Fonte: AMANCO (2014).

O custo com material para montagem da instalação da Figura 24 foi de R\$ 59,86.

4 | CONCLUSÕES

Após o término das ações propostas, conclui-se que a construção e montagem desses módulos hidráulicos e sanitários podem contribuir consideravelmente para um melhor aproveitamento das aulas práticas, no desenvolvimento de tarefas em ambientes similares aos das instalações hidráulicas e sanitárias, sendo uma ferramenta para melhor capacitar nossos alunos e para alcançar melhores índices no processo de ensino aprendizagem das instalações prediais.

REFERÊNCIAS

AMANCO. **Catálogos Técnicos da Amanco**. São Paulo: Amanco, 2014. 270 p.

AZEVEDO NETO, José Martiniano de et al. **Manual de Hidráulica**. 8. ed. São Paulo: Blucher, 1998. 669 p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10844: **Instalações prediais de águas pluviais**. Rio de Janeiro: ABNT, 1989. 13 p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 8160: **Sistemas prediais de esgoto sanitário** - Projeto e execução. Rio de Janeiro: ABNT, 1997. 74

BENATTI, Júlio César B. **Material de Aula da Disciplina Sistemas Prediais Hidráulico-Sanitários e Gás**. Sinop: UNEMAT, 2015.

BOTELHO, Manoel Henrique Campos; RIBEIRO JUNIOR, Geraldo de Andrade. **Instalações Hidráulicas Prediais: Utilizando Tubos Plásticos**. 4. ed. São Paulo: Blucher, 2014. 407 p.

CARVALHO JÚNIOR, Roberto de. **Instalações Hidráulicas e o Projeto de Arquitetura**. 5. ed. São Paulo: Blucher, 2012. 315 p.

CARVALHO JUNIOR, Roberto de. **Patologias em Sistemas Prediais Hidráulico-Sanitários**. 2. ed. São Paulo: Pini, 2015. 220 p.

CARVALHO JÚNIOR, Roberto de. **Instalações Hidráulicas e o Projeto de Arquitetura**. 8ª ed. São Paulo: Blucher, 2014. CREDER, Helio. **Instalações Hidráulicas e Sanitárias**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ltc, 2012. 423 p.

GHISI, EneDir; GUGEL, Eloi Carlos; CIVIL, Eng. **Instalações prediais de águas pluviais**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

GNIPPER, Sérgio Frederico. **Avaliação da eficiência das caixas retentoras de gordura prescritas pela NBR 8160:1999 como tanques de flotação natural**. Ambiente Construído, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p.119-132, 2008.

GNIPPER, Sérgio Frederico. **Diretrizes para formulação de método hierarquizado para investigação de patologias em sistemas prediais hidráulicos e sanitários**. 2010. 307 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia Civil, Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

GONÇALVES, Orestes Marraccini; OLIVEIRA, Lúcia Helena de. **Texto Técnico: Sistemas Prediais de Águas Pluviais**. São Paulo: USP, 1998. 118 p.

LEITE, A. C. S.; SILVA, P. A. B.; VAZ, A. C. R. **A importância das aulas práticas para alunos jovens e adultos: uma abordagem investigativa sobre a percepção dos alunos do PROEF II**. Rev. Ensaio, v.7, n. 3, 2005. p.166-181.

MACINTYRE, Archibald Joseph. **Manual de Instalações Hidráulicas e Sanitárias**. Rio de Janeiro: Ltc, 2015. 324 p.

MATOS, José Laercio Sousa. Notas de Aula da Disciplina Instalações hidrossanitários do Curso Técnico em Edificações. Instituto Federal de Sergipe, Aracaju, 2006. 73 p.

MELO, Vanderley de Oliveira; NETTO, José Martiniano de Azevedo. Instalações Prediais Hidráulico-Sanitárias. São Paulo: Blucher, 1988. 200 p.

MORAIS, Érica Vasconcelos de et al. **Evolução dos Laboratórios Experimentais de Engenharia**

Elétrica: **Premissas para o Ensino à Distância e Pesquisa Cooperativa**. Revista Visão Universitária, Cassilândia, v. 1, n. 1, p.45-58, 2014

SILVA, Julian. **Ligando o ramal à coluna de ventilação**. 2008. Disponível em: <<http://faq.altoqi.com.br>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

SILVA, Marcelo Henrique Apolinário da; PAIXÃO, Thyago César Rodrigues. **PROPOSIÇÃO DE FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO DE PROJETOS HIDRÁULICOS E SANITÁRIOS REDIAIS**. 2016. 119 f. TCC (Graduação) - Curso de Graduação em Engenharia Civil, Escola de Engenharia Civil, Universidade Federal de Goiás, Goiânia,

SUZUKI, Ronaldo Takeshi. **Dimensionamento dos Sistemas Prediais de Esgoto Sanitário**. 2015. Disponível em: <<https://www.suzuki.arq.br/unidadeweb/aula%2015/aula15.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

TIGRE. **Catálogos Técnicos da Tigre: Esgoto**. 2019. Disponível em: <<https://www.tigre.com.br/catalogos-tecnicos>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

CAPÍTULO 20

MAPEAMENTO DA TEORIA DA GERAÇÃO Y NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL: ANÁLISE SISTEMÁTICA DOS TRABALHOS PUBLICADOS ENTRE 2005-2014

Data de aceite: 21/09/2021

Raphael Germini Pereira

Bacharel em Administração – IF Sudeste MG

Nicássia Feliciano Novôa

Professora do Curso de Administração – IF Sudeste MG

Helder Antônio da Silva

Professor do Curso de Administração – IF Sudeste MG

José Carlos de Cnop Siqueira

Professor do Curso de Administração – IF Sudeste MG

RESUMO: A geração Y nasceu na era digital, em função do seu grande contato e facilidade com as mais variadas tecnologias e recursos inovadores, tem revolucionado o mercado de trabalho, uma vez que provocou notáveis mudanças, causadas pela sua forma diferente de agir e pensar nas organizações. Os indivíduos dessa geração são estereotipados como “folgados, distraídos e superficiais”, mas são preocupados com a alta competitividade no mercado de trabalho que buscam constantemente a qualificação, especialização e formação superior como um passaporte para o progresso de sua carreira profissional. Prezam pela liberdade, qualidade de vida e pelo trabalho em equipe, por isso, procuram flexibilidade nas suas atividades e em seus horários de trabalho, por essas e outras razões são um desafio para a gestão de pessoas no que tange a questão da manutenção desses talentos

nas empresas. Assim, o presente trabalho tem por objetivo o levantamento sistemático da literatura sobre a teoria das gerações, com foco na geração Y no contexto organizacional. Este trabalho se faz necessário à medida que se propõe a mapear um construto recente que pondera estudos da Geração Y na Teoria das Organizações no cenário da literatura acadêmica brasileira. A metodologia utilizada por este estudo foi uma revisão sistemática de um conjunto de artigos que discorrem acerca da teoria da geração Y, disponíveis na internet, por meio do Banco de Dados Spell no período de 2005 a 2014. Foi feita análise de conteúdo dos dados para geração de categorias das principais correntes de pesquisas entre os artigos selecionados pelo estudo. A partir da pesquisa realizada percebe-se que as características citadas pela literatura acerca da geração Y nem sempre são as encontradas nos jovens pertencentes a este grupo nos estudos selecionados. Outra questão relevante apontada é que os jovens pertencentes à Geração Y vivenciam uma situação híbrida nas organizações, pois desejam uma organização pós-industrial e vivem, no entanto, em meio a organizações com aspectos ainda tayloristas-fordistas. Além disso, mediante a análise dos conteúdos dos artigos, podem-se chegar às três categorizações seguintes de classificação da Teoria da Geração Y: Estratégias Organizacionais para Atração e Retenção de Talentos da Geração Y; Perfil, Motivação e Comportamentos da Geração Y, e; Críticas às Estratégias de Poder das Organizações.

PALAVRAS - CHAVE: Geração Y; Manutenção de Talentos; Revisão da Produção Acadêmica

Nacional.

ABSTRACT: Generation Y was born in the digital age, due to its great contact and ease with the most varied technologies and innovative resources, it has revolutionized the labor market, as it caused notable changes, caused by its different way of acting and thinking in organizations. Individuals of this generation are stereotyped as “slacks, distracted and superficial”, but they are concerned with the high competitiveness in the labor market and constantly seek qualification, specialization and higher education as a passport to progress in their professional career. They value freedom, quality of life and teamwork, so they seek flexibility in their activities and working hours, for these and other reasons they are a challenge for people management regarding the issue of maintaining these talents in companies. Thus, this work aims to systematically survey the literature on the theory of generations, focusing on Generation Y in the organizational context. This work is necessary as it proposes to map a recent construct that ponders Generation Y studies in the Theory of Organizations in the scenario of Brazilian academic literature. The methodology used in this study was a systematic review of a set of articles that discuss the theory of generation Y, available on the internet, through the Spell Database from 2005 to 2014. Data content analysis was carried out to generate categories of the main research streams among the articles selected by the study. From the research carried out, it can be seen that the characteristics mentioned in the literature about Generation Y are not always those found in young people belonging to this group in the selected studies. Another relevant issue pointed out is that young people belonging to Generation Y experience a hybrid situation in organizations, as they want a post-industrial organization and live, however, among organizations with aspects that are still Taylor-Fordist. Furthermore, by analyzing the content of the articles, the following three classification categorizations of Generation Y Theory can be reached: Organizational Strategies for Attracting and Retaining Talents from Generation Y; Profile, Motivation and Behaviors of Generation Y, and; Criticism of Organizations' Power Strategies.

KEYWORDS: Generation Y; Talent Maintenance; Review of Academic Production.

1 | INTRODUÇÃO

A humanidade vive em um mundo que passa por mudanças cada vez mais fortes e mais frequentes (DAVEL; VERGARA, 2012). São mudanças climáticas, econômicas, culturais e de valores que com o fator globalização afetam o mundo todo quase em tempo real. Com as organizações não é diferente. O dinamismo do mercado, a alta competitividade entre as empresas e a constante e cada vez mais rápida demanda por produtos e serviços melhores e mais baratos fazem com que as empresas busquem profissionais que tenham a capacidade de acompanhar o dinamismo e velocidade impostos pelo mercado. Há ainda a necessidade de se gerir a relação de diferentes gerações, que trazem consigo valores, conhecimentos e cargas emocionais diferentes trabalhando em um mesmo ambiente (MARTINS; FLINK, 2013).

Zemke (2008) relata que cada geração difere da outra em termos de crenças, valores e prioridades, que são consequência direta da época em que foram criadas. As

análises da Teoria Organizacional identificam a presença das seguintes gerações: **(i)** *Baby-Boomers* (geração pós-guerra); **(ii)** geração X (abrange os nascidos entre 1962 e 1977), e; **(iii)** a geração Y (nascidos a partir de 1978) atuando em um mesmo ambiente de trabalho. Dessa forma cada vez mais as organizações prezam pelos talentos que tem em seu quadro de funcionários.

Entretanto, o foco do presente trabalho se concentra na geração Y, que nasceu na era digital, em função do seu grande contato e facilidade com as mais variadas tecnologias e recursos inovadores, tem revolucionado o mercado de trabalho, uma vez que vem provocando mudanças, causadas pela sua forma distinta de agir e pensar nas organizações. Os indivíduos dessa geração são normalmente estereotipados como “folgados, distraídos e superficiais”, mas são preocupados com a alta competitividade no mercado de trabalho e buscam constantemente a qualificação, especialização e formação superior como um passaporte para o progresso de sua carreira profissional. Além disso, são sujeitos que prezam pela liberdade, qualidade de vida e pelo trabalho em equipe, por isso, procuram flexibilidade nas suas atividades e em seus horários de trabalho, por essas e outras questões são um desafio para a gestão de pessoas no que tange a questão da manutenção desses talentos nas empresas.

Diante desse mosaico teórico, emerge o seguinte questionamento: *Como a Teoria Organizacional debate o fenômeno da Geração Y no contexto das organizações, focando no aspecto da manutenção de talentos, a partir da análise de artigos oriundos sobre o tema no Banco de Dados da Spell?*

Para tanto, o objetivo geral desse trabalho é realizar uma análise sistemática no Banco de Dados do Spell sobre a literatura nacional da Geração Y, entre os anos de 2005 até 2014, para identificar e estabelecer relações e aproximações teóricas mais consistentes a respeito dos debates acadêmicos na Teoria Organizacional sobre o referido tema.

Esse estudo é relevante, pois pode-se estabelecer se existe um consenso entre os autores quando dissertam sobre as características centrais que definem a geração Y, mas, contudo, principalmente, a presente pesquisa pode desvelar sobre a questão das estratégias aplicadas pelas organizações visando a manutenção desses talentos no ambiente de trabalho. Ainda, pode-se contribuir com o diagnóstico entre distintos estudos, se há congruência ou divergência entre os autores sobre a existência de vestígios de algumas características da geração X em jovens da geração Y. Por isso, este trabalho pode cooperar para esclarecer essas questões e apresentar novos caminhos de discussões sobre o referido tema.

Dessa forma, os objetivos específicos deste estudo são: **(i)** apresentar uma breve contextualização da Teoria sobre as bases e a trajetória da Geração Y; **(ii)** Desenvolver uma análise sistemática dos artigos selecionados por meio de uma base digital, de acesso livre; **(iii)** apresentar uma visão geral, ou um mapeamento, da aplicação da Geração y no contexto organizacional; **(iv)** identificar diferenciações existentes entre o referido tema com

a Teoria das Gerações, e; **(v)** fazer ponderações sobre os resultados obtidos para contribuir com futuras pesquisas.

O trabalho está dividido em uma breve contextualização sobre a Teoria das Gerações Y; depois segue a apresentação da metodologia utilizada para a seleção e análise crítica dos dados. Em seguida apresenta-se a demonstração dos resultados da pesquisa por meio de uma visão geral da análise dos artigos apresentados, na busca de identificar os trabalhos mais citados nos artigos e o desenho do mapeamento dos artigos selecionados; discussão dos dados e, por último, algumas considerações sobre esta pesquisa.

O presente trabalho é um esforço preliminar para a construção de um mapa genérico das pesquisas desenvolvidas no campo da Teoria das Organizações na academia brasileira, no Banco de Dados da *Spell*, que envolve os conceitos da Teoria da Geração Y aplicada nas organizações.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Breve contextualização sobre a teoria das gerações X e Y

Bortoli (2013) explana que a Geração X, assim nomeada, pertence ao grupo nascido entre 1965 a 1977, sendo que alguns especialistas as consideram até 1980. É uma geração que vivenciou grandes transformações históricas e culturais como, por exemplo, o início do computador. Quebram tabus, procurando equilibrar a vida pessoal com a profissional.

De acordo com Suárez (2012) no início também foi chamada de *baby bust* devido à queda da taxa de natalidade depois do *baby boom*, a televisão se tornou o divertimento e a babá eletrônica, os pais controlavam como os filhos assistiam televisão e negociavam as horas extras em troca de ajuda na realização de tarefas de casa. A televisão mudou a rotina da casa e os momentos de confraternização, desenvolvendo crianças menos críticas, mais sedentárias e mais consumistas.

Silva (2015) conceitua a Geração X com sendo o grupo que cresceu assistindo televisão, jogando Atari 2006, usando microcomputadores e se esquivando de responsabilidades profissionais, compromissos públicos, partidários ou políticos em geral. Renega o idealismo e a ideia de revolução ou tomada de poder em prol do ceticismo. Ao contrário de seus pais que permaneciam num emprego a vida inteira, tornaram-se seus próprios patrões e abriram suas empresas.

Em seu artigo “O que é Estudo de Gerações e por que se fala tanto sobre isso?” à revista EXAME¹, Esteves (2012) afirma que para se conhecer a Geração X, basta ouvir a música, escrita pelo compositor e poeta Renato Russo, cantor do grupo Legião Urbana: “Quando nascemos fomos programados a receber o que nos empurravam”, ou seja, uma geração que abocanhava o que vinha de fora através das mídias e pela publicidade e, como

¹ESTEVES, S. O que é Estudo de Gerações e por que se fala tanto sobre isso? Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/negocios/veteranos-a-nova-fronteira-da-diversidade/>>. Acesso em: 30 setembro de 2019.

consequência disso, devolveram a sociedade o que absorveram, como já mencionava a letra do grupo Legião Urbana: “agora chegou a nossa vez, vamos cuspir de volta o lixo em cima de vocês. Somos os filhos da revolução, somos burgueses sem religião, somos o futuro da nação, geração Coca-Cola!”

Kerin e Hartley (2011) dizem que a Geração X é uma geração de consumidores, autoconfiantes, empreendedores, tolerantes com a diversidade étnica e racial e mais educados que seus pais os *Baby-Boomers*, não são propensos a extravagâncias, buscando um estilo de vida que é uma mescla de cautela, pragmatismo e tradicionalismo.

Segundo Bortoli (2013) a Geração Y, também nomeada de *Millennials* ou geração *Internet*, é compreendida entre os anos de 1978 a 2000. É uma geração que nasceu no meio dos avanços tecnológicos e da prosperidade econômica, isso possibilitou-lhes uma educação sofisticada, autoestima, facilidade de trabalhar em redes, agem com seus superiores como se fossem seus colegas e não se sujeitam a atividades de longo prazo que não fazem sentido.

Esteves (2012) menciona que a geração Y tem revolucionado o mercado de trabalho, uma vez que, paulatinamente, vem provocando significativas mudanças, causadas pela sua forma dispar de agir e pensar. A geração X cresceu na era digital, mas os Y são os considerados os nascidos na era digital. São conhecidos também como *Millennials*, *EchoBoomers*, *Net Generation*, *Nexters*, *iGeneration*, *GenerationWhy* etc.

Bortoli (2013) nos relata que em função da facilidade e do grande contato que esta geração tem com as mais variadas tecnologias e recursos inovadores, são tachados de folgados, distraídos e superficiais, mas são preocupados com a alta competitividade no mercado de trabalho e buscam constantemente a qualificação, especialização e formação superior como um passaporte para a melhoria de sua carreira profissional. Prezam pela liberdade, por isso procuram flexibilidade em seus horários de trabalho, trabalham bem em equipes e esperam reconhecimento e promoções em períodos menores, uma vez que trazem inovações e benefícios para as organizações em períodos menores. É mais preocupada que a sua antecessora, com o impacto ambiental, procurando opções que diminuam este impacto e melhore a qualidade de vida das gerações futuras.

Pati (2013) em seu artigo “Os pontos fortes e fracos das apresentações da geração X e Y” para a revista EXAME² (2013) apresenta que a geração Y é uma geração que sabe lidar com a imagem e com a fotografia, seu acesso a informação é pleno, pois sabem onde buscá-la e encontrá-la sendo assim ágeis em buscar a informação, uma vez que já nasceram com o acesso às ferramentas de informação. Infelizmente são superficiais, e muitas vezes excedem em informações desconectadas. Calliari e Motta (2012) em seu livro Código Y, nos explana que a geração Y tem o maior potencial produtivo, de consumo e de

2 PATI, C. Os pontos fortes e fracos das apresentações da geração X e Y. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/os-pontos-fortes-efracos-das-apresentacoes-da-geracao-x-e-y?page=2> Acesso em: 14 de março de 2014.

gerar transformações sociais da história. Os membros deste grupo estão neste momento nas universidades e já começam a dominar as empresas, órgãos públicos e política. Além de valer milhões este grupo já demonstra ter muito a contribuir e responder, são mais afetuosos, mais seguros, dotados de iniciativa, e incomparavelmente mais abertos.

Ainda, segundo os autores Calliari e Motta (2012), a geração Y são frutos de duas gerações anteriores: seus avós os chamados Baby-Booms nascidos entre 1946 e 1964 e seus pais chamados de geração X nascidos entre os anos de 1965 e 1980. A chamada geração jeans ou Coca-Cola e porque não dizer a geração Renato Russo já citada por Esteves (2012) na revista Exame. Na verdade, não importa o rótulo ou a sua origem na linha do tempo o fato é que eles são os protagonistas do mundo de hoje; seu jeito de enxergar as coisas e agir no ambiente socioeconômico determina o *modus operandi* da atualidade. Consomem, votam, trabalham, pensam, discutem, influenciam o perfil do nosso planeta. São mais influentes do que qualquer outra geração, pois aprenderam desde crianças a serem influentes, a serem ouvidos participando assim das decisões domésticas, portanto transfere no ambiente produtivo este hábito. Sua capacidade fazer tudo ao mesmo tempo é uma das coisas que mais chama a atenção, um dia para eles é como se fossem 46 horas. Conseguem trabalhar nove horas, ficar cinco na internet, três ouvindo música, duas no vídeo game, mais duas no celular, três estudando, e oito horas dormindo e assim por diante. São dinâmicos por natureza e sabem que os recursos estão à disposição de todos uma vez que têm grande intimidade com a tecnologia, pois nasceram e cresceram juntos com esta ferramenta numa mesma casa.

Schawbel (2014) discorre que no geral a geração Y é um pouco impaciente e nas empresas não pensam em termos de lealdade, a ideia de ter um único emprego a vida inteira é sem sentido, sendo que o lema deles é buscar a promoção em curto prazo. Querem lidar com suas paixões e fazer algo significativo agora. Se não encontram isso no trabalho diário, procuram um projeto paralelo fora do trabalho que lhes confira significado. Esperam um *feedback* informal entre as avaliações formais, procurando sempre o reconhecimento pessoal imediato afinal, fazem parte de uma geração que desde criança aprenderam a ganhar um troféu ganhando ou perdendo.

Ainda segundo o mesmo autor esta geração cresceu com pais que estavam ativamente envolvidos em suas vidas, ajudando-os a tomar decisões e atuando como principais mentores. Talvez seja esta a razão pela qual eles tendem a estar conectados com a família, os amigos e as pessoas ao seu redor. Têm um grande *Know-How* (Saber-fazer) tecnológico que utilizam constantemente para acessar as mídias sociais do *Facebook* e do *Twitter*. São uma crescente força econômica, e terão maior poder de compra que seus avós os *Baby-Boomers* já em 2017. A maioria já estará saindo das universidades para os primeiros empregos, alguns já estão em seus terceiros empregos, outros já ocupam cargos da gerência de baixo escalão sendo que até 2025 já serão 75% da força de trabalho.

2.2 A geração Y no contexto organizacional

Osvaldo (2011) nos diz que até hoje o trabalhador vive alienado dentro das organizações, trabalhando mecanicamente e apenas focado na produção quantitativa. Muitos têm se despertado com relação a essa visão alienante fazendo com que o trabalho seja uma fonte de prazer. Grande parte destes profissionais faz parte da Geração Y. Sendo geração digital, esses profissionais possuem forte potencial para serem líderes, são ambiciosos, educados, com perfil empreendedor, falam outros idiomas, buscando por meio do desempenho profissional uma rápida ascensão ou evolução carreirista. São profissionais que se focam nos projetos e nos resultados. Normalmente são considerados insubordinados e infiéis por serem desafiadores às lideranças. Se estão insatisfeitos com a empresa na qual trabalham pedem demissão e por muitas vezes vão trabalhar na concorrente.

Costa (2011) nos relata que a Geração X é extremamente questionadora: questionam suas carreiras profissionais, pois não estão dispostos a passar 30 anos numa mesma empresa ou organização. Questionam também se os valores organizacionais vão de encontro aos seus próprios valores pessoais, são difíceis de cumprir normas e padronizações de processos sendo, portanto, um grupo que busca a flexibilidade e a liberdade no ambiente de trabalho e no local e horário de trabalho, no modo de pensar, e no estímulo e valorização da inovação e criatividade.

Para os gestores e profissionais da área de gestão de pessoas a ação de reter, motivar e gerir esta nova geração é um grande desafio. O aproveitamento eficaz do grande potencial dos ípsilones pode contribuir significativamente para o alcance das metas e prosperidade dos negócios. Quando se compreende o perfil dos ípsilones as políticas e práticas da gestão de pessoas mudam de forma a não perder estes talentos para a concorrência. A referida autora ainda diz que para alcançá-los as empresas devem estabelecer políticas de remuneração variável e metas de curto prazo, pois esta geração é imediatista. Definição de mentores e *advisers*³ que estarão em contato com eles desde o primeiro dia de trabalho, delegando tarefas e responsabilidades, orientando a carreira e disponibilizando treinamento e lançando lhes desafios. Costa (*Apud* TULGAN, 2009:4) afirma que a Geração Y “é a mais difícil de recrutar, reter, motivar e gerir. Mas também será a geração com a mais alta performance na história da força de trabalho para aqueles que souberem como geri-los corretamente.” Essa questão é o grande desafio das organizações para buscar e implementar estratégias peculiares que visam atrair e manter esses talentos na contemporaneidade.

³ Adviser é uma palavra de origem inglesa, em português significa Conselheiro um que aconselha, tais como uma pessoa ou empresa que oferece consultoria profissional ou oficial para os clientes. Disponível em: <http://o-que-significa.com/adviser/>; acessado em: 29 de nov. 2015

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho busca realizar uma revisão sistemática, de abordagem qualitativa, de um conjunto de artigos que discorrem acerca da teoria da geração Y, disponíveis na internet, por meio de um Banco de Dados da Spell. A revisão sistemática pode ser definida como um método de pesquisa que faz uso de dados advindos da literatura a respeito de um tema em específico. Assim “Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica” bem como a súmula do corpus de artigos selecionados (SAMPAIO; MANCINI, 2007: 84).

As etapas da pesquisa se apresentam na Figura 1 abaixo:

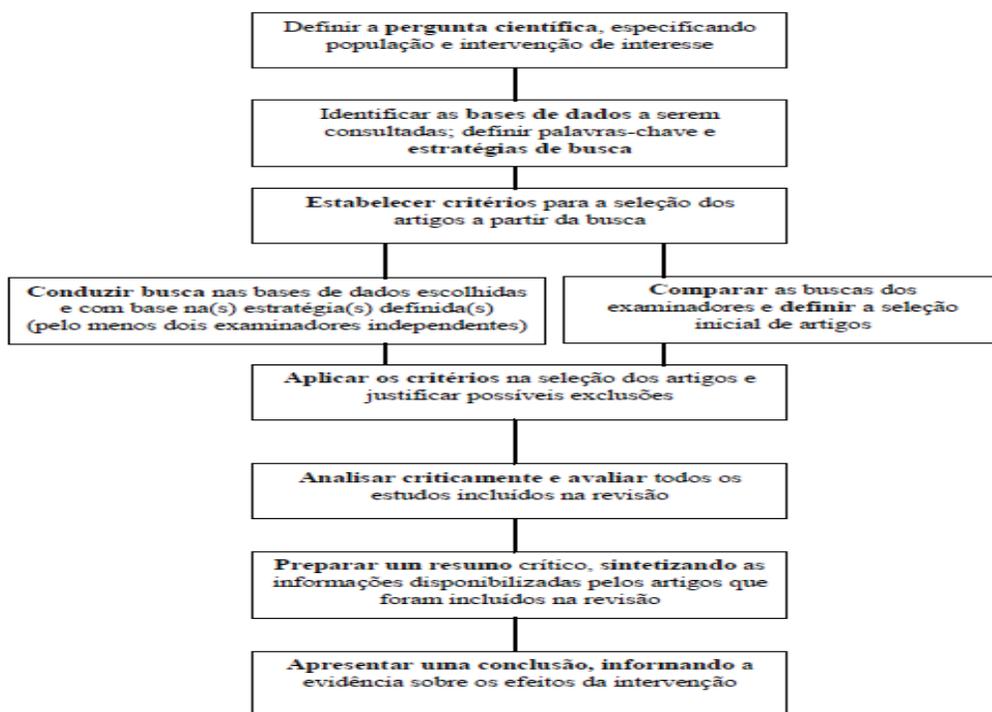


Figura 1: Descrição geral sobre o processo de revisão sistemática da literatura

Fonte: Sampaio e Mancini (2007, p. 86)

Dessa forma, seguem os critérios que constituíram o processo de elaboração do corpus de artigos da revisão sistemática, que estão apresentados no Quadro 1 a seguir:

PASSOS	DESCRIÇÃO
A Base de Dados Pesquisada	Periódicos disponíveis em base do meio digital, de acesso livre; artigos que incorporam a base do <i>Spell</i> ; Tendo como recorte as publicações de 2005 a 2014.
CrITÉrios de busca	Artigos que contenham a palavra “Geração Y”. “Gerações Y” e/ou “Gerações” no título, resumo e/ou palavras-chave, em português, na área temática Ciências Sociais Aplicadas, especificamente no Contexto da Administração e/ou Gerenciamento. Somente artigos em português foram analisados.
Aplicação dos CrITÉrios de Busca e Possíveis ExclUsões	Artigos que contemplem a discussão sobre a Teoria da geração Y no contexto organizacional, direta ou indiretamente (apontando elementos de referência e que de fato trouxessem a discussão e não apenas a citação do termo). Os resultados encontrados foram, portanto de 23 publicações, sendo que 15 artigos foram excluídos por não terem o termo e/ou apenas citam o termo, mas não desenvolveram uma discussão sobre o tema central no contexto organizacional. Então a análise recaiu, portanto, em 08 artigos somente.
Análise Crítica do Material	Optou-se pela realização de uma análise de conteúdo, considerando a categorização de informações que mais se destacaram em meio às publicações selecionadas (BARDIN, 2011).

Quadro 1 - Critérios para a Seleção dos Artigos da Revisão Sistemática

Fonte: Dados da Pesquisa

O procedimento de tratamento dos dados utilizados neste trabalho foi a Técnica da Análise de Conteúdo que é definido por Bardin como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações. (...) A descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (2011: 37 e 42).

4 | RESULTADOS DA PESQUISA

A partir da busca de artigos no Banco de Dados do Spell foram encontrados 23 artigos no total, contento os seguintes temas: **(i)** Gerações; **(ii)** Geração Y, e; **(iii)** Gerações Y. A partir desses artigos, foi realizada uma visão geral para verificar se os mesmos abordavam o Tema da Geração Y no contexto organizacional. A partir desse filtro ficaram somente 8 artigos no total.

Uma análise sistemática sobre as publicações que nortearam os trabalhos que dissertam sobre a geração Y no contexto organizacional, em síntese, verifica-se que é unânime a opinião dos autores quando relatam a geração Y como filhos da tecnologia, sendo os primeiros representantes da humanidade totalmente imersos no ambiente digital (VASCONCELOS; MERHI; GOULART; SILVA, 2010). Dessa forma, os artigos analisados tratam de forma semelhante os aspectos principais da geração Y.

As principais características dessa geração são: estar sempre conectado com a internet, busca de informações fáceis e imediatas, preferência por computadores a livros, digitar ao invés de escrever, alto índice de participação em redes sociais, busca incessante

por novas tecnologias, ser multitarefa (fazer várias coisas ao mesmo tempo); não fidelização a marcas (SILVA; DUTRA; VELOSO; TREVISAN, 2014).

Assim, na tentativa de melhorar a apresentação dos resultados, apresenta-se uma visão geral da análise dos 8 trabalhos que falam da Geração Y no contexto organizacional, para posteriormente apresentar as categorias de classificação identificadas a partir dos trabalhos estudados.

4.1 Visão Geral dos Artigos Encontrados

Dos 08 artigos analisados, a predominância da metodologia aplicada aos estudos foi da abordagem Quantitativa com 03 artigos, os demais métodos aplicados foram os seguintes: 02 Estudos de Caso, 01 pesquisas Qualitativa por meio da Entrevista em profundidade, 02 Pesquisa Fenomenológica por meio da Entrevista.

A predominância foi de pesquisas positivistas, ou seja, com o método Quantitativo sendo a predominância como método da base dos trabalhos analisados, seguindo, assim, a tradição das pesquisas na Teoria das Organizações em que a visão objetiva prevalece sobre a visão subjetiva.

ANO	TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES	METODOLOGIA DE PESQUISA	SÍNTESE DOS DADOS DO ESTUDO
2010	A Geração Y e Suas Âncoras de Carreira	Vasconcelos; Merhi; Goulart; Silva	Quantitativa Estatística Descritiva	Identifica e discute as âncoras de carreira presentes na geração Y. Utilizou se como referencial teórico os estudos de âncoras de carreira de Schein (1996) e geração Y. Os dados da pesquisa revelam que a âncora com maior destaque foi Estilo de Vida, corroborando com a afirmativa de Schein (1996) de que essa é a âncora com maior crescimento, e também converge com o entendimento de autores que estudam a geração Y, que apontam que esta geração busca no trabalho fonte de satisfação e aprendizado equilibrando com aspectos da vida pessoal (COIMBRA; SCHIKMANN, 2001; TAPSCOTT 2008; LOMBARDIA et al.,2008).

	<p>Gerações produtivas e comprometimento organizacional: um estudo comparativo com oficiais da aeronáutica</p>	<p>Lemos; Cavazote; Nogueira</p>	<p>Quantitativa Escala de Bases do Comprometimento Organizacional (EBACO)</p>	<p>Investiga e compara as bases do comprometimento dos Oficiais Intendentes das Gerações X e Y com a Aeronáutica. O artigo discute as implicações dessas observações para a literatura sobre diferenças geracionais e comprometimento, bem como suas consequências práticas para a gestão de pessoas nas organizações contemporâneas. Os dados da pesquisa sugerem que os Intendentes da Geração Y apresentam níveis mais baixos de comprometimento organizacional do que os da Geração X nas bases afetiva, obrigação normativa, obrigação por resultados, linha consistente de atividade e afiliação. Já para as bases escassez de alternativas e falta de recompensas não foi observada diferença entre os dois grupos geracionais.</p>
<p>2012</p>	<p>Novas gerações no mercado de trabalho: expectativas renovadas ou antigos ideais?</p>	<p>Cavazote; Lemos; Vianna</p>	<p>Qualitativa Fenomenológica Entrevista</p>	<p>Buscou conhecer as expectativas de jovens profissionais em formação quanto às recompensas tangíveis e intangíveis que desejam obter no trabalho, através de entrevistas com estudantes do curso de graduação em Administração de universidades privadas do Rio de Janeiro. Os dados da pesquisa sugerem que há mais em comum entre os membros da geração Y e seus antecessores do que a literatura não acadêmica nos faria crer. As observações do estudo fornecem suporte à noção de que jovens funcionários talvez estabeleçam contratos psicológicos que favorecem o prazer, a liberdade e o envolvimento social, bem como indica que o novo parece coexistir com o tradicional, já que anseios contemporâneos combinam-se a desejos comuns às gerações anteriores, reforçando a percepção de que existem expectativas relacionadas ao trabalho que subsistem, a despeito de mudanças objetivas na esfera produtiva.</p>

2013	O PROBLEMA DOS MAIS NOVOS: um estudo de caso sobre o conflito de gerações na linha de produção de uma montadora automotiva da Região Metropolitana de Curitiba	Faria e Bruning	Estudo de Caso Quali-Quant	Buscou identificar e analisar as avaliações dos trabalhadores da linha de produção de uma empresa do setor automotivo em relação ao seu contexto de trabalho, às vivências de prazer e sofrimento e os custos e danos decorrentes do trabalho. Os dados da pesquisa demonstram que existem diferenças nas avaliações entre grupos de trabalhadores de diferentes idades e tempos de empresa. Baseado na teoria da Economia Política do Poder para analisar as tecnologias de gestão e controle que compõe o contexto de trabalho e na da Psicodinâmica do Trabalho, foi analisado a dinâmica do sofrimento, resistência, prazer e adocimento dos trabalhadores inseridos no contexto da linha de produção.
	Perfis motivacionais das gerações X e Y: um estudo junto aos funcionários de um banco estatal na cidade do Rio de Janeiro	Codeço; Costa; Bouzada	Quantitativa Média Aritmética Inventário de Valores de Schwartz - SVI	Testa se os perfis motivacionais dos contratados por um banco estatal, no Rio de Janeiro, apresentam diferenças significativas entre empregados das gerações X e Y. Os dados da pesquisa apontam perfis motivacionais semelhantes para as gerações, que combinam elementos dos contratos psicológicos transacionais e relacionais. Os resultados mostram que Tipo Motivacional Benevolência ocupa o primeiro lugar no ranking, para ambas as gerações. Isso significaria que valores que enfatizam a preocupação voluntária com o bem-estar alheio, amor, trabalho, sentido de vida e bem-estar da família são de suma importância para os empregados do Banco. Também os resultados sugerem que, independentemente de pertencerem à Geração X ou Y, ao ingressar no Banco os empregados atribuem grande importância a segurança e estabilidade, revelada pela posição dos Tipos Motivacionais Benevolência e Conformidade. No caso específico da amostra (novos entrantes no Banco), isso pode estar relacionado a uma intenção de adaptação e integração à empresa.
	A percepção das organizações pela Geração Y	Perrone; Engelman; Santos; Sobrosa	Qualitativa Entrevista em Profundidade	Investiga quais são os aspectos organizacionais que atraem a Geração Y , bem como o que tal Geração esperam de uma empresa. Os dados da pesquisa indicam que os jovens da Geração Y vivenciam uma situação híbrida nas organizações, pois desejam uma organização pós-industrial e vivem, no entanto, em meio a organizações com aspectos tayloristas-fordistas, bem como oscilam entre a adaptação e a apropriação das suas próprias competências, como autoconfiança e avidez por conhecimento, mantendo como valor o processo de autoconstrução, buscando aumentar a sua capacidade de ação diante dos problemas na organização.

2014	Gerações produtivas e carreiras: o que as mulheres da Geração Y querem?	Lemos; Mello; Guimarães	Qualitativa Fenomenológica Entrevista	Buscou debater sobre a importância crescente das mulheres no mercado de trabalho, mas apresenta os desafios que as organizações têm em atrair e reter essa parcela da força de trabalho, cujas demandas não são necessariamente iguais às dos homens. A escassez de estudos acerca das expectativas relacionadas à carreira de mulheres da denominada Geração Y motivou a realização do trabalho, que procurou entender os anseios das jovens no que diz respeito à construção de suas trajetórias profissionais. Os dados da pesquisa confirmam parte das descrições da literatura recente sobre os Yrs, pois as entrevistadas demonstram o desejo de sucesso, reconhecimento profissional e remuneração atraente, mas também sinalizam divergências, indicando algumas especificidades do gênero expressas nas ponderações feitas pelas jovens com relação à dedicação ao trabalho quando se tornarem mães e esposas.
	As gerações em distintos contextos organizacionais	Silva; Dutra; Veloso; Trevisan	Qualitativa Estudo de Caso Múltiplo Entrevista Pesquisa Documental Observação não participante	Buscou analisar a gestão de pessoas de organizações que atuam no Brasil, no que se refere a questões geracionais . Estudo de caso em Duas organizações, que apresentou como resultado que diferenças geracionais baseadas em idade não implicam adaptação da gestão de pessoas. Ainda, os dados da pesquisa apresentam que a gestão de pessoas de organização com fortes contextos normativos possui desafios de gerir cortes e papéis dos seus profissionais. O estudo sugere que a gestão de pessoas de empresas bem estruturadas não apresenta indícios de adaptação consciente de suas práticas às diferenças geracionais.

Quadro 2 - Relação dos Artigos Selecionados e Temas Abordados

Fonte: Dados da Pesquisa

Quanto à incidência de artigos publicados sobre o tema por ano, tem-se a Tabela 3 evidenciando a frequência. Pode-se notar que nos anos de 2013 e 2014 as publicações de artigos relacionados ao tema teve um nível considerável comparando com os demais anos. No período de 2005 a 2009 e 2011 não tiveram nenhuma produção sobre o assunto no Banco de Dados do Spell.

ANO	ARTIGOS
2010	1
2012	2
2013	3
2014	2
TOTAL DE ARTIGOS	08

Quadro 3 - Relação de Artigos Publicados Anualmente Sobre o Tema

Fonte: Dados da Pesquisa

A pesquisa feita no banco de dados Spell não identificou artigos da literatura nacional que justifiquem a predominância de trabalhos que tratam o tema Geração Y nos anos posteriores a 2010.

4.2 Mapeamento dos Trabalhos Mais Citados no Campo da Teoria das Gerações Y

Pode-se inferir a partir dos dados apresentados, que, ainda, o foco dos pesquisadores em relação à teoria da Geração Y concentra-se em compreender o comportamento dessa geração bem como suas características principais e estratégias de manutenção e retenção de talentos de indivíduos pertencentes a esta geração.

Portanto, de acordo com os artigos, nota-se que os estudos sobre a Geração Y propõem duas dimensões significativas a respeito dessa teoria, uma com o foco principalmente na Gestão de carreiras, carreiras essas com característica proteana⁴, e; a outra dimensão apresenta as características e motivações dessa Geração que exigem uma nova postura das organizações no mercado de trabalho.

Essas dimensões apresentadas podem fomentar diversas correntes de discussões e conhecimentos na Teoria das Organizações que podem promover várias vertentes de investigações e, ainda, podem ser utilizadas pelas empresas como base para suas estratégias de intervenções pela Gestão de Pessoas para assessorar as suas ações de intervenções na busca e manutenção dos talentos da Geração Y nas organizações.

Assim, seguem os trabalhos mais citados e expressivos nos artigos analisados que podem apresentar a complexidade e magnitude dos estudos que foram utilizados como fonte de debate. Foram apresentados no Quadro 4 somente artigos que tiveram mais de dois artigos citados, artigos esses que contribuíram na construção do Mapa Geral da aplicação da Teoria da Geração Y nas discussões organizacionais. Segue a relação das fontes mais expressivas utilizadas nos artigos:

TRABALHOS MAIS CITADOS NOS ARTIGOS	AUTORES QUE CITARAM
BALASSIANO, M.; COSTA, I.S.A. Gestão de carreiras: dilemas e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2006.	CODEÇO, COSTA E BOUZADA, 2013; CAVAZOTTE, LEMOS E VIANA 2012
BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.	VASCONDELOS, MERHI, GOULART E SILVA 2010; PERRONE, ENGELMAN, SANTOS E SOBROSA 2013

4 Em referência ao deus grego Proteu, o qual segundo a mitologia, mudava de aparência de acordo com a circunstância, o termo “carreira proteana” foi concebido para descrever profissionais com capacidade de adaptação de conhecimentos, habilidades e competências ao contexto econômico, social e tecnológico. É um cenário no qual a pessoa e não a organização, passa a ter controle da carreira. Nesse modelo, o profissional busca o sucesso psicológico em oposição ao sucesso definido por valores externos. Isso reflete em um profissional flexível, que valoriza a liberdade e acredita em aprendizado constante, buscando recompensas intrínsecas ao trabalho. Esse tipo de carreira é caracterizado pela autogestão da carreira e pela carreira orientada por valores, ou seja, o profissional prioriza os próprios valores para estabelecer prioridades e objetivos, sendo o sucesso definido com base em critérios próprios.

COIMBRA, R. G. C.; SCHIKMANN, R. A geração net. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 25., 2001, Campinas. Anais...Rio de Janeiro: ANPAD, 2001.	CODEÇO, COSTA E BOUZADA, 2013; VASCONDELOS, MERHI, GOULART E SILVA 2010
HALL, D.T.; MOSS, J.E. The new protean career contract: helping organizations and employees adapt. Organizational dynamics, v.26, n.3, p.22-36, 1998.	VASCONDELOS, MERHI, GOULART E SILVA 2010; CAVAZOTTE, LEMOS E VIANA 2012
MACHY, K., GARDNER, D., FORSYTH, S. Generational differences at work: introduction and overview. Journal of Managerial Psychology, v.23, n.8, p.857-861, 2008.	PERRONE, ENGELMAN, SANTOS E SOBROSA 2013; CAVAZOTTE, LEMOS E VIANA 2012
SMOLA, K.W.; SUTTON, C.D. Generational Differences: revisiting generational work values for the new millenium. Journal of Organizational Behavior, v.23, p.363-382, 2002	PERRONE, ENGELMAN, SANTOS E SOBROSA 2013; CAVAZOTTE, LEMOS E VIANA 2012; SILVA, DUTRA, VELOSO E TREVISAN 2014
TWENGE, J. M.; CAMPBELL, S. M. Generational differences in psychological traits and their impact on the workplace. Journal of Managerial Psychology, v.23, n.8, p.862-877, 2008.	CAVAZOTTE, LEMOS E VIANA 2012; SILVA, DUTRA, VELOSO E TREVISAN 2014
WESTERMAN, J. W; YAMAMURA, J. H. Generational preferences for work environment fit: effects on employee outcomes. Career Development International, v. 12, n. 2, p. 150-161, 2007.	SILVA, DUTRA, VELOSO E TREVISAN 2014; PERRONE, ENGELMAN, SANTOS E SOBROSA 2013
WONG, M. et al. Generational differences in personality and motivation: do they exist and what are the implications for the workplace? Journal of Managerial Psychology, v.23, n.8, p.878-890, 2008.	PERRONE, ENGELMAN, SANTOS E SOBROSA 2013; CAVAZOTTE, LEMOS E VIANA 2012

Quadro 4 - Relação dos Trabalhos mais Citados nos Artigos sobre a Geração Y

Fonte: Dados da Pesquisa

Realizando uma análise mais detalhada, pode-se identificar o trabalho da Geração Y (vide Quadro 4), que foi a base norteadora para um número significativo dos artigos selecionados, que são é o SMOLA E SUTTON, 2002. Vale ressaltar que houve uma polissemia de trabalhos utilizados nos artigos como base para as discussões teóricas, o qual dificultou o análise e construção de um Mapa mais homogêneo sobre o tema da Geração Y. Essa constatação permitir inferir que ainda não há um consenso e uniformização nas discussões sobre o tema.

Enfim, apesar da não homogeneização das fontes utilizadas nos debates, esses dados também ajudam no processo de classificação de categorias dos artigos selecionados, debatido na próxima sessão.

4.3 Identificação da Classificação das Categorias do CORPUS DE ARTIGOS

Analisando os artigos foi possível identificar três grupos de padrões gerais de significados, que direcionaram os 08 artigos a determinadas categorias de fragmentação.

As categorias foram escolhidas de acordo com a unidade dos conteúdos ajustados a cada grupo, sendo que os dados que os distinguem não poderiam referir-se a outra categoria apontada. A constituição das categorias foi realizada mediante os estudos dos trabalhos eleitos.

Os temas mais abordados da teoria da Geração Y proporcionaram algumas explicações que guiaram a identificação das categorias, pois os temas explanaram uma preocupação com: as estratégias organizacionais de manutenção dos talentos da Geração Y, além de apresentar o perfil e as características essenciais da Geração Y que a diferencia das demais Gerações.

Mediante da análise dos conteúdos dos artigos, pode-se chegar as seguintes categorizações: **(i)** Estratégias Organizacionais para Atração e Retenção de Talentos da Geração Y; **(ii)** Perfil, Motivação e Comportamentos da Geração Y, e; **(iii)** Críticas às Estratégias de Poder das Organizações.

CATEGORIAS IDENTIFICADAS	ARTIGOS RELACIONADOS A CADA CATEGORIA
Estratégias Organizacionais para Atração e Retenção de Talentos da Geração Y	VASCONCELOS; MERHI; GOULART; SILVA; 2010 PERRONE; ENGELMAN; SANTOS; SOBROSA; 2013 LEMOS; MELLO; GUIMARÃES; 2014 SILVA; DUTRA; VELOSO; TREVISAN; 2014
Perfil, Motivação e Comportamentos da Geração Y	LEMOS; CAVAZOTE; NOGUEIRA; 2012 CAVAZOTE; LEMOS; VIANNA; 2012 CODEÇO; COSTA; BOUZADA; 2013
Críticas às Estratégias de Poder das Organizações	FARIA E BRUNING; 2013

Quadro 5 – Distribuição dos Artigos nas Categorias Identificadas

Fonte: Dados da Pesquisa

A primeira categoria se refere a “Estratégias Organizacionais para Atração e Retenção de Talentos da Geração Y” trabalha com as questões ligadas à área de gestão de pessoas visando a identificação das necessidades dos trabalhadores, sua satisfação e a retenção dos talentos do seu quadro de pessoal. Nos artigos desse grupo foram discutidas: a investigação dos aspectos organizacionais que atraem a geração Y (PERRONE; ENGELMAN; SANTOS; SOBROSA, 2013), entender os anseios das jovens mulheres no que diz respeito à construção de suas trajetórias profissionais através de uma pesquisa qualitativa, entrevistando-se jovens nascidas entre 1980 e 2000 (LEMOS; MELO; GUIMARÃES, 2014), identificar e discutir as âncoras de carreira presentes na geração Y através de pesquisa analítico-descritiva e coleta de dados através do inventário de âncoras de carreira e três questões abertas enviadas via *e-mails* para 2321 nascidos após

1978 (VASONCELOS; MERHI; GOULART; SILVA, 2010), analisar a gestão de pessoas de organizações que atuam no Brasil, no que se refere a questões gerenciais através de um estudo multicase em duas organizações: Down S.A. e PROMOM S.A. O estudo dos artigos serviu para esclarecer os anseios e expectativas da Geração Y, bem como a análise do seu perfil além de identificar a necessidade das organizações em se adaptar a esta nova geração que está cada vez mais dominando o mercado de trabalho.

A segunda Categoria se refere a “Perfil, Motivação e Comportamentos da Geração Y”, sendo que os artigos analisados apontam as diferenças de atitudes, visões e predisposições para o trabalho (CODEÇO; COSTA; BUZADA, 2013). Nesses artigos foram analisados: os perfis motivacionais dos contratados por um banco estatal no Rio de Janeiro (CODEÇO, COSTA; BOUZADA, 2013), investigação e comparação das bases de comprometimento dos Oficiais Intendentes da Aeronáutica – geração X versus geração Y (LEMONS; CAVAZOTTE; NOGUEIRA, 2012), conhecer as expectativas de jovens profissionais em formação quanto às recompensas tangíveis e intangíveis que desejam obter no trabalho, através de entrevistas com estudantes do curso de graduação em Administração de universidades privadas do Rio de Janeiro (LEMONS; CAVAZOTTE; VIANA, 2012).

Por último, vem terceira categoria se refere as “Críticas às Estratégias de Poder das Organizações”. Apenas 1 artigo foi enquadrado nesse tema e ele se refere a um estudo e caso da linha de produção de uma empresa do setor automotivo. No trabalho se buscou identificar e analisar as avaliações dos trabalhadores da linha de produção de uma empresa do setor automotivo, aqui denominada Gama, em relação ao seu contexto de trabalho, às vivências de prazer e sofrimento e os custos e danos decorrentes do trabalho. Nesta pesquisa foi possível identificar diferenças nas avaliações entre grupos de trabalhadores de diferentes idades e tempos de empresa (FARIA; BRINING, 2013).

5 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apesar dos dados obtidos serem provenientes de uma base de dados de 8 artigos, apenas, que abordam o tema proposto nesse trabalho, as análises permitiram levantamento de dados relevantes, uma vez que a maioria dos artigos encontrados datam de 2010 em diante, o que demonstra o quão recente são as publicações nacionais sobre o tema Geração Y e o quanto o assunto pode e deve ser desenvolvido em termos de discussão para a Teoria das Organizações.

A geração Y é caracterizada de modo geral como um desafio às organizações, pois instaura-se uma discussão em uma característica central desse grupo é a sua força para e determinação no mercado de trabalho, bem como a inquietude dos componentes sempre havidos por desafios, porém eles não possuem um vínculo ou lações fortes com as empresas (PERRONE; ENGELMAN; SANTOS; SOBROSA, 2013). Contudo, há ainda vestígios significativos de características da geração X presentes, em uma parcela

relevante, na geração Y no que tange os aspectos relacionados com a motivação e seu perfil. Codeço, Costa e Bouzada (2013) sugerem que sejam analisados outros fatores além de faixa etária, o que, no contexto organizacional, interagem com expectativas e motivações dos indivíduos, pois a é uma crítica existente que a academia apresenta sobre análise da variável da Geração Y, pois essa variável, por si só, não é suficiente para definir certos aspectos comportamentais dos indivíduos nas organizações, e, a mesma pode ter alguns aspectos que podem variar de acordo com o contexto em que possa vir estar inserido.

Uma perspectiva apontada pelos trabalhos analisados é focada nas ações organizacionais para gerenciar a atração e manutenção de Talentos provenientes da Geração Y (VASCONCELOS; MERHI; GOULART; SILVA; 2010; PERRONE; ENGELMAN; SANTOS; SOBROSA; 2013; LEMOS; MELLO; GUIMARÃES; 2014; SILVA; DUTRA; VELOSO; TREVISAN; 2014). Os trabalhos apresentaram que as organizações precisam diversificar as suas estratégias de Gestão de Pessoas com a finalidade de auxiliar essa nova geração, que tem a facilidade de adaptação de conhecimentos, habilidades e competências ao contexto econômico, social e tecnológico, se ajustarem por um período maior nas organizações buscando o equilíbrio entre os objetivos pessoais e os organizacionais. O cenário atual é um grande desafio para as organizações modernas, pois as pessoas e não a organização, passaram a ter um controle maior da carreira e, conseqüentemente, possuem mais opções e alternativas no mercado de trabalho.

Assim o resultado da pesquisa deixa claro que a geração Y realmente apresenta as suas características essenciais que a diferenciam das demais gerações, conforme as discussões apresentadas pelos trabalhos estudados, tais como: **(i)** forte ligação com a tecnologia; **(ii)** vínculos e laços frágeis com as organizações; **(iii)** motivados pelos desafios; **(iv)** multifuncionalidade; **(v)** Geração que toma iniciativa, e; dentre outras. Mas há aqueles pertencentes a esta geração que ainda carregam consigo os valores e anseios da geração que os antecederam, como ainda a busca pela estabilidade no trabalho por exemplo. Esta divergência de resultados nos leva a crer que a geração Y pode conter, ainda, traços da sua antecessora dentro de determinados contextos.

Vale se fazer uma análise para saber se fatores externos da cultura organizacional, como a regionalidade e facilidade de acesso à informação interferem nas características dessa geração, mas que nos trabalhos analisados, essas questões não foram argumentadas adequadamente e que podem impactar significativamente na obtenção e manutenção de talentos da Geração Y nas organizações atuais e que podem contribuir para amenizar as críticas existente com relação ao tema aqui abordado, já que essa variável das Gerações, em especificamente a Geração Y, são é suficiente para clarear alguns comportamentos e desempenhos dos indivíduos dessa geração na sua totalidade.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados encontrados na base de dados Spell fica claro o quão iniciante é a literatura nacional sobre o tema Geração Y. A base para a elaboração dos trabalhos analisados é em grande parte da literatura estrangeira, conforme pode ser verificado nas referências bibliográficas. Existe assim a necessidade de se analisar outros fatores diferentes da faixa etária para se fazer uma classificação e identificação da geração Y, tais como: regionalidade, cultura organizacional, economia regional, etc. que são determinantes para que o indivíduo tenha acesso à educação e informação e assim possa fazer parte ou não de determinada geração.

A geração Y descreve como organização ideal para trabalhar aquela que se caracteriza pela maior autonomia e pelo consequente controle do processo de trabalho pelo próprio trabalhador, pela busca do desenvolvimento do indivíduo, pela participação e pelo envolvimento afetivo do trabalhador e pela valoração constante da tarefa, que se traduz em novos desafios que enriquecerão as suas experiências profissionais.

Entretanto foram encontrados na literatura pesquisada relatos de jovens que prezam por valores inerentes à geração que os precedeu, como por exemplo, a estabilidade no trabalho. Estes relatos trazem consigo a necessidade de se fazer uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema, uma vez que as diferenças regionais, sociais, econômicas podem interferir no acesso à informação dessas pessoas e assim selecionar quais destes pertencem ou não à geração Y.

Para ampliar os resultados desta pesquisa, recomenda-se a realização de futuros estudos em organizações com características diversas, especialmente as públicas e do terceiro setor, tendo em vista as suas peculiaridades e desafios na criação de um contexto forte do sistema de gestão de pessoas com o foco de ações na Geração Y.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, C. S.; LIMA, W. L. C.; PIMENTE, A. A. L.; SACAGN, S. R.; SANTOS, M. F.; MIGUEL, M. S. M.. Geração Y e os Desafios da Liderança. **Revista Alumni** – Maio de 2012. Disponível em http://fgh.escoladenegocios.info/revistaalumni/artigos/edEspecialMaio2012/Geracao_Y_e_os_Desafios_da_Lideranca.pdf Acesso: 13 de dezembro de 2015.

BORTOLI, J. **Geração Y: Reinventando a maneira de fazer negócios**. Curitiba: Clube dos Autores, 2013.

CALLIARI, Marcos; MOTTA, Alfredo. **Código Y: Decifrando a geração que está mudando o país**. São Paulo: Évora; 2012.

CAVAZOTTE, F. S. C. N.; LEMOS, A. H. C.; VIANA, M. D. A. Novas gerações no mercado de trabalho: expectativas renovadas ou antigos ideais? **Cadernos EBAPE.BR**, v. 10, n. 1, p. 162-180, 2012.

CODEÇO, P. V. Q. D.; COSTA, I. S. A.; BOUZADA, M. A. C. Perfis motivacionais das gerações X e Y: um estudo junto aos funcionários de um banco estatal na cidade do Rio de Janeiro. **Desafio Online**, v. 1, n. 3, p. 1-21, 2013.

COSTA, S. G. **Psicologia Aplicada à Administração**. São Paulo: Elsevier; 2011

DAVEL, E.; VERGARA, S. C. Gestão com Pessoas, Subjetividade e Objetividade nas Organizações. (In) **Gestão com Pessoas**. DAVEL, Eduardo; VERGARA, Sylvia Constant (Organizadores). São Paulo: Atlas, 2012.

ESTEVES, S. O que é Estudo de Gerações e por que se fala tanto sobre isso? **Revista EXAME**. 2012. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/negocios/veteranos-a-nova-fronteira-da-diversidade/>>. Acesso em: 30 setembro de 2019.

FARIA, J. H.; BRUNING, C. O problema dos mais novos: um estudo de caso sobre o conflito de gerações na linha de produção de uma montadora automotiva da Região Metropolitana de Curitiba. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 12, n. 3, p. 353-365, 2013.

GOULART, I. B. **Temas de psicologia e administração**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006

GREWAL, D.; LEVI, M. **Marketing 2ª ed.** Nova York: AMGH Editora Ltda, 2012

KERIN, R. A.; HARTLEY, S. W. **Marketing**. Porto Alegre: AMGH, 2011

LEMOS, A. H. C.; MELLO, G. R.; GUIMARÃES, M. F. Gerações produtivas e carreiras: o que as mulheres da Geração Y querem?. **Revista de Administração da UFSM**, v. 7, n. 1, p. 135-152, 2014.

LEMOS, A. H. C.; CAVAZOTTE, F. S. C. N.; NOGUEIRA, A. S. Gerações produtivas e comprometimento organizacional: um estudo comparativo com oficiais da aeronáutica. **Revista Gestão & Planejamento**, v. 13, n. 3, p. 694-711, 2012.

MARIANO, S. R. H.; MAYER, V. F. (Org.). **Modernas Práticas na Gestão de Pessoas**. Rio de Janeiro: Elsevier, p. 51-55, 2008.

MARTINS, T. H.; FLINK, R. Competências para Gerenciar Diferentes Gerações. **CONVIBRA** (www.convibra.org), 2013. Disponível em http://www.convibra.org/upload/paper/2013/34/2013_34_7412.pdf, acessado 20 de novembro de 2015.

OSVALDO, Y. **Gestão da carreira Profissional**: uma perspectiva holística. São Paulo: Livrus, 2011.

PATI, C. Os pontos fortes e fracos das apresentações da geração X e Y. **Revista EXAME**. 2013. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/os-pontos-fortes-efracos-das-apresentacoes-da-geracao-x-e-y?page=2> Acesso em: 14 de março de 2014.

PERRONE, C. M.; ENGELMAN, S.; SANTOS, A. S.; SOBROSA, G. M. R. A percepção das organizações pela Geração Y. **Revista de Administração da UFSM**, v. 6, n. 3, p. 546-560, 2013.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudo de Revisão Sistemática: um Guia para Síntese Críteriosa da Evidencia Científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SERRANO, D. P. Geração Y. **Revista Alumni**. Edição Especial 2012. Disponível em http://fgh.escoladenegocios.info/revistaalumni/artigos/edEspecialMaio2012/Geracao_Y_e_os_Desafios_da_Lideranca.pdf Acesso:13 de dezembro de 2015.

SCHAWBEL, Dan. **Promova-se: As novas regras para a uma carreira de sucesso**. São Paulo: Cultrix, 2014.

SILVA, F. Enciclopédia de Guerras e Revoluções - Vol. III: 1945-2014: A Época da Guerra Fria (1945-1991) e da Nova Ordem Mundial. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

SILVA, R. C.; DUTRA, J. S.; VELOSO, E. F. R.; TREVISAN, L. N. As gerações em distintos contextos organizacionais. **Gestão & Regionalidade**, v. 30, n. 89, p. 128-141, 2014.

SUÁREZ, A. Desafios Metodológicos do Ensino. São Paulo: Unaspress, 2012.

ZEMKE, R.O.; Respeito às Gerações. In: MARIANO, S. R. H.; MAYER, V. F. (Org.). **Modernas Práticas na Gestão de Pessoas**. Rio de Janeiro: Elsevier, p. 51-55, 2008.

VASCONCELOS, K. A.; MERHI, D. Q.; GOULART, V. M.; SILVA, A. R. L. A geração y e suas âncoras de carreira. **GESTÃO.Org - Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 8, n. 2, p. 226-244, 2010.

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Uneb (DEDC7). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão; e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adolescentes 4, 71, 72, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 136, 159, 167

Antropometria 86, 87, 99

Aprendizagem 3, 5, 9, 12, 36, 38, 48, 52, 56, 57, 63, 66, 68, 73, 76, 80, 81, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 127, 130, 131, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 154, 163, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 199

Aprendizagem Significativa 112, 137, 141, 142, 175, 176, 179, 180, 181

Áreas de Conhecimento 2, 7, 55, 56, 57, 59, 61, 65, 69

Astronomia 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 141

Avaliação externa 143

C

Casos práticos 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182

Custo 87, 185, 187, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199

D

Deficiência 12, 13, 14, 16, 17, 18, 21, 22, 43, 44, 51, 52, 53, 54, 68, 70, 110, 123, 124, 127, 128, 134, 135

Detalhes de ligação 185

Diário de Leitura 55

Direito à educação 106, 131, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 173, 174

Direito Internacional Público 170, 175, 176, 177, 179, 180, 181

Direitos Humanos 53, 101, 105, 106, 107, 108, 109, 130, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174

Diversidade 7, 10, 31, 32, 51, 52, 53, 134, 165, 167, 171, 172, 173, 174

E

Ecoeficiência 110, 111, 113, 114

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 22, 25, 27, 29, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 58, 64, 65, 66, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 82, 83, 84, 88, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 116, 117, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 185, 186, 223

Educação de Jovens de Adultos 1, 10

Educação do Campo 74, 75, 76, 82, 83, 84, 134

Educação Infantil 7, 35, 36, 37, 40, 42, 43, 44, 51, 53, 54, 78, 142, 154, 168

Elemento Pedagógico 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82

Empreendedorismo 111, 113

Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 40, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 107, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 160, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 185, 186, 199, 201, 223

Ensino de ciências 116

Ensino universitário 175

Estado de Arte 1

Extensão 67, 68, 69, 72, 223

H

Horta 110, 111, 112, 113, 114, 138, 141

I

Inclusão 10, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 88, 110, 111, 113, 123, 124, 127, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 167, 171, 179

Inclusão Educacional 43

Inclusão escolar 42, 53, 54, 123, 127

INEP 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164

Inglês 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73

Inovadora 35, 37, 38, 40

Isométricos 185, 187

L

Legislação 10, 123, 124, 127, 128, 131, 135

Literatura 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 27, 31, 36, 54, 55, 59, 129, 189

Ludicidade 35, 223

M

Mediador 12, 22, 62, 63, 143, 144, 146, 147, 149, 151, 154

Medida Socioeducativa 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108

Ministério Público 105, 165, 166, 173

N

Necessidades educacionais 42, 43, 50, 54, 123, 124, 127, 128, 129, 131, 132, 133

Necessidades Educacionais Específicas 123, 124, 127, 128, 129, 131, 132, 133

O

Oficinas Pedagógicas 136, 137, 138, 140, 141, 142

P

Paebes 143, 144, 145, 146, 152, 153, 154

Painel Educacional 156, 157, 160, 162

Pasta da Realidade 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81

Pedagogo 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 154

Pesquisa 1, 2, 5, 7, 9, 10, 21, 24, 36, 44, 51, 54, 59, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 87, 88, 89, 98, 99, 110, 113, 128, 129, 130, 132, 143, 144, 145, 146, 155, 156, 157, 162, 163, 164, 172, 176, 177, 181, 182, 183, 187, 201, 223

Política de Educação 101, 102, 104

Prática de Leitura 55

Prática Educativa 59, 65, 116, 135, 145

Professor 12, 16, 22, 36, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 104, 116, 118, 123, 127, 130, 132, 133, 135, 137, 140, 141, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 155, 160, 163, 165, 171, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 223

Promoção da saúde 85, 87, 99

Proposta Pedagógica 74, 80, 82, 103, 106

R

Rede social 116, 121

Representação 6, 12, 13, 14, 22, 25, 29, 87, 199

S

Sustentabilidade 110, 112, 113, 171

T

Tecnologias na educação 116

Trabalho em equipe 72, 101, 102, 103, 108, 110, 138, 140, 149

Tubos e conexões 185

Turno Integral 136

V

Voluntariado 67

ESTÍMULO À TRANSFORMAÇÃO DA

EDUCAÇÃO

ATRAVÉS DA PESQUISA ACADÊMICA

2



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br

 **Atena**
Editora

Ano 2021

ESTÍMULO À TRANSFORMAÇÃO DA

EDUCAÇÃO

ATRAVÉS DA PESQUISA ACADÊMICA

2



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2021