

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
ARIANA BATISTA DA SILVA
(ORGANIZADORES)

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

4

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
ARIANA BATISTA DA SILVA
(ORGANIZADORES)

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

4

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 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. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

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 Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora



Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
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. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
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
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
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. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
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



A educação enquanto fenômeno social: avanços, limites e contradições 4

Diagramação: Camila Alves de Cremo

Correção: Flávia Roberta Barão

Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga

Revisão: Os autores

Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Ariana Batista da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: avanços, limites e contradições 4 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Ariana Batista da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0156-8

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.568222604>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Silva, Ariana Batista da (Organizadora). III. 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



Atena
Editora
Ano 2022

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

Neste livro, intitulado de **“Educação enquanto Fenômeno Social: avanços, limites e contradições”**, reúnem-se estudos dos mais diversos campos do conhecimento, que se complementam e articulam, constituindo-se enquanto discussões que buscam respostas e ampliado olhar acerca dos diversos problemas que circundam o processo educacional na contemporaneidade, ainda em um cenário de desafios demandados pela Pandemia.

Sabemos que o período pandêmico, como asseverou Cara (2020), escancarou e asseverou desigualdades. Nesse movimento de retomada do processo de ensino e aprendizagem presencial, pelas redes de ensino, o papel de “agente social” desempenhado ao longo do tempo pela Educação passa a ser primordial para o entendimento e enfrentamentos dessa nova realidade, vivenciada na atualidade. Dessa forma, não se pode resumir a função da Educação apenas a transmissão dos “conhecimentos estruturados e acumulados no tempo”. Para além do “ler e escrever, interpretar, contar e ter noção de grandeza” é papel desta, assim como, da escola, enquanto instituição, atentar-se as inquietudes e desafios postos a sociedade, mediante as incontáveis mudanças sociais e culturais (GATTI, 2016, p. 37).

Diante disso, a Educação se consolida como parte importante das sociedades, ao tempo que o “ato de ensinar”, constitui-se num processo de contínuo aperfeiçoamento e transformações, além de ser espaço de resistência, de um contínuo movimento de indignação e esperançar, como sinalizou Freire (2018). No atual contexto educacional, a Educação assume esse lugar “central”, ao transformar-se na mais importante ferramenta para a formação crítica e humana das pessoas, como lugar real de possibilidade de transformação da sociedade.

Destarte, os artigos que compõem essa obra são oriundos das vivências dos autores(as), estudantes, professores(as), pesquisadores(as), especialistas, mestres(as) e/ou doutores(as), e que ao longo de suas práticas pedagógicas, num olhar atento para as problemáticas observadas no contexto educacional, buscam apontar caminhos, possibilidades e/ou soluções para esses entraves. Partindo do aqui exposto, desejamos a todos e a todas uma boa, provocativa e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva
Ariana Batista da Silva

REFERÊNCIAS

CARA, Daniel. **Palestra online promovida pela Universidade Federal da Bahia, na mesa de abertura intitulada “Educação: desafios do nosso tempo” do evento Congresso Virtual UFBA 2020**. Disponível em: link: <https://www.youtube.com/watch?v=6w0vELx0EvE>. Acesso em abril 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.


GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: Marli André (org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. 1ed. Campinas, SP: Papyrus, 2016, p. 35-48.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

LA VIRTUALIDAD SALVÓ LA REALIDAD: EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES DURANTE LA PANDEMIA

Gabriela Fernández Saavedra

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5682226041>


CAPÍTULO 2..... 8

UMA ANÁLISE SOBRE A EVASÃO E PERMANÊNCIA DO ALUNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -EJA NA EMEF. “DOM CLEMENTE GEIGER” –ALTAMIRA/PÁ, (2011- 2021)

Ronaldo dos Santos Leonel

Joab Marques da Costa

Antonio dos Santos Leonel

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5682226042>


CAPÍTULO 3..... 20

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA DE UMA ABORDAGEM PARA ALÉM DA CRÍTICA

Kele Cardoso da Silva

Camila Brüning

Carolina de Souza Walger


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5682226043>

CAPÍTULO 4..... 39

A ESCOLA COLOCA EM RISCO A UNIDADE INTEIRA: DILEMAS E CONFLITOS NA GESTÃO DO PROCESSO SOCIOEDUCATIVO

Roseanna de Andrade Moura Silva

Nalayne Mendonça Pinto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5682226044>

CAPÍTULO 5..... 54


INTEGRAÇÃO, TEORIA E PRÁTICA EM UM ESTÁGIO PROFISSIONALIZANTE DE TERAPIA OCUPACIONAL

Roberta de Oliveira Corrêa

Ana Cláudia Martins e Martins

Ester Miranda da Silva

Renato da Costa Teixeira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5682226045>


CAPÍTULO 6..... 64

DIÁLOGOS SOBRE SEXUALIDADE NA ADOLESCENCIA COM ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Audete Simão de Souza

Jean Carlos Matos de Sousa

Ihorranny da Silva Conrado


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5682226046>

CAPÍTULO 7..... 76

O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM QUÍMICA, DA UFMT, CAMPUS CUIABÁ, NO CURSO E NO ENADE, E A REFLEXÃO SOBRE QUALIDADE

Leandro Elias dos Santos

Marta Maria Pontin Darsie


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5682226047>

CAPÍTULO 8..... 86

MODOS DE PERTURBAR O ESTATUTO DOS SABERES NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

Carmen Lúcia Capra


Daniel Bruno Momoli

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5682226048>

CAPÍTULO 9..... 98

GESTÃO ESCOLAR: PROCESSO DE ESCOLHA DE UM GESTOR

Ednalva Tavares de Mendonça Telinhos Pereira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5682226049>

CAPÍTULO 10..... 108

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Sandra Lia de Oliveira Neves


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.56822260410>

CAPÍTULO 11..... 120

DINÂMICAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFBA

Graziela Silva Ferreira


Ana Rita Silva Almeida

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.56822260411>

CAPÍTULO 12..... 128

REPRESENTACIONES CONFLICTIVAS: OPERANDO NÚMEROS DECIMALES

Carlos A. LópezLeiva


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.56822260412>






CAPÍTULO 13..... 140

O FORTALECIMENTO DO PAPEL DO COORDENADOR ESCOLAR POR MEIO DAS FORMAÇÕES REGIONAIS COLABORATIVAS NA CREDE 08


José Alves da Silva

Lucia Kelly Souza Menezes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.56822260413>

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 14 | 146 |
| A MATEMÁTICA DO VESTUÁRIO | |
| Girleide Maria da Silva | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.56822260414 | |
| CAPÍTULO 15 | 166 |
| REPENSANDO O DISCURSO EMPREENDEDOR NA ESCOLA: A ECONOMIA POPULAR E SOLIDÁRIA COMO POSSIBILIDADE FRENTE À OFENSIVA NEOLIBERAL “EMPREENDEDORA” | |
| José Raimundo Oliveira Lima | |
| Lucas Cauã de Souza Mota | |
| Neusa Núbia Carvalho da Silva | |
| Verônica Ramos da Silva | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.56822260415 | |
| CAPÍTULO 16 | 179 |
| ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA | |
| Vilma Aparecida Bianchi | |
| Rita Melissa Lepre | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.56822260416 | |
| CAPÍTULO 17 | 187 |
| CONTOS, MITOS E LENDAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS | |
| Edméia da Conceição de Faria Oliveira | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.56822260417 | |
| CAPÍTULO 18 | 203 |
| ¿QUÉ COMPARAR CUANDO SE COMPARAN LAS DESIGUALDADES EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS? MÁS ALLÁ DE LAS DESIGUALDADES ESCOLARES, LA REPRODUCCIÓN SOCIAL | |
| Silvia Verónica Valdivia Yábar | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.56822260418 | |
| CAPÍTULO 19 | 211 |
| PROJETO TÁ LIMPEZA: UMA INICIATIVA SUSTENTÁVEL EM FAVOR DOS AMBIENTES COSTEIROS | |
| Yago Victor Taurino Vilarim | |
| Ana Carolina da Silva Marques | |
| Maria Clara Lemoine Soares Paes | |
| Maria Raissa Coelho Marchetti Trindade | |
| Mariane Gomes Barboza | |
| Mário Henrique da Silva Soares | |
| Túlio Seabra Camelo | |
| Welemberto Fernando dos Santos Lima | |
| Wilka Vitória Granjeiro do Nascimento | |

Yasmim Gomes Alves de Brito
Paulo Guilherme Vasconcelos de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.56822260419>

| | |
|-------------------------------------|------------|
| SOBRE OS ORGANIZADORES | 218 |
| ÍNDICE REMISSIVO..... | 219 |

CAPÍTULO 1

LA VIRTUALIDAD SALVÓ LA REALIDAD: EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES DURANTE LA PANDEMIA

Data de aceite: 01/04/2022

Gabriela Fernández Saavedra

Departamento de Farmacología, Facultad de
Medicina, Universidad Nacional Autónoma de
México, Ciudad Universitaria
Ciudad de México

RESUMEN: Se comparte la experiencia de estudiantes de educación media básica de modalidad presencial, quienes recurrieron a la virtualidad para continuar y concluir sus cursos debido al confinamiento impuesto en la Ciudad de México. Metodología: se solicitó permiso a los usuarios de una red social para analizar la actividad, también se les invitó a participar. Resultados: los usuarios emplearon la red social como medio de comunicación. Antes de la pandemia, la actividad en el chat y la cantidad de información compartida crecía lentamente, al iniciar la cuarentena se registró un aumento significativo en la actividad del chat. Destacan docentes que mantuvieron comunicación personalizada con sus alumnos por diversos medios tecnológicos, para continuar y concluir los cursos. Los estudiantes expresaron su beneplácito al aprobar las asignaturas. Esta experiencia enseña que el manejo tecnológico es indispensable para los docentes, aún para la modalidad presencial.

PALABRAS CLAVE: Comunicación educativa, TICs, mediación tecnológica, redes sociales.

VIRTUALITY SAVED REALITY: STUDENT EXPERIENCES DURING THE PANDEMIC

ABSTRACT: The experience of face-to-face, middle education students is shared, who used Virtuality to continue and finish their courses due to the confinement imposed in Mexico City. Methodology: Users of a social network were asked for permission to analyze the activity; they were also invited to participate. Results: Users used the social network as a means of communication. Before the pandemic, the activity in the chat and the amount of shared information grew slowly, when initiating the quarantine there was a significant increase in the activity of the chat. Highlights teachers who maintained personalized communication with their students through various technological means, to continue and conclude the courses. The students expressed their approval when passing the subjects. This experience teaches that technological management is essential for teachers, even for face-to-face modality.

KEYWORDS: Educational communication, technological mediation, social networks.

A VIRTUALIDADE SALVOU A REALIDADE_ EXPERIÊNCIA ESTUDANTIL DURANTE A PANDEMIA

RESUMO: Compartilha-se a experiência de alunos do ensino médio presenciais, que recorreram à virtualidade para continuar e concluir seus cursos devido ao confinamento imposto na Cidade do México. Metodologia: foi solicitada autorização aos usuários de uma rede social para analisar a atividade, também foram convidados

a participar. Resultados: os usuários utilizaram a rede social como meio de comunicação. Antes da pandemia, a atividade de bate-papo e a quantidade de informações compartilhadas cresciam lentamente, iniciando a quarentena houve um aumento significativo na atividade de bate-papo. Destacam-se os professores que mantiveram uma comunicação personalizada com seus alunos por meio de diversos meios tecnológicos, para dar continuidade e concluir os cursos. Os alunos expressaram sua satisfação em passar nas disciplinas. Essa experiência mostra que a gestão tecnológica é essencial para os professores, mesmo para a modalidade presencial.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação educativa, TICs, mediação tecnológica, redes sociais.

INTRODUCCIÓN

El Programa de Iniciación Universitaria es un bachillerato de 6 años con sede en la Escuela Nacional Preparatoria plantel número 2, “Erasmus Castellanos Quinto” y es parte del bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los alumnos ingresan al concluir la educación básica y tienen una edad promedio de 12 años. Esta investigación es exploratoria, recopila la experiencia de los estudiantes en cuanto a la continuidad y conclusión de las asignaturas durante la cuarentena impuesta por el COVID-19 en la Ciudad de México. Si bien, se trata de estudiantes que usan redes sociales, blogs y aplicaciones para comunicarse, tuvieron que emplear herramientas tecnológicas para concluir el ciclo escolar, lo que implica recibir las instrucciones de los docentes, conocer las tareas asignadas, realizar las actividades, enviarlas, esperar la realimentación y la calificación obtenida.

Es común que los estudiantes tengan un chat para comunicarse entre ellos y a veces los profesores tengan una cuenta especial para sus alumnos, de tal manera que los estudiantes visitan varias cuentas, de acuerdo con el número de profesores que usan estas herramientas. Se sabe que la diferencia generacional se convierte en una barrera entre docentes y estudiantes, este obstáculo se puede abatir cuando los profesores se capacitan convirtiéndose en inmigrantes digitales, mientras que todos los estudiantes por definición son nativos digitales (Prensky, 2010), lo anterior nos lleva a otro planteamiento.

¿Cómo enseñarles a los nativos digitales?, algunos autores proponen estrategias diversas, desde e-learning, uso de la Web 2.0, planeación formativa incorporando búsquedas en la web, diálogos, simulación, difusión de resultados, debates, etc., (García, y cols., 2007), enseñar en esta generación es diferente, se deben conocer sus características, hábitos e intereses ayuda mucho, un modelo muy interesante es el de Coasociación (Prensky, 2015). El modelo de Coasociación reconoce que los alumnos están en constante cambio por el uso de la tecnología en la vida cotidiana, estos alumnos requieren hallar la relación entre lo que aprenden en las aulas y su vida real inmediata, la pedagogía tradicional no es adecuada para ellos y tercero que el uso de las tecnologías pues el internet y sus derivaciones llegaron para quedarse, lo anterior lleva implícita la necesidad de que los

docentes aprendan a utilizarlas herramientas tecnológicas disponibles para optimizar su labor docente. De lo anterior se desprende que la docencia se transforma en la era Tecnológica, abandonando los esquemas del siglo pasado (Ferreiro, 2006). A pesar de los múltiples señalamientos sobre lo importante que es el dominio de las tecnologías para el quehacer docente, no se percibe el proceso de una capacitación continua, ni la práctica con los medios disponibles y gratuitos en diversos niveles educativos. Algunos estudios indican que hay centros educativos con carencias diversas (Ventura, 2017), pero también existen centros que tienen la tecnología y el personal para capacitar a los docentes y éstos no acuden. Probablemente, la modalidad presencial es la más flexible al permitir que los profesores impartan clases en los términos y con los métodos de su elección, las acciones de los docentes están permitidas por la libertad de cátedra. Los estudiantes que cursan sus asignaturas con el paradigma centrado en el profesor permanecen pasivos y su aprendizaje es más limitado (Martín, 2008). Actualmente, y debido a la pandemia, los profesores de modalidad presencial tuvieron que recurrir a la virtualización para continuar y concluir sus cursos. Se esperaba que la mayoría transitara rápidamente, sin embargo, los reportes oficiales mostraron múltiples eventos que interrumpieron este proceso y después se publicaron resultados desalentadores en términos de eficiencia escolar (Carreño, 2020). Una tarea derivada de esta experiencia es la corrección planificada de cada uno de los eventos que interfirieron en la virtualización.

Comunicación educativa

En el proceso de enseñanza-aprendizaje la Comunicación toma una importancia notable, aunque existen diversas definiciones, el consenso es que la Comunicación Educativa es un proceso en el que los participantes intercambian ideas y estas influyen en los involucrados modificando su pensamiento mutuamente; los componentes de la comunicación son el emisor, el receptor, el canal, el código, el ruido y el medio. Para que la comunicación educativa sea funcional debe motivar, persuadir y adaptarse, entre otras cosas (Córica, 2012).

En la presente investigación se explora como vivieron los estudiantes este proceso de virtualización forzada ante un evento como la pandemia que obligó a la población a permanecer en casa, si bien hay mucho por investigar, este primer reporte solo toca la comunicación, cómo fue, si hubo o no continuidad, que medios se emplearon y algunos de los aspectos que se deben atender. Al momento de enviarse para su valoración seguían llegando cuestionarios de más participantes, pues ante una situación estresante como lo fue esta jornada escolar, se les pidió a los participantes que lo enviaran lo más pronto posible, sin ser tajante en el límite de la recepción.

METODOLOGÍA

Se ingresó a un chat escolar de la red social WhatsApp y se solicitó permiso a los usuarios para analizar su actividad, lo que implica, conocer el número de participantes, el número de diálogos y las interacciones entre sus miembros en torno a la información que se introduce. También se les invitó a los miembros del chat a externar su experiencia escolar tras concluir el ciclo escolar. La invitación se publicó en la red social antes citada y se explicitó que, si alguna persona no quería participar, solo debía indicarlo para no tomar en cuenta sus participaciones del chat, también se les dijo que quedarían en el anonimato sus identidades. Hubo participantes que explicitaron su permiso, otros que solo rectificaron que su opinión quedaría en el anonimato, pues algunos participantes consideran que la crítica no siempre es tomada adecuadamente.

El chat se analizó de la siguiente manera: se identificaron todos los participantes y se les asignó un número, se contaron el número de participaciones mensual y se graficaron empleando el programa Excel.

Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Cómo fue la conclusión de tus cursos durante la cuarentena?
2. ¿Qué cosas positivas sucedieron durante la cuarentena?
3. ¿Qué cosas te molestaron de la cuarentena?
4. ¿tus profesores se comunicaron contigo?

RESULTADOS

Análisis del chat

Después de analizar el Chat, todos los datos fueron capturados en una hoja de Excel y se graficaron. *La figura 1. Actividad en la red del grupo*, muestra una tendencia consistente previo a la cuarentena, a mediados del mes de marzo se suspendieron las actividades y durante abril y mayo cambió radicalmente la cantidad de diálogos y la interacción entre los usuarios, lo cual se aprecia en la figura 1.



Figura 1. Comunicación del grupo durante el ciclo escolar.

Fuente: construcción propia.

Las esferas grises (meses 1 y 13 del eje X), corresponden al inicio y final, se traducen en la ausencia de actividad escolar, es decir al previo al inicio y después de concluir del ciclo escolar. Durante abril y mayo las interacciones y número de diálogos fue intenso y el contenido denota, preocupación, solicitando continuamente al jefe de grupo (que es alumno) que contacte al profesor para que indique actividades y calificaciones, en la gráfica se traduce como momentos de incertidumbre dentro del grupo.

Destacan positivamente los docentes que mantuvieron contacto personalizado con sus estudiantes por correo electrónico, videoconferencia y redes sociales, lo que les permitió asignar tareas, revisarlas, realimentar a los estudiantes, evaluarlos y atender inconformidades. Lo anterior contrastó con profesores que no se comunicaron con sus estudiantes, lo que ocasionó estrés en un momento en que la calma fue esencial.

Las preguntas fueron las siguientes y se convirtieron en porcentajes

1. *¿Cómo fue la conclusión de tus cursos durante la cuarentena?*

Los participantes contestaron bien (69%), regular (18%) y mal (13%), lo cual refleja la conformidad con la calificación obtenida en relación con las actividades asignadas para obtener dicha calificación. Los porcentajes cambian sensiblemente en las asignaturas de Matemáticas y Física bien (43%), regular (25%) y mal (32%), Español bien (25%), regular (37%) y mal (38%), e Historia, bien (35%), regular (45%) y mal (20%). Los alumnos que aprobaron sus cursos en exámenes ordinarios coincidieron en que, gracias al correo, al chat de WhatsApp, etc., pudieron insistir hasta concluir y acreditar, es decir, que la virtualidad salvo la realidad.

2. *¿Qué cosas positivas sucedieron durante la cuarentena?*

El 60% pasaron más tiempo en casa con sus familias y disfrutaron más de su casa, aunque estuvieran preocupados porque aún no concluía el curso y desconocieran sus calificaciones, el resto de los participantes les gustaron las mejoras del medio ambiente reportadas en las noticias.

3. ¿Qué cosas te molestaron de la cuarentena?

Dos causas fueron molestas durante la cuarentena, por un lado, que los estudiantes recibieron sus calificaciones sin la realimentación para conocer detalladamente sus errores. La segunda causa fue el encierro por la privación de actividades socializadoras.

4. ¿Tus profesores se comunicaron contigo? ¿Cómo? Correo, videos, llamadas, mensajes, otro

Todos los profesores se comunicaron con los estudiantes, pero no de manera personalizada, el 70% de los participantes declararon que la comunicación fue a través del jefe o jefa de grupo, los demás profesores emplearon redes sociales, correos, o el teléfono. Destacaron 2 profesoras que se mantuvieron en contacto con sus alumnos desde que inicio la cuarentena y emplearon diversas herramientas digitales como correo electrónico, videoconferencia, y mensajes desde la cuenta de WhatsApp y Facebook. Los contenidos de los mensajes no mostraron empatía, persuasión, apoyo, solidaridad, etc., todo lo que los estudiantes requerían escuchar de sus maestros ante la amenaza de una pandemia. La comunicación educativa estuvo ausente en un momento de gran tensión social.

El análisis de los resultados obtenidos demostró que la comunicación entre los docentes y sus estudiantes fue deficiente, por lo cual, será pertinente planificar un programa para fortalecer la comunicación educativa. Con la finalidad de sugerir las actividades, se consultó la plataforma de la Universidad Nacional Autónoma de México (Portal UNAM, 2020) y las sugerencias de expertos en el área (Mesa, y cols., 2015) se comprobó que la oferta de cursos y talleres para la mejora de la comunicación educativa están disponibles, en formatos presencial y virtual. Para mejorar la comunicación los docentes podrían asistir a las siguientes actividades:

1. Taller de Comunicación educativa
2. Taller de Comunicación asertiva
3. Participar en Dinámicas grupales
4. Planificación de las clases, desde la revisión de los contenidos hasta la retroalimentación posterior a los exámenes.
5. Aprendizaje y dominio de herramientas para la enseñanza mediada por tecnología

El Portal de la UNAM ofrece gran variedad de cursos presenciales, virtuales e híbridos para mejorar la comunicación de los docentes con sus estudiantes y también para habilitarse en la enseñanza remota.

CONCLUSIONES

Los nativos digitales al acudir a un centro educativo se adaptan a las reglas y manera de impartir las clases de sus profesores. La modalidad presencial sigue siendo predominante, pero la virtualidad llegó para quedarse. La llegada del Covid-19, cambió al

mundo. En esta investigación queda evidenciado que el manejo tecnológico por parte de los docentes presenciales ya no es una opción, se convierte en una herramienta obligada para continuar comunicándose con los alumnos de manera remota. La comunicación educativa también estuvo ausente, los profesores del siglo XXI deben capacitarse integralmente para continuar con su labor, aún en situación de crisis como la actual. Se sugieren actividades para la capacitación de los docentes en dos áreas: comunicación educativa y enseñanza remota.

REFERENCIAS

Carreño Claudia I. (2020). Sector educativo. Voces y senderos posibles durante y post Coronavirus Covid-19. 18 marzo 2020, de Universidad de los Andes Colombia Sitio web: https://www.academia.edu/43059307/Sector_educativo._Voces_y_senderos_posibles_durante_y_post_Coronavirus_Covid-19

Córica, M. J. L. (2012). Comunicación y nuevas tecnologías: su incidencia en las organizaciones educativas. Concepto de comunicación educativa,"[Documento en PDF]. Recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/maestria/documentos/LECT46.pdf.

Ferreiro, R. F. (2006). El reto de la educación del siglo XXI: la generación N. Apertura, (5). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1228>

García, F., Portillo, J., Romo, J., & Benito, M. (2007, septiembre). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. In SPDECE. Recuperado de <http://ftp.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEUR-WS/Vol-318/Garcia.pdf>

Martín, A. G. (2008). Las TIC en la formación del maestro: "realfabetización" digital del profesorado. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (63), 191-206. Recuperado de <http://ftp.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEUR-WS/Vol-318/Garcia.pdf>

Mesa, Y. A., Casas, E. R., & Calvo, M. R. (2015). Fortalecer la comunicación educativa durante el concentrado de Preparación para la Defensa. Revista Educación Médica del Centro, 7(4), 98-109. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=61257>

Prensky, M. Nativos e Inmigrantes Digitales, 2010. Distribuidora SEK, SA Recuperado de en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES,20>.

Prensky, M. (2015). Enseñar a nativos digitales. Ediciones SM. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=hMilDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=Pre+nsky,+M.++\(2015\).+Ense%C3%B1ar+a+nativos+digitales.+Ediciones+SM.&ots=r3CmLvPGzO&sig=5i1ukub3ITMRgPSdsrbd-WPnsdw#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=hMilDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=Pre+nsky,+M.++(2015).+Ense%C3%B1ar+a+nativos+digitales.+Ediciones+SM.&ots=r3CmLvPGzO&sig=5i1ukub3ITMRgPSdsrbd-WPnsdw#v=onepage&q&f=false)

Portal UNAM. (2020). Cursos para la docencia. Disponible en: <https://www.unam.mx/comunidad/academicos/servicios-para-docencia-y-tutoria/cursos-para-la-docencia>

Ventura, G. G. S. (2017). Causas principales que propician la resistencia de los docentes del CETMAR no. 29 para la utilización de las TIC (Doctoral dissertation, Glendy Geliztli Santini Ventura-UPN). Recuperado de: <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/31231.pdf>

CAPÍTULO 2

UMA ANÁLISE SOBRE A EVASÃO E PERMANÊNCIA DO ALUNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -EJA NA EMEF. “DOM CLEMENTE GEIGER” – ALTAMIRA/PÁ, (2011- 2021)

Data de aceite: 01/04/2022

Ronaldo dos Santos Leonel

Professor efetivo da educação básica em Altamira/Pará, mestrando em educação e ensino de ciências na Amazônia - UEPA, pós-graduado em educação especial- FAVINE e gestão escolar ININTER, graduado em biologia - UVA, graduado em educação do campo com habilitação em ciências da natureza e matemática – IFPA Altamira/Pará
<http://lattes.cnpq.br/6105638621607429>

Joab Marques da Costa

Professor efetivo da educação básica em Altamira/Pará, graduado em educação do campo com habilitação em ciências sociais e humanas- IFPA Altamira/Pará
<http://lattes.cnpq.br/9196660186320348>

Antonio dos Santos Leonel

Professor do magistério superior, colegiado Letras/Francês- UNIFAP. Doutorando em ciências da educação -UNADES. Mestre em ciências da educação - UNADES. Especialista em linguística aplicada – FTA e Graduado em Letras/português – UVA Macapá/Amapá
<http://lattes.cnpq.br/7835748549798398>

RESUMO: O trabalho intitulado “ Uma análise sobre a evasão e permanência do aluno da EJA na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Dom Clemente Geiger” em Altamira -Pará, de 2011- 2021” é cômputo das inquietações

que sobrevêm na minha vida enquanto aluno, educador e gestor, atuando por mais de duas décadas na educação básica aonde boa parte foi nessa modalidade de ensino. Objetivo geral dessa *pesquisa* é: “esmiuçar as possíveis causas da evasão e permanência dos (as) alunos (as) da EJA matriculados na rede municipal de ensino em Altamira/Pará, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Clemente Geiger, tendo como base de estudo os anos de 2011 a 2021”. Entendemos que se trata de uma investigação que tem como base a abordagem qualitativa, uma vez que ela não se preocupa simplesmente com as causas ou consequências de um fenômeno, mas com as descrições de suas características.

PALAVRAS-CHAVE: Evasão. Permanência. Educação de Jovens e adultos. Ensino Fundamental.

AN ANALYSIS ON THE ESCAPE AND PERMANENCE OF STUDENTS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION -EJA AT EMEF. “DOM CLEMENTE GEIGER” -ALTAMIRA/ PÁ, (2011-2021)

ABSTRACT: The work entitled “An analysis of the dropout and permanence of the EJA student at the Municipal School of Elementary Education “Dom Clemente Geiger” in Altamira-Pará, 2011-221” is a computation of the concerns that arise in my life as an educator and manager, basic education for more than two decades where a good part of this teaching modality. The general objective of this research is: “to analyze the possible causes of dropout and permanence of EJA students enrolled in the municipal school system in Altamira/Pará at the Dom Clemente Geiger Municipal Elementary

School, based on the study the years 2011 to 2021”. We understand that this is an investigation as a qualitative approach, since it is not simply concerned with the causes or consequences of a phenomenon, but with a question of its characteristics.

KEYWORDS: Evasion. permanence. Youth and Adult Education. Elementary School.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é uma das modalidades de ensino que compõe a Educação Básica, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394/1996, conforme Seção V, artigo 37, no qual dispõe que a modalidade se destina àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria e foi regulamentada por meio da Resolução N° 3, CEB/CNE de 15 de junho de 2010 e fundamentada pelo Parecer CNE/CEB N° 6/2010, o qual define os aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; (BRASIL, 2010).

A EJA traz, em seu contexto, a realidade social do indivíduo como elemento de interferência no processo de ensino aprendizagem. Já avançados na idade, os entraves no cotidiano, como a falta de escolas próximas às suas residências, a falta de tempo para o trabalho, gerando cansaço, e também as práticas pedagógicas fora da realidade dos adultos, são elementos que dificultam o processo de escolarização.

Nessa direção, busca-se encontrar argumentos no campo teórico, conceitual e metodológico que corroborem com a questão central enunciada nesta pesquisa: Quais as implicações da evasão e permanência do aluno da EJA/Ensino Fundamental na E. M. F. Dom Clemente Geiger no Município de Altamira/Pará. Tendo como parâmetro referencial de análise os anos de 2011 a 2021.

Diante disso, compreende-se que os questionamentos se ajustam com o objetivo central deste estudo, que é investigar as possíveis causas da evasão e permanência do aluno da EJA matriculados na rede municipal de ensino em Altamira/Pará sobe coordenação da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, no Ensino Fundamental Subsequente a Escola Municipal Dom Clemente Geiger.

Este é o cenário que me impulsionou a realizar esse *projeto/pesquisar* sobre o tema supracitado. Com isso, apreender e analisar criticamente o cerne das questões e problemas que a EJA apresenta há décadas pode subsidiar na garantia do efetivo funcionamento da modalidade e cumprir verdadeiramente ao que a mesma se destina: materializar o direito à educação, ao conhecimento, à cultura (ARROYO, 2017).

Em função do objetivo que norteiam a pesquisa utilizaremos neste trabalho procedimentos que se classificam em três categorias: quanto aos objetivos, a abordagem e procedimentos, por meio da metodologia de natureza descritiva com abordagem qualitativa além da coleta de dados através de levantamento bibliográfico.

As investigações a respeito da evasão e permanência de os alunos da EJA tem importância significativa para a compreensão da dinamicidade política, social e econômica desse segmento educacional no município de Altamira estado Pará. Dessa forma, o presente projeto/ pesquisa demonstra a relevância desse assunto no que diz respeito às causas da evasão e permanência nessa modalidade de ensino.

Outro ponto, também relevante na definição do objeto desse *projeto/pesquisa*, é a importância de provocar a investigação com a perspectiva de analisar o fenômeno da evasão e permanência da EJA, inseridas no contexto das cidades polo da região amazônica, sob o intuito de revelar as implicações que circundam e se reverberam com a presença de jovens muito jovens na EJA para a região e, dessa forma, atentar-se para as particularidades existentes aos sujeitos inseridos nesse território, em particular da cidade de Altamira Pará localizada na região Transamazônica e Xingu.

Quais as possíveis causas da evasão e permanência dos (as) alunos (as) da EJA matriculados na rede municipal de ensino em Altamira/Pará, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Clemente Geiger, tendo como base de estudo os anos de 2011 a 2021?

2 | ASPECTOS DA METODOLOGIA

Considerando o objetivo geral de nossa pesquisa - “Esmiuçar as possíveis causas da evasão e permanência dos (as) alunos (as) da EJA matriculados na rede municipal de ensino em Altamira/Pará, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Clemente Geiger, tendo como base de estudo os anos de 2011 a 2021”, entendemos que se trata de uma investigação que tem como base a abordagem qualitativa, uma vez que ela não se preocupa simplesmente com as causas ou consequências de um fenômeno, mas com as descrições de suas características (TRIVIÑOS, 1987).

Tal abordagem é comumente utilizada em estudos do campo educacional, principalmente devido ao papel do investigador qualitativo, que busca, através de uma relação dialógica com os sujeitos investigados, adotar as estratégias necessárias para uma melhor compreensão da realidade em foco. Nessa direção, Bogdan e Biklen nos dizem que:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aquele de uma forma neutra (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Podemos dizer, ainda, que a nossa pesquisa se caracteriza como descritiva, uma vez que assumimos o compromisso de descrever um fato ou fenômeno social e a pesquisa descritiva ser “normalmente feita na forma de levantamentos ou observações sistemáticas do fato/ fenômeno/ problema escolhido” (SANTOS, 1999, p. 26). Em nossa investigação, nos comprometemos em observar o cotidiano dos alunos da EJA na Escola Municipal de

Ensino Fundamental Dom Clemente Geiger, tendo como base de estudo os anos de 2011 a 2021, de modo a caracterizar as práticas desenvolvidas para o atendimento dos alunos no espaço escolar.

Quanto aos procedimentos técnicos, entendemos que se trata de um estudo de campo, onde nos preocupamos com o aprofundamento das questões referentes à evasão e permanência dos alunos da AJE, observando sua interação com o campo escolhido e com os outros atores do processo educativo. Sobre isso, Gil nos diz que:

No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado (GIL, 2002, p. 53).

Após a definição dos conceitos básicos referente à metodologia definida em nossa pesquisa, faz-se necessário conhecer nosso campo e sujeitos de pesquisa, além dos instrumentos de coleta de dados e o procedimento de análise que foram utilizados.

Os critérios para a escolha do campo deverão começar a serem delineados a partir da etapa exploratória da pesquisa, quando tivermos a indicação da escola da Rede Municipal de Ensino de Altamira, Dom Clemente Geiger. A partir dessas visitas, destacaremos dois aspectos observados: o primeiro é que a hipótese levantada por nós de que escolas com grande número de alunos matriculados na EJA.

O segundo aspecto a ser mencionado é que solicitaremos à Secretaria de Educação da Cidade do Altamira, dentre outras coisas, uma lista com as escolas com maior número de alunos da EJA, para dar início a uma comparação do fenômeno pesquisa, visando entender se as demais escolas da rede também sofrem a mesma problemática.

Após a escolha da Escola campo de nossa investigação, aplicaremos um questionário com o objetivo de conhecer o perfil dos alunos da EJA. Presentes nelas e a partir de suas características, selecionar aqueles que atendam melhor as nossas metas. Richard (2008) afirma que o uso de questionários nos auxilia a caracterizar e medir variáveis de um grupo social, sendo, portanto, um instrumento de coleta de dados bastante utilizado em pesquisas científicas para este fim.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Panoramas da educação de jovens e adultos no Brasil

A história da EJA passa a ser construída a partir de bases legais, com fortes tendências políticas e instituição de políticas públicas para sua melhor implantação. As ideias de Paulo Freire conferiam à educação um perfil que estimulava a tomada de consciência social e política, com notadas posições de participação crítica da população

civil, em que os sujeitos fossem protagonistas de sua realidade social e vivência, mudando, com isso, a perspectiva metodológica, desde o ensino, a formação e a aprendizagem dos envolvidos no processo.

Esta visão passa a ter um novo caminho no cenário da educação brasileira, por deixar de se pensar no sujeito adulto como aquele marginalizado e analfabeto e de interesses secundários pela sociedade. Segundo Gadotti (1995, p.19), “as experiências de Freire no Brasil, eram experiências não estatais, desenvolviam-se exteriormente ao Estado e, geralmente, se confrontavam com as políticas hegemônicas do Estado”, mas objetivava libertar o sujeito a partir do estudo de sua realidade sócio espacial.

Dizia Paulo Freire (1996, p. 79) que “as classes dominantes aguentam a alfabetização, mais não aguenta a leitura da realidade do aluno, pois proporcionaria a liberdade do sujeito”. Durante os primeiros anos de governo militar, a educação não recebe a devida importância por parte do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e, somente com pressão internacional exercida pela Organização das Nações para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), é que são retomadas ações no país na área educacional (COSTA; SILVA, 2015, p. 04).

Na década de 1980, surgem as campanhas de educação, como A Cruzada da Ação Básica Cristã – ABC. Trata-se de uma entidade educacional de origem protestante, surgida em Recife nos anos 1960 para a educação de analfabetos (Parecer CNE/CEB 11/2000), que contava com o apoio de recursos norte-americanos. O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF era considerado um desperdício, por parte de planejadores, educadores e intelectuais, que o tinham mais como uma forma de cooptação do que de promoção do pensamento crítico, o sistema de ensino supletivo e algumas ações não governamentais, mas que eram financiadas pelo governo (COSTA e SILVA, 2015, p. 04).

Nessa perspectiva, a LDB contribuiu para a implantação da EJA deliberando como “a educação destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. No entanto, a BNCC não traz em seu arcabouço as linhas que especificam a EJA deixando à mercê as adequações de Estados e Municípios a sua estrutura e organização, enquanto a LDB, por sua vez, cita que:

Art. 37. § 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 (BRASIL, 1996).

Percebe-se um avanço significativo sobre a garantia desses direitos, porém, a lei não explicita as competências para a formação contínua desse sujeito. Outros elementos são fundamentais para que sejam garantidos não apenas o acesso, mas a permanência destes estudantes na escola, isso pode incidir sobre as práticas pedagógicas, sobre a

perspectiva de uma orientação específica ou por decorrência de condições estruturais no processo de aprendizagem.

Com isso, é possível considerar as premissas da Conferência Nacional da Educação Básica (2008, p. 43), que tratou da EJA a partir do interesse de uma política educacional que garantisse a formação integral do sujeito da EJA e ainda que:

Essa política – pautada pela inclusão e qualidade social – prevê um processo de gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da Educação Básica, a implantação do sistema integrado de monitoramento e avaliação, uma política específica de formação permanente para o professor que atue nessa modalidade de ensino, maior alocação do percentual de recursos para estados e municípios e que esta modalidade de ensino seja ministrada por professores licenciados.

Sendo assim, deveria haver prioridades para que o processo fosse concretizado, como a formação específica de profissionais para esta área, minimizando os problemas de uma prática pedagógica pouco contextualizada; também, a isonomia entre todas as modalidades de ensino - que inclusive já vem sendo anunciada desde a Constituição de 1988 com a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Art. 206/ CF/88)- e a partir disso, promover “o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação” (CF-88). Neste tocante, a BNCC configura aspectos que são considerados relevantes depois das últimas revisões em ater-se aos discursos sobre a EJA como modalidade de ensino incluída no ensino fundamental e médio, indicando que a necessidade maior seria discutir as especificidades desta modalidade, a partir da concretização e concomitante à construção de seu currículo.

3.2 A EVASÃO ESCOLAR NA EJA

Mesmo com a instauração de leis que garantem a educação de jovens, adultos e idosos e com a perspectiva de mudança social a partir deste novo olhar sobre a educação da EJA, são vivenciadas situações que travam a condição desses sujeitos a completarem o ciclo de escolarização. A questão a se considerar antes de se discutir sobre evasão é saber o perfil dos estudantes da EJA, ou seja, que público é esse e por que passa pela evasão escolar. As diferenças entre o público da EJA são grandes em relação aos estudantes de classe regulares: idade, interesses pela educação formal, relação com a sociedade e mercado de trabalho. Pela LDB 9.394/96, os estudantes em idade escolar são aqueles que, obrigatoriamente, devem iniciar seus estudos no ensino fundamental a partir dos seis anos de idade e ainda existem políticas públicas para garantir não só o acesso, mas a permanência destes sujeitos nas escolas até a conclusão de seus cursos fundamentais. No art. 32, são especificadas as premissas:

Assim, a relação entre estudo, ensino e aprendizagem de crianças difere da relação que os jovens adultos e adultos têm em relação à escola, ao ensino e aprendizagem. De acordo com Arroyo (2006, p. 22):

Penso que a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo

seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino. [...] O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos.

Cada estudante possui uma perspectiva acerca da educação formal e as relações com o processo de ensino e aprendizagem configuram obstáculos a serem superados por estes discentes ao longo do ano letivo. Os meios sociais e culturais destes estudantes interferem diretamente na necessidade instrucional, ou seja, cada discente interessa-se pela educação formal em detrimento de uma necessidade.

Os motivos culturais são mais amplos e a necessidade de formação se apresenta muitas vezes pela necessidade familiar. Por não terem tido a oportunidade de acesso à educação formal na idade escolar adequada, a maioria já constituiu família e agora sente a necessidade de emancipar-se na sociedade a partir da escolarização. Muitos destes dependem dos filhos para fazer as atividades mais simples que dependem da leitura e escrita. É importante respeitar as condições culturais desses jovens e adultos. Eles precisam ser entendidos de fato, envolvidos com o meio, criando um elo de comunicação entre o educador e o educando (GADOTTI, 1995). Tem-se em discussão duas vias a serem analisadas: o acesso à educação básica e a qualificação profissional de sujeitos que não tiveram, por vários motivos, oportunidade de concluir o ensino fundamental e iniciarem, o ensino médio.

A EJA oferece a essas pessoas a oportunidade de serem indivíduos alfabetizados, autônomos, críticos e emancipados. Sabe-se que o estudante desta modalidade traz uma vivência muito grande do mundo e o que ele quer é transformar essa vivência em palavras e números, por este motivo que a maioria procura a escola. Um dos fatores que contribui para o sucesso escolar na modalidade de ensino da EJA é a bagagem de conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais, e a escola deve ressaltar este elemento e perceber que não é o único espaço de produção e socialização dos saberes. Essas experiências de vida são significativas para o processo ensino-aprendizagem e devem, desta forma, ser consideradas e ressaltadas durante todo o processo. Isso porque, como afirma Freire (1996, p. 30), “[...] ensinar exige respeito aos saberes e cultura dos alfabetizados”.

No entanto, as práticas metodológicas organizadas para o ensino da EJA são especuladas a partir da dinâmica da pedagogia e não da andrologia. Assim, os métodos de ensino e as estratégias utilizadas para alcançar os objetivos do ensino de jovens e adultos são muitas vezes obsoletos e fora da realidade de pessoas que possuem outra necessidade escolar e instrucional, que não apenas leitura e escrita.

Na maioria das vezes, a metodologia aplicada e a não valorização dos conhecimentos e experiências culturais adquiridas fora do espaço escolar não são levados em consideração e, por isso, a consequência gerada é a evasão. Para Cruz e Gonçalves (2015 apud CAMPOS, 2003, p. 18)

A evasão escolar na EJA pode ser registrada como um abandono por um

tempo determinado ou não. Diversas razões de ordem social e principalmente econômica concorrem para a 'evasão' escolar dentro da EJA, transpondo a sala de aula e indo além dos muros da escola.

O público da EJA é formado por trabalhadores que buscam na escola a esperança de melhores condições de vida. Eles vão para a escola repletos de saberes, porém, às vezes, a escola desconsidera o saber do estudante em relação à vivência de mundo e quer apenas aplicar conhecimentos que não condiz com a sua realidade, partindo do pressuposto da alfabetização.

Segundo Arroyo (2005), a EJA não veio apenas para suprir as necessidades e carências do indivíduo. Ela é um direito que trazem trajetórias escolares específicas e histórias de vida ímpares. “Teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos, entre eles a educação de jovens e adultos” (ARROYO, 2005, p. 28).

3.2 As causas da evasão escolar na EJA

Os atos de evadir-se do ambiente escolar para os estudantes da EJA constituem aspectos que formam um conjunto de motivos pelos quais a necessidade e interesse deste público em estar na escola não configuram suas reais necessidades. Deste modo, é importante considerar todos os entraves que indicam que o estudante de EJA pode evadir, levando em consideração o interesse deste sujeito pela educação formal.

Campos (2003) citando Fonseca (2002, p. 5), afirma que:

Os motivos para o abandono escolar podem ser ilustrados quando os jovens e adultos deixam a escola para trabalhar; quando as condições de acesso e segurança são precárias; os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir; evadem por motivo de vaga, de falta de professor, da falta de material didático; e também abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa para eles.

Ao serem analisadas as causas da evasão, percebe-se que a realidade educacional vigente, ocasionada pela educação neoliberal dos últimos anos, dá a condição do sujeito escolarizar-se, mas a grande dificuldade encontrada está na permanência e não no acesso à escola. A política pública voltada para a matrícula de estudante na EJA, fundamentalmente no ensino noturno, tem se tornado uma das grandes tarefas na educação. O governo amplia, a cada ano, a reserva de vagas para estudantes de perfil da EJA, fazendo com que o acesso à escola não seja um obstáculo por causa da falta de vagas e ao mesmo tempo temos presenciado a partir das políticas neoliberais e do descaso com a educação, as escolas da EJA fechando as portas e inviabilizando muitas vezes a permanência desses estudantes. As condições de segurança são relativas na medida em que se pensa na EJA num contexto geral, ou seja, nos grandes centros a questão de segurança pode ser um agravante, mas na maioria dos interiores do Brasil, vai depender da realidade de cada

município.

Outra questão que pode ser analisada é a figura do professor, seu papel e formação adequada para ensinar nesta modalidade. Muitas vezes, os estudantes evadem porque a metodologia não corresponde a seus interesses reais e a sua faixa etária, deixando a desejar quanto à real necessidade daquilo que o estudante da EJA necessita aprender. Santos (2008) afirma que é importante pensar o trabalho pedagógico da EJA de forma que o educando participe do desenvolvimento da sociedade. É necessária uma prática emancipadora que seja construída a partir da realidade dos sujeitos e de seus interesses numa perspectiva construtiva do saber. De acordo com Freire (1987, p. 22):

A práxis é reflexão e ação dos humanos sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor oprimido. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na sociedade opressora, com que a objetivando, simultaneamente, atuam sobre ela.

Por essa razão, a escola tem que ter o cuidado e o interesse de propor estratégias adequadas para que as expectativas deste público sejam atendidas. Além disso, o professor que for trabalhar com os estudantes da EJA deve levar em consideração a vivência destes e propor atividades que estimulem o aprendizado. O papel do professor e a relação entre professor/estudante nessas turmas de EJA é de fundamental importância para que eles continuem até o final.

Os estudantes que frequentam as turmas da EJA têm um amplo conhecimento de mundo. Por isso, o professor deve aproveitar os saberes adquiridos por meio do cotidiano fora da escola para estimular o estudante ao aprendizado, pois o método aplicado pelo professor em sala de aula pode ampliar os conceitos de mundo que o estudante já possui, estimulando-o a criar perspectivas para aquilo que ele deseja para o seu futuro. As inquietações sobre as teorias empíricas, as metodologias, material utilizado e recursos didáticos na EJA deveriam respeitar o princípio e as adequações da realidade cultural e individual dos jovens e adultos, mesmo porque a evasão também apresenta um traço fortemente marcado em todos esses estudantes: a escolarização tardia.

Santos (2003) chama atenção apontando que, durante os “percalços e interrupções nos estudos” dos estudantes de EJA, a exclusão precoce da escola ocorre também na escolarização tardia, resultado da baixa escolaridade, que acarreta constrangimentos sociais diversos. Neste contexto, as propostas metodológicas da EJA devem ser caracterizadas, analisando e percebendo que os jovens e adultos têm uma realidade cultural e um nível de subjetividade diferente das crianças, sendo necessária, então, a adequação das metodologias empregadas nessa modalidade de ensino. Isso seria o essencial. É um esforço grande, mesmo porque estes estudantes ainda são considerados pela sociedade um grupo atípico, com direitos legais, mas que são caracterizados como grupo de risco, no sentido de compreender que estes discentes ainda estão vivendo realidades que possam levar à evasão. Este pensamento remete ao que Arroyo (2006, p. 23) coloca:

[...] os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo propiciemos uma segunda oportunidade.

Outro contexto pertinente à discussão é refletir sobre o educador participante nas classes de EJA, fazendo o mesmo pensar sobre sua prática pedagógica e didática em sala de aula, especialmente como formador de cidadãos conscientes, percebendo a importância do seu papel na sociedade. É importante destacar ainda que as discussões sobre as especificidades da EJA na atualidade configuram aquilo já intencionado nas novas legislações: fazer com que esta modalidade de ensino seja considerada na formação do ensino fundamental e médio, sem perspectiva de maximizar a condição do sujeito que não foi escolarizado no tempo determinado para esse processo, tampouco conferir um direito que subestima a capacidade de um público com condições de aferir seus próprios direitos.

Nesse contexto, observa-se a qualificação pedagógica de programas de EJA como uma exigência de justiça social, “para que a ampliação das oportunidades educacionais não se reduza a uma ilusão e a escolarização tardia de milhares de cidadãos não se configure como mais uma experiência de fracasso e exclusão” (RIBEIRO et al., 1987, p. 16). As causas da evasão ainda continuam sendo submetidas às condições e realidades sociais, apontadas em muitas teorias. Porém, esse percurso revela que nesse contexto historicamente situado, existem políticas públicas e ações governamentais voltadas para melhores condições de acesso e permanência desses educandos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L.; SOARES, L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Ministério da Educação. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos – ensino fundamental – proposta curricular – primeiro segmento**. Coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa. Brasília, MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/proposta_curricular.pdf. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **Conferência Nacional da Educação Básica**. Documento final. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

BODGAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. 335 p.

CAMPOS, E. L. F.; OLIVEIRA D. A. **A Infrequência dos Alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CERVO, Amado L; BERVIAN Pedro A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

COSTA, M. do S.; SILVA, V. P. da. **Educação de jovens e adultos, evasão escolar e carteira estudantil: desafios na escola estadual Tiradentes**. 2015. Disponível em: <http://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/14/educacao-de-jovens-e-adultos-evasoescolar-e-carteira-estudantil-desafios-na-escola-estadual-tiradentes.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvahno. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. São Paulo Moraes, 1979.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria prática e proposta**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOPES, S. P., SOUZA, L. S. **EJA: uma educação possível ou mera utopia?** 2010. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br>. Acesso em: 31 jan. 2017.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 1991.

RIBEIRO, V. M. M. et al. **Educação de Jovens e Adultos: Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo/Brasília, 1987. Disponível em: <http://forumeja.org.br>. Acesso em: 2 jan. 2017.

SANTOS, B. (Org.). **Democratizar a democracia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, B. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, G. L. dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24. Set-dez 2003.

TRIVINÕS, A. N.S. A pesquisa qualitativa em educação: introdução à pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA DE UMA ABORDAGEM PARA ALÉM DA CRÍTICA

Data de aceite: 01/04/2022

Kele Cardoso da Silva

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Camila Brüning

Universidade Federal do Paraná (UFPR),
Departamento de Psicologia (DEPSI),
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
(PPGPSI)
Curitiba, Paraná
<http://lattes.cnpq.br/0344682572379848>

Carolina de Souza Walger

Universidade Federal do Paraná (UFPR),
Departamento de Psicologia (DEPSI)
Curitiba, Paraná
<http://lattes.cnpq.br/0160119505886123>

RESUMO: Este trabalho apresenta uma Revisão Sistemática de literatura que teve como objetivo identificar e analisar trabalhos sobre Orientação Profissional (OP) com enfoque em adolescentes e mais especificamente que utilizam como referência a obra “Orientação profissional: A abordagem Sócio-histórica” do autor Silvio Duarte Bock (2002 e edições posteriores). Buscou analisar nesses artigos como conceituam a OP bem como suas propostas de intervenção. Foram identificados e selecionados para compor a RSL 22 artigos. Os resultados permitem identificar que os artigos em sua maioria não apresentam uma definição de OP clara ou embasamento teórico definido, e que para práticas de intervenção em OP tem se utilizado do modelo de intervenção proposto por Bock.

PALAVRAS-CHAVE: Orientação Profissional; Psicologia Sócio-histórica; Escolha profissional; Ensino médio; Silvio Duarte Bock.

PROFESSIONAL ORIENTATION: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW OF AN APPROACH BEYOND CRITIC

ABSTRACT: This work presents a Systematic Literature Review that aimed to identify and analyze works on Vocational Guidance (OP) with a focus on adolescents and more specifically that use as a reference the work “Professional Guidance: A Socio-Historical Approach” by the author Silvio Duarte Bock (2002 and later editions). It sought to analyze in these articles how they conceptualize PB as well as their intervention proposals. Twenty-two articles were identified and selected to compose the RSL. The results allow us to identify that most articles do not present a clear definition of OP or a defined theoretical basis, and that the intervention model proposed by Bock has been used for intervention practices in OP.

KEYWORDS: Professional Guidance; Socio-historical Psychology; Professional choice; High school; Silvio Duarte Bock.

1 | INTRODUÇÃO

A demanda de fazer uma escolha profissional está inserida na nossa sociedade. O momento de fazer escolha de uma profissão e ou curso para vestibular leva muitos adolescentes a procurar Orientação Profissional (OP) como uma alternativa de obter mais clareza em

relação ao seu futuro profissional. A temática de OP é de grande importância, sendo objeto de estudo da Psicologia na categoria de Educação e Trabalho. De acordo com os autores Melo-Silva, Bonfim, Esborgeo e Soares (2003) a OP consiste de fato em uma área de interseção da Educação e o Trabalho.

Silvio Duarte Bock (2014) foi um dos pioneiros a abordar sobre OP utilizando de fundamentos da Psicologia Sócio-Histórica. Bock (2014) em sua obra “Orientação Profissional: A abordagem Sócio-Histórica” traz histórico e crítica à OP, assim como propõe uma nova abordagem de OP, a abordagem Sócio-Histórica, que classificou sob as teorias para além da crítica. O livro “Orientação Profissional: A abordagem Sócio-histórica” de Bock teve sua 1ª primeira edição publicada em 2002, atualmente o livro está em sua 4ª quarta edição, publicada em 2018. A obra traz contribuições para a temática de OP. Pelo fácil acesso do livro, na presente revisão foi consultado o livro de Bock em sua versão em formato digital publicada em 2014. Bock desenvolve atendimentos na área de OP desde 1981 quando projetou e implantou o programa de OP na Fundação Carlos Chagas em São Paulo. Em sua obra, Bock (2014) aprofunda a compreensão do fenômeno da escolha profissional, assim como verifica a contribuição do programa de OP na construção das decisões dos participantes. Bock (2014) e colaboradores consultaram estudos que já haviam sobre a temática de OP, para então formular uma proposta de atuação diferenciada sustentada pelo fundamento da Psicologia Sócio-histórica. É partindo do referencial da Sócio-histórica e com base nas críticas das Teorias Críticas em OP, que Bock (2014) propõe uma nova classificação para as teorias de OP. As teorias de OP, até então classificadas em Teorias Psicológicas, Teorias Não-Psicológicas e Teorias Gerais recebem uma nova classificação por Bock (2014): Teorias tradicionais, Teorias críticas e Teorias para além da crítica. A base teórica são as fundamentadas em Vygotsky que compreende que o indivíduo se desenvolve através de uma relação dialética com o ambiente sociocultural em que vive, superando a dicotomia e polarização na relação de indivíduo e sociedade, que as teorias tradicionais liberais e as teorias críticas não apresentam.

O presente trabalho consiste em uma revisão sistemática de literatura que tem como objetivo analisar o que tem sido publicado sobre OP com enfoque no público adolescente, mais especificamente, analisar os artigos que citam a obra “Orientação profissional – A abordagem Sócio-histórica” de Bock, considerando todas edições da obra, publicadas até o momento.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Propõe-se a realização de uma revisão sistemática de literatura conforme a metodologia recomendação Principais Itens para Relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises (PRISMA) descrita em Galvão, Pansani e Harrad (2015). Para se identificar os artigos que citam a obra de Bock, S. D. (2002 e edições posteriores) “Orientação

Profissional: A abordagem sócio-histórica”, propõe-se a utilização de busca na base “Google Acadêmico”, isto porque esta base permite identificar publicações que tenham mencionado em seus textos este título dentre suas obras de referência bibliográfica.

A identificação dos artigos foi realizada da seguinte maneira: (a) na base “Google Acadêmico” (<https://scholar.google.com.br/>) buscou-se o termo “(LIVRO) Orientação profissional: A abordagem sócio-histórica”; como resultado da busca, identificou-se que a obra foi citada por 222 (duzentos e vinte e duas) publicações (busca realizada em 06/06/2019); (b) na base “Google Acadêmico” (<https://scholar.google.com.br/>) foi selecionado no campo abaixo de busca, o termo “Orientação profissional”; Como resultado desta 2ª. busca identificou-se 197 publicações (busca realizada em 06/06/2019); (c) procedeu-se então com a leitura dos títulos e resumos das 197 publicações identificadas, com o objetivo de filtrar os artigos conforme os seguintes critérios: foram selecionados os trabalhos que versavam sobre a temática da “Orientação Profissional”, “Orientação Vocacional”, “Interesse profissional” de “adolescentes”, “jovens”, e/ou voltado para o “ensino médio”. Dentro do público escolhido e temática foram identificadas então 53 (cinquenta e três) publicações, dentre elas: 22 (vinte e dois) artigos publicados em revista, 18 (dezoito) dissertações, 9 nove artigos apresentados em congressos, 4 (quatro) monografias, 1 (uma) tese e 2 (dois) artigos que não foi possível acessar. Para a presente revisão propôs-se analisar os 22 (vinte e dois), artigos publicados em revistas identificados. Os resultados são apresentados e discutidos a seguir.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme descrito nos procedimentos metodológicos, foi possível identificar 22 artigos, listados na tabela 1 a seguir:

| Título do artigo | Autoria | Ano | Revista |
|--|---|------|--|
| Efetivação de escolhas profissionais de jovens oriundos do ensino público: um olhar sobre suas trajetórias | Juliana Curzi Bastos | 2005 | Revista Brasileira de Orientação Profissional/ On-line |
| Orientação Profissional para jovens do ensino médio: uma experiência prática | Caroline Fogliarini Crepaldi; Lucia Bernardini Toldo; Regina Teixeira | 2006 | Revista de Iniciação Científica (Criciúma) |
| A situação socioeconômica e a escolha profissional de jovens brasileiros | Alexsandra Machado Maffei | 2008 | Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais |
| Um estudo qualitativo sobre a orientação profissional: direções possíveis, desafios necessários | Maria Adelaide Pessini; Marlene Barbado Ferreira; Rita Elena Borges Bernardi; Arlete Fernanda Knob; Fernanda Eni Pivetta Bressian | 2008 | Revista Akrópolis |

| | | | |
|---|---|------|--|
| Oficina de orientação profissional em uma escola pública: uma abordagem Psicossocial | Luiz Gustavo Silva Souza; Maria Cristina Smith Menandro; Milena Bertollo; Rafaela Kerckhoff Rolke | 2009 | Psicologia: Ciência e Profissão |
| Escolha profissional: Entre os sonhos, os ideais e o capitalismo. | Ismael Ferreira; Regina Teixeira | 2009 | Revista de Iniciação Científica (Criciúma) |
| Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. | Gisela Lobo Tartuce; Marina MR Nunes; Patricia Cristina Albieri de Almeida | 2010 | Cadernos de Pesquisa |
| Psicologia escolar e orientação profissional: fortalecendo as convergências | Tatiana Oliveira de Carvalho; Claisy Maria Marinho-Araujo | 2010 | Revista Brasileira de Orientação Profissional/ On-line |
| Jovens e formação técnica no IF-CE: dilemas contemporâneos no processo de escolha profissional | Fúlvio Holanda Rocha; Érica Atem | 2010 | Educação temática digital |
| Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. | Maria Elisa Grijó Guahyba de Almeida; Andrea Seixas Magalhães | 2011 | Revista Brasileira de Orientação Profissional/ On-line |
| Orientação profissional em um centro de psicologia aplicada: análise de uma prática | Adelaide Vianna Furtado; Altermir José Gonçalves | 2011 | Revista Brasileira de Orientação Profissional/ On-line |
| A orientação profissional como atividade transversal | Altermir José Gonçalves Barbosa; Karen Cristina Alves Lamas | 2012 | Estudos de Psicologia |
| Considerações acerca da inserção profissional de jovens do ensino médio | Gênesis Marimar Rodrigues Sobrosa; Cassiano Camerin; Anelise Schaurich dos Santos; Ana Cristina Garcia Dias | 2012 | Mudanças – Psicologia da Saúde |
| Orientação profissional na abordagem gestáltica: reflexões históricas para uma práxis fundamentada. | Lauane Baroncelli | 2012 | IGT na Rede/versão On-line |
| Influências no processo de orientação profissional | Bruno Fernandes; Carla Brasilino; Juliano Fávero; Mariabile Túlio | 2012 | Psicologia.PT |
| Orientação Profissional: um relato de experiência | Fabiana Pinto de Almeida Bizarria; Odéssia Fernanda Gomes de Assis; Mônica Mota Tassigny, Artur Gomes de Oliveira | 2014 | Revista Eletrônica gestão & saúde |
| Escolha e perspectiva profissional de alunos de um cursinho preparatório popular | Vanessa Catherina Neumann Figueiredo; Adriane Vargas Barbosa | 2015 | Revista Brasileira de Orientação Profissional/ On-line |
| Sensibilização para escolha profissional na adolescência | Dugg, A. M. S.; Colombo, S. C. S.; Fengler, S. A. C. | 2016 | Revista Cataventos |

| | | | |
|--|---|------|--|
| Possibilidades da psicologia no ensino médio: uma proposta de orientação profissional | Becker, J. L. F.; Araújo, T. P. | 2016 | Itinerarius Reflectionis/online |
| Projetos de carreira de adolescentes: contribuições de uma intervenção em Orientação Profissional em um Centro de Referência em Assistência Social | Leonardo de Oliveira Barros; Camélia Santana Murgo | 2017 | Pesquisas e práticas Psicossociais |
| Perspectiva do papel da orientação profissional de jovens de municípios periféricos PR, Brasil | Marcos Clair Bovo; Fabiane Freire França; Solange A. Loch; Juliano Domingues da Silva | 2017 | Geografia ensino & pesquisa |
| Intervenção em orientação profissional em estudantes de escolas públicas brasileiras: uma revisão narrativa. | Bruna Pessenda; Thais de Souza Mascotti; Hugo Ferrari Cardoso | 2018 | Estudos interdisciplinares em psicologia |

TABELA 1 - LISTA DOS 22 ARTIGOS IDENTIFICADOS

Dos 22 artigos identificados nesta revisão de literatura, 16 eram relatos de pesquisas empíricas, e 6 eram artigos exclusivamente teóricos. A seguir são apresentados os objetivos e resultados que os autores tiveram em suas pesquisas empíricas.

Um dos objetivos pesquisado por Bastos (2005) foi identificar quais elementos relativos à trajetória educacional determinaram a efetivação da escolha profissional ou da não escolha. O resultado apresentado pela autora é que há indicadores que os determinantes socioeconômicos representam o principal obstáculo para a concretude no momento da escolha.

Crepaldi, Toldo e Teixeira (2006) descreveram o desenvolvimento de trabalho prático a partir de uma disciplina de Orientação Profissional do curso de Psicologia, tendo como público alvo concluintes do ensino médio. Dos resultados apresentados, percebeu-se o medo e a insegurança desses jovens, que foi amenizada com as atividades desenvolvidas neste trabalho. Desta forma os autores apontam a orientação profissional como auxiliar para reflexão e o sentir-se mais seguro em relação à escolha profissional. De acordo com os autores o trabalho propiciou aos acadêmicos de psicologia oportunidade de aprendizado por relacionar teoria e prática.

Pessini *et al.* (2008) tiveram como objetivos: analisar o efeito que a orientação profissional proporciona aos alunos de ensino médio e/ou pré-vestibulandos; identificar fatores (ocultos) que o público estudado considerou para fazer orientação profissional; identificar as dificuldades para escolha da profissão; e finalmente analisar contribuições percebidas pelos alunos e como se encontravam no final do processo de OP. Dos resultados da pesquisa apontam que a maioria dos alunos saíram com mais clareza em relação ao que gostavam, também perceberam uma diminuição nas angústias e ansiedade em relação a escolha profissional, assim como tiveram mais clareza sobre os programas de governo de incentivo ao ensino universitário. Também apresentam um melhor autoconhecimento

de si mesmo, entre os alunos, com isso mais conscientes em relação às escolhas e responsabilidades do escolher.

Souza *et al.* (2009), descreveram um relato de intervenção de OP realizada com estudantes do terceiro ano de uma escola pública. Segundo os autores, pretendeu-se com este relato contribuir para debates sobre algumas possibilidades de OP em relação à educação pública. Bizzaria *et al.* (2014) apresentam também, um relato sobre grupo de OP, com público alvo de estudantes de cursinho vestibular. Os resultados demonstraram que as atividades desenvolvidas foram satisfatórias pela aproximação das atividades profissionais e pelas informações obtidas.

Teixeira e Ferreira (2014) realizaram uma análise sócio histórica da escolha profissional, buscando assim viabilizar possibilidades para jovens de escola pública desenvolver projetos profissionais. O resultado apresentado pelos autores é de que a grande maioria dos estudantes tem entendimento da necessidade de qualificação, e que essa compreensão vai para além da cultura popular partindo de experiências excludentes do mercado de trabalho que geram o objetivo de cursar uma universidade. Para Teixeira e Ferreira (2014) ainda existe uma forte influência do modelo fordista da divisão técnica do trabalho e da necessidade de cursos técnicos profissionalizantes reforçando assim a teoria dos autores da falta de informação necessária para que esses alunos tenham orientação para buscar a qualificação que o sistema capitalista impõe no mercado de trabalho.

Investigar a atratividade da carreira docente pela ótica dos alunos concluintes do ensino médio se fez objetivo de pesquisa para Tartuce, Nunes e Almeida (2010). Pois, para os autores, há perda de interesse pela opção de magistério por parte dos adolescentes. É pontuado nos resultados que pouco se sabe sobre a atratividade da docência, pois a amostra da pesquisa não é representativa da heterogeneidade do Brasil. A rejeição à carreira aparece com maior ênfase na pesquisa do que atração pela carreira docente. Os motivos para isso se dão pelos fatores subjetivo e extrínsecos à docência, do primeiro como principal fator a falta de identificação com a carreira, também se apresenta a ideia de que para ensinar não precisa ter uma formação específica. Em relação aos fatores extrínsecos à docência, destacam-se as condições sociais e financeiras, a própria experiência escolar e a influência familiar (TARTUCE, NUNES & ALMEIDA, 2010).

Os autores Rocha e Atem (2010), buscaram saber o processo de escolha profissional dos estudantes que ingressam nos cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma integrada com o ensino médio (cursos integrados). Para os autores foi visualizada a importância de identificar os impasses na expansão da educação profissional brasileira. Como resultados, os autores apresentaram a necessidade de abrir espaços qualificados para que a escolha profissional possa ser elaborada por esse público, mesmo já inseridos na instituição; assim como realizar uma construção coletiva de alternativas para o que não se encaixam ao curso. O processo de escolha aparenta ser um dilema maior no momento em que acontece do que pela dúvida em relação ao curso específico.

Furtado e Gonçalves (2011), tiveram como objetivo avaliar um serviço de orientação profissional de um Centro de Psicologia Aplicada, em três dimensões: condições, processo e total. Os resultados apresentados denotam o papel fundamental que a OP pode ter no desenvolvimento de carreiras e da necessidade de avaliação desse modo de serviço. As características observadas na pesquisa e no trabalho de OP, refletem um conjunto de variáveis e pressupostos teóricos pertinentes a essa prática em diferentes locais e contextos, demonstrando assim que a dinâmica de OP pesquisada, ou seja, forma de trabalho, materiais, abordagens e etc; e seus resultados, ou seja, clientela, eficácia e etc; são semelhantes ao contexto geral desse modo de trabalho realizado.

Barbosa e Lamas (2012), analisaram um projeto de OP transversal ao currículo escolar, assim como avaliaram a participação dos docentes e as implicações de OP. Após o projeto, os resultados demonstraram a quantidade relativa de professores que passaram inserir o trabalho e escolha profissional de modo transversal ao currículo. De modo geral a participação dos docentes no projeto foi baixa, no entanto foi mencionado fatores externos a não participação dos professores.

Sobrosa *et al.* (2012), buscaram identificar o que jovens pensam em relação ao futuro profissional. O resultado dessa pesquisa identificou que a maioria dos jovens do público estudado, já haviam escolhido uma profissão, demonstrando estar preocupados com o futuro profissional e qualificação pessoal.

Figueiredo e Barbosa (2015) procuraram conhecer fatores que influenciam a escolha profissional e as expectativas em relação ao futuro de estudantes de um curso preparatório de vestibular. Segundo os autores, os estudantes percebem o ensino médio como investimento que aumentam suas chances no mercado de trabalho. Mas em relação à escolha do curso, optam por cursos menos concorridos, nos quais tem mais chances de aprovação, mas que são de menor prestígio social e econômico, capacitando para empregos com baixo valor de remuneração e pouco valorizado.

Drugg, Colombo e Flenger (2016), analisaram um projeto de extensão em OP desenvolvido com adolescentes estudantes do ensino médio. Segundo os autores o projeto foi um espaço de reflexão e fala. Os autores tiveram como objetivo compreender os diversos fatores implicados na escolha profissional dos adolescentes e também buscou aprimorar o conhecimento dos adolescentes sobre o mundo do trabalho. Como resultado os autores identificaram que a maioria dos estudantes de escolas particulares têm a expectativa de ingressar no ensino superior. O mesmo ocorre com estudantes de escolas públicas, no entanto esses alunos apresentaram problemática de ordem financeira para realizar seus objetivos. A participação dos alunos de escola pública diminuiu no decorrer do processo. De modo geral os alunos demonstraram pensar sobre o futuro profissional, alguns com cursos definidos, mesmo apresentando dúvidas no processo, em relação à opção do curso. Os autores relataram que foi possível perceber a falta de informações sobre as profissões mesmo nas quais tinham interesses. Becker e Araujo (2016), também tiveram

como objetivo promover espaço de reflexão em relação à escolha profissional. Segundo Becker e Araujo (2016), os estudantes puderam pensar sobre os fatores que determinaram a escolha profissional, colocando em questão também a realidade social que a escolha exige, que também limita a realização dos objetivos.

Barros e Murgo (2017) tiveram como objetivo descrever uma intervenção em OP com adolescentes e jovens vinculados ao CRAS (Centros de Referência da Assistência Social). A intervenção realizada contribuiu para reflexão sobre as escolhas profissionais de pessoas em situação de vulnerabilidade e apesar das limitações e parâmetros definidos pela política pública do Suas (Sistema Único de assistência social), foi possível desenvolver trabalho na temática de OP.

Bovo *et al.* (2017) investigaram sobre a influência da OP para pretensão dos jovens ingressarem no ensino superior, tendo como enfoque nos jovens que residem em municípios periféricos. A pesquisa demonstrou que jovens que têm mais informação do mercado de trabalho apresentam melhores condições para tomada de decisão para ingressar no ensino superior, considerando assim que a informação sobre mercado de trabalho tem impacto na escolha desses jovens. Segundo os autores intervenção de OP que visa a discussão, demandas do mercado de trabalho e atividades de autoconhecimento, podem contribuir para segurança e solidez quanto suas pretensões futuras. Também pontuaram a questão das condições sociais dos municípios que os jovens residem, o qual influencia nas decisões futuras, a visão é de que esses jovens podem não construir perspectivas em relação ao futuro profissional estando sujeitos às ocupações disponíveis.

Dos estudos empíricos percebe-se que os objetivos de modo geral é de desenvolver trabalhos de OP, analisar as escolhas e avaliar os serviços de OP. Ao desenvolver trabalho de OP autores identificam os impactos que a OP traz aos indivíduos, os participantes saem menos ansiosos após o processo, com mais clareza de suas escolhas assim como obtendo mais informações sobre as profissões. Em relação às análises das escolhas, tem objetivado analisar que fatores influenciam no processo de escolha, se há interesse em ingressar no ensino superior e quais as limitações que são encontradas nesse processo. Desta forma tem identificado que a falta de informação das profissões, cursos com baixa concorrência, fatores socioeconômicos e situação de vulnerabilidade são fatores que impactam no processo de escolha. Em relação aos estudos que avaliam o trabalho de OP, tem observado semelhanças no modo de executar os trabalhos em OP.

Como apresentado no início desta seção, dos 22 artigos identificados nesta revisão de literatura, 16 eram relatos de pesquisas empíricas, e 6 eram artigos exclusivamente teóricos. A seguir são apresentados os objetivos e resultados dos estudos teóricos:

Maffei (2008) teve como objetivo discutir sobre a escolha profissional de adolescentes, de diferentes estratos sociais. Com isso o autor relatou que existem pesquisadores investigando sobre a escolha profissional. Portanto compreende que a escolha vai além de um momento da vida do sujeito, pontuando que os testes vocacionais sozinhos não são

suficientes para esse complexo processo. Em relação à classe social, o autor compreende que a situação socioeconômica tem grande influência sobre o acesso ao conhecimento básico e superior.

Carvalho e Marinho-Araujo (2010) defendem que a OP é campo de atuação relevante em Psicologia Escolar e que o ambiente escolar é um espaço que o trabalho de OP deve se organizar, partindo da interface Psicologia e Educação. Dessa forma os autores fazem uma contextualização da Psicologia Escolar, assim como um breve histórico da OP no Brasil.

Almeida e Magalhães (2011) trazem uma reflexão sobre a construção de projeto de vida e o processo de escolha profissional na sociedade, desenvolvendo uma discussão teórica relacionando a elaboração de projetos de vida e a transmissão da escolha da profissão através da família, tendo base em autores da Antropologia, da Sociologia e Psicologia. A partir disso Almeida e Magalhães (2011), destacaram que o meio social, a família e fatores como classe social, gênero, dentre outros, possuem papel fundamental no processo de escolha.

Baroncelli (2012) desenvolveu reflexões em relação às origens históricas da OP. Discute também como a abordagem gestáltica se posiciona teoricamente. Para o autor existe a necessidade de aprofundamento e ampliações que contemplem a especificidade da ação da abordagem gestáltica sobre OP.

A influência nas escolhas profissionais também é objetivo de estudo nas pesquisas teóricas. Fernandes et al. (2012), discutem sobre orientação vocacional e as influências nas escolhas. Os autores concluíram que a escolha profissional “é um momento determinante na vida de todo adolescente, e deve ser feita com muita cautela e no momento correto. E principalmente sem sofrer qualquer tipo de influência” (FERNANDES et al., 2012). Destaca-se como destoante deste trabalho em relação aos demais analisados o uso do termo “vocacional” e que Fernandes et al. (2012) utilizaram. Além disso, afirmações realizadas de forma generalista, tais como o uso de “todo adolescente” e “sem sofrer qualquer tipo de influência”, na conclusão também chama atenção na leitura, pois destoam do que se observou nos demais trabalhos.

Os autores Pessenda, Mascotti e Cardoso (2018) realizaram uma revisão narrativa de artigos que continham intervenções grupais em OP e com público de alunos do ensino médio de escola pública. Os autores relataram a quantia baixa de artigos encontrados, “mostrando que se tem a necessidade de mais pesquisas, teorias e modelos que correspondam à realidade de escolas públicas, uma vez que tais pesquisas poderiam apontar novos rumos a serem tomados pela OP” (PESSANDA, MASCOTTI & CARDOSO, 2018, p. 134).

Em relação aos estudos teóricos tem-se que há variedade em relação aos temas abordados, como foi descrito mais detalhadamente acima. De modo geral os autores têm pesquisado sobre a situação da classe social em relação a escolha profissional, assim como buscam identificar quais influências e como elas interferem no processo de escolhas.

No entanto, há autores que tiveram outros objetivos, como defender a OP como campo da Psicologia Escolar. E também de apresentar reflexões sobre o Projeto de vida.

Um estudo que distingue dentre os estudos teóricos analisados, é o que descreve a OP e a abordagem Gestáltica. Desta forma é possível identificar que mesmo tendo outra abordagem como enfoque, ainda assim menciona Bock (2002) para abordar o processo de escolhas.

3.1 Teorias que os autores utilizam como embasamento teórico

Dos 22 (vinte e dois) artigos analisados, 11 (onze) não apresentam uma abordagem específica como referencial teórico. No entanto 8 (oito) artigos utilizaram a abordagem sócio histórica como abordagem teórica. Dos demais, 1 (um) utiliza o que chama de “referencial psicossocial”, 1 (um) tem como base distintas abordagens, que foram descritas no artigo, desse modo foi possível sintetizar os referenciais utilizados e 1 (um) artigo com referencial da Gestalt. Dos autores que utilizaram a sócio histórica para descrever os processos de OP, em artigos teóricos consta: Ferreira e Teixeira (2009).

Em relação ao uso da abordagem sócio histórica para intervenção, os autores Bizzaria *et al.*, (2014), Figueiredo e Barbosa (2015), Drugg, Colombo e Fengler (2016), Becker e Araujo (2016), realizaram intervenção a partir da abordagem sócio histórica, utilizando Bock (2002) e Bock (2006). Bizzaria *et al.*, (2014) especifica o uso da abordagem ao trabalhar imagem da profissão, assim os autores seguiram a estrutura de intervenção mencionada por Bock (2002). Figueiredo e Barbosa (2015) também utilizaram a estrutura de três módulos a partir de Bock (2006). Drugg, Colombo e Fengler (2016) também viram possibilidade de intervenção a partir de Bock (2002), adaptando a realidade e contexto de intervenção. Becker e Araujo (2016) também utilizaram Bock (2002) como embasamento. Já Souza *et al* (2009) realizaram intervenção com “enfoque psicossocial”, a partir de autores Sarriera (2000), Bock (1995, 2002) e Bock e Aguiar (1995).

Barbosa e Lamas (2012) utilizaram distintos referenciais teóricos para contextualizar a escolha profissional. Além de Bock (2002) utilizaram autores como Jenschke, 2002; Lassance & Sparta, 2003; Lent *et al.*, 2002; Ribeiro, 2003; Uvaldo, 1995) e utilizaram as diretrizes do MEC (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998). No planejamento e intervenção da OP, no quesito desenvolvimento de Carreira, os autores se organizaram a partir da base na Teoria Socio cognitiva e na Teoria Comunitária Emancipatória (Blustein *et al.*, 2005). O artigo da autora Baroncelli (2012) se diferencia dos demais por utilizar como referencial a Gestalt. No entanto aborda a questão da OP vinculada às necessidades de ordem sócio econômica. Utiliza Bock (2002), para relatar sobre a escolha profissional.

A partir da análise dos embasamentos teóricos, é possível perceber que muitos autores não apresentam em seu texto um referencial teórico específico. Os que mencionaram utilizar algum referencial são os que possuem um enfoque para prática de OP, como foi mencionado acima. A partir da análise do referencial teórico, observou-se que em alguns

artigos os autores mencionam Bock (2002, 2006), com um teor mais crítico e colocando o autor como um referencial que vem de encontro a quebra das teorias tradicionais, no que se refere aos processos de escolhas.

3.2 Descrição dos processos de intervenção em OP

Buscou analisar nos artigos se incluíam na pesquisa a descrição do processo, método ou estratégias de intervenção em OP. Do total de 22 (vinte e dois) artigos analisados, 10 (dez) artigos descrevem o processo de intervenção. Dos 10 (dez) artigos de intervenção, 6 (seis) apresentam uma proposta similar dos módulos utilizados, número de encontros, referencial teórico e autores que utilizaram como base, como apresenta na Tabela 2 a seguir:

| Módulos: | Total de encontros: | Referencial teórico: | Autores: |
|--|---------------------|----------------------------|--|
| 1-Escolha profissional e possibilidades de carreiras; 2-Mercado de trabalho, informação sobre cursos e bolsas nas universidades; 3- Autoconhecimento. | 10 (dez) | Abordagem Sócio-histórica. | Bock (2006). |
| 1-Autoconhecimento e o Significado da Escolha Profissional; 2- Os Determinantes da Escolha Profissional; 3- Informação Profissional. | 8 (oito) | | |
| 1-Escolhas 2- Informação profissional 3-Autoconhecimento | 8 (oito) | Abordagem Sócio-histórica. | Bock (2002). |
| 1-Significado da escolha, que foi desenvolvido a temática da escolha geral seguida da escolha profissional. 2-Mundo do Trabalho, problematizamos as idealizações e representações sobre as profissões. 3-Autoconhecimento: vínculos afetivos com as profissões, ideias sobre habilidades e aptidões e informações sobre as profissões. | 6 (seis) | | |
| 1- Significado da escolha profissional; 2- Trabalho 3- Autoconhecimento e a informação profissional | 9 (nove) | | |
| 1- Relação dos estudantes com seu contexto escolar 2- Os significados sociais relacionados ao trabalho e ao sucesso pessoal 3- Informação profissional e os diversos determinantes das escolhas profissionais. | 8 (oito) | Abordagem Sócio-histórica. | Sarriera (2000), Bock (1995, 2002) Bock e Aguiar (1995). |

TABELA 2 - MODELO DE INTERVENÇÃO UTILIZADO E REFERENCIAL TEÓRICO

Como foi apresentado na Tabela 2, constatou-se que 6 (seis) intervenções em OP foram realizadas a partir de 3 (três) módulos. Em síntese, foram trabalhados em cada

módulo: a escolha e a informação profissional, o mundo do trabalho e o autoconhecimento. Os processos de OP ocorreram de modo grupal, com encontros variados de 6 (seis) a 10 (dez) encontros, com duração em média de 1h30 (uma hora e trinta minutos) a 2h (duas horas). Os autores que apresentaram o referencial teórico utilizado, tiveram como base a abordagem sócio histórica. Os autores citados como referência são: Bock (1995, 2002, 2006), Bock e Aguiar (1995) e Sarriera (2000).

O que foi possível perceber que os autores tiveram o cuidado de adaptar os módulos para realizar a intervenção, a partir das possibilidades e limitações. No entanto mesmo que a ordem e nomeação dos módulos de intervenção em OP não sejam as mesmas, os autores tiveram o mesmo enfoque na proposta de intervenção, realizando atividades, discussões, dinâmicas, utilizando de instrumentos e técnicas que auxiliassem a atingir o que cada módulo tem como objetivo.

Consta dentre as pesquisas, uma intervenção que se dá a partir de 4 (quatro) módulos: 1- Autoconhecimento, geralmente trabalhados nos cinco primeiros encontros; 2- As influências, abrangendo, dentre outros temas, as expectativas; 3- As informações, incluindo o conhecimento sobre mercado de trabalho, profissões etc.; 4- A tomada de decisão. Não menciona a abordagem teórica que foi utilizada na intervenção. No entanto é válido enfatizar que o objetivo do artigo foi de avaliar um serviço de OP em um Centro de Psicologia Aplicada (CPA) e com isso descreveram quais os modos que esses serviços de OP se desenvolveram quando aplicados. E como se trata de descrição de um processo de OP, considerou-se relevante descrevê-lo nesse eixo de análise, da presente pesquisa.

Outro artigo também não apresenta referencial teórico para desenvolver a intervenção em OP, relatando não ter encontrado materiais que indiquem como realizar o processo de OP de acordo com as regulamentações do Suas (Sistema Único de Assistência Social), onde foi realizado a intervenção. Dessa forma foi realizado uma entrevista inicial, após o processo se deu em três momentos: 1- autoconhecimento, 2- informação profissional e 3- projeção para o futuro. O processo de OP foi estruturado em 8 (oito) encontros, com duração de 1h (uma hora).

Um artigo propõe o processo de OP através da abordagem desenvolvimentista, envolvendo princípios da Educação para carreira. Ou seja, a Educação para carreira, tem como proposta de intervenção, elementos planejados de carreira que são mais intencionalizados. Essas intervenções podem assumir diversas formas, desde a infusão de conceitos do desenvolvimento da carreira no currículo escolar até a organização de sessões ou pequenos cursos que ajudem os estudantes a desenvolverem atitudes, competências e conhecimentos necessários a uma transição favorável da escola para o mundo do trabalho. Em uma das propostas de intervenção apresentadas, relatam que a intervenção se inicie com o mapeamento institucional, assim o psicólogo poderá compreender as concepções de educação, escola, trabalho, desenvolvimento humano entre outras. Dessa forma é possível identificar quais são as necessidades, de forma que o psicólogo possa

planejar ações mais direcionadas. Podendo assim organizar programas intencionalmente e direcionados para o apoio às tomadas de decisão para a carreira. Tendo o psicólogo a função de mediar processos subjetivos envolvidos no desenvolvimento da carreira, tais como: processos de autoconhecimento, de significação e ressignificação das escolhas, de conscientização acerca do mundo do trabalho, das profissões e da formação profissional. Também propõe que a intervenção em OP ocorra através de encontros semanais de 6 a 10 encontros, com duração de aproximadamente duas horas, sendo o grupo não obrigatório, utilizando técnicas e instrumentos variados, incluindo dinâmica de grupo, dramatizações, jogos relativos às profissões, visitas a instituições de ensino superior e de trabalho e outros.

Outro artigo também relata a OP ao âmbito escolar. A intervenção ocorreu de modo transversal ao currículo escolar. Para isso conteve: relato pessoal dos docentes a partir da experiência profissional, levantam questões do mundo do trabalho, influência nas escolhas, escolhas e condições socioeconômicas e reflexão sobre as relações entre projeto vida e escolha profissional.

Dos 4 (quatro) processos de intervenções descritos acima, apesar de não ter um enfoque teórico apenas e/ou não apresentar uma abordagem, os temas e o modo de trabalho continuam similares. Contendo encontros em grupos, ou sugerindo que os encontros sejam em grupos, levantando questionamentos e reflexões que são essenciais nos processos de OP. Exceto o último relato que se deu de modo distinto dos demais, pela sua estrutura, não pelas questões e reflexões trabalhadas. A partir do presente estudo e dos artigos analisados pode se afirmar conjunto a Melo-Silva, *et al.*, (2003) em Furtado e Gonçalves (2011), que em relação às práticas em OP, embora o referencial teórico mude, “os eixos temáticos na prática em OP são basicamente: autoconhecimento ou percepção de si mesmo; escolha; informações sobre as profissões ou percepção da realidade; e mundo do trabalho” (MELO-SILVA, *et al.*, 2003, apud FURTADO & GONÇALVES, 2011, p. 100).

Buscou-se analisar se os trabalhos utilizaram escalas, testes e instrumentos em suas pesquisas, assim como identificar quais são essas escalas, testes e instrumentos. Consta a utilização de testes, dentre eles a Escala de Maturidade Profissional (EMEP) e Avaliação de interesse profissional (AIP). A EMEP tem como objetivo avaliar o nível de maturidade para a escolha profissional de alunos do ensino médio e detectar os aspectos mais e menos desenvolvidos. A escala é composta de cinco subescalas: Determinação, Responsabilidade, Independência, Autoconhecimento (NEIVA, 2014). A AIP tem objetivo de avaliar os interesses profissionais dos jovens. Também foi utilizada a Matriz de Habilidades e Interesses Profissionais e a técnica de rol de ocupações ou realidade ocupacional (RO). A Matriz de Habilidades e Interesses Profissionais tem por objetivo auxiliar pessoas a escolher e/ou planejar a carreira profissional. É uma ferramenta que oferece a possibilidade de explorar habilidades de trabalho em relação à motivação e competência (MAGALHÃES, 2011). Técnica do RO desenvolvida por Nora Sturn, tem como objetivo estimular o adolescente, a ter um contato ativo com as opções de profissões existentes no

mercado de trabalho e é utilizada para trabalhar informações das profissões. É possível ter as informações mediante atividade realizada com cartões contendo nomes de profissões/ocupações e suas descrições.

Verifica-se baixa utilização de testes e instrumentos entre as pesquisas analisadas. Dos 22 (vinte e dois) artigos, 18 não mencionam o uso de testes, instrumento e escalas. Apenas 4 (quatro) artigos fizeram uso de instrumentos ou de testes ou de escalas. Nota-se que há mais desenvolvimento de atividades que atendam aos conteúdos trabalhados, dinâmicas e reflexões, nas intervenções de OP do que uso de testes. O que está coerente com a proposta do Bock (2014), que vê a orientação como um processo e não como um diagnóstico, o que estaria mais relacionado à visão de identificação de vocações ou aptidões biológicas, comuns das teorias tradicionais liberais. No entanto os testes utilizados foram realizados em intervenção embasada na abordagem sócio-histórica. É importante ressaltar que os testes não tiveram objetivo de diagnosticar e realizar prognóstico. O teste EMEP foi utilizado como auxiliar na intervenção. Assim como o AIP foi pauta de discussão na devolutiva do teste. Esclarecendo que Bock (2014) não se posiciona contra o uso de testes, mas a não participação do indivíduo no processo de OP, assim como polarizar sociedade e indivíduo na OP.

4 | CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado que o objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar os artigos que tratam da temática Orientação Profissional com enfoque em adolescentes e que utilizam como referência a obra do Bock, S. D. Orientação profissional – A abordagem sócio histórica, pode-se concluir que:

Foram identificados 22 artigos que tratam da temática Orientação Profissional com enfoque em adolescentes e que utilizam como referência a obra do Bock, S. D. Orientação profissional – A abordagem sócio histórica;

Percebeu-se uma constância no número de pesquisas publicadas entre 2005 e 2018, utilizando Bock como referência, foram após dois anos da publicação da primeira edição da obra de Bock que passou ser utilizada com uma das referências.

O público alvo das pesquisas tem sido alunos do ensino médio, em sua maioria de terceiros anos, tendo como enfoque maior nas pesquisas alunos provenientes de escolas públicas. De acordo com Bock (2014) o momento de escolhas para camadas de classe média no Brasil se dá no fim do ensino fundamental e início do ensino médio. Portanto apesar das limitações e condições que as classes mais baixas se encontram que impedem de refletir sobre a escolha profissional, o autor defende OP para todos, o que desta forma pode se considerar que os artigos que referenciam Bock têm visado em suas pesquisas e incluído alunos de escolas públicas nos processos de OP. No entanto apesar de visar este público menos privilegiado, ainda assim os estudos tem advindos de regiões do Brasil

que possuem melhores condições econômicas. Pressupõe então são pequenos avanços que a temática de OP vem realizando ao cada vez se aproximar de ser como Bock (2014) menciona OP “para todos”.

Bock (2014) em sua obra defende que o programa de OP seja estudado por diferentes áreas não se restringindo apenas a Psicologia e Educação, com isso pode se entender que a partir dessa abertura da temática de OP, estudos de caráter interdisciplinar estão sendo realizados. Em relação às áreas dos periódicos dos artigos, consta que a maior área é a interdisciplinar com mesmo Qualis para diferentes áreas; em seguida Psicologia e Educação.

Sobre a metodologia adotada nas pesquisas, a abordagem qualitativa é tomada como preferência nas pesquisas em OP que adotam o referencial de Bock, e isso é congruente com a proposta da abordagem sócio-histórica, sendo somente 1 pesquisa nessa revisão que optou por utilizar uma metodologia quantitativa de pesquisa.

Sobre a conceituação de OP identificou-se que poucos autores trazem a definição de modo claro. De modo geral os artigos trazem mais um histórico de OP e/ou mencionam a OP a partir de diversos autores, não conceituando a OP a partir de um único referencial. O que foi possível analisar também que em muitos artigos não há um conceito estabelecido sobre a temática de OP. Os artigos trazem mais a preocupação de conceituar a escolha, do que a OP propriamente dita. Apesar dos autores mencionarem outros referenciais, no que diz respeito a escolha e OP, muitos autores utilizam Bock como referência, também utilizam o autor para defender a ideia do indivíduo em um contexto social e cultural.

Dos estudos empíricos percebe-se que os objetivos de modo geral é de desenvolver trabalhos de OP, analisar as escolhas e avaliar os serviços de OP. Ao desenvolver trabalho de OP autores identificam os impactos que a OP traz aos indivíduos, os participantes saem menos ansiosos após o processo, com mais clareza de suas escolhas assim como obtendo mais informações sobre as profissões. Em relação às análises das escolhas, tem objetivado analisar que fatores influenciam no processo de escolha, se há interesse em ingressar no ensino superior e quais as limitações que são encontradas nesse processo. Desta forma tem identificado que a falta de informação das profissões, cursos com baixa concorrência, fatores socioeconômicos e situação de vulnerabilidade são fatores que impactam no processo de escolha.

A partir da análise dos embasamentos teóricos utilizados, foi possível perceber que muitos trabalhos não explicitam um referencial teórico específico. Os que mencionaram utilizar algum referencial são os que possuem um enfoque para prática de OP. Observou-se também que em alguns artigos os autores mencionam Bock (2002, 2006), com um teor mais crítico e colocando o autor como um referencial que vem de encontro a quebra das teorias tradicionais, no que se refere aos processos de escolhas.

Quanto aos processos de intervenções, diversos trabalhos não apresentam um enfoque teórico específico e/ou não apresentam uma abordagem. Os temas e o modo de

trabalho, no entanto são similares. Contendo encontros em grupos, ou sugerindo que os encontros sejam em grupos, levantando questionamentos e reflexões que são essenciais nos processos de OP. A partir dos artigos analisados pode se afirmar conjunto a Melo-Silva, *et al.*, (2003) em Furtado e Gonçalves (2011), que em relação às práticas em OP, embora o referencial teórico mude, “os eixos temáticos na prática em OP são basicamente: autoconhecimento ou percepção de si mesmo; escolha; informações sobre as profissões ou percepção da realidade; e mundo do trabalho” (MELO-SILVA, *et al.*, 2003, apud FURTADO & GONÇALVES, 2011, p. 100).

Bock (2014) considera que o programa de OP seja realizado em grupos, pois considera que o processo desta forma seja mais enriquecedor. A partir da análise dos artigos constatou que todas intervenções foram realizadas em grupo. É possível perceber também que os autores tem tomado como foco trabalhar a OP como um processo e não como diagnóstico e prognóstico, indo de encontro então com a teoria para além da crítica de Bock (2014). Que se preocupa em realizar reflexões a respeito da escolha, buscando identificar quais são essas influencias no processo de escolha. Entendendo que a escolha é multideterminada, que se da a partir de fatores socioculturais (BOCK, 2014).

Também foi possível identificar que os autores fizeram pouco uso dos testes em suas intervenções, consta uma baixa utilização de testes e instrumentos entre as pesquisas analisadas. Nota-se que há mais desenvolvimento de atividades que atendam aos conteúdos trabalhados, como dinâmicas e reflexões, nas intervenções de OP do que uso de testes. Em relação aos testes utilizados EMEP e AIP, pode se identificar que são testes considerados favoráveis pelo sistema SATEPSI, apesar do baixo uso nas intervenções, os testes que foram utilizados são instrumentos avaliados e aprovados para aplicação. A opção de não utilizar testes como determinante da escolha profissional está coerente com a proposta do Bock (2014), que vê a orientação como um processo e não como um diagnóstico, o que estaria mais relacionado à visão de identificação de vocações ou aptidões biológicas, comuns das teorias tradicionais liberais. Os testes utilizados foram realizados em intervenção embasada na abordagem sócio-histórica. Os testes não tiveram objetivo de diagnosticar e realizar prognóstico. O teste EMEP foi utilizado como auxiliar na intervenção. Assim como o AIP foi pauta de discussão na devolutiva do teste. Esclarecendo que Bock (2014) não se posiciona contra o uso de testes, mas a não participação do indivíduo no processo de OP, assim como polarizar sociedade e indivíduo na OP.

Defende-se que uma revisão sistemática de literatura como a que aqui se propõe pode contribuir para pesquisadores e praticantes de orientação profissional, uma vez que torna sistematizado e mais facilmente acessível a produção atual sobre a temática dentro da abordagem sócio histórica. Algumas indicações de lacunas e pontos de continuidade identificados a partir dessas pesquisas pode então ser apontados: estudos que contemplem outros públicos que não adolescentes para identificar o que tem sido publicado a partir da abordagem sócio-histórica voltada para diferentes públicos, verificar as hipóteses aqui

levantadas e discorrer de forma mais elaborada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, F. H R; CONCEIÇÃO, M. I. G. Análise da produção científica em orientação profissional: tendências e velhos problemas. *Psico-USF*, Itatiba, v. 17, n. 1, p. 97-107, Apr. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712012000100011&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712012000100011>.

ALMEIDA, M. E. G. G; MAGALHAES, A. S. Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. *Rev. bras. orientação profissional* São Paulo , v. 12, n. 2, p. 205-214, dez. 2011. Disponível <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 nov. 2019.

AMBIEL, R. A. M.; CAMPOS, M. I.; CAMPOS, P. P. T. Von Zuben. Análise da Produção Científica Brasileira em Orientação Profissional: Um Convite a Novos Rumos. *Psico-USF*, Itatiba, v. 22, n. 1, p. 133-145, Apr. 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712017000100133&lng=en&nrm=iso>. access on 08 July 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712017220112>.

AMBIEL, R. A M; POLLI, M. F. Análise da Produção Científica Brasileira Sobre Avaliação Psicológica em Orientação Profissional. *Est. Inter. Psicol.*, Londrina , v. 2, n. 1, p. 103-121, jun. 2011 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072011000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 nov. 2019.

BARROS, L. O; MURGO, C. S. Projetos de carreira de adolescentes: contribuições de uma intervenção em Orientação Profissional em um Centro de Referência em Assistência Social. *Pesqui. prá. psicossociais*, São João del-Rei, v. 12, n. 2, p. 298-309, ago. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 nov. 2019.

BASTOS, J. C. Efetivação de escolhas profissionais de jovens oriundos do ensino público: um olhar sobre suas trajetórias. *Rev. bras. orientac. prof [online]*. 2005, vol.6, n.2, pp. 31-43. ISSN 1984-7270.

BECKER, J. L.; DE ARAÚJO, T. POSSIBILIDADES DA PSICOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL. *Itinerarius Reflectionis*, v. 12, n. 2, 31 maio 2016.

BIZARRIA, F. P. A.; ASSIS, O. F. G.; TASSIGNY, M. M.; OLIVEIRA, A. G. Orientação Profissional: um relato de experiência. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*, v. 5, p. 632-642, 2014.

BOCK, S. D. Orientação profissional: A abordagem sócio-histórica. Cortez Editora. Edição do Kindle.(2014)

BONFIM, T. A; ESBROGEO, M. C; SOARES, D. H P. Um estudo preliminar sobre práticas em orientação profissional. *Rev. bras. orientac. prof*, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 21-34, dez. 2003. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 nov. 2019.

BOVO, Marcos Clair et al. PERSPECTIVA DO PAPEL DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS DE MUNICÍPIOS PERIFÉRICOS PR, BRASIL.. *Geografia Ensino & Pesquisa*, [S.l.], p. 37-49, dez. 2017. ISSN 2236-4994. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/26329>>. Acesso em: 06 nov. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/2236499426329>.

CARVALHO, Tatiana Oliveira de; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Psicologia escolar e orientação profissional: fortalecendo as convergências. **Rev. bras. orientac. prof.**, São Paulo , v. 11, n. 2, p. 219-228, dez. 2010 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 nov. 2019.

COLOMBO, S. S.; FENGLER S. C.; DRÜGG, A. M. S. Sensibilização para escolha profissional na adolescência. *Cataventos*. 2016, p.179-191

FERREIRA, I.; TEIXEIRA, R. Escolha profissional: entre os sonhos, os ideais e o capitalismo. *REVISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (CRICIUMA)*. 2009

FURTADO, V. C. ; BALTHAZAR, F. ; VASCONCELOS, J. ; SUPERTI, T. . Orientação educacional e profissional em busca de sentido. 2007. (Apresentação de Trabalho/Outra).

GALVÃO, T. F., PANSANI, T. S. A. e HARRAD, D. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 24, p. 335-342, Jun. 2015.

IVATIUK, Ana Lúcia; YOSHIDA, Elisa Medici Pizão. Orientação profissional de pessoas com deficiências: Revisão de literatura (2000-2009). **Rev. bras. orientac. prof.**, São Paulo , v. 11, n. 1, p. 95-106, jun. 2010 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 nov. 2019.

MACHADO, Lucília. Orientação Profissional: a necessária renovação conceitual e re-organização política. In: BLAS, F. A.; PLANELLS, J. Desafios atuais da educação técnico-profissional. Madri: OEI; Fundação Santillana, 2009, p. 89-100.

MAFFEI, A. M. A situação socioeconômica e a escolha profissional de jovens brasileiros. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 2008 5, 164- 174.

MELO-SILVA, L. L.; LEAL, M. S.; & FRACALOZZI, N. M. N.. Produção científica em congressos brasileiros de orientação vocacional e profissional: Período 1999-2009. **Rev. bras. orientac. prof.**, São Paulo , v. 11, n. 1, p. 107-120, jun. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000100011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 nov. 2019.

NORONHA, A. P. P; AMBIEL, R. A. M. Orientação profissional e vocacional: análise da produção científica. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba, v. 11, n. 1, p. 75-84, Jun 2006 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712006000100009&lng=en&nrm=iso>. access on 08 July 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712006000100009>.

PESSINI, M. A.; FERREIRA, M. B.; BERNARDI, R. E. B.; KNOB, A. F.; BRESSIAN, F. E. P. Um estudo qualitativo sobre a orientação profissional: direções possíveis, desafios necessários. *Akrópolis, Umuarama*, v. 16, n. 2, p. 131-138, abr./jun. 2008.

PESSENDA, Bruna; MASCOTTI, Thais de Souza; CARDOSO, Hugo Ferrari. Intervenção em orientação profissional em estudantes de escolas públicas brasileiras: uma revisão narrativa. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina , v. 9, n. 3, p. 123-138, set. 2018 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072018000300008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 nov. 2019.

PETRIN, Natália. Região Centro Oeste do Brasil. **Estudo prático**. 2014 Disponível em <<https://www.estudopratico.com.br/regiao-centro-oeste-populacao-economia-e-caracteristicas/>>

POLON, Luana. Região Nordeste do Brasil. **Estudo prático**. 2019. Disponível em <<https://www.estudopratico.com.br/regiao-nordeste-do-brasil/>>

ROCHA, F. H.; ATEM, ÉRICA. Jovens e formação técnica no IF-CE: dilemas contemporâneos no processo de escolha profissional. ETD - Educação Temática Digital, v. 12, p. 64-82, 23 set. 2010.

SOUSA, M. R. de; RIBEIRO, A. L. P. Revisão sistemática e meta-análise de estudos de diagnóstico e prognóstico: um tutorial. Arq. Bras. **Cardiol.**, São Paulo , v. 92, n. 3, p. 241-251, Mar. 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0066-782X2009000300013&lng=en&nrm=iso>. access on 08 July 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0066-782X2009000300013>.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri De. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 40, n. 140, p. 445-477, Aug. 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200008&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000200008>.

CAPÍTULO 4

A ESCOLA COLOCA EM RISCO A UNIDADE INTEIRA: DILEMAS E CONFLITOS NA GESTÃO DO PROCESSO SOCIOEDUCATIVO

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão 09/03/2022

Roseanna de Andrade Moura Silva

Mestre PPGCS UFRRJ

Rio de Janeiro

<http://lattes.cnpq.br/4022436338040003>

Nalayne Mendonça Pinto

Docente PPGCS UFRRJ

Rio de Janeiro

<http://lattes.cnpq.br/9851975078166981>

RESUMO: Esse artigo representa uma análise acerca da gestão no processo de aplicação das medidas socioeducativas no Estado do Rio de Janeiro. Partindo da existência de um conflito interinstitucional marcado por dilemas que se contrapõem no cumprimento de tais medidas. Afim de verificar a validade de tal premissa foram analisadas as narrativas e experiências através dos discursos dos atores sociais envolvidos com a socioeducação. Dentre esses os agentes socioeducativos, diretores da escola e os professores de uma das unidades socioeducativas presentes no Estado. Com o objetivo de identificar como é percebido e gerenciado o papel da escola dentro de uma unidade socioeducativa a partir de conflitos existentes entre duas secretarias marcadas por posições ideológicas e lógicas distintas.

PALAVRAS-CHAVE: Socioeducação; jovens em conflito com a lei; escola; unidade de internação.

THE SCHOOL PUTS THE WHOLE UNIT AT RISK: DILEMMAS AND CONFLICTS IN THE MANAGEMENT OF THE SÓCIO-EDUCATIONAL PROCESS

ABSTRACT: This article represents an analysis about management in the process of applying socio-educational measures in the State of Rio de Janeiro. Starting from the existence of an interinstitutional conflict marked by dilemmas that are opposed in the fulfillment of such measures. In order to verify the validity of this premise, the narratives and experiences were analyzed through the speeches of the social actors involved with socio-education. Among these are socio-educational agents, school principals and teachers from one of the socio-educational units present in the state. In order to identify how the role of the school is perceived and managed within a socio-educational unit based on conflicts existing between two departments marked by distinct ideological and logical positions.

KEYWORDS: Socioeducation; young people in conflict with the law; school; inpatient unit.

APRESENTAÇÃO

Este artigo busca analisar o ambiente de escolarização dos jovens em conflito com a lei a partir dos discursos proferidos pelos atores sociais que integram a chamada socioeducação (pedagogas, agentes socioeducativos, diretores da escola e da unidade) no Rio de Janeiro. No Estado do Rio de Janeiro atualmente o órgão responsável pelas medidas socioeducativas

é o Departamento Geral de Ações Socioeducativas- Degase, nesse estado o sistema socioeducativo está vinculado desde 2008 à secretaria de Educação (SEEDUC). A pesquisa analisou as dicotomias entre propósitos e orientações discursivas da Secretaria de Educação e Secretaria de Segurança quando se fala em sistema socioeducativo no Estado do Rio de Janeiro. Partindo da hipótese da existência de um conflito, ora velado, ora explícito, que demarca a contradição entre punir e educar característico de duas secretarias distintas.

Ao ingressarem no sistema socioeducativo através da determinação legal é obrigatório que os jovens menores de dezoito anos internados estejam matriculados em escolas situadas dentro da unidade de internação. A obrigatoriedade da matrícula segue as determinações do Estatuto da Criança e Adolescente, o qual, em seu artigo 123, determina que a escolarização e profissionalização são direitos das crianças e adolescentes privados de liberdade. Apesar de ser um direito garantido em lei o que temos na prática é o déficit de vagas nas escolas situadas na unidade de internação, o que não contempla a todos os internos, pois são excessivos nas unidades. De acordo com os dados divulgados pelo relatório de pesquisa “Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro” (MENDES, JULIÃO, 2019) segundo as respostas dos internos cumprindo medidas socioeducativas de internação no ano de 2018: 45,6% cursava o 6º e 7º ano, jovens no ensino médio representavam 14,62% e os que cursavam os anos iniciais do ensino fundamental era de 14%.

A discussão presente nesse trabalho sobre o conflito existente nas orientações do socioeducativo entre a secretaria de educação e secretaria de segurança pública construiu-se a partir de três situações ocorridas durante o desenvolvimento da pesquisa. O primeiro dado foram as entrevistas realizadas com professores que atuam em escolas situadas em unidades socioeducativas; o segundo dado é a demanda feita, em 2018, quando ocorreu a intervenção militar no nosso Estado, e houve uma demanda de setores da sociedade para a desvinculação do Degase (Departamento Geral de Ações Socioeducativas) da Secretaria de Educação e o terceiro dado foi a busca pela entrada no campo. Sobre esses aspectos discorreremos a seguir.

Ao observar as falas dos professores intramuros é possível perceber a existência de um permanente conflito dentro desse espaço e esse conflito é apontado pelos docentes principalmente através da existência do cerceamento na autonomia pedagógica, que se caracteriza pela vigilância desenvolvida pelos agentes socioeducativos que apresentam como discurso a defesa da segurança no espaço. Algumas falas dos professores são marcantes para identificar a existência de uma disputa constante entre duas interpretações diferentes do papel da escola dentro dessa instituição. Uma delas é a fala da professora Rosa¹ ao afirmar que “Quando entram em minha sala de aula eles não são bandidos, eles são meus alunos” (SILVA,2016).

¹ Todos os nomes de entrevistados nesse artigo são fictícios.

Outro fato ocorreu durante o ano de 2018, após a intervenção militar no Estado do Rio de Janeiro, na qual, um general do exército assume a segurança pública do Estado, deputados Estaduais da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) fazem o pedido junto à Presidência da República para que as medidas de intervenção abarcassem também o Degase, provocando a desvinculação desse órgão da SEEDUC. Tal solicitação tem como ponto central de justificação o argumento que, sendo o Degase vinculado à Secretaria de Educação, o foco da gestão fica centrado no socioeducativo e a segurança fica esquecida. Essa solicitação mostra como é instável o eixo estratégico de vinculação do Degase à SEEDUC.

O terceiro dado relevante é a busca pela entrada no campo atravessando “N” etapas, para realizar a pesquisa no Degase; e a primeira delas foi uma barreira burocrática que buscou dificultar de todas as formas o início da pesquisa, pois como o pedido se concentrada em uma pesquisa que contava com a solicitação do acompanhamento/ observação das aulas na escola que pertence à Seeduc; o Degase alegou que não poderia fazer a autorização alegando ser essa área responsabilidade da Secretaria de Educação. Como em experiência anterior o pedido havia ficado sete meses em análise, recebemos a orientação de realizar o pedido apenas através do Degase. Após dois meses de tramitação do processo a autorização foi liberada.

Durante a pesquisa foi utilizado o método compreensivo e interpretativo (Weber, 2001) dos sentidos, valores e significados que os atores sociais dão as suas experiências na construção do sistema de ensino em unidades privativas de liberdade. Em uma abordagem qualitativa através de entrevistas com roteiros estruturados, porém flexíveis a cada contexto de entrevista. Foram realizadas no total trinta entrevistas.

Assim essa pesquisa buscou identificar como está sendo construída a relação entre a unidade de internação e a escola intramuros, dialogando sobre seus objetivos e contradições. Partindo desse ponto perguntamos: como é percebido e gerenciado o ambiente de escolarização dos jovens em conflito com a lei durante a aplicação das medidas socioeducativas? Nesse sentido, buscou-se compreender os processos de gestão da vida e dos fluxos nesse ambiente e analisar os discursos daqueles que se tornam responsáveis pela socioeducação dos jovens.

Portanto, a pesquisa parte do pressuposto que existe um conflito entre unidade de internação e a escola, a partir de suas finalidades divergentes, o qual se materializa através de diferentes funções desempenhadas por seus respectivos agentes em interações que se apresentam como conflitivas. Tal percepção leva ao objeto desse trabalho que é analisar a gestão e as experiências decorrentes do convívio no mesmo espaço de duas orientações divergentes (Educação e Segurança) no processo de construção de uma escola intramuros, ou mais especificamente: Em meio a um ambiente de disputas interinstitucionais é possível gerir a formação educacional em sistemas punitivos?

SOCIOEDUCAÇÃO NO BRASIL E NO RIO DE JANEIRO

O Estatuto da Criança e do Adolescente visa a Proteção Integral às crianças e adolescentes, pois não salienta o caráter punitivo como principal meta, mas sim, a socioeducação em caso de adolescente em conflito com a lei. As medidas socioeducativas são decisões tomadas judicialmente por uma Vara especial (Vara da Infância e Juventude), com a finalidade de responsabilizar, pelo ato cometido, o grupo inimputável da sociedade (maiores de doze e menores de dezoito). Levando-se em conta que crianças e adolescentes são sujeitos de direito e ainda que são pessoas em condições peculiares de desenvolvimento.

A maioria dos jovens e adolescentes que cumprem medidas socioeducativas² encontram-se em instituições de internação, sendo importante destacar o fato de o número de vagas oferecidas ser menor do que o número de internados. Tal fato leva a uma condição de crescente superlotação, a qual tem impacto negativo no atendimento oferecido. A determinação para a internação é o último recurso ao atendimento ao menor em conflito com a lei. Antes dele a justiça dispõe de uma série de medidas que se encontram previstas no ECA e tem como objetivo criar uma rede de proteção que será acionada no momento em que se identifique qualquer indício que aponte para condições que podem colocar em risco o pleno desenvolvimento da criança, adolescente ou jovem.

Segundo os dados do levantamento anual Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - Sinase 2016, o número de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas é um total de 26.450 atendidos, sendo 18.567 em medidas de internação (70%), 2.178 em regime de semiliberdade (8%) e 5.184 em internação provisória. A partir de uma análise ano a ano é possível perceber que há um aumento constante no número das medidas de restrição /privação de liberdade de 2011 até 2015 e em 2016 há uma redução nesse quantitativo.

A medida de internação de acordo com o ECA, em seu artigo 122 parágrafo 2º, é apresentada como aplicável como último recurso. Porém, ao identificarmos um alto número de adolescentes e jovens aos quais ela é aplicada, podemos concluir que no âmbito da Vara da Infância e Juventude ainda prepondera a mesma lógica do cenário prisional brasileiro: a do encarceramento punitivo como medida eficaz. Nessa visão o desejo de punir objetiva tornar esses indivíduos inofensivos, ou seja, excluídos do convívio das “pessoas de bem”, as quais não se preocupam em “corrigi-los”, pois seriam “casos perdidos”. Segundo Wacquant (2001) o sistema carcerário traz uma marca da escravidão e se no princípio ele foi construído com o objetivo de produzir fábricas de disciplinas, hoje passa a ser projetado como fábrica de exclusão.

² Segundo os dados levantados pelo Sinase de 2016 havia ao todo no país 477 unidades socioeducativas. Desse total a região sudeste conta com 218 instituições, sendo São Paulo o estado com o maior número delas, 146, seguido de Minas Gerais com 35, Rio de Janeiro com 24 unidades e Espírito Santo com 13. Essa rede de instituições somadas recebem um total de 14952 adolescentes e jovens, o que representa mais da metade de toda as medidas socioeducativas em curso no país no ano de 2016. (BRASIL, 2018).

De acordo com Foucault (1987) o desejo de apropriação dos corpos dos jovens por parte do Estado, surge com a necessidade de torna-los indivíduos dóceis e úteis através da medida privativa de liberdade. Ao analisarmos o Degase enquanto uma instituição total, é notório seu papel disciplinador na vida dos adolescentes enviados pelo sistema jurídico aos seus cuidados.

É dócil um corpo que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado. Nesse momento de socialização o corpo humano entra em uma máquina de poder que o esmiúça, desarticula e recompõe, sendo através da disciplina que se fabricam corpos submissos e exercitados. A coerção disciplinar tem papel central, pois é responsável por estabelecer no corpo o elo coercitivo entre disciplina, aptidão e a dominação acentuada. Ainda segundo Foucault (1999), o poder disciplinar irá ser aplicado aos corpos através da técnica de vigilância, punições, exemplificada por ele com a imagem panóptica, sistema de encarceramento que se torna ideal por controlar completamente o cotidiano dos internos de forma a dissolver qualquer forma de resistência psicológica/emocional, tornando-os, assim, moldáveis aos padrões considerados como os ideais pela sociedade. Foucault aprofundará esse debate a partir do termo de governamentalidade, que será apresentado pelo conjunto das instituições que tem a função de exercer o poder através dos dispositivos de segurança.

ESCOLA E PRISÃO OS DILEMAS PRESENTES NA SOCIOEDUCAÇÃO

A escola situada na Unidade de Internação Educandário Santo Expedito é o Colégio Estadual Gildo Cândido da Silva, uma escola, sob o ponto de vista pedagógico, regular, pois segue a mesma matriz curricular de escolas extramuros. Ali são oferecidas vagas desde turmas de ensino fundamental e médio, estando a maior concentração de alunos nos anos iniciais do ensino fundamental.

O colégio funciona com turmas nos turnos matutino e vespertino, em um total de quatorze turmas em cada turno. Seu horário de funcionamento é de 9:00 às 12:00 e de 13:00 às 16:30. Não há intervalo durante o turno, como ocorre em escola regular, devido à preocupação de manter os alunos sob constante vigilância. Ainda é possível identificar como uma peculiaridade dessa instituição uma redução de carga horária das aulas, pois cada uma delas conta com apenas meia hora e não cinquenta minutos. A formação das turmas obedece a lógica de evitar o contato entre membros de facções rivais, ou seja, o convívio que não é permitido dentro do alojamento também não é possível na escola, reforçando o clima de rivalidade já existente entre esses grupos.

A matrícula na escola deveria ser feita no momento no qual o interno chega na unidade, contudo, devido a superlotação da unidade, o interno é inscrito em uma lista de espera, o que aumenta o tempo de exclusão escolar em sua vida. Tal realidade não se repete quando o adolescente se encontra no ensino médio, sendo a matrícula feita de forma imediata, uma vez que há vagas ociosas nessas turmas. Se o interno possuir histórico

escolar é direcionado para a sua série de origem, caso não possua tal documentação é aplicada uma prova de classificação com o objetivo de aloca-lo em uma turma condizente com seu conhecimento escolar.

Em decorrência do fato da unidade estar operando com um número de internos acima de sua capacidade; da escola possuir salas de aula pequenas e não comportar um número grande de alunos, e do contingente dos agentes estar abaixo do ideal para o controle da segurança, o diretor da unidade determinou algumas medidas de segurança que impactam a dinâmica da escola e o aproveitamento dos alunos.

Uma justificativa para a interferência acima referida seria a dificuldade para lidar com um contingente de cento e dezesseis internos que durante o período de permanência na escola estariam “soltos”, ou seja, distante de um esquema montado sob a lógica da vigilância absoluta. Para dimensionar o risco que tal possibilidade representa para a direção da instituição é importante registrar que em todas as atividades da unidade o número máximo de internos permitido para formar um grupo de “soltos” é de dez jovens. Alocar em uma turma um contingente maior passa a ser percebida enquanto um possível foco de problemas, a fim de evitar qualquer imprevisto a direção da instituição nunca permite que todos os alunos frequentem a aula, restringindo em oito o número de internos dentro de uma sala de aula.

A partir das entrevistas realizadas com a direção da unidade de internação Educandário Santo Expedito com base nas perguntas pautadas na relação de proximidade e distanciamento entre unidade de internação e escola intramuros. É percebido como a finalidade/objetivo socioeducativo da unidade de internação caminha na direção de prezar pela segurança, fazendo seu papel de controle dos corpos a partir da disciplina, promovendo intervenções capazes de aumentar o clima de segurança na unidade, assim diminuindo os índices de fugas e motins.

Como já mencionado há uma disputa as vezes de forma mascarada, outras de maneira desvelada em relação a uma definição do que é o sistema socioeducativo e a quem pertence a hegemonia desse espaço de internação, ou seja, se é um campo educativo no que tange todas as características da socioeducação ou se é um espaço da segurança e consequentemente de punição e aprisionamento.

No embate acima os agentes não enxergam esses jovens como alunos, mas enquanto internos, gerando, por parte dos jovens uma percepção de “maus vistos”, uma vez que desempenham um papel exclusivamente de segurança. Devido a tal postura os agentes não são percebidos pelos alunos enquanto funcionários da escola, mas sim como agentes da unidade infiltrados nessa outra dimensão da vida dos internos, a qual é menos opressiva e marcada por um discurso de esperança.

Segundo Goffman (2001) nas instituições totais existirá um grupo grande de indivíduos que serão controlados para uma parcela pequena de indivíduos designados para essa tarefa. Na relação que se estabelece entre essas partes a tendência é que

o reconhecimento entre elas seja marcado por uma concepção dos outros através de estereótipos limitadores. Essa limitação são as barreiras estabelecidas entre os dirigentes e os internos. Um exemplo desse processo no sistema socioeducativo é a proibição imposta pelas facções de que o interno não converse com o agente e o distanciamento que o agente deseja ter em relação ao interno, uma vez que não vai manter diálogo com “marginal”. Essa limitação de contatos reforça os estereótipos já presente no senso comum de ambos os lados. No que se refere aos agentes os internos seriam “marginais”, “bandidos” e “violentos” (MISSE, 2010, p.18), ou seja, a materialização dos rótulos cristalizados pelo senso comum. Quando analisamos a percepção dos adolescentes sobre seus guardiões identificamos uma visão generalizada desses enquanto “vacilão”, “truculentos”, que tem por função socializá-los através de “porradas”.

A percepção negativa dos agentes sobre os alunos se estende ao espaço escolar, fazendo com que seja percebida enquanto a área mais perigosa da unidade de internação. Ao longo das entrevistas vamos percebendo como esses conflitos são instaurados nesse campo e tornam a escola um ambiente de tensão e conflito.

Os conflitos explícitos no ambiente escolar se dão principalmente entre os internos. Quando são de pequena monta são resolvidos pelos professores, caso esse não consiga mediá-lo de forma a apaziguar os ânimos o agente é acionado e a penalidade passa não mais ser pedagógica, mas sim correcional. Quando chega a esse estágio há uma repressão pelo corpo - imobilização, uso de cassetetes e de spray de pimenta, ou seja, a coerção se dá através da secretaria de segurança presente em instituições totais (GOFFMAN, 2004). Via de regra, segundo os funcionários, os conflitos ocorridos na escola estão concentrados entre os alunos e a relação que eles mantêm com professores e funcionários são boas.

ENTRE O PAPEL DE SEGURANÇA E EDUCADOR AS AMBIGUIDADES NA SOCIOEDUCAÇÃO

Segundo as falas dos agentes os mesmos afirmam que: “nós somos responsáveis pela manutenção da segurança”, porém quando buscamos as definições da função segundo descrito em lei (Sinase,2016) o que vemos é que as funções desses estão relacionadas as atividades pedagógicas. Sendo assim, existem imprecisão nas funções atribuídas a um agente responsável pela socioeducação. Nesse cenário de imprecisões surge o desejo de mudança de algumas medidas afim de aproximar de fato as suas funções executadas no dia a dia da unidade e as funções atribuídas em lei. Dentre essas medidas é através da lei nº7.694 de setembro de 2017 que determina a mudança na nomenclatura passando de “agente socioeducativos” para “agente de segurança socioeducativo”. O agente Paulo justifica essa mudança através da fala: “pois nós somos responsáveis pela manutenção da segurança, para que os internos não fujam da unidade, pois nós estamos lidando com um maioria envolvida em crimes violentos”. Em sua perspectiva, portanto, a mudança visa

aproximar a nomenclatura da atividade laboral ao papel que efetivamente exercem em seu cotidiano, levando a construção da identidade profissional a qual privilegia o aspecto de segurança em detrimento do educacional. Ser reconhecido como pertencentes à área de segurança é um dos maiores desejos desses profissionais, por isso garante a execução da função efetiva na área de segurança preventiva e interventiva.

Perguntado as funções desses as respostas são unânimes, todos relatam que sua função é única e exclusivamente voltada para a segurança. Através do “translado” dos jovens até as atividades a serem desenvolvidas, por exemplo, na escola e no atendimento feito pelas técnicas. A justificativa para essa postura se baseia no argumento de estarem lidando com muitos “maiores de idade” e com menores que cometeram “crimes violentos” como indicam as falas a seguir:

Nossa função é basicamente isolar e conter, com o objetivo de prevenção de conflitos entre eles, para que eles não venham entrar em conflito e se ferirem ou ferir outros funcionários. (Agente Sandro)

Porém temos a fala do agente socioeducativo José que tem uma ligação direta com a escola, sendo esta diferenciada da fala dos demais. Segundo ele a sua função é marcada por um trabalho burocrático com objetivo de estreitar a relação entre a escola e a unidade “prisional análoga”. Ao explicar sua função o agente afirma desenvolver um projeto com cunho de “alinhamento estratégico pedagógico”, com o qual consegue acompanhar o aumento gradativo da assiduidade dos alunos. O objetivo de seu trabalho é “não deixar pontas soltas”, trabalhando no limite entre a segurança e trazendo um quantitativo maior de alunos para a escola. Uma das ações que desenvolve é “pegar a listagem de unidade para identificar os desligamentos” e poder chamar outro adolescente para ingressar na escola, visto que, há uma fila de espera grande. Antes do projeto não havia esse cuidado, então a escola apresentava vagas, mas como não havia uma fiscalização não ocorria a seleção de um novo aluno.

Essa fiscalização na lista de espera é importante uma vez que há uma rotatividade muito grande no sistema socioeducativo, pois, diferente do prisional, não existe uma sentença definitiva e os adolescentes passam por avaliações com base no seu relatório a cada seis meses, na qual o juiz decide pela manutenção, extinção ou progressão de medida (liberdade assistida ou semiliberdade). Essa realidade impacta a vida escolar dos alunos, pois em muitos casos eles saem da instituição antes de terminar o período escolar. Esse é um ponto negativo levantado pelos professores uma vez que essa rotatividade interrompe o ciclo de escolarização e não existe nenhum acompanhamento dos alunos pós ser desligado da instituição.

Na visão do agente José, que mantém um laço mais estreito com a escola, a função no dia-a-dia de um agente é marcada por

Identificar os problemas, oferecendo a segurança para os professores; evitando os problemas, visto que a escola apresenta “muitos infratores”. Aqui

é tudo para a lei. Sendo em quase todos os casos: 1º detectar a crise, 2º manter a ordem/disciplina no estrito cumprimento do dever. (Agente José)

Vemos a todo o momento durante as falas dos agentes como a palavra “disciplina” em consonância com a educação. O objetivo deles é controlar aqueles corpos por meio de disciplina, pois segundo os mesmos a questão da disciplina não foi explorada na vida desses jovens, por isso, eles acabam entrando na vida do crime. É através da disciplina que se fabricam corpos submissos e exercitados nos termos de Foucault (1987), assim a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre disciplina e a dominação. Neste cenário o papel do agente, ainda que na nomenclatura seja “agente socioeducativo”, não está focado na socioeducação, mas nas funções de contenção e manutenção da ordem através da disciplina, com a finalidade de manter a unidade em segurança.

EDUCAÇÃO E SEGURANÇA UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?

Outro ponto crucial para o entendimento da relação escola e unidade de internação é entender o convívio entre professores, alunos e agentes socioeducativos no contexto da escola. A partir da visão do agente existe um abismo que separa essa relação (o sistema). As facções também aparecem como inibidores dessa relação; e os professores ficam no meio entre agentes e alunos, pois não pode estreitar laços com nenhuma das partes. Mas ainda assim a relação agente/professor é apresentada como uma boa relação, assim como professor/aluno também como uma boa relação, porém agente/aluno é marcada por distanciamento e conflitos. Uma fala de exemplo é do agente Tiago quando indagado sobre a relação entre essas partes o agente afirma:

Muito delicado marcado por mundos diferentes, perspectivas diferentes e ações diferentes. O agente tem que colocar o professor no lugar dele, pois o professor pensa que está dando aula em uma escola regular e fica por parte do agente intermediar essa relação professor-aluno. (SILVA,2019)

Nessa relação os agentes aparecem como um suporte para os professores através da segurança não havendo um diálogo pedagógico, as partes trabalham de forma individualizada. E nessa forma de trabalhar em sentidos contrários há conflitos, como fica notório na fala do agente que: “tem que colocar o professor no lugar dele, pois o professor pensa que aquela escola é uma escola regular.”

Outra fala dos agentes que afirmam esse distanciamento é o relato em que um dos agentes fala que não tem conhecimento do corpo docente da escola, pois eles tem mais proximidade com as técnicas³ do que com os professores.

Na fala dos professores esse distanciamento e a imposição dos agentes sobre os professores, mostra para os professores que não estão trabalhando em uma escola regular e executam o cerceamento, tornando a escola refém da secretaria de segurança. Ainda

³ As técnicas são funcionárias da unidade de internação responsáveis pelos atendimentos psicológicos, burocráticos, de saúde. Dentre essas podemos citar: assistentes sociais, psicólogas, médicas e pedagogas da unidade.

acrescentamos que o encarceramento reforça a lógica estigmatizante reforçando o rótulo existente no jovem, através das nomeações de “bandido”, “criminosos”, enquanto o sistema educacional faz o inverso, pois tem a função de levar ao jovem o entendimento que ele pode desconstruir esse rótulo que lhe foi imposto.

Na visão dos professores essa dicotomia entre o campo de segurança e a escola é importante para o entendimento da existência de contradições na gestão; se por um lado temos a escola com um objetivo, por outro temos a segurança como representante de outro objetivo. Um exemplo simplório, mas cheio de significados veio uma professora, através da divisão de categorias: “A escola apresenta os adolescentes como “cordeiros” e a unidade de internação apresenta o oposto na figura do “lobo” nos termos de Prof. Paula.

Seguimos perguntando a relação entre a unidade de internação e a escola. As falas abaixo apresentam algumas conclusões acerca do conflito existente entre as partes.

A relação é muito boa, pois, as direções trabalham de forma integrada e se estreitou muito nos últimos dois anos atrás, para que tudo fosse documentado e protocolado. (Agente José)

Uma relação boa. A escola coloca em risco a unidade inteira. Pois na escola os internos estão soltos, mas a culpa não é da escola, eles estão apenas cumprindo a lei. (grifo nosso) (Agente Manuel)

Eu tenho uma percepção de fora, não tenho muito contato com a escola. Mas sei que é um querendo fuder o outro. Porque a SEEDUC cobra da escola e a escola da unidade. Um jogando a responsabilidade para o outro. (Agente Sandro)

Há um diálogo, tentam trabalhar para que as coisas andem, porém nem sempre é possível. (Agente Paulo)

É separada, a escola tem uma rotina diferente da unidade. Exemplo: Os agentes conhecem todas as técnicas, mas não todos os professores. (Agente Alessandro)

Eles tentam caminhar juntos, tem reuniões feitas por eles. (Agente Cleiton)

Apesar de apresentarem um distanciamento em relação a escola os agentes se reconhecem como quem desempenha maior contato com os adolescentes durante o dia-a-dia da unidade em comparação as demais atividades que são marcados por um curto espaço de tempo. E sua função também é definida como intermediária para outros setores. E também relatam o seu papel de desempenho de outras funções como “psicólogos” quando podem manter um diálogo com o adolescente e “alertar” sobre o mal dessa “vida do crime”.

O sistema educacional apesar de ser percebido pelos operadores do sistema enquanto simples meio de combater a ociosidade ou mera desculpa para sair dos alojamentos se constitui, contudo, na concretização de um direito elementar desses jovens em conflito com a lei uma vez que sua condição de reclusão implica na cassação de sua cidadania (JULIÃO, 2010).

DIÁLOGO ENTRE EDUCANDÁRIO SANTO EXPEDITO E O COLÉGIO ESTADUAL GILDO CÂNDIDO: UMA PERSPECTIVA DA SEGURANÇA

Ao analisarmos as falas dos diretores do ESE é possível perceber que esses compreendem sua atuação nesse espaço alinhada a proposta da Secretaria de Segurança, ou seja, seus papéis são o de controlar e conter os internos, com o objetivo de trazer a segurança para a unidade e para a sociedade.

Apesar de a escola ser essencial no processo acima, pois criaria condições necessárias para uma reinserção social dos jovens, as falas sobre ela, em determinados pontos, são contraditórias, pois reconhece sua importância para aquelas vidas ao mesmo tempo em que se defende não ser um espaço no qual eles mereçam estar, pois não valorizam a oportunidade de aprender; como disse Inácio, o diretor da unidade, “a realidade entre a prática e a teoria é contraditória, mas tenta-se minimamente fazer com que eles consigam entender a importância da escola”.

A escola aparece como essencial, porém é uma instituição que ainda não se reestruturou de forma a atender as demandas de seus alunos e da sociedade, seja no sistema intra ou extramuros. A partir desse diagnóstico inicial o diretor da instituição passou a apontar alguns dos nós que impedem o funcionamento eficiente da escola: ensino engessado por problemas estruturais; defasagem idade série; histórico de evasão escolar dos alunos e uma inadequação metodológica na forma de ministrar e escolher os conteúdos a serem trabalhados, tornando as aulas desinteressante:

O sistema de ensino aqui dentro reflete lá fora, que já é defasado, engessado. A forma de aprendizagem deveria ser mais individualizada, a grade curricular deixa de abordar temas importantes, ex: sexualidade, relações com os pais, questões financeiras. (Diretor Inácio).

Diante da constatação acima foi indagado ao diretor como percebe seu papel na construção das condições ideais para que o processo ensino/aprendizagem se realize naquela instituição. Como resposta ele pontou que seu foco é garantir a segurança, sendo assim ele não tem acesso a determinadas questões da escola, acrescentando que não se acha competente para opinar na metodologia da escola. Essa resposta nos permite identificar o desejo de manter ativa uma fronteira entre as duas instituições, ainda que exista um diálogo com a direção escolar.

A percepção conflitiva da escola por parte do diretor da instituição e de seus agentes se deve ao fato de seus atores não entenderem, em muitos momentos, que estão atuando dentro de uma unidade de internação. Seria essa distorção de percepção a responsável pelas ameaças feitas à direção escolar de retirar o efetivo de agentes de suas dependências, obrigando-a a lidar com os alunos sem nenhum apoio. Tal ameaça pode ser percebida enquanto uma medida de força visando enquadrar a direção escolar aos padrões considerados como aceitáveis pelo diretor para o funcionamento das duas instancias do

sistema socioeducativo naquela instituição.

Ao identificar o uso de um argumento de força para alinhar as ações dos representantes da secretaria de educação e de segurança no ESE reforçamos nossa percepção de que o sistema socioeducativo opera com base em uma lógica coercitiva que não atinge apenas os internos, mas todos os profissionais que ali atuam e que esse cenário dificulta sobremaneira o processo de reinserção dos adolescentes sob sua guarda à sociedade.

Ao lado de clima de diálogo e da competência da gestão escolar atual o diretor também elenca como razão para o bom funcionamento da instituição as mudanças ocorridas em 2012 no que se refere a forma de lidar com os internos, pois “Antes eles andavam soltos, não existia nenhum tipo de regra, a mudança ocorreu depois que os agentes começaram a se impor” (Diretor Inácio). Na lógica da direção o maior controle dos internos, ou seja, a domesticação de seus corpos, é a base do bom funcionamento da instituição. Em sua reflexão ele aponta que os professores ainda não perceberam como essa forma de controle poderia ser útil para a melhoria de ensino, pois ele se dá em um lugar diferenciado, mas que isso poderia ser resolvido com uma melhor capacitação dos docentes.

Para o diretor da Escola projetos a integração da escola com a unidade de internação são essenciais para uma mudança de cultura. Ele cita um projeto que ocorreu de forma conjunta:

Houve uma fusão entre os projetos da escola e da unidade. Foi um projeto na quadra, uma semana de eventos sobre o tema com diversas ações. O pouquinho aqui é muita coisa, nesse projeto eles conseguiram sair dos alojamentos, ter relação com os outros, onde todos puderam participar. Então esse pouco surtiu muito efeito frente as dificuldades que é difícil corriqueiramente. (Diretor da Escola Bento)

O “pouquinho” referido acima é : o salão de jogos (com um professor de Educação Física); projeto terapêutico, “alfa educar”, sala de leitura, na qual um aluno vai para a sala de leitura e fica responsável por fazer a leitura dentro do alojamento; o projeto de reciclagem (projeto da unidade onde juntam as embalagens das quantinhas e vendem para a manutenção dos alojamentos) e assistência religiosa. Nessas atividades as pedagogas fazem a seleção de acordo com as necessidades de cada jovem, com no máximo 15 adolescentes por atividade.

Na perspectiva do diretor da escola a relação integração com a unidade de internação e formação pedagógica só será possível através de uma mudança; quando escola deixar de ser um “tapa buraco”, onde o objetivo não seja apenas ter aluno frequentando a escola, mas com condições concretas de formação.

Vemos em todas as entrevistas como a escola aparece como o ambiente mais frágil da unidade, pois representa risco, seja através da justificativa, dos adolescentes estarem “soltos”, ou por terem contato com outros jovens. E na maioria das vezes os agentes não

gostam de ficar na escola pelo fato de não poderem fazer a correção da forma que desejam fazer, pois ali estes estão sendo acompanhados por funcionários que divergem desse controle. É notório o conflito entre os professores e agentes e como a maneira que é gerido a unidade influencia na socioeducação como um todo. Existe a separação entre escola e unidade, onde os atores ali envolvidos trabalham com lógicas diferentes, perspectivas diferentes e ações diferentes.

Após a realização dessa pesquisa mais precisamente no mês de setembro de 2020, foi aprovado na assembleia legislativa (Alerj) a proposta de emenda constitucional (PEC) 33/19, do Deputado Max Lemos (PSDB) que transfere o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (Degase) da Secretaria de Educação para Secretaria de Segurança Pública. Como essa transferência fica notório o conflito existe entre esses órgãos e a busca pelo afastamento da socioeducação ao seu princípio pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola coloca em risco a unidade inteira? Ao longo da pesquisa exploramos o conflito interinstitucional (a dicotomia marcada por duas secretarias distintas, educação e segurança, gerindo a socioeducação no Estado do Rio de Janeiro, ainda que a gestão central nos parâmetros legais seja a Secretaria de Educação), a partir dos conflitos diários em uma unidade privativa de liberdade.

Mas o conflito não se restringe a discordância entre os atores envolvidos com a socioeducação, mas principalmente nas contradições da gestão, que reforça nessa dicotomia nas unidades. O discurso dos agentes socioeducativos demarca essa divergência, através do desejo da unidade ser mais prisão e menos escola. Portanto, observamos como a escola instramuros é marcada por múltiplas representações e lógicas, seja no que concerne controlar, trabalhar ou estudar nessa escola. Ela difere nos seus sentidos e representações quando analisadas pelos diferentes atores sociais que a compõe.

Importa destacar que no momento atual há uma demanda por mudanças legislativas capazes de assemelhar o sistema socioeducativo ao prisional através da alteração do ECA. Entre as demandas apresentadas estão a redução da maioria penal, a permissão do uso de armas pelos socioeducadores fora da instituição; a desvinculação do Degase da secretaria de educação, ou seja, ações visando a penalização em detrimento da educação.

Em um cenário tão adverso à socioeducação essa pesquisa se reveste de extrema importância, pois compreender os conflitos internos em uma unidade de internação contribui para a construção de estratégia capazes de superá-las. É importante destacar que, apesar das especificidades da instituição que foi campo para essa pesquisa, os problemas ali identificados não são exclusivos dela ou do Degase no Estado do Rio de Janeiro, mas ocorrem em todo país: superlotação, tratamento desumanizado; ambiente físico e mental insalubres para internos e funcionários; escolas sem condições de atendimento a todos os

internos, entre outros problemas. Dessa forma, torna-se necessário realizar uma reflexão livre de preconceitos e estereótipos, que seja capaz de propor as mudanças necessárias para que a socioeducação em nosso país não se restrinja a um “presídio com nome de escola”.

Em meio a esse conflito temos jovens que não conseguem reconhecer-se enquanto sujeitos dentro do sistema educacional, pois há um fosso entre ele e a escola oriundo do fato dela não dialogar de forma eficiente com a realidade na qual se desenrola sua existência. A consequência dessa percepção é a definição da escola enquanto espaço para combater o ócio e não oportunizadora de aprendizagem e crescimento pessoal.

O conflito interinstitucional entre a secretaria de educação e a secretaria de segurança apresentado no trabalho é central para pensarmos a precariedade do reconhecimento do jovem em conflito com a lei enquanto um sujeito do seu processo de desenvolvimento pessoal. A socioeducação perde suas finalidades através desse conflito, pois o que vemos são instâncias distintas trabalhando de forma independente e com finalidades divergentes que se esbarram no espaço da socioeducação.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Vera Malaguti, *Difíceis ganhos fáceis: drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro*/ Vera Malaguti Batista. – Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia: Freitas Bastos, 1998.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*- ECA, Brasília: Imprensa Oficial do Estado, 1990. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9edpdf>. Acesso em 09 fevereiro de 2016.

_____. *Levantamento Nacional de Atendimento Socioeducativo-SINASE*. Brasília: CONANDA, 2006.

_____. *Levantamento anual SINASE*. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva. 2001.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8ªed. São Paulo. Martins Fontes, 1999

_____. *Vigiar e Punir*. Trad. Raquel Ramallete. 27. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal*. Vertentes (UFJS), V35. P. 108-120, 2019. Disponível em https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/vertentes_35/elionaldo.pdf. Acessado em 20 de fevereiro de 2019.

MENDES, Claudia Lucia/ JULIÃO Elionaldo Fernandes. *Trajetória de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro*/ Claudia Lucia Silva Mendes, Elionaldo Fernandes Julião (coordenadores). – Rio de Janeiro: Degase, 2018.

MISSE, Michel. Crime, sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria "bandido". *Lua Nova*, São Paulo, v.79, 2010, p.15-38. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/in/n79/a03n79.pdf>. Acesso em 18 de novembro de 2016.

SILVA, Roseanna de Andrade Moura. *Sistema Educacional Intramuros: Análise da Metodologia Pedagógica Desenvolvida para Adolescentes em Conflito com a Lei*. Monografia de Licenciatura em Ciências Sociais. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Roseanna de Andrade Moura. *"A escola coloca em risco a unidade inteira": Dilemas e conflitos na gestão do processo socioeducativo*. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em ciências sociais) Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós- Graduação em ciências sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

WACQUANT, Loic. *As Prisões da Miséria*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001.

WEBER, Max. *Metodologia das ciências sociais*. SP. Cortez, 2001

INTEGRAÇÃO, TEORIA E PRÁTICA EM UM ESTÁGIO PROFISSIONALIZANTE DE TERAPIA OCUPACIONAL

Data de aceite: 01/04/2022

Roberta de Oliveira Corrêa

Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Belém – PA
ORCID: 0000-0002-4111-0340

Ana Cláudia Martins e Martins

Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Belém – PA
ORCID: 0000-0002-7561-7414

Ester Miranda da Silva

Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Belém – PA
ORCID: 0000-0001-5956-0940

Renato da Costa Teixeira

Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Belém – PA
ORCID: 0000-0002-4073-205X

RESUMO: Estudo desenvolvido no Mestrado Profissional Ensino em Saúde na Amazônia, com objetivo de compreender de que forma os discentes de Terapia Ocupacional concebem a integração teoria-prática em um estágio profissionalizante. Pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória, realizada com quatorze discentes. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e analisados com a perspectiva da técnica de análise de conteúdo. Os resultados apontaram que os cenários de prática são locais de contextualização dos conteúdos, que podem favorecer a problematização da realidade,

os discentes percebem-se como aprendizes, identificam as dificuldades e sugerem formação permanente e planejamento articulado com os serviços de saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior, Teoria-Prática, Terapia Ocupacional.

INTEGRATION, THEORY AND PRACTICE IN A PROFESSIONALIZING INTERNSHIP IN OCCUPATIONAL THERAPY

ABSTRACT: Study developed in the Professional Master's Teaching in Health in the Amazon, with the objective of understanding how Occupational Therapy students conceive the theory-practice integration in a professional internship. Research with an exploratory qualitative approach, carried out with fourteen students. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed from the perspective of the content analysis technique. The results showed that the practice scenarios are places of contextualization of the contents, which can favor the problematization of reality, the students perceive themselves as learners, identify the difficulties and suggest permanent training and planning articulated with the health services.

KEYWORDS: Higher Education, Theory-Practice, Occupational Therapy.

1 | INTRODUÇÃO

Um dos pontos de partida para a formulação do Projeto Pedagógico do Curso de Terapia Ocupacional foi o artigo primeiro da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, LDB), o qual estabelece que a educação acadêmica deve se vincular ao trabalho e à prática social.

A prática do aluno na intervenção em sala de aula e na área profissional são elementos centrais para inovações curriculares, o que leva ao estabelecimento da relação entre a teoria e a prática em cada disciplina adotada no currículo, não só nas tradicionalmente compreendidas como “práticas”, mas em todas elas (UEPA, 2007 e BRASIL, 1996).

Dentre os meios de operacionalizar a prática profissional, encontram-se, os programas de ensino sustentados em concepções pedagógicas crítico-reflexivas, problematizadoras, com orientação teórico-metodológica que articule ensino-trabalho, integração teoria-prática, adotando princípios da educação adequados ao aluno em processo de formação (Idem).

Os cenários de práticas (unidades básicas de saúde, ambulatórios, hospitais gerais e especializados, equipamentos comunitários e outros) constituem-se estratégia de aprendizagem que auxiliam o processo de formação ao inserir os discentes na prática desde o início do curso, possibilitando contato real no processo de formação profissional e na realidade local e regional em que está inserido (PARÁ, 1997a).

A Unidade de Ensino e Assistência de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (UEAFTO), está vinculada ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – Campus II da Universidade do Estado do Pará – UEPA. Caracteriza-se como cenário de prática com a missão de: 1) agregar processos formativos a processos de cuidado com a saúde; 2) possibilitar aos cursos de graduação em Fisioterapia e Terapia Ocupacional a prática cotidiana das ações em saúde e a troca de conhecimento. O objetivo da Unidade é oportunizar aprendizagens que transformem o cotidiano dessas práticas e a reorientação do processo formativo (PARÁ, 1997a).

O laboratório de AVD constitui-se num protótipo de casa, espaço com infraestrutura de acessibilidade para treino e orientação nas atividades de vida diária, caracterizando-se como dispositivo assistencial na rede de saúde do SUS, que tem buscado se consolidar como importante ferramenta terapêutica no processo do cuidado em saúde.

Os profissionais de saúde da UEAFTO, além de prestar assistência, assumem papel de educadores em diferenciados momentos da formação. A troca de experiência e o apoio aos discentes ocorrem desde o início de sua formação, com as aulas práticas, e em momentos de maior autonomia, como nos estágios profissionalizantes e na residência multiprofissional, em que é exercida a preceptoria.

As demandas colocadas aos trabalhadores de saúde não se restringiram apenas ao desafio de inversão da lógica de cuidado centrada na medicalização e no saber médico. Inclui a valorização dos aspectos relacionais, como acolhimento, escuta, vínculo e a contribuição nos processos formativos que se desenvolveram no serviço, a partir da contextualização e interação com a realidade, favorecendo a articulação da teoria para a produção do conhecimento teórico-prático (CECCIM e FEUERWERKER, 2004 e MERHY, 1997).

A atribuição da assistência agregada à contribuição na formação de novos profissionais da área da saúde levou à compreensão do papel de corresponsabilidade pela formação dos graduandos, tendo em vista que os profissionais da saúde são sujeitos ativos também na formação desses novos profissionais. Essa atividade, no entanto, vem sendo desvelada e construída cotidianamente nas ações e nas relações estabelecidas nos serviços de saúde, com todas as complexidades inerentes à operacionalização da integração ensino-serviço-comunidade.

2 | MÉTODOS

Trata-se de estudo exploratório com abordagem qualitativa. Os participantes da pesquisa constituíram-se de 14 discentes do curso de Terapia Ocupacional da UEPA, matriculados na disciplina Estágio Supervisionado em Terapia Ocupacional, com prática no laboratório de AVD. O estudo ocorreu em conformidade com os preceitos éticos da Resolução 466/12.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Campus II da Universidade do Estado do Pará, sob parecer de aprovação nº 657.258 de 02/05/2014.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com roteiro pré-estabelecido, no período de junho a novembro de 2014, as quais foram gravadas e posteriormente transcritas. O local e horário das entrevistas foram previamente acordados com os participantes.

Para interpretação dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011 e MINAYO, 2014). No presente estudo, abordou-se a categoria “integração teoria-prática”.

Quanto a esta categoria, foram estabelecidas duas perguntas: I- A partir do seu aprendizado no estágio você se acha em condições de exercer o treino e a orientação nas Atividades de Vida Diária? Por quê? II- Você conhece a rotina e o processo de trabalho do terapeuta ocupacional que atua no setor? Como você a descreveria? Você considera esse profissional corresponsável no seu processo de formação?

3 | RESULTADOS

A partir das perguntas relacionadas à categoria elencada para esta pesquisa, “integração teoria-prática”, foram analisadas as falas dos participantes do estudo, sendo identificadas as seguintes subcategorias:

3.1 Habilidades quanto ao Treino e Orientação no Laboratório de Atividade de Vida Diária

As percepções dos entrevistados acerca da compreensão das habilidades e competências adquiridas em relação ao treino e orientação no Laboratório de Atividade

de Vida Diária, no estágio, revelaram que 12 discentes sentem insegurança ou pouca habilidade para o procedimento. Dentre as razões mencionadas, destacam-se a frequência esporádica e a utilização assistemática do Laboratório como espaço de aprendizagem:

[...] na verdade eu fui só duas vezes no Laboratório de AVD e foi só pra visitar. Então eu não sei nem utilizar, não sei nem como ensiná-los, treiná-los pra AVD, porque eu nunca tive essa experiência, nem no estágio e nem outras experiências acadêmicas. Então não sei nem como fazer esse plano de AVD, nunca fiz [...] (Discente 5).

[...] o que a gente tem é uma visão muito superficial [...] a Atividade de Vida Diária, até o próprio espaço ele é pouco divulgado. Então a gente fez uma visita bem rápida no primeiro ano e nos demais anos a gente esqueceu do ambiente [...]. É um ambiente muito rico e ele traz o cotidiano, né? Embora não seja tão semelhante a realidade dos pacientes, mas ele traz o que a gente faz, a ocupação, o cotidiano, dia a dia. Então a gente poderia usar não só pra avaliar o paciente como ele está fazendo, porque a gente dá orientações (Discente 12).

A partir desses depoimentos, identifica-se o quanto é recorrente a necessidade de se buscar estratégias de diálogo e de planejamento com implicação da gestão do ensino e do serviço para que ocorram as transformações desejadas nesse espaço de aprendizagem, conforme o proposto no Projeto Pedagógico do curso, evitando-se ou minimizando o descompasso relatado pelos entrevistados, segundo o que se observa abaixo:

Eu nunca analisei como é que se faz um treino de AVD, então eu me sinto realmente insegura, porque eu não tenho nem a teoria e nunca vivenciei a prática, nunca fiz um treino mesmo de atividade de vida diária com paciente (Discente 1).

Não me sinto em condições, porque geralmente o que acontece, a gente estuda, né? Faz a nossa prova, tem nossas matérias e tá na grade curricular, mas a questão prática em si das AVDs não há [...] (Discente 13).

[...] antes mesmo da gente chegar no estágio a gente não teve nada parecido com isso, nem uma disciplina em que pelo menos citasse orientação e treino de atividade de vida diária [...] (Discente 3).

Em relação às habilidades e competências para o treino e orientação das AVD's, houve convergência nas respostas da maioria dos discentes, apontando para a fragilidade no processo formativo e, concomitantemente, pouca exploração do referido laboratório, sendo a situação claramente retratada na fala do Discente 1, que traz à tona aspectos como: falta de informação e interação com o setor e a equipe assistente que nele atua, gerando concepções que precisam ser desmitificadas para que ocorram processos de aprendizagem no espaço.

O treino e a orientação das AVD's são habilidades e competências imprescindíveis e inerentes à prática do Terapeuta Ocupacional. De tal maneira, é pertinente ressaltar a afirmação de Perrenoud (2000, p.160): "Saber analisar e explicar a sua prática permite o exercício de uma lucidez profissional que jamais é total e definitiva, pela simples razão de

que também temos necessidade, para permanecermos vivos, de nos contar histórias”.

[...] a partir de uma explicação sobre o setor de Atividade de Vida Diária eu pude desmistificar um pouco o que eu pensava e eu acredito sim que não só o profissional desse setor, mas dos demais poderiam, deveriam ser corresponsáveis no nosso processo de formação, mas é complicado quando se tem uma demanda muito grande. É complicado quando você tem uma produção a fazer. Então é justificável, eles poderiam ser corresponsáveis, mas em grande parte não são (Discente 12).

3.2 Conhecimento do Processo de Trabalho do Terapeuta Ocupacional no Cenário de Prática

Doze dos participantes deixaram claro o desconhecimento do processo de trabalho dos profissionais e ressaltaram a concentração da prática do estágio em uma única sala e com um volume de atendimento significativo. Assinalaram também que não consideravam os profissionais da UEAFTO como corresponsáveis no seu processo de formação. Dois entrevistados relataram entender que, em função da concepção e da missão do serviço, essa atribuição deveria, evidentemente, ser inerente à função dos técnicos, no entanto, na prática isso não ocorre.

Conhecer como é a rotina, não [...] nunca foi uma profissional da unidade que ficou com a gente no setor, então eu não sei o que acontece ali naquele setor, como ele é utilizado, não sei [...] tenho desconhecimento disso e também como é o funcionamento do fluxo, eu não sei como é o fluxo do setor aqui, mesmo estando no local do meu ensino eu não conheço (Discente 12).

No setor da UEAFTO eu não tenho nem ideia [...]. A gente entrou em contato, mas bem superficial, mas assim sabe que ele fique numa sala tal, tal horário e que atende, mas como é realmente esse processo, a gente não sabe (Discente 13).

Seis entrevistados avaliaram o processo de trabalho dos técnicos da equipe articulada ao contexto e à dinâmica de trabalho e ressaltaram a importância da pesquisa. Tal observação enfatiza a visão da importância dessa articulação, no contexto de aprendizagem, pois “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro”. (FREIRE, 2011, p.30).

Eu conheço a rotina de alguns profissionais não de todos, por exemplo da AVD eu não conheço, não sei como é que funciona, como o paciente chega, se ele é encaminhado, se ele passa por todos os setores, eu não conheço, (...), deveria ser mais integrado assim todos esses setores (...) porque é muito importante que o profissional traga sua experiência pra gente até porque é lá que a gente vai ter um parâmetro assim pra iniciar, até mesmo pesquisar (...) o que é atendido nesses setores (Discente 5).

Entretanto, nove entrevistados ressaltaram identificar que o perfil de alguns dos profissionais, bem como a lógica do cuidado que vem sendo consolidada, é antagônico e inadequado à proposta do serviço, que deveria valorizar e enfatizar a articulação das ações

ensino-serviço-comunidade para produção do conhecimento.

Acho que toda a experiência é válida, né? Apesar das dificuldades, eu acho que as facilidades, elas se sobrepõem. Claro que a gente não pode fechar os olhos e fingir que não aconteceu, né? Mas eu acho assim que contribui nem que seja pra saber que tipo de profissional a gente não quer ser, mas é contribui muito até, como eu falei das questões das dificuldades elas fazem a gente, né? Enxergar além de tudo o que acontece (Discente 2).

Eles deveriam ser, né? Mas isso não acontece. Então eu acabo não considerando por eles não acrescentarem nada na minha formação, o que não deveria acontecer, já que a gente deveria estar integrado. Deveria ocorrer uma correlação mesmo entre as pessoas que estão atuando, mesmo com os discentes como os profissionais que estão atuando dentro do setor (Discente 4).

Quanto à corresponsabilidade dos técnicos da equipe assistente da UEAFTO, apreenderam-se as seguintes falas:

[...] eles contribuem, mas poderia ser mais positivo se eles tivessem abertura e recebesse acadêmicos, porque [...] a gente tá querendo aprender, [...] a gente tem outras experiências, outras vivências que ele não tem, a gente pode acrescentar como eles também (Discente 5).

Considero, porque ele tá (...) numa rede de assistência-ensino (...) trabalha aqui, cumpre o horário dele e atende os pacientes, então ele tem o dever de contribuir necessariamente para a nossa formação (Discente 13).

“Não. Até porque ele não faz parte do meu processo de formação, já que eu não tenho contato com ele, então em nenhum momento eu consigo enxergar essa corresponsabilidade. [...] Em nenhum momento, não tive nenhum contato com esse profissional, dos setores. Na verdade, eu acredito que se a gente tivesse esse contato, a nossa formação, ela seria dada de uma forma bem mais eficaz, porque a gente conseguiria perceber não só a visão do professor, quando está nos acompanhando [...] nem a nossa visão já que nos discentes, já que vamos atrás dessa teoria pra trazer pra prática. Então a gente teria a visão dos outros profissionais (Discente 3).

A fala anterior do aluno 3 revela claramente a importância da concepção pedagógica de Freire (2011, p.18) quando diz que: (...) é importante que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos; as posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação dos problemas e no equacionamento de soluções. Mas é fundamental que percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros.

Foi possível observar, na narrativa de todos os entrevistados, que as informações acerca desse aspecto não emergiram de forma explícita, tendo em vista a justificativa de não terem inserção na dinâmica e rotina de trabalho dos técnicos. Entretanto, implicitamente foi percebido de forma recorrente em algumas falas que o volume significativo de atendimentos pela equipe assistente interfere no aspecto da atenção e da troca de conhecimento que o

técnico poderia realizar com os discentes.

[...] O tempo de estágio também é curto [...] pro nosso aprendizado, porque a gente não consegue contemplar tudo que a gente gostaria e atender as principais demandas que esse paciente nos traz (Discente 5).

[...] a demanda aqui é muito grande e a gente entende isso, mas eu acho que deveria ter uma melhor organização dessa demanda, tanto pra melhorar pra nós como estagiários, pra ter melhor proveito da nossa prática, quanto pro usuário ter um atendimento melhor (Discente 11).

A percepção a seguir aponta não só a ausência na inter-relação, na troca de saberes com a equipe e as limitações decorrentes da estrutura do SUS, mas, sobretudo, no volume acentuado de atendimentos, refletindo no processo de trabalho, com ausência ou fragilidade na discussão sobre os de fatores multicausais que levam ao adoecimento:

[...] eles não deveriam atender muitos pacientes [...] pra que a gente também pudesse observar, porque o que a gente acaba percebendo [...] que ele realmente não tem capacidade de atuar com a gente já que ele já tem os pacientes pra atender e dificulta que ele fique atendendo e também auxiliando os discentes, então eu acho que essa média deveria ser menor pra que ele conseguisse demonstrar com os pacientes a atividade que eles estavam realizando e também explicar pros discentes quais eram os objetivos, como aquela atividade ia auxiliar aquele paciente [...] (Discente 4, grifo nosso).

A fala do aluno 4 “(...) pra que a gente também pudesse observar (...)” nos remete à afirmação de Perrenoud (2000, p.168) de que “A observação é formadora em outro sentido: vendo um estagiário reagir, mesmo que não seja seu responsável”, o professor mais experiente, por contraste, toma consciência do que faz”.

Segundo Franco (2007), o mundo do trabalho é um lugar de permanente tensão entre o previsto e o imprevisto. Na análise desta categoria, observou-se que o estágio propiciou uma visão crítica e reflexiva acerca da dinâmica do cotidiano do serviço e do processo de operacionalização das ações do trabalho.

[...] Eu considero que se a gente tivesse mais experiências diversificadas, na instituição, a gente teria mais relacionamento dessas duas vertentes (teoria e prática), né? O problema é que como a gente ficou muito restrito, pelo menos no meu estágio, a gente acabou relacionando apenas alguns conceitos, mas questão de AVD, questão de adaptações de ambientes, a gente acaba não vivenciando justamente por não ter contato com os outros setores (Discente 4).

Eu acho que nesse estágio de reabilitação física (...) a gente conseguiu aliar a teoria à prática em relação também aos protocolos de avaliação que o professor sempre dava um toque, sempre falava algo mais adequado, ensinava. A gente conseguiu mesmo nesse estágio fazer essa ligação da teoria com a prática (Discente 6).

[...] Com a carga de teorias que a gente tem, eu pude associar a prática e perceber a integração (Discente 10).

Na perspectiva da correlação teoria-prática, foi mencionado como extremamente importante, no processo de aprendizagem, o trabalho cotidiano como construtor da prática de saúde no SUS e do modelo assistencial, conforme observações e reflexões dos entrevistados.

O SUS propõe a integralidade [...] no processo de assistência. [...] Se essa integralidade proposta fosse realmente colocada em prática, tanto a prática do aluno, quanto da própria assistência ia ser muito mais eficaz, porque o aluno saberia como agir diante de certas situações e o paciente receberia uma assistência mais positiva (Discente 3).

Conforme Merhy (2002), a hegemonia do modelo biomédico refere-se ao modo de organização das ações de atenção à saúde, assistenciais, organizacionais e tecnológicas. Esses aspectos demandam a articulação entre diversos recursos: físicos, tecnológicos e humanos, disponíveis para o enfrentamento dos problemas organizacionais que estejam comprometidos com a produção dos atos de cuidado, com a reorganização das práticas de saúde, na perspectiva de privilegiar uma abordagem interdisciplinar.

4 | CONCLUSÃO

A maioria dos depoimentos indicou que o cenário de prática da UEAFTO deveria possibilitar a integração teoria e prática como desencadeadora do aprendizado na vida profissional. Entretanto, para que isso ocorra a contento, é importante o planejamento articulado entre Ensino- assistência- gestão para a produção do conhecimento em saúde.

No cotidiano do serviço, ainda se perpetuam práticas hegemônicas e conservadoras, em que a lógica do cuidado ocorre com ênfase em ações compartimentadas, centradas no volume de procedimento/atendimentos, com processos de trabalho isolados e sem articulação da equipe.

Para concretizar a proposta formativa na UEAFTO, é necessário romper a prática presente hoje na Universidade e na própria UEAFTO, a qual se caracteriza pela fragilidade na relação de troca, planejamento compartilhado e diálogo. Entende-se que a perpetuação desse quadro e a desarticulação das ações teoria-prática implicam negativamente no modelo de assistência e na produção do conhecimento.

As percepções críticas dos entrevistados enfatizaram a necessidade de investimentos nos espaços de aprendizagem e de formação, a fim de que se privilegiem o trabalho em equipe e possibilitem aos discentes a Integração teoria-prática, compreensão e reflexão da realidade do Sistema Único de Saúde, e intervenções no contexto do SUS com coerência às peculiaridades regionais e demandas dos usuários.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 20 de dezembro de 1996. Brasília (DF). Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 22 out 2014.

FEUERWERKER, Laura; LANNOS, Manuel (Organizadores) v.1 Série **Saúde em Debate**. São Paulo: Hucitec; Buenos Aires: Lugar Editorial, 1999.

CECCIM, Ricardo Burg. Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso necessário. **Interface – Comunic., Saúde, Educ**, v.9, n.16, p.161-77, set. 2004/fev. 2005. Porto Alegre. Disponível em: : <<http://www.escoladesaude.pr.gov.br/arquivos/File/textos%20eps/educacaopermanente.pdf>>. Acesso em 15 set. 2014.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. Mudanças na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Caderno de Saúde Pública (FIOCRUZ)** Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 1400-1410. set-out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v20n5/36.pdf>> Acesso em: 24 set. 2014.

O quadrilátero da formação para a área da Saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis, Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro v.14, n.1, p.41-65, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/physis/v14n1/v14n1a04.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2014.

FRANCO, Túlio Batista. **Produção do cuidado e produção pedagógica: integração de cenários do sistema de saúde no Brasil**. Interface - Comunic., Saúde, Educ. v.11, n.23, p.427-38, set/dez 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v11n23/a03v1123.pdf>> Acesso em: 19 set 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 43ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra. Coleção Leitura. 2011.

MERHY, Emerson Elias. Efeitos diante do convite de construir um espaço comum entre formuladores sobre gestão e planejamento em saúde no Brasil. **Ciências & Saúde Coletiva**. Ago 2010, vol.15, no.5, p.2275-2284. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v15n5/v15n5a40.pdf>>. Acesso em 20 set 2014.

Em busca do tempo perdido: a micropolítica do trabalho vivo em saúde. In: MERHY, E.E.; ONOCKO, R. (Orgs.). **Agir em saúde: um desafio para o público**. 3.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997. p.71-111. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/33023414_Em_busca_do_tempo_perdido_a_micropolitica_do_trabalho_vivo_em_sade>. Acesso em 23 nov. 2014.

MERHY, Emerson Elias; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. **Novo olhar sobre as tecnologias de saúde: uma necessidade contemporânea**. 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/saudecoletiva/professores/merhy/capitulos-25.pdf>> Acesso em 25 set 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PARÁ, **MANUAL DE NORMAS E ROTINAS DA UNIDADE DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL**. 1997a. Mimeografado.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Convite à viagem. Tradução Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p. Disponível em: http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/31_08_2013_246/47434267-philippe-perrenoud-10-novas-competencias-para-ensinar.pdf. Acesso em: 10 out 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - UEPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Terapia Ocupacional**. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. Curso de Terapia Ocupacional, 2007. 114p.

CAPÍTULO 6

DIÁLOGOS SOBRE SEXUALIDADE NA ADOLESCENCIA COM ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 08/03/2022

Maria Audete Simão de Souza

Especialista em Ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, Ciência é 10, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM Carauari – Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/9376345639878013>

Jean Carlos Matos de Sousa

Professor MSc. de Física do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Amazonas –IFAM/Campus Tefé Tefé- Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/7399880115262773>

Ihorranny da Silva Conrado

Especialista em Ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, Ciência é 10, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM Carauari – Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/1157196866066367>

RESUMO: Debater sobre sexualidade com os adolescentes ainda é considerando um tabu, sobretudo nas localidades interioranas, e que mesmo assim muitos jovens despertam curiosidade pelo tema e em algumas situações iniciam a vida sexual precocemente; pensa-se necessário que o tema seja debatido nas escolas desde o ensino fundamental. A metodologia utilizada para o desenvolvimento desse estudo foi

a investigativa no ensino de Ciências na escola Estadual Sergio Rufino de Oliveira, localizada na cidade de Carauari no interior do Amazonas, com 20 alunos na faixa etária entre 13 e 14 anos de idade do 8º ano do ensino fundamental, estendendo-se aos seus pais. A proposta de atividades foi diferenciada trabalhando os conteúdos de maneira interessante e criativa, valorizando o conhecimento prévio do aluno, problematizando o conteúdo, levando-os a refletir e investigar, para que assim eles viessem se apropriar do conhecimento sobre sexualidade, tomando nova postura diante dos desafios do seu cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências, Pesquisa Investigativa, sexualidade, Adolescente.

DIALOGUES ON SEXUALITY IN ADOLESCENTS WITH 8TH GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT: Debating sexuality with teenagers is still considered a taboo, especially in rural areas, and even so, many young people are curious about the topic and in some situations start their sexual life early; it is thought necessary that the subject be debated in schools since elementary school. The methodology used for the development of this study was the investigative methodology in the teaching of Sciences at the State School Sergio Rufino de Oliveira, located in the city of Carauari in the interior of Amazonas, with 20 students aged between 13 and 14 years old in the 8th year of the elementary school, extending to their parents. The proposal of

activities was differentiated, working the contents in an interesting and creative way, valuing the student's previous knowledge, problematizing the content, leading them to reflect and investigate, so that they would come to appropriate knowledge about sexuality, taking a new attitude towards of the challenges of your everyday life.

KEYWORDS: Science Teaching, Investigative Research, sexuality, Adolescent.

1 | INTRODUÇÃO

A adolescência é considerada a fase da vida entre a infância e a idade adulta que é responsável pela construção da identidade e pensamento no futuro. De acordo com essa concepção, a identidade é entendida como o resultado das relações entre as dimensões biológica e social que vão se combinando através da vivência do indivíduo ao longo dos anos. O adolescente realiza uma complexa travessia do mundo infantil para o mundo adulto, a mesma que um dia todos nós realizamos.

Como consequência das mudanças ocorridas nesse período, familiares, professores, profissionais de saúde e outros que se relacionam com adolescentes podem se sentir inseguros e, até mesmo, resistentes, perdendo, assim, importantes possibilidades de estabelecer com eles um vínculo de confiança.

Sendo a adolescência um período bastante diferenciado, pois pressupõem descobertas, desejos, sensações, mudanças e, especialmente, transformações que geram dúvidas e anseios, principalmente no tocante a sexualidade. É recorrente observarmos garotas adolescentes tornando-se vítimas, à grosso modo, das consequências adversas da sexualidade precoce, como gravidez não planejada, infecções sexualmente transmissíveis e exploração sexual por adultos. Nota-se ainda, que algumas não têm conhecimento e tampouco acesso a contraceptivos. Nesse sentido, traz-se à tona novas e positivas repercussões, como a motivação de atividades educativas desenvolvidas por instituições de ensino, com vias a tentar minimizar os efeitos desta situação.

Dessa forma, o presente estudo apresentou uma metodologia investigativa no ensino de Ciências com proposta de atividades diferenciadas para o professor trabalhar os conteúdos de maneira interessante e criativa, valorizando o conhecimento prévio do aluno, problematizando o conteúdo, levando-os a refletir e investigar, para que assim eles venham apropriar-se do conhecimento sobre sexualidade, tomando nova postura diante dos desafios do seu cotidiano.

O presente artigo visou, por meio de uma pesquisa investigativa, descobrir se os alunos do ensino fundamental têm dificuldades para falar e expor seus conhecimentos sobre sexualidade e suas consequências, como por exemplo, as infecções sexualmente transmissíveis, gravidez, eclampsia, depressão pós-parto e problemas socioeconômicos, famílias financeiramente e psicologicamente desestruturadas. O desconforto em falar sobre as faces desse assunto parece promover nas escolas um acordo tácito de silêncio, dissimulação e negação a respeito da temática e, refletindo no que se refere à saúde sexual.

Sobre esse caso, a escola também prefere omitir o real sentido da palavra sexualidade.

Ajudando os alunos a refletir e tomar decisões em questões sérias, como sexo e afetividade é missão de todos que fazem educação, uma vez que a sexualidade faz parte da essência do ser humano. Alunos que não são orientados podem acabar agindo de maneira impulsiva, já que estão passando pela fase das descobertas e experimentações.

A orientação sexual contribui para que os adolescentes vivam sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Ela está diretamente ligada ao exercício de cidadania, ao respeito por si e pelo outro, nas questões de saúde e no direito à informação e ao conhecimento.

Nessa perspectiva, o presente estudo, através de uma proposta investigativa, buscou conhecer os principais fatores que levam os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Sergio Rufino de Oliveira-GM3 do município de Carauari-AM a omitirem opiniões e experiências quando confrontados com o assunto sexualidade.

Almejamos com esse estudo contribuir para o avanço do conhecimento, do senso comum para o científico e construir uma base que possibilite reflexão, conhecimento e conscientização dos valores e das atitudes dos alunos em sua adolescência. Considerando que, a repressão e a condenação do sexo levam à falta de conhecimento, repressão do próprio corpo e do comportamento sexual.

Esses fatores contribuem para a marginalização das discussões sobre a sexualidade, o que pode facilitar a proliferação de informações erradas na comunidade local, tornando cada vez mais um tema tabu, onde se é difícil de trabalhar devido a vergonha e 'mente fechada' que alguns responsáveis têm.

A pesquisa desenvolvida buscou sensibilizar os educandos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Sérgio Rufino de Oliveira Gm3 sobre as consequências adversas relacionadas a sexualidade. Para tal, procurou-se, inserir os alunos em um contexto de pesquisa científica; promover normalização do tema educação sexual na adolescência; observar as características das adolescentes em maior vulnerabilidade à sexualidade; analisar as mudanças que o início da sexualidade pode causar na adolescência e conscientizar sobre a importância de possuir conhecimentos sobre sexualidade.

1.1 Fundamentação teórica

A Organização Mundial de Saúde (OMS) delimita a adolescência como a segunda década de vida, período compreendido entre os 10 e os 19 anos, 11 meses e 29 dias; e a juventude como o período que vai dos 15 aos 24 anos. Há, portanto, intersecção entre a segunda metade da adolescência e os primeiros anos da juventude. O Ministério da Saúde toma por base a definição da OMS e recorre aos termos "população jovem" ou "pessoas jovens" para referir-se ao conjunto de adolescentes e jovens, ou seja, à abrangente faixa compreendida entre 10 e 24 anos.

A fase da adolescência é sem dúvidas uma das mais conturbadas da vida do

ser humano, onde se descobre várias novidades e paralelamente ocorrendo mudanças drásticas em seu corpo como também em sua forma de ver a vida, por este motivo é indispensável a participação da família e da escola nestes momentos.

A adolescência é um período de transição entre a infância e a idade adulta, no qual os jovens passam por um intenso desenvolvimento e grandes transformações, todas as mudanças que ocorrem podem interferir no processo natural de maturidade e formação, trazendo curiosidades que levam os jovens a experimentar alguns comportamentos que fazem deles mais vulnerabilidade a riscos para a saúde, incluindo o aspecto sexual. Por vulnerável estamos entendendo os fatores que estão presentes em seu ambiente e que na interação com os aspectos inerentes a fase da adolescência pode aumentar um resultado negativo na presença e risco (GARCIA, 2001).

Destacado que a sexualidade é vivenciada no meio familiar, dessa maneira mitos, valores e costumes adquiridos por seus descendentes são repassadas para as gerações futuras de acordo com a cultura vivida por eles, pois é nesse ambiente que, desde a infância, são construídos e repassados ensinamentos e condutas as gerações futuras, podendo embaraçar pensamentos e provocar restrições na vida sexual dos indivíduos.

Uma das consequências mais frequentes da desinformação sobre sexualidade dentre os adolescentes, na região onde a pesquisa foi aplicada, é a gravidez precoce. Sob essa problemática, a família pode influenciar tanto negativamente quanto positivamente na vivência da gravidez, sabe-se que em um primeiro momento, o impacto da notícia pode causar transtorno e revolta para os familiares, principalmente por não ser algo planejado e trazer privações e renúncias à vida da adolescente, mas, em segundo plano ocorre uma aceitação e em seguida ficam sujeitas adaptações necessárias que concerte um planejamento, após o nascimento do bebê (ROSSETTO, 2014).

Os adolescentes iniciam suas experiências sexuais sem conhecimento e atitudes que os incentivem à contracepção. Muitos nunca conversaram sobre o assunto e a maioria dos adolescentes nunca usou qualquer método contraceptivo. O crescimento da concepção da liberação do comportamento social, em específico, o da sexualidade, contribui significativamente para o elevado aumento da gravidez no período da adolescência, devido ao desconhecimento do próprio corpo enquanto função reprodutora, vinda da ausência de uma educação esclarecedora tanto no âmbito familiar como no escolar e social. (BUENO, 2006).

De acordo com as colocações acima, faz-se necessário o fortalecimento de redes de proteção aos direitos dos adolescentes, constituídas de maneira interdisciplinar e intersetorial, inclusive com participação da comunidade, com políticas que favoreçam a capacitação profissional para a identificação, notificação, tratamento adequado, acompanhamento dos casos e encaminhamentos, proporcionando a implementação de estratégias eficazes para a prevenção de novos casos e minimização das consequências de casos notificados.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca, em alguns trechos, temas relacionados à educação sexual, como o conhecimento do próprio corpo e a compreensão dos sistemas reprodutores masculino e feminino, nos anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, essas orientações costumam ser falhas comparadas às curiosidades e necessidades de esclarecimentos que os adolescentes possuem, devido as barreiras que muitos colocam ao tratar do assunto.

Nesse sentido, pensa-se necessário que mais metodologias de ensino sejam planejadas com o objetivo de naturalizar o tema sexualidade na adolescência, derrubando tabus existentes no trato de tal assunto, expondo e discutindo informações, as quais aumentem o conhecimento dos discentes e os conscientizem da importância de uma vida sexual com responsabilidade.

2 | MÉTODO

Segundo Zanella (2013), é de suma importância a adoção de um método para o desenvolvimento de pesquisa, onde se tem por objetivo o estudo de determinado fato, objeto ou fenômeno, sendo utilizado uma sequência de procedimentos intelectuais e técnicos para isto. Nesse sentido, o presente capítulo visa apresentar como será realizada a pesquisa explanando as etapas metodológicas, detalhes do público-alvo, levantamento e análise de dados.

Esta investigação é de caráter quali-quantitativa, a qual por meios de questionários se verificou o nível de percepção dos estudantes sobre o tema abordado e levou em consideração as observações da participação e envolvimento dos alunos durante todo processo, analisou-se a satisfação dos discentes e o impacto da metodologia sobre os mesmos.

A pesquisa ocorreu em uma escola pública no interior do Amazonas, em Carauari, em um bairro urbano. A figura 1, mostra o mapa do Amazonas destacando a localização do município Carauari.



Figura 1 - Mapa de localização do município

Fonte: Google, 2021

A investigação foi desenvolvida com estudantes do ensino fundamental, adolescentes que se encontram com muitas dúvidas e curiosidades em relação a sexualidade, sobretudo no interior da região norte do Brasil, onde é comum encontrar problemas decorrentes da sexualidade precoce.

A pesquisa foi realizada com 20 alunos na faixa etária entre 13 e 14 anos de idade do 8º ano matutino da escola Estadual Sérgio Rufino de Oliveira, pesquisa extensiva aos pais, para que fosse possível perceber melhor as ideias assimiladas e desenvolvidas, principalmente quanto à informação e coleta de dados.

Antes das aulas e aplicação do questionário, foi apresentado junto aos alunos e ao gestor da escola a proposta de ensino por investigação, e o tema que seria abordado nas aulas posteriormente. Como é um tema delicado de se debater, os alunos levaram cada um, o termo de responsabilidade para que os pais ou responsáveis autorizassem à participação na pesquisa, pois assuntos tabus seriam trabalhados, como o aborto, a gravidez na adolescência, a sexualidade, os métodos contraceptivos, dentre outros assuntos relevantes ao tema.

Para realização da pesquisa, os alunos foram selecionados de acordo com a faixa etária, pois, apesar de se considerar um tema importante de ser discutido desde as primeiras séries do Fundamental II, optou-se por trabalhar com alunos que já tivessem uma idade um pouco mais avançada. Tal escolha foi realizada tomando cuidado com as possíveis reações dos responsáveis dos alunos, pois sabe-se do tabu existente quando o assunto é sexualidade dentre crianças.

A pesquisa aconteceu em três momentos: primeiro foi aplicado um questionário para identificar o conhecimento prévio dos alunos; em seguida, houve uma aula que foi muito atrativa e os alunos foram muito participativos, interagiram muito sobre o tema abordado; e por último, no terceiro momento, após a conclusão das aulas, aplicou-se o mesmo questionário, com o único intuito de identificar a mudança de conhecimento dos adolescentes.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A proposta se iniciou com aplicação de um questionário individual, o mesmo conteve perguntas relacionadas ao tema sexualidade na adolescência, para aferir o grau de conhecimento prévio dos adolescentes e dos pais. O questionário foi elaborado com questões diretas e alternativas simples onde o entrevistado pode responder, se conhece ou não conhece.

Em virtude da pandemia que estávamos vivenciando, as atividades foram elaboradas e enviadas por meio de aplicativos específicos de comunicação, como por exemplo, o WhatsApp, o qual é acessível pela maioria dos alunos e seus responsáveis. A primeira aula aconteceu através do aplicativo, porém com o retorno das aulas em modo híbrido a

pesquisa se desenvolveu em sala de aula. Sendo feitas as seguintes perguntas, e obtendo as respectivas respostas dos alunos:

1. Você costuma conversar com seus pais sobre questões sexuais?

Diante a primeira questão levantada, os educandos, responderam que não costumavam ter um diálogo aberto com seus pais, e nem mesmo uma orientação sexual e uso de métodos contraceptivos. É possível se ter uma noção de que os pais esperam da escola a orientação necessária para seus filhos, outros pais são muitos conservadores sobre o assunto, preferindo manter a venda nos olhos do filho, do que mostrar a realidade.

2. Seus pais tem um diálogo aberto, onde se possa comentar sobre essa questão?

A segunda questão levantada, teve-se uma resposta negativa, onde os pais não têm diálogos com seus filhos sobre sexualidade, e não procuram saber se o filho tem ou não uma vida sexual ativa.

3. Você tem curiosidade em aprender, mais sobre o tema em questão?

A resposta de todos os discentes foi positiva, já que os mesmos não recebem orientação em casa, e precisam de conhecimento acessível e seguro, e a escola é o ambiente adequado para proporcionar uma fonte confiável e de fácil acesso.

4. Existe diálogos entre seus amigos, onde vocês costumam debater entre si sobre sexualidade?

Mais uma vez a resposta foi positiva para todos os alunos, pois a escola não oferecia uma abordagem sobre o assunto, nem os pais tinham uma conversa aberta com os mesmos, então era utilizado a internet e os momentos de conversa entre eles.

5. Você se sente confortável em falar sobre sexualidade em sala de aula com o seu professor?

Em meio a essa questão os alunos ficaram divididos, entre eles o diálogo fluiu com mais naturalidade, porém, em sala de aula eles se sentiram tímidos diante do levantamento de certas questões, mesmo assim, estavam dispostos a tentarem.

6. Você conhece adolescentes que engravidaram na sua idade?

As respostas foram mais uma vez positivas, e culpavam a falta de conhecimento sobre o tema.

7. Você sabe o que são DST's¹?

Os alunos revelaram que tinham um breve conhecimento da sigla, porém não conheciam o significado

8. Você conhece o que são métodos contraceptivos?

A respostas foram bem divididas entre positiva e negativa, alguns alunos, disseram ter o conhecimento somente do preservativo masculino. As alunas, ao seu ver

¹ DST's, Doenças Sexualmente Transmissíveis. Trabalhou-se a sigla, por motivo dela ser uso popular.

conheciam o uso da pílula ou injetável como eficaz entre elas, sendo informações totalmente distorcidas.

Analisando as respostas, percebe-se que os alunos conhecem pouco em relação a esse tema e se sentem envergonhados para perguntar a adultos, pois só ficam à vontade para fluir conversas com adolescentes da mesma faixa etária, os quais também se encontram na mesma situação de desinformação. Dessa forma, os jovens acabam procurando sanar suas dúvidas e matar as curiosidades, na internet. Tal fator é considerado preocupante, pois eles não possuem maturidade para filtrar sites confiáveis e com informações precisas.

Os dados foram avaliados através de gráficos que mostraram a porcentagem dos alunos que tinham conhecimento do assunto ou não. O gráfico 1, mostra que 98% dos alunos não tinham quaisquer conhecimentos corretos, sobre sexualidade ou métodos contraceptivos.

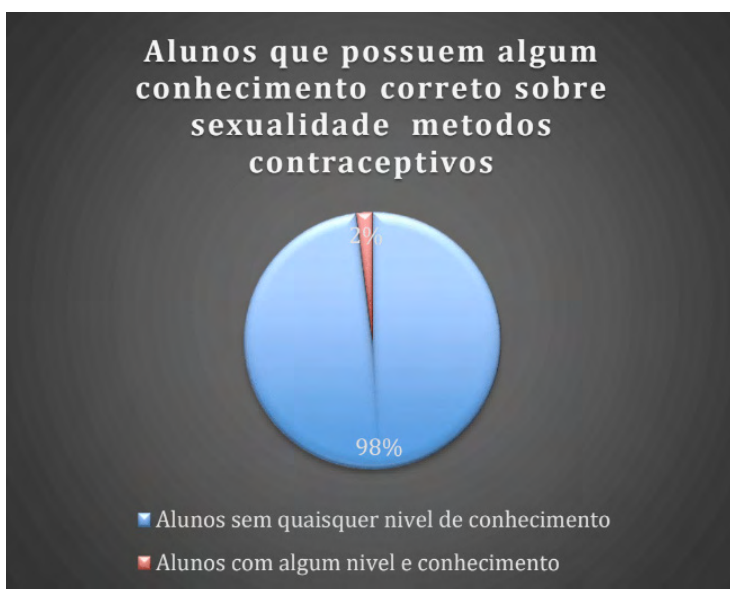


Gráfico 1- Nível de conhecimento sobre sexualidade ou métodos contraceptivos

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Seguindo a aplicação da proposta, foram elaborados materiais específicos para palestras, de acordo com os resultados das perguntas do questionário. Essas palestras tiveram o objetivo de sensibilizar os alunos do 8º ano sobre as diferentes formas de orientação sobre o tema.

Utilizou-se vários materiais para uma melhor compressão: vídeos, slides, imagens da internet, tudo o que fizesse os discentes compreenderem e terem vontade de pesquisar mais sobre sexualidade. Após as aulas, sempre era feito um momento de conversa onde

os alunos poderiam expor diante dos colegas, e sob a supervisão do aplicador, o seu ponto de vista.

A pesquisa foi investigativa, no sentido de identificar se os alunos apresentavam “algum ou nenhum” conhecimento em relação ao tema sexualidade. Esta proposta colocou em evidência a informação e o conhecimento inadequado dos adolescentes em relação as questões de sexualidade.

O estudo destinou-se a caracterizar o tema proposto e transmitir o conhecimento aos discentes a fim de proporcionar conscientização aos mesmos para estarem preparados diante das diversas situações envolvendo as questões de sexualidade e prevenção. Sendo assim se fez necessário uma educação sexual mais ampla, com espaços de diálogos e esclarecimento de dúvidas dos adolescentes, tanto na escola com no âmbito familiar.

A pesquisa utilizou o método de abordagem qualitativa com procedimentos de levantamentos para coletar informações referentes as experiências, exemplos, curiosidades, dúvidas, dentre outras informações que os envolvidos possam transmitir.

A coleta de dados foi desenvolvida durante os meses de junho e julho utilizando-se um questionário, construído com questões de múltipla escolha, norteadoras referentes à sexualidade e suas consequências.

Após a realização dessas etapas das propostas, os próprios alunos empregaram, em família, o questionário inicial. Segundo relatos desses alunos, devido a aulas ministradas, e o conhecimento adquirido através delas, foi possível perceber que os pais não conseguem falar e exemplificar de maneira clara e objetiva o assunto sexualidade; não conhecem os termos e a maioria não sabe como lidar com as questões, provavelmente, são pessoas que não tiveram quaisquer orientação sexual de seus antecessores.

Em municípios do interior do Amazonas, como é o caso de Carauari, é comum a sexualidade e orientação sexual serem vistas como um fator tabu, onde o assunto é tratado em sala de aula de maneira desleixada e displicente. São muitos anos de descaso sobre o tema referido, as consequências refletem nos próprios adolescentes, pois no começo quando foi aplicado o questionário, observou-se a dificuldade que os mesmos tinham em falar sobre sexualidade. No entanto, durante a aplicação os alunos demonstravam aumento no interesse e gradativamente diminuição da timidez.

Assim, os discentes passaram a realizar diversas perguntas, sobre os métodos contraceptivos, de que forma pode-se evitar gravidez, pautaram quais são as DST's, se a camisinha era a única maneira de prevenção, dentre outras.

Após esses momentos de aulas expositivas, diálogos, debates e questionamentos o questionário inicial foi repetido, a seguir temos o momento de reaplicação do questionário exposto na figura 2.



Figura 2 - Momento de reaplicação do questionário.

Fonte: Acervo da autora (2021).

Analisando o resultado das respostas obtidas na reaplicação do questionário, observou-se uma expressiva melhora nas respostas, tanto nas que exigem conhecimento quanto as que indagaram a respeito das conversas e interação sobre questões envolvendo sexualidade. Nesse sentido, a metodologia aplicada mostrou-se muito eficiente, aumentando o interesse dos discentes, a desinibição para tratar o assunto e, conseqüentemente, a quantidade de informações relevantes.

A proposta trouxe resultados tão animadores que a professora de ciências e a direção da escola, demonstraram interesse, e garantiram que no próximo ano, o assunto será tratado nas aulas de ciências, a cada 15 dias, em que seriam executadas aulas sobre orientação sexual e métodos contraceptivos.

4 | CONCLUSÃO

Apesar das dificuldades enfrentadas no início, tais como a timidez, falta de conhecimento dos discentes sobre o tema abordado, o preconceito que alguns pais têm em expor seus filhos a esse conhecimento, devido ao fato de não terem em sua época o estudo do mesmo; a proposta foi interessante, pois oportunizou conhecimentos sobre um assunto considerado tabu, tanto a ser tratado na escola como também na vida em família.

Após aplicação do estudo e com a análise das respostas e diálogos dos alunos participantes, observou-se uma enorme evolução nas informações e na desinibição para tratar o assunto sexualidade em casa e na escola. Esse resultado é considerado muito relevante, pois os jovens cada vez mais estão tendo uma vida sexual ativa de forma precoce e precisam de uma fonte de informações seguras ou simplesmente uma pessoa de confiança para desabafar e compartilhar sentimentos. Dessa forma, a escola deve atuar

juntamente com a família para informá-los e conscientizá-los, além de ofertar um ambiente de confiança.

Nesse sentido, considera-se que a proposta foi bastante eficiente, pois se percebeu que a comunidade escolar em geral avaliou positivamente o ciclo de palestras e todas as etapas da proposta, pois com isso foi possível alcançar os objetivos iniciais e também sensibilizar os alunos e professores sobre a importância da orientação escolar em relação à Educação Sexual.

Destarte, fica a certeza que a escola, ao assumir o papel de orientar seus alunos diante dessa temática, contribui para o desenvolvimento moral e social do indivíduo, bem como prepara educacionalmente os jovens, visando uma maturidade informativa para enfrentar e experimentar as práticas sexuais de uma maneira saudável, consciente e responsável.

REFERÊNCIAS

BUENO, G.M. **Variáveis de risco para a gravidez na adolescência**. 2006, Disponível em :<http://www.virtualpsy.org/infantil/gravidez.html>. Acesso em 08de mar. 2021.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Boletim Epidemiológico Aids e DST**. Brasília: Ministério da Saúde. 64p, 2016.

CAMARGO, E. A. I., & Ferrari, R. A. P.. **Adolescentes: conhecimentos sobre sexualidade antes e após a participação em oficinas de prevenção**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(3), 937-946, 2009. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v14n3/30.pdf>

CHAVEIRO, L. G. **A temática sexualidade no contexto escolar: diagnóstico situacional na região leste de Goiânia**. Goiás: Dissertação de Mestrado. Faculdade de Enfermagem, UFG, Goiânia, 2011.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual: como ensinar no espaço da escola**. *Revista Linhas*, 7(1), online, 2006. Recuperado de <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, K. R., & Dias, S. M. Z. **Percepções de adolescentes sobre sua sexualidade**. *Texto & Contexto Enfermagem*, 19(2), 351-357, 2010. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/tce/v19n2/17.pdf>

FREITAS, D. L. **Pressupostos de uma Formadora em Educação Sexual**. *Lições da Prática. Que Rastros Temos Deixado Pelo Caminho?* *Contexto e Educação*, 27(88), 35-61, 2012.

GARCIA, I. Vulnerabilidade e Resiliência. Carta ao Editor. **Adolesc. Latinoam**, Curitiba, v2,n3 p.128-130. Abr.2001.

ROSSETTO MS, et al. **Maternidade na adolescência: indicadores emocionais negativos e fatores associados em mães de 14 a 16 anos em Porto Alegre, RS, Brasil.** *Ciência & Saúde Coletiva*. Rio Grande do Sul, v. 19, n. 10, p. 4235- 4246, 2014.

SANTOS, M. A. **Orientação sexual no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental: uma realidade distante?** (Monografia). Faculdade de Pedagogia, UFRN, Rio Grande do Norte, 2001.

SILVA, R. C. **Metodologias participativas para trabalhos de promoção de saúde e cidadania.** São Paulo, SP: Vetor, 2002.

TONELLI, M. J. F. **Direitos sexuais e reprodutivos: algumas considerações para auxiliar a pensar o lugar da psicologia e sua produção teórica sobre a adolescência.** *Psicologia & Sociedade*, 16(1), 151-160, 2004. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n1/v16n1a13>.

CAPÍTULO 7

O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM QUÍMICA, DA UFMT, CAMPUS CUIABÁ, NO CURSO E NO ENADE, E A REFLEXÃO SOBRE QUALIDADE

Data de aceite: 01/04/2022

Leandro Elias dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química. PPGE/UFMT
Cuiabá, MT

Marta Maria Pontin Darsie

Universidade Federal de Mato Grosso. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química. PPGE/UFMT
Cuiabá, MT

RESUMO: O presente artigo aborda sobre o desempenho dos estudantes de licenciatura em Química, da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, campus Cuiabá, no curso e no Enade trazendo uma reflexão sobre o conceito de qualidade através de indicadores. Com o intuito discutir essa temática, o objetivo dessa pesquisa consiste em refletir sobre o conceito de qualidade apresentado no curso de licenciatura em Química, através de dados, e avaliações no curso e no Enade. A investigação foi desenvolvida a partir de uma abordagem quali-quantitativa, como análise interpretativa dos dados, e os procedimentos de pesquisas envolveram análise bibliográfica que teve como base, autores como, Almeida, Brito, Dias Sobrinho, Morosini e Pereira, que discutem sobre licenciatura, avaliação e qualidade, e pesquisa documental a partir de dados de relatórios do Inep, projeto pedagógico do curso e dados da UFMT. Os resultados da pesquisa indicam que o curso de Licenciatura em Química

da UFMT campus Cuiabá, tem sido responsável por formar professores através dos princípios científicos, sendo referência em educação superior de qualidade, conforme expresso nos indicadores de qualidade analisados, o curso também apresenta algumas fragilidades que necessitam de enfrentamento.

PALAVRAS-CHAVE: Licenciatura. Enade. Avaliação. Qualidade.

THE PERFORMANCE OF TEACHING STUDENTS IN CHEMISTRY, FROM UFMT, CAMPUS CUIABÁ, IN THE COURSE AND ENADE, AND THE REFLECTION ON QUALITY

ABSTRACT: This article addresses the performance of undergraduate students in Chemistry, from the Federal University of Mato Grosso-UFMT, Cuiabá campus, in the course and in Enade, bringing a reflection on the concept of quality through indicators. In order to discuss this theme, the objective of this research is to reflect on the concept of quality presented in the degree course in Chemistry, through data, and evaluations in the course and in Enade. The investigation was developed from a qualitative-quantitative approach, as an interpretative analysis of the data, and the research procedures involved a bibliographic analysis that was based on authors such as Almeida, Brito, Dias Sobrinho, Morosini and Pereira, who discuss the degree, evaluation and quality, and documental research based on data from Inep reports, the course's pedagogical project and data from UFMT. The research results indicate that the Degree in Chemistry at UFMT campus Cuiabá has been

responsible for training teachers through scientific principles, being a reference in quality higher education, as expressed in the analyzed quality indicators, the course also has some weaknesses that need to be dealt with.

KEYWORDS: Degree. Enade. Evaluation. Quality.

1 | INTRODUÇÃO

A discussão acerca da qualidade do ensino superior brasileiro envolve diversos fatores importantes, no caso das licenciaturas cuja atividade principal é a formação de professores algumas variantes são importantes e devem ser observadas, pois, as diversas avaliações do ensino superior atualmente estão ancoradas por indicadores de qualidade.

Diante disso, esse trabalho foi produzido pela inquietação de se observar alguns desses indicadores, em um curso de formação de professores, sendo o curso escolhido, a licenciatura de Química do Instituto de Ciências Exatas e da Terra, da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá, e através do projeto pedagógico do curso, e dados da avaliação do Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes – Enade e também o desempenho dos estudantes nos cursos, refletir sobre esses indicadores de qualidade.

Assim, o problema de pesquisa consiste em responder a seguinte pergunta: Qual conceito de qualidade é apresentado pelo curso de licenciatura em química da UFMT, campus Cuiabá através da avaliação do Enade e do curso? Com o intuito de chegar a esta resposta, o objetivo dessa pesquisa consiste em refletir sobre o conceito de qualidade apresentado no curso de licenciatura em Química, através de dados, e avaliações no curso e no Enade.

O presente estudo se caracteriza em termos metodológicos, como uma pesquisa desenvolvida a partir de uma abordagem quali-quantitativa, como análise interpretativa dos dados, e os procedimentos de pesquisas envolveram análise bibliográfica e documental, sob o ponto de vista bibliográfico, foi trazido ao texto autores como Almeida, Brito, Dias Sobrinho, Morosini e Pereira, que discutem sobre licenciatura, Avaliação e qualidade. A pesquisa documental foi desenvolvida a partir de dados de relatórios do Inep, projeto pedagógico do curso e dados da UFMT.

2 | MARCOS LEGAIS DA LICENCIATURA

Quando falamos de licenciatura e formação de professores logo imaginamos que esse processo sempre esteve presente na educação superior, porém esse processo foi desenvolvido de forma lenta, e que se estabeleceu por meio de muita luta e resistência, tendo como referência três marcos importante na sua consolidação.

Desde a proclamação da república no fim do século XIX havia a discussão sobre a necessidade de cursos de formação de professores, porém ela começa a ser efetivada inicialmente a partir da Reforma Francisco Campos em 1931, que dentre as mudanças

no ensino houve a criação do Conselho Nacional de Educação e o estabelecimento das Universidades que na prática inicia a formação de professores do ponto de vista legal. Nesse período as formações universitárias se davam em nível de bacharelado, e havia uma enorme carência de profissionais para atuação no ensino secundário.

Pereira relata que:

O Brasil, como se sabe, as licenciaturas foram criadas nas antigas faculdades de filosofia, nos anos 30, principalmente como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária. Elas constituíram-se segundo a fórmula "3 + 1", em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. (PEREIRA, 1999, p 111)

Como evidenciado a formação não era em licenciatura, e sim em nível de bacharelado, porém se estendia para quem manifestasse o desejo de ir para a docência, seja por vocação ou por decisão, mediante a complementação de mais um ano de estudos, esse tipo de formação também é conhecido como modelo de racionalidade técnica, que ainda exerce muita influência nos dias de hoje.

Outro marco importante ocorre a partir de 1964, no período de ditadura militar, o governo decide que a educação deve assumir o papel de desenvolvimento econômico para o país, e dessa forma o sistema educacional foi adequado ao modelo de desenvolvimento econômico, com participação de agências internacionais.

Em 1968 houve a reforma universitária, que tinha como objetivo, a modernização e eficiência do ensino, ela também é considerada um marco regulatório na formação de professores, visto que amplia o campo de estudo da formação na universidade, antes restritos a faculdade de filosofia. Pereira (1999) afirma que com a criação das faculdades ou centros de educação nas universidades brasileiras, a formação docente constitui-se em objeto permanente de estudos nesses espaços.

E mais recente, temos mais um grande marco na formação de professores, que é a aprovação da Lei nº 9394/96 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que marca um novo período de discussão sobre a formação, e cabe ressaltar que ela foi aprovada num contexto de expansão da política neoliberal e intervenção do Fundo Monetário Internacional – FMI, que buscou estabelecer regras de mercado para as atividades educacionais.

Conforme observamos, a carreira docente desde o seu surgimento, foi pautada em desafios, e que ainda se fazem presentes nos nossos dias, como a desvalorização da carreira com baixos salários, condições de trabalho precários e jornadas de trabalhos desumanas.

A seguir abordaremos sobre o curso de licenciatura em Química na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

3 I O CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA NA UFMT

A Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT é uma instituição multicampi que agrega 04 campus, onde atualmente oferta 92 cursos de graduação, sendo 87 presencial e 05 a distância, a licenciatura em Química avaliada nesse artigo pertence ao campus Cuiabá.

O curso de licenciatura em Química, está em funcionamento desde 01 de janeiro de 1992, e ele oferta atualmente um total de 70 vagas, sendo divididas em ingresso de estudantes no 1º e 2º semestre.

O curso de licenciatura em Química participa do ciclo avaliativo do Enade desde a primeira edição, tendo os seguintes indicadores, em 2005 e 2008 obteve o conceito 3, e 2014 e 2017 obteve o conceito 4.

Através da análise do projeto pedagógico do curso, observa-se que ele tem um conjunto de objetivos a serem atingidos no seu processo formativo, e que dizem respeito a uma formação técnica, humanística e profissional.

Destacam-se os seguintes objetivos:

Oferecer uma sólida base de conhecimentos ao aluno, de maneira a capacitá-lo para resolver uma ampla gama de problemas no contexto de Química; Estimular o desenvolvimento do espírito científico e reflexivo e ético; Fornecer conhecimento geral de problemas regionais, nacionais e mundiais, nos quais estão inseridos conhecimentos químicos e educacionais e que são objeto de trabalho do profissional ora em formação; Criar mecanismos para estimular o senso crítico do aluno; Conscientizar o aluno dos problemas mundiais referentes à natureza e estimulá-lo a adquirir um senso de preservação da vida e do meio ambiente; Desenvolver a capacidade de elaborar e divulgar o conhecimento científico para diferentes públicos e com diferentes mídias; Estimular o aluno a desenvolver projetos, acadêmicos ou sociais, contando com o apoio do corpo docente. (PPC 2009)

Em consonância aos objetivos descritos acima Brito (2007) afirma que:

[...] a formação docente que deve estar voltada não apenas ao conhecimento a respeito do conteúdo da área ou aos métodos mais eficazes de ensino, mas também à formação de “bons pensadores”, isto é, sujeitos capazes de transformar o aprendido nas várias disciplinas em ações transformadoras. Isso se dá não apenas na passagem pelas diferentes disciplinas e atividades componentes das atividades curriculares, mas pela efetiva participação em atividades programadas com a clara intenção de desenvolver competências e atitudes relevantes para a futura atuação docente (BRITO, 2007. p.425)

A proposta pedagógica apresentada pelo curso de Licenciatura em Química foi construída com base nos seguintes fundamentos:

Fundamentos ético-políticos que busca uma educação de qualidade, primando pela formação do cidadão, do ser humano emancipado, que seja capaz de pensar e agir com coerência frente à sociedade contemporânea, cada vez mais complexa e desafiadora; Fundamentos epistemológicos ele foi organizado de modo a propiciar aos alunos algumas experiências de

caráter multidisciplinar; e fundamentos didáticos-pedagógicos constituído de conteúdo necessários para o desenvolvimento de competências exigidas para o exercício da profissão, que serão tratadas nas suas diferentes dimensões: dimensão conceitual (teorias, informações, conceitos), dimensão procedimental (na forma do saber fazer) e na dimensão atitudinal (valores e atitudes), que permeiam o exercício da profissão. (PPC 2009)

Conforme expresso acima, a formação deve contemplar muitos aspectos, e concordando com essa afirmação Almeida (2007) complementa que, a formação de um bom professor tem inúmeros aspectos são importantes, tais como, ter conhecimento do conteúdo a ser ensinado, conhecimento curricular, conhecimento pedagógico sobre a disciplina escolar Química, conhecimentos de como se dá o processo de construção do conhecimento científico, especificidades sobre o ensino e a aprendizagem da ciência Química, etc .

O processo de avaliação de aprendizagem do curso de licenciatura em Química é estruturado da seguinte forma:

O processo de avaliação é considerado uma parte importante do processo de formação do licenciado em Química da UFMT, pois por meio dele, é possível diagnosticar questões relevantes, aferir os resultados alcançados, considerando os objetivos propostos ao longo do curso, além de identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias. Utilizando as avaliações, pretende-se analisar a aprendizagem dos futuros professores de Química, de modo a favorecer seu percurso, regular as ações de sua formação e certificar sua formação profissional. Essa análise, também, deve contribuir para que esse futuro professor identifique suas necessidades de formação e empreenda o esforço pessoal necessário (sua parcela de investimento), para o seu próprio desenvolvimento profissional. A avaliação no curso irá cumprir sua finalidade se puder diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos, ou seja, o curso não pretende avaliar apenas a de conhecimentos adquiridos, mas a capacidade de acioná-los e de buscar outros, para realizar o que é proposto. (PPC 2009)

A Universidade Federal de Mato Grosso tem normatizado através de Resolução própria o processo de avaliação de aprendizagem, e conforme expresso acima o curso de licenciatura em Química tem alinhado esses princípios.

4 | A AVALIAÇÃO A PARTIR DA LEI DOS SINAES

A lei nº 10.861, de 4 de abril de 2004, diz:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art 9º , VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a

promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Com a aprovação da lei do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), fica estabelecido que o teor principal da lei é o processo de avaliação das Instituições de Ensino Superior, dos cursos de graduação, e do desempenho do ENADE, onde alguns processos ocorrerão de forma interna (autoavaliação) e outros processos na forma de avaliação externa (visita in loco e Enade). E que articulação dos processos internos e externos de avaliação se dará através da articulação da comunidade universitária, assim como a secretaria do MEC a SERES, e a autarquia do governo federal o INEP.

Os processos avaliativos buscam a melhor compreensão da Universidade sobre as suas potencialidades e fragilidades, e com isso o fortalecimento do seu papel e identidade, Dias Sobrinho (2008) afirma que a função social das IES é de responder com qualidade às exigências e às necessidades da sociedade, especialmente no que se refere à construção, à socialização e ao desenvolvimento do conhecimento e à prática social da formação humana.

Ainda segundo Dias Sobrinho (2000), a universidade é uma instituição histórica e socialmente construída, cujos movimentos relacionais são formativos e educativos, dessa forma os processos avaliativos tem por objetivo uma melhor gestão da Universidade onde os resultados das avaliações deverão nortear as tomadas de decisões e o melhor desenvolvimento da função social das IES, buscando sempre a melhoria da qualidade.

5 | A RELAÇÃO DO ENADE COM A DEFINIÇÃO DE QUALIDADE

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) avalia o desempenho dos estudantes concluintes dos cursos de graduação, o exame é proposto conforme os conteúdos das diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional.

Segundo a legislação o Enade deve demonstrar:

[...] o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2004).

Aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desde 2004, o Enade integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), composto também pela avaliação de cursos de graduação e pela avaliação institucional. Juntos eles formam o tripé avaliativo que permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior brasileiras. Com a Lei 10.861/04, o ENADE

tornou-se um componente curricular obrigatório, com participação registrada no histórico escolar de cada estudante.

Através da iniciativa do Ministério da Educação, o Enade passou a ser aplicado a partir de 2004, sendo que até 2008 sua aplicação ocorreu por amostragem, e nos anos posteriores foi realizado com todos os estudantes concluintes de cada ciclo selecionado, o exame é uma forma de avaliação documental do corpo discente concluinte das Instituições de Ensino superior, ele possui um caráter avaliativo, e através dos seus indicadores, as instituições de ensino superior, tem dados referentes ao desempenho do seu aluno, e podem desenvolver diversas ações de melhorias, como por exemplo atualização do seu currículo ou das suas metodologias de ensino.

O Enade é aplicado a cada triênio para cada curso, a prova tem quatro horas de duração, e possui 40 questões, sendo que 10 questões pertencem a formação geral (são 08 questões de múltipla escolha e 2 discursivas), que equivalem a 25% da nota da prova, e 30 questões da formação específica da área (são 27 questões de múltipla escolha e 3 discursivas), que tem peso de 75% na nota.

O componente de formação geral da prova busca investigar se a formação perpassa por um viés ético, competente e comprometido com a sociedade em que vive. São contemplados temas como socio-diversidade, biodiversidade, globalização, cidadania e problemas contemporâneos.

O componente específico, é norteado pelas diretrizes de curriculares, de acordo com cada área a ser avaliada, e visa a aferir as competências, habilidades e o domínio de conhecimentos necessários para o exercício da profissão.

No que diz respeito à avaliação dos cursos das instituições de educação superior, os resultados do Enade têm maior peso, pois ele é essencial para definir o Conceito Preliminar de Curso (CPC), sendo que o resultado do exame corresponde a 60% do CPC dos cursos superiores, e os outros 40% são aferidos a partir da organização da percepção do estudante quanto a organização didático-pedagógica, infraestrutura disponível para a realização do curso e da qualificação dos professores. Assim podemos entender que a Nota do ENADE é o parâmetro mais importante para se definir a qualidade do ensino superior no Brasil.

E quando falamos de conceito de qualidade, Morosini defende que “a qualidade exige um ‘exercício permanente de autorreflexão’ que atenda os referenciais teóricos, éticos e políticos orientados para um processo avaliativo no qual toda a instituição possa engajar-se” (MOROSINI, 2016, p. 21).

Dias Sobrinho (2008a) compreende a qualidade de duas formas distintas, A primeira que a qualidade deve ser vista de um ponto social, que valoriza aspectos que permitem a formação ética e o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, entendendo a educação como um bem público. A segunda, relacionando-a ao mercado, que valoriza aspectos como o desenvolvimento de competências para o trabalho, credenciando os indivíduos ao emprego, e pela comparação ou ranqueamento em torno daquilo que foi aprendido

particularmente.

6 | DADOS DO ENADE E DO CURSO

Os dados abaixo referentes ao Enade, foram produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e são referentes ao ciclo avaliativo do Enade de 2017, e são de consulta pública.

Segue os dados:

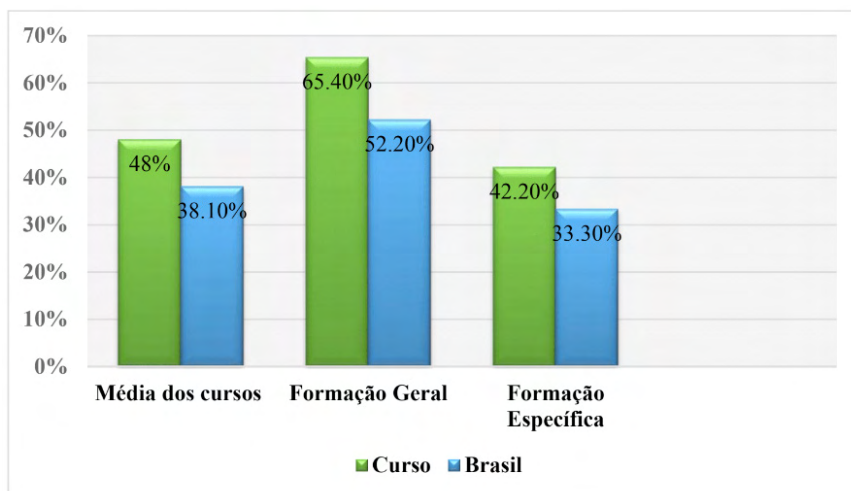


Gráfico 1 - Resultado do Enade do Curso de Licenciatura em Química, UFMT, Cuiabá, Ciclo de 2017

Fonte: Relatório de Curso Inep/Enade (2017).

A partir dos dados expressos acima, é possível perceber que o curso de Licenciatura em Química apresenta indicadores de qualidade satisfatórios, pois em relação à média geral dos cursos no Brasil, o curso aponta um percentual 48%, sendo 10,10% maior que a média nacional.

Em relação ao componente de formação geral ele apresenta um percentual de 65,40%, sendo 13,20% superior à média nacional.

Em relação à formação específica ele apresenta um percentual de desempenho de 42,20%, sendo 8,9% maior em relação à média nacional, porém por se tratar da formação específica do curso esse percentual ficou abaixo de 50%.

Conforme o desempenho apresentado no gráfico acima, o curso de licenciatura em Química, campus Cuiabá, obteve o indicador de qualidade Enade 04 na avaliação do Inep.

Os dados abaixo sobre o curso foram obtidos através da Secretaria de Tecnologia da Informação – STI através de autorização da Pró-reitoria de Ensino de Graduação –

Segue os dados:

| Curso | Projeto Pedagógico do Curso | Vagas de ingresso/ Semestre | Estudantes - Concluintes em 2017 | Coefficiente de Rendimento - média | Enade 2017 |
|------------------------|--|-----------------------------|----------------------------------|------------------------------------|------------|
| Química - Licenciatura | Resolução Consepe N° 183 de 30/11/2009 | 35 | 08 | 7,48% | 4 |

Tabela 1 – Dados do curso de Licenciatura em Química da UFMT, campus Cuiabá

Fonte: STI/UFMT (2021).

A partir dos dados expressos acima na tabela, observa-se que o projeto pedagógico do curso reestruturado em 2009, e implementado em 2010, e já havia integralizado algumas turmas em 2017, ano de avaliação do Enade.

Em relação as vagas de ingresso, e a quantidade estudantes concluintes em 2017 observa-se que o curso teve um percentual de estudantes formados de 22,85%, sendo considerado um número baixo.

A média do coeficiente de rendimento estudantes concluintes do curso é de 7,48%, percentual superior ao previsto nas normativas de avaliação de aprendizagem da UFMT.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo nos propiciou compreender que o curso de Licenciatura em Química da UFMT campus Cuiabá, tem sido responsável por formar professores através dos princípios científicos, pautando-se ensino, pesquisa e extensão, ofertando educação superior de qualidade conforme expresso nos indicadores de qualidade do curso e do Enade.

Os dados apresentados do Enade e do curso, demonstra que o curso se desponta como uma das opções de referência para a formação de professores no ensino de química, porém os dados também indicam a necessidade de aprimoramento nos processos formativos referente ao conhecimento específico da área de química.

O curso apesar dos indicadores de qualidade serem satisfatórios possui um grande número de trancamento/evasão, visto que o percentual de concluintes é considerado baixo, em relação ao número de ingressantes, dessa forma faz necessário o enfrentamento dessa fragilidade.

O projeto pedagógico do curso que está vigente foi reestruturado em 2009, recomenda-se a sua atualização, para que seja incorporado novas metodologias no processo de ensino e aprendizagem, assim como as novas diretrizes da formação de professores.

Os dados do curso de química aqui apresentado, nos leva a seguinte reflexão, que a

universidade pública, no caso a universidade pesquisada, tem cumprido seu dever de casa no quesito à formação de professores.

E finalizando, importante observar que essa discussão não deve ser encerrada aqui, pois os dados apresentados indicam a possibilidades de outras pesquisas, para que seja evidenciado e discutido cada vez a temática qualidade na educação, principalmente no que tange a formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e pesquisa*, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, 2004.

BRASIL. Resolução CONSEPE N.º 183, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2009. Dispõe sobre as Alterações Curriculares e Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química, do Instituto de Ciências Exatas e da Terra, do Campus Universitário de Cuiabá, da Universidade Federal de Mato Grosso. 2016.

BRITO, M. R. F. de. ENADE 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas licenciaturas. *Avaliação (Campinas), Sorocaba*, v. 12, n. 3, set. 2007. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 05 maio. 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação institucional: teorias e experiências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS SOBRINHO, José “Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação”. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP*, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, avaliação: do Sinaes a índices. *Avaliação, Campinas, Sorocaba*, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008b.

INEP. ENADE 2017 – Relatório da IES – Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em: Enade - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (inep.gov.br). Acesso em: 01 setembro de 2021.

MOROSINI, Marília Costa. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 64, jan. - mar., 2016. p. 13-37.

PEREIRA. J. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

CAPÍTULO 8

MODOS DE PERTURBAR O ESTATUTO DOS SABERES NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 25/02/2022

Carmen Lúcia Capra

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Lidera o Grupo de Pesquisa Flume: educação e artes visuais (UERGS/CNPq, www.grupoflume.com.br) e atua no Arteversa, grupo de estudos e pesquisas em arte e docência (UFRGS/CNPq, <https://www.ufrgs.br/artevera/>). Compõe o Núcleo Educativo do Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS) Montenegro, RS
<http://lattes.cnpq.br/7109666867033767>
<https://orcid.org/0000-0002-0185-7634>

Daniel Bruno Momoli

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor da Universidade Estadual do Paraná (UERGS). Membro do Arteversa, grupo de estudos e pesquisas em arte e docência (UFRGS/CNPq, <https://www.ufrgs.br/artevera/>), do Grupo de Pesquisa Flume: educação e artes visuais (UERGS/CNPq, www.grupoflume.com.br) e do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Formação Docente - GAEFO (UNESPAR/CNPq) Curitiba, PR
<http://lattes.cnpq.br/7701594143194418>
<https://orcid.org/0000-0001-8400-9536>

RESUMO: Este texto apresenta duas ações desenvolvidas no exercício docente em licenciaturas em artes visuais em 2017 e 2021, no sul do Brasil, cujo interesse comum foi perturbar o estatuto dos saberes da arte e da educação no contexto universitário. Interessa-nos pensar diferentemente as relações entre arte e educação de maneiras que permitam elaborações outras na formação docente, para pensar questões que gerem novas fronteiras ou movimentem as existentes entre arte e educação na licenciatura.

PALAVRAS-CHAVE: Artes visuais. Educação. Políticas do saber.

WAYS OF DISTURBING THE STATUTE OF KNOWLEDGE IN VISUAL ARTS TEACHING DEGREE

ABSTRACT: This text presents two actions developed in the teaching practice of visual arts teaching degree in 2017 and 2021, in southern Brazil, whose common interest was to disturb the statute of knowledge of art and education in the university context. We are interested in thinking differently about the relationship between art and education in ways that allow other elaborations in teacher training, to think about issues that generate new frontiers or move the existing ones between art and education in the degree.

KEYWORDS: Visual arts. Education. Knowledge policies.

INTRODUÇÃO

Este texto¹ dá continuidade às

1 A primeira versão deste texto foi apresentada no XXIX Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil, em Manaus (2019).

discussões de duas teses de doutorado realizadas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRGS, cujo ponto em comum é a formação inicial docente em artes visuais. “Problematizações sobre políticas da arte na licenciatura em artes visuais: é preciso gostar da arte de outro jeito, a licenciatura é uma praça” (CAPRA, 2017) volta-se às conexões da licenciatura com o regime de inteligibilidade da arte. Já a tese “Regimes de Circulação de Saberes: arte, educação e formação docente” (MOMOLI, 2019) problematiza as negociações estabelecidas entre o campo artístico e o campo pedagógico no âmbito da formação de professores.

Apresentam-se duas práticas de aula em cursos universitários de artes visuais - uma em Montenegro, uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, e outra em Curitiba, no Paraná -, que jogam com os limites do estatuto do saber entre arte e educação na universidade. Ambas procuraram perturbar a linguagem pedagógica estabelecida tanto pela graduação quanto pelas orientações metodológicas que estudantes de licenciatura em artes visuais devem conhecer, além de tatear formas de desestabilizar os modos de agir e de se conduzir delineados pelo regime de reconhecimento da arte. Como um fundo comum a ambos exercícios, existe a tentativa de exercitar o que nossos trabalhos de pesquisa em educação e arte propuseram no plano teórico. Como contribuição, temos presente que exercitar-nos assim produz diferença para a formação docente em artes visuais e nos põe, com Skliar (2014), a pensar outra coisa em nosso próprio pensamento, a dizer outra coisa em nossa própria linguagem. Mesmo que o indefinido e o estranho tragam mais medo do que paixão, consideramos que é preciso pensar “uma linguagem mais habitada por dentro do que revestida por fora” (SKLIAR, 2014, p. 20).

O QUE SE PODE APRENDER DE UMA IMAGEM?

Essa foi a questão lançada a uma turma de Metodologia e Prática de Ensino de Artes Visuais no segundo semestre de 2017, na Graduação em Artes Visuais – licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). A disciplina posicionava-se em um ponto do curso no qual deveriam ser produzidas as bases para a realização dos estágios docentes, pois os componentes de cunho poético e teórico da arte dirigem-se mais à formação “nas coisas” de arte do que a preparação para a docência. Essa característica não é exclusiva da licenciatura em artes visuais, uma vez que no Brasil esses cursos dedicam-se a desenvolver concomitantemente, mas não integradamente, o conhecimento disciplinar (da e sobre a arte) e o conhecimento pedagógico (do ensino da arte), constituindo um problema largamente estudado².

Era importante que aquela turma experimentasse estratégias de aprendizagem que alimentassem o imaginário metodológico para além das abordagens estudadas na

² Sobre o tema, sugere-se consultar: LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-630 650, abr./jun. 2015.

licenciatura e para além de um ensino da arte emitido pela voz da história, da estética ou do fazer de artistas. As metodologias de relevância histórica e acadêmica devem ser conhecidas por quem se forma na docência, contudo, como professora formadora, busco ultrapassar as perguntas e as respostas feitas pela arte-educação que balizaram minha própria formação. De algum modo, é preciso que hoje quem está enlaçando educação e arte faça suas próprias perguntas ao campo e construa as associações necessárias ao reposicionamento do que já foi construído.

O componente vinha sendo ministrado com a articulação entre textos de fundamentação complementados por exemplos que os tensionassem e expandissem. Foi assim com o livro de Alex Frechette, composto de cenas de violência social para pintar em tons de cinza³. Os livros com figuras para colorir são completamente rejeitados por quem analisa o ensino de arte, sob o argumento de que são práticas mecânicas e descontextualizadas distantes do que deve ser o ensino em artes visuais hoje em dia. Contudo, nas redes sociais e em salas de aula reais, observamos que as folhinhas para pintar são práticas corriqueiras de um ensino que se alimenta de artes divertidas que alimentam um abismo entre aquilo e a arte como conhecimento, entre a educação e o investimento material e simbólico necessários para que exerça o seu princípio social. Entretanto, há resistência na pintura de desenhos prontos: conflitos sociais para pintar podem ser usados para desenvolver pensamento e imaginação, “dando um novo fim ao trabalho, sem certo ou errado, sem uma previsibilidade de como esse [desenho para pintar] terminaria” (MOMOLI; LOPONTE; STORCK, 2018, p. 3), ultrapassando muito o que pode ser estético, agradável e automático naquela atividade. Re-formar o difícil desenho social fornecido pode ser o sonho de outra sociedade.

Tensionar e expandir também foi o objetivo de refletir sobre a pintura do espanhol José de Ribera, “*Magdalena Ventura con su marido (La mujer barbuda)*” (1631), cuja figura materna, que nos encara ao amamentar uma criança, não corresponde à norma de gênero⁴. O rosto envelhecido e com barba seria de uma mulher napolitana que recorreu ao pintor para realizar o seu retrato. Aprofundando os sentidos da obra, a aparente monstruosidade da pintura introduz o tema do deslizamento de gênero e do hermafroditismo ainda no século XVII, na Europa. Como imagem, não é exagero dizer que a pintura tem total ausência na arte cogitada para o ensino, seja universitário ou escolar, dada a nossa dificuldade em tratar desse tema com a consideração que merece. A pergunta lançada nesse exercício foi mais ou menos essa: o que as imagens que transitam nas salas de aula dizem sobre as formas atribuídas aos corpos das pessoas? Que existências podem ou não podem ser assumidas nas imagens e no mundo e de onde vêm as permissões? Que figuras “passamos para ver” nas salas de aula e como isso narra o que somos?

3 A partir de Momoli, Storck e Loponte (2018) e do “Diário para Descolorir”, de Alex Frechete. https://www.academia.edu/38859797/Di%C3%A1rio_para_descolorir_-_Um_livro_para_adultos_para_ser_descolorido_com_variados_tons_de_cinza.

4 Ver a apresentação da obra pelo Museu do Prado: <https://www.youtube.com/watch?v=wtsW-7A-yME>.

O segundo exercício realizado na mesma turma pode ser descrito como “Aprender algo de alguma coisa”. Não foi a complementação para um texto, mas uma prática energizada pela proposta da Professora Glória Jové com estudantes de um curso universitário de Pedagogia e crianças em uma escola em Lleida, na Espanha, a partir de livros descartados⁵. Uma das questões levantadas pela turma de acadêmicos era como gerar aprendizado a partir de livros destinados ao descarte, fazendo uma espécie de jornada no tempo com os livros e aproveitando os recursos disponíveis ao redor.

Aprender a partir de uma imagem qualquer também foi uma tentativa de evidenciar as políticas da arte atuantes na formação docente em artes visuais e na escola (CAPRA, 2017), com o interesse de propiciar aprendizagens que não venham do ensino. Tomando Jacques Rancière (2011) como referência, seria um modo de desarmar a lógica pedagógica, aquela em que a distância do aluno em relação ao conhecimento se mantém mesmo que venha a aprender. A lógica pedagógica sustenta-se justamente na distância que lhe funda: o professor tem o conhecimento que o aluno não tem, conhece a distância entre o aluno e o conhecimento e sabe os meios para que o aluno a supere. Quando o aluno aprende, entretanto, outra distância logo se instala em relação ao próximo item a conhecer.

O ensino da arte também produz formas de ver, dizer e relacionar-se com a arte. Na licenciatura em artes visuais, funciona toda uma formulação que se expressa e confirma desde o vocabulário até as relações com as imagens, construindo o necessário saber teórico e poético da arte. Esse conjunto de operações são a referência para a formação pedagógica em artes visuais, cujo movimento transpositivo se encarregaria de levar para a escola os pressupostos do campo artístico por meio de proposições pedagógicas, contudo, sem questionar o funcionamento e a constituição dessas operações.

O que é entendido como arte não acede a esse lugar apenas pelos atributos da obra de arte, mas porque existe um regime pelo qual o modo como algo é manifestado, sentido e significado é reconhecido como arte. Designado regime estético da arte (RANCIÈRE, 2009; 2013), ele distribui as experiências com a arte pela diferenciação entre o lugar e o caráter da experiência de artistas e a experiência de espectadores. Na formação docente, a distinção entre esses lugares e experiências com a arte e os seus efeitos para a docência talvez ainda não tenham recebido a devida atenção: quem está em formação para atuar na educação básica, o que fará com essa diferença entre as experiências com a arte, na escola? Que efeitos as distinções que compõem o campo artístico produzem em relação ao sentido público da educação escolar? Ou seja: as operações feitas com a arte na formação docente compõem políticas da arte no curso de licenciatura que produzem subjetividades fundadas no campo de possibilidades *das* artes visuais. São experiências traçadas de antemão, que têm rubricas, enquanto que, antes, propomos abrir a arte à conversação na licenciatura e na escola (CAPRA, 2017; 2018). Perturbar hegemonias (como a da arte institucionalizada em relação às que se dão junto à vida), hierarquias (como as dos sujeitos

5 Ver o projeto “Estampas” (2015), disponível em <http://www.espaihibrid.udl.cat/?p=238>.

no mundo da arte e seus efeitos na escola) e especialização (como a do discurso artístico quando ele é autorreferente) são modos de fazer uma crítica necessária que defenda a arte na escola, porém não sem revisar os motivos e as práticas implicadas nessa presença.

Aprender algo de uma imagem tinha como objetivo observar o que é possível aprender da arte na interação direta e com a mínima mediação. O exercício buscava problematizar a docência, a filiação às abordagens metodológicas e a adesão ao campo artístico. Em uma espécie de jogo, buscava abrir *com* a turma a possibilidade de uma tal interação ou uma tal atitude que pudesse trazer ao mundo um pensamento não produzido por uma condução validante.

No acervo da biblioteca, escolhi uma imagem impressa, uma aquarela de Jean Baptiste Debret intitulada “O primeiro impulso da virtude guerreira”, de 1827⁶. Sendo parte das narrativas da arte e da história do Brasil, a imagem permitia uma riqueza de caminhos pelos quais a turma buscasse aprender algo, considerando um período de uma noite de aula. Por constituir um conjunto impresso em tamanho A3 que foi distribuído por uma instituição cultural como recurso para aulas escolares, havia no verso um breve texto que tratava sobre o artista e o contexto da época, além de outras imagens menores, obras do mesmo artista. Foi proposto que o exercício fosse feito individualmente – aprender algo daquela imagem – e foi fácil acessar o arquivo digital em boa qualidade pelos telefones para não depender da única imagem impressa. Então, o exercício era: dedicar-se à observação da imagem, pensar com e a partir dela, buscando aprender algo que viesse daquela dedicação.

Na comunicação do que haviam aprendido, quem consultou a imagem pela internet trouxe o nome do artista e a técnica, assim como o ano e as dimensões. Também vieram informações específicas sobre Debret e sua passagem pelo Brasil e gerais sobre a Missão Artística Francesa. As crianças brincando, as características da paisagem e outros elementos mais descritivos também foram comentados, compondo algumas suposições sobre o local, a cena e o seu simbolismo. Uma aluna prestou atenção ao verso da imagem impressa, na qual havia conteúdos dispostos de uma forma didática. Ateve-se à palavra “quitanda” e expôs que, em primeiro lugar, é um termo usualmente empregado para designar o lugar onde frutas, verduras e assemelhados são vendidos, mas naquele texto, quitanda não era um lugar, mas uma coisa, o que a levou a realizar uma busca na internet.

Surpreendentemente, descobriu que quitanda era o objeto com que eram carregadas as frutas e as iguarias feitas para vender. Na forma de uma cesta ou de um tabuleiro, a quitanda era usada por ambulantes na época colonial. A ligeira, porém, marcante mudança de sentido da palavra quitanda chamou a atenção daquela estudante, deslocando-o do sentido remanescente em nossa época. Ademais, da perspectiva sobre o que se pode aprender com uma imagem, produziu diferença o modo como a imagem foi acessada pela estudante em relação aos demais modos adotados pela turma.

⁶ Imagem disponível em: http://www.dezenovevinte.net/obras/art_civilizacao_files/fig05.jpg.

No resgate do episódio, levamos adiante aquele caminho, acrescentando que a origem de quitanda pode ser a palavra angolana “kinda”, que no Brasil colonial era uma cesta que era usada por mulheres negras para carregar e dispor alimentos frescos para vender nas ruas das cidades. Diversas kindas reunidas vieram a compor o que hoje entendemos como o lugar de comércio de frutas e alimentos, chamado quitanda. A palavra parece ter também ligação com “kúfanda” ou “kuntanda”, na língua kimbundo, que significa distanciar, mandar para longe, afastar-se, desterrar-se (ASSIS JUNIOR, s/d.). Complementando, no livro *Um Defeito de Cor* (2006), de Ana Maria Gonçalves, encontramos: “[...] ficaram à disposição todos os tipos de bebidas e quitandas, sendo que de madrugada foi servida uma sopa [...]” (p. 182) e “Tinham colocado tabuleiros em uma quitanda perto da Praça do Palácio [...]” (p. 457).

Assim, abre-se enormemente o sentido da palavra encontrada no verso de uma imagem impressa de Debret, compondo profundas camadas de sentido histórico e simbólico, antes inimagináveis. Talvez a mais pungente aprendizagem que vem daí é o apagamento da mulher negra na condição de escravidão e desterro que, apesar de inúmeras vezes representada em imagens consideradas de valor artístico e histórico, teve o modo de sobrevivência, a cultura original e a condição imposta suplantados hierarquicamente pela transformação semântica da palavra quitanda e pela cultura das artes.

Do que foi descrito – e levando em conta a brevidade do exercício realizado – é importante atentar aos modos lançados pela turma para aprenderem algo de uma imagem. A maioria recorreu aos recursos da história da arte, da biografia do artista, da descrição da imagem e de uma tentativa de interpretação. São as mesmas chaves com as quais as imagens são tratadas no curso: pela história, seja como objeto historicizado em uma narrativa sobre um fato artístico e estilístico, seja pela natureza representativa da imagem e pela técnica; pela abordagem mais comum que o ensino de arte tem feito, interpretando-a, de forma semelhante à experiência “sem distrações” com uma obra no museu. Não fosse uma aluna, foi praticamente nulo o movimento fora dos traçados que formam a experiência com a imagem na graduação. Neste sentido, a linguagem de oferta da imagem e as ações produzidas a partir daquilo atenderam a uma espécie de “pedagogia da arte” margeada pelo que afirma que certas coisas que estão no mundo são obras de arte. Esse fio condutor talvez explique que a atenção dedicada à imagem tenha sido pautada por práticas “já praticadas”, sem que houvesse orientação para procederem de tal maneira.

Como pensar a partir de uma imagem por fora das maneiras já conhecidas? Que outras possibilidades de aprendizagem com as imagens podemos oferecer que não a interação do espectador com um objeto? Como a graduação pode produzir aberturas importantes para a dimensão política da educação? Existe uma política do saber na licenciatura e, mesmo pretendendo um desafio de liberação, o exercício fez funcionar as mesmas chaves usadas na graduação para abordar as imagens: a história da arte, a biografia do artista, a apreciação do espectador, o isolamento do que está na obra em

relação ao que vivemos. Essa lógica compõe o sistema educativo de todos os níveis, desde o ensino fundamental até o universitário, em que andar de acordo com o instituído é um valor corrente para estudantes e professores. O que ocorre em um curso de arte não foge à regra, muito embora sejam grandes os esforços para que a experiência formativa ocorra o mais possível no entrelaçamento das artes visuais com a educação e na liberdade de criar para, com isso, aprender.

Mesmo que proposições artísticas coletivas e envolvidas com a vida venham compondo a formação docente, perturbam pouco a política da arte na licenciatura. Ademais, os atributos que compõem as artes da atualidade podem constituir discursivamente as maneiras mais aceitas de ser no mundo *da arte* e também no mundo *da educação em artes visuais*, mantendo aquelas subjetividades. Se “o saber artístico acadêmico impõe-se como um novo e mais coerente começo nas artes e na formação de professores e também na educação escolar em artes visuais” (CAPRA, 2018, p. 98), isso ocorre desconsiderando um contingente de relações com imagens e formas de arte que existem apesar do regime operativo das artes. Especialmente pelo que escancarou-se no Brasil pós-pandemia, as injustiças históricas e o desmonte estrutural, mostra-se urgente que a formação docente perturbe a ordem dos saberes na licenciatura em artes visuais, necessariamente assumindo o embate constante entre as artes e a educação (MOMOLI, 2019).

É POSSÍVEL ACIONAR OUTROS MODOS DE EXPERIÊNCIA E DE SABER, NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES?

Em 2021, fui responsável pela oferta de um componente curricular denominado de Cultura, Currículo e Avaliação no ensino de Arte (CAA), no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), no Campus II de Curitiba. De meu ponto de vista, tal componente pode ser considerado como uma inovação pedagógica que o curso produziu nos últimos anos, pois ele nos permite aproximar a formação inicial de docentes de artes visuais de dois temas centrais para compreender os cotidianos docentes, currículo e avaliação, e os articula com a noção de cultura. Isso permite a construção de um lastro teórico e filosófico para problematizar a educação em artes visuais e a escola contemporânea.

No desdobramento da ementa, propus à turma o estudo de dois documentos curriculares que orientam os fazeres educacionais da atualidade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)⁷. A paragem nesses dois documentos tinha (e ainda tem) um risco iminente: o de encantar-se pelas sonoridades de textos ardilosamente construídos para nos fazerem acreditar que os modelos de educação que neles estão propostos atendem às lutas que temos estado travando há mais de um século pela afirmação do direito à educação. Para enfrentar a sedução das

⁷ Para saber mais, ver nas referências: Brasil (2018) e Paraná (2021).

palavras, entramos em ambos os documentos, desafiados a encontrar neles: a) que jeitos de ser e estar na escola estavam descritos em cada um dos documentos? b) que formas de docência e que metodologias estavam sendo acionadas entre uma página e outra?

Nossa busca foi por palavras e expressões capazes de acionar em nossos imaginários docentes, formas de visualidades e sonoridades prescritivas. Encontramos nesse exercício materialidades como, por exemplo, a palavra “sentimento”, que se multiplica em uma variedade de outras expressões: sensação, sensibilidade, emoção, intuição, natureza vivencial, possibilidades expressivas, reflexão sensível, fenômeno sensível e expressividade. A busca pelas expressões nos instigou a pensar sobre uma certa estética da forma e da vida escolar que vão sendo modeladas por um modo de agir conduzido por orientações reducionistas como aquelas que constam na BNCC e que se referem, por exemplo, aos saberes e as práticas artísticas não como área de conhecimento, mas como uma unidade temática. Ou ainda na noção de infância identificada nos documentos. Em ambos os documentos constatamos uma deslegitimação da criança como sujeito que produz experiências de mundo.

Para acompanhar o percurso que fazíamos e não nos enredarmos nas palavras-armadilhas, começamos a contrastar o texto com o projeto Novas Maurílias do artista paranaense Tom Lisboa, cuja ideia central está relacionada à Maurília, cidade apresentada por Ítalo Calvino, na qual o viajante é convidado a visitá-la ao mesmo tempo em que observa antigos cartões-postais que mostram como aquela cidade havia sido. Tom diz que a cidade de Calvino poderia ser hoje uma metrópole como Curitiba, ou talvez como São Paulo, ou Londres, ou, então, Paris, que são cidades que habitam nossos imaginários e são sonhadas por outras pessoas.

Em seu projeto, o artista percorreu mais de três mil quilômetros para visitar Iguatu, Esperança Nova, Nova Aliança do Ivaí, Guaporema, Mirador, Santa Inês, São Manoel do Paraná, Miraselva, Jardim Olinda e Santo Antônio do Paraíso que estão entre os menores municípios paranaenses, fundados entre as décadas de 1960 e 1990 e cujo número de habitantes fica entre 1.400 e 2.500 pessoas. São lugares que não fazem parte das rotas turísticas, não são sonhados por ninguém e que pouco ou quase nada se ouve falar deles.

As andarilhagens do artista em cada uma das cidades começava pela residência de alguma pessoa que tinha vivenciado as histórias daquele lugar e que era conhecida pelos demais habitantes como pioneira. Cada conversa desdobrava-se em outra que era continuada de casa em casa porque sempre tinha alguém que conhecia melhor as histórias do lugar. Colhendo fragmentos dispersos em vários endereços, o artista foi acessando aos poucos a memória coletiva de cada uma das cidades visitadas, tendo juntado ao final do percurso mais de 6 mil fotografias e aproximadamente 50 horas de gravação. Com o projeto, o artista buscava produzir imagens para serem lembradas no futuro pelas pessoas que habitavam aqueles territórios. Para isso, Tom reuniu grupos de habitantes de cada uma das cidades onde as imagens foram produzidas. Uma a uma, as fotografias foram sendo

olhadas e de cada uma delas brotavam novas histórias que transformavam cada pessoa em uma inventiva narradora. Depois de definida uma imagem para cada um daqueles lugares, foi feita uma tiragem de 3 mil cartões-postais que foram entregues aos municípios para serem distribuídos às pessoas. Agora aquelas cidades antes pouco ou quase nada conhecidas, passaram a pertencer, assim como outras cidades, a um emaranhado de fantasias.

O que nos levou a fazer este contraste foi o interesse em produzir ferramentas que nos permitissem desmontar as escolhas de conhecimentos determinadas por aqueles documentos curriculares que são denominados como “conhecimentos essenciais” tanto pela BNCC quanto pelo CREP. Ao fazer isso, observávamos os “encaixes e desencaixes” (TRAVERSINI, 2012) que estruturam noções e concepções que buscam incidir sobre nossas subjetividades enquanto professores, professoras e estudantes. A partir dessa experimentação foi possível questionar, por exemplo, o que torna determinados conhecimentos essenciais e não outros, como, educação patrimonial, memória, patrimônio imaterial e material que não aparecem na BNCC nem mesmo no CREP?

Estudar os documentos que orientam a organização e o planejamento da educação por meio de estratégias elaboradas com os conhecimentos que são do campo artístico, nos permitiu pensar de um lugar “outro” (GROS,2011). Abordamos os estudos sobre currículo sem acionar todo um conjunto de leituras e teorias que já nos são bastante conhecidas. Ao mesmo tempo atualizamos o pensamento de autoras como Julia Varela e autores como Michel Foucault sobre os saberes amorfos, os saberes das lutas, os saberes das pessoas, os conhecimentos ordinários e as práticas insurgentes que ficam sem um lugar porque não foram considerados essenciais para compor os documentos curriculares⁸.

Escolher um conteúdo é escolher os caminhos possíveis e ou as informações importantes para percursos que podem ser feitos por crianças, estudantes, juventudes e pessoas adultas ao longo de suas trajetórias formativas. Cabe a nós, na universidade, na formação de docentes, nas escolas, nos projetos educativos que são desenvolvidos em contextos não-escolares a reinvenção dos currículos para questionar que saberes são estes que temos que aceitar sobre nós mesmos, sobre as outras pessoas e sobre o mundo, pois, como diz Tomaz Tadeu da Silva: “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2019. p.15).

Interrogar-se sobre estas questões foi uma forma de liberar espaços em nossos pensamentos, esses tão acostumados às teorias que tentam nos explicar o que e como fazer. Na contramão das certezas que predominam em certas teorias educacionais optamos por fazer o que nos diz Favaretto (2010, p. 9), acionar “outro modo de experiência e de saber” a partir de práticas artísticas que ao invés de nos oferecerem respostas prontas e acabadas, elas nos possibilitam elaborar perguntas sem precisar recorrer às mesmas

⁸ Para saber mais sobre esta discussão, ver: Varela (2011) e Foucault (2010).

discursividades.

Ao contrário da BNCC e do CREP cuja orientação assenta-se sobre concepções de aprendizagens progressivas e lineares que se restringem aos saberes escolares considerados essenciais por tais documentos. Ao imaginar outras paisagens e outros cenários no âmbito da formação inicial de docentes de artes visuais, movimentamos as relações entre sujeitas, sujeitos, saberes e territórios que são elementos centrais que constituem os campos curriculares que organizam as experiências educacionais, ampliando o debate sobre a dimensão educativa de nossas práticas, sem deixar de pensar que outros mundos ainda podemos inventar.

MODOS DE PERTURBAR OS SABERES: QUESTÕES PARA GERAR NOVAS FRONTEIRAS E MOVIMENTAR AS EXISTENTES

Para alinhavar as questões apresentadas a partir de duas situações de aula, é preciso destacar o interesse que temos em romper com o que pode haver de uma ordem utilitarista da aula e dos saberes na formação docente. Nossas apostas foram feitas em práticas que seriam radicais não tanto pela sua forma, mas por aquilo que podem ser capazes de gerar na relação entre docentes em formação com o conhecimento, consigo mesmo e com o mundo.

Aos poucos, viemos experimentando um tipo de produção inventiva do imaginário metodológico docente, a partir de exercícios de liberação de espaço para a negociação com o saber em forma bruta, no contexto da formação, sem que seja preciso negar as abordagens de relevância histórica para a educação em artes, mas que possam ser estabelecidas novas formas de encontro com a imagem, com os conhecimentos da e sobre a arte, com as normas da educação nacional. Fazer algo com o que vem de alunas e alunos na liberação do aprender são ações que talvez sejam interpretadas como descompromissos. Contudo, antes, trata-se de um gesto de trabalhar sem a expectativa de-para, trata-se de um ato de encontro com o conhecimento sem a mediação capacitista que classifica quem sabe ou é capaz de aprender e sem a mediação hierárquica (e muitas vezes autorreferente) dos campos constituintes da licenciatura.

O movimento das fronteiras, o que alude ao que temos experimentado enquanto docentes na formação docente em cursos de licenciatura em artes visuais, assume o estatuto dos saberes da arte e da educação, mas considera a dimensão política pertinente à educação universitária e escolar. Nessa permanente negociação, friccionam-se os saberes históricos – dos acervos, dos museus, dos livros, das instituições – com os saberes amorfos – os saberes ordinários, os saberes das lutas, aqueles que existem junto à vida.

Assim como é possível tensionar as operações que têm sido feitas com os saberes artísticos que por vezes assumem proposições que desenham uma tal experiência com a arte, mantendo as experiências delineadas pelas instituições, buscamos também alargar

os limites do que pode ser aprendido com a arte na escola.

Evidenciar a ordem dos saberes oportuniza pensar diferentemente as relações entre arte, educação, docência, escola e formação. O que compartilhamos não é uma síntese, não é uma resposta, muito menos a verificação para uma suposta aplicabilidade. Antes, é o registro do instante em que o plano conceitual consegue encontrar zonas de contato com o plano operativo da formação, cujos efeitos desalinham as nossas próprias formulações, pois acabam nos mostrando novas camadas do objeto de estudo que tanto nos desafia, a docência em artes visuais.

REFERÊNCIAS

ASSIS JUNIOR, Antonio de. **Dicionário Kimbundu - Português, linguístico, botânico, histórico e corográfico**. Luanda: Argente, Santos & Cia. Ltda. s/d. Disponível em: <<https://archive.org/details/dicionrikimbu00assiuoft/page/n4>>. Acesso em 7 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAPRA, Carmen Lúcia. **Problematizações sobre políticas da arte na licenciatura em artes visuais**: é preciso gostar da arte de outro jeito, a licenciatura é uma praça. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/174852>>. Acesso em 7 fev. 2022.

_____. Aberturas à conversação: dois exercícios de aula na licenciatura, a formação docente em artes visuais e a arte na escola. **Paralelo 31**. Edição 11, dezembro de 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/15545>>. Acesso em 10 fev. 2022.

_____; MOMOLI, Daniel Bruno. Modos de Perturbar o Estatuto dos Saberes na Licenciatura em Artes Visuais. In: CATELAN, Fernando Bueno; LOPES, Valter Frank de Mesquita. (Orgs.). **Nortes da Resistência: Lugares e Contextos da Arte Educação no Brasil**: Anais [do] XXIX Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VII Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Manaus, AM, 2019. Disponível em: www.faab.com.br. Acesso em 22 fev. 2022.

FAVARETTO, Celso Fernando. Arte Contemporânea e Educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 53, p. 225-235, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France. 2 ed. Martins Fontes: São Paulo, 2010.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um Defeito de Cor**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II: curso no collège de France (1983-1984). Martins Fontes: São Paulo, 2011. P.301-316.

JOVÉ, Glòria. **Maestras contemporâneas**. Edicions de la Universitat de Lleida: Lleida, 2017.

MOMOLI, Daniel Bruno. **Regimes de Circulação dos Saberes**: arte, educação e formação docente. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2019.

_____; LOPONTE, Luciana Gruppelli; STORCK, Karine. Artes Visuais na Formação Docente: para quê? In: Anais do IV SIPASE: **Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação: a construção da profissionalidade docente: a pessoa em formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/58.pdf>. Acesso em 22 fev. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Currículo da Rede Estadual Paranaense**. Curitiba, 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**: estética e política. São Paulo: EXO experimental; Editora 34, 2009.

_____. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Vale. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **Aisthesis**: escenas del régimen estético del arte. Tradução de Horacio Ponz. Buenos Aires: Manantial, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2019.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.87-97.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TRAVERSINI, Clarice Salete. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim. (Orgs.). **Estudos Culturais e Educação**: desafios atuais. Canoas: Editora da Ulbra, 2012. p. 173-186.

GESTÃO ESCOLAR: PROCESSO DE ESCOLHA DE UM GESTOR

Data de aceite: 01/04/2022

Ednalva Tavares de Mendonça Telinhos Pereira

Secretaria Municipal de Educação Lauro de Freitas/BA

Professora Concursada de Ciências Biológicas

Doutoranda em Educação pela Universidade

Lusófona de Humanidades e Tecnologias-

Lisboa/PT

<http://lattes.cnpq.br/0094538970249291>

<https://orcid.org/0000-0001-6405-5762>

Ciência ID: 1216-55D3-DE4E

RESUMO: O presente trabalho pretende entender, com base no processo legal, diretrizes e leis, como acontece o processo de escolha de um gestor, bem como compreender qual o papel do gestor escolar na educação básica, identificar quais os procedimentos para a escolha de um gestor e apontar as consequências da escolha de um gestor sem formação acadêmica na área. O tema foi escolhido em função da observação direta de tais profissionais da educação nas redes públicas municipais de ensino desde 2005 e, ao longo desses anos, observou-se que os critérios variam muito e a maioria dos gestores observados nunca entrou numa sala de aula. Pretende-se mostrar, com este trabalho, como isto prejudica o processo ensino-aprendizagem. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica fundamentada nas ideias de diferentes estudiosos que se interessam pela questão da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão; escolha; formação e processo de ensino-aprendizagem.

SCHOOL MANAGEMENT: PROCESS OF CHOOSING A MANAGER

ABSTRACT: The present work intends to understand, based on the legal process, guidelines and laws, how the process of choosing a manager happens, as well as understanding the role of the school manager in basic education, identifying the procedures for choosing a manager and point out the consequences of choosing a manager without academic training in the area. The theme was chosen due to the direct observation of such education professionals in municipal public schools since 2005 and, over these years, it was observed that the criteria vary a lot and most of the managers observed have never entered a classroom. It is intended to show, with this work, how this harms the teaching-learning process. Bibliographic research based on the ideas of different scholars who are interested in the issue of education was used.

KEYWORDS: Management; Choice; Training; Teaching-learning process.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende entender, com base no processo legal, diretrizes e leis como acontece o processo de escolha de um gestor, bem como compreender qual o papel do gestor escolar na educação básica, identificar quais os procedimentos para a escolha de um gestor e apontar as consequências da escolha de um gestor sem formação acadêmica nesta área.

Pretende-se também analisar as implicações pedagógicas geradas pela escolha de um gestor sem formação acadêmica na área. O tema foi escolhido em função da minha observação direta de tais profissionais da educação nas redes públicas municipais de ensino desde 2005 e, ao longo desses anos, observei que os critérios para escolha de um gestor variam muito em um mesmo estado, até mesmo em uma mesma cidade, e a maioria dos gestores observados nunca entrou numa sala de aula ou jamais pensou em trabalhar na educação.

Tais profissionais sequer cursaram pedagogia ou uma licenciatura. Ingressaram nessa área simplesmente por terem padrinhos políticos e a oferta de empregos ser escassa, em algumas cidades. Uma vez atuando como ‘educadores’, sentiram-se obrigados a fazer um curso de pedagogia à distância. Outros têm formação em outras áreas e, como não conseguiram colocação, encontraram um caminho mais fácil: a educação.

Este trabalho pretende mostrar como isso prejudica o processo ensino-aprendizagem, já que os verdadeiros sujeitos da educação – os alunos – não têm nada a ver com questões políticas e acabam sendo prejudicados.

Para tanto, este artigo foi organizado em três tópicos: no primeiro, discutiremos o papel do gestor escolar na educação básica, definindo as dificuldades encontradas pelos gestores escolares para administrar uma instituição de ensino nos dias de hoje; no segundo momento refletiremos sobre os procedimentos para a escolha de um gestor escolar, com um quadro de conceitos, vantagens e desvantagens de cada um dos processos; e no terceiro tópico, delineamos como foco principal as consequências de um gestor escolar sem formação acadêmica e suas implicações no processo ensino-aprendizagem. Por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo desenvolvido, pretendendo apresentar para a comunidade e contribuir para que percebam a importância de uma formação acadêmica de um gestor escolar para que a escola possa cumprir sua função social, que é formar cidadãos críticos e reflexivos.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA

Para o embasamento teórico e fundamentos com vistas ao desenvolvimento deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica fundamentada nas ideias de diferentes estudiosos que se interessam pela questão da educação, em especial pelas implicações pedagógicas da gestão escolar. Dentre muitos autores, destacam-se: Heloísa Lück (2009), que define a gestão escolar como o ato de gerir a dinâmica cultural da escola; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que no artigo 1º estabelece que a Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, além de outros artigos de fundamental importância que citamos ao longo deste trabalho; Gadotti e Romão

(2004) afirmam que o diretor de escola é, antes de tudo, um educador; Veronica Fraidenaich (Fundação Carlos Civita, 2010) faz uma análise dos processos de escolha de um gestor, destacando vantagens e desvantagens; Vitor Henrique Paro (2007) no livro *Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino*, destaca que a gestão não é um fim em si mesma, mas um meio, cujo principal objetivo é promover a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; O movimento Todos pela Educação que, de acordo com Unicef (2010), defende que o diretor ou gestor escolar não deve ser visto apenas como o administrador do prédio da escola, mas como o grande administrador da aprendizagem dos alunos, também nos serviu de base para elaboração deste estudo, dentre outros autores explicitados no corpo desta pesquisa e nas referências ao final do trabalho.

3 | O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

São inúmeras as dificuldades encontradas pelos gestores escolares para administrar uma instituição de ensino nos dias de hoje. Isso em função de algumas mudanças culturais – modificações nos papéis das famílias, influência desmedida da mídia, que visa ao consumo dos seus produtos, tanto no âmbito da tecnologia quanto no da cultura, entre outros aspectos – que ocorreram com o passar do tempo, repercutindo negativamente no trabalho de gestores, professores e demais profissionais da escola.

De acordo com Lück (2009, p. 24):

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implantação do seu projeto político-pedagógico e comprometido com seus princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação dos resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

Neste sentido, para gerir uma escola um gestor deve, prioritariamente, conhecer a realidade da comunidade escolar onde está atuando para que, assim, possa coletivamente elaborar o projeto político pedagógico da instituição de forma flexível, atendendo aos anseios da comunidade escolar e elaborando e executando projetos que sejam de interesse e estejam de acordo com esses anseios. Se todos os sujeitos envolvidos na educação – gestores, professores, funcionários, alunos e comunidade – participarem da elaboração do PPP, atendendo aos princípios da democracia, o ambiente educacional vai propiciar condições para uma gestão democrática. Todos ganham com isso.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996):

Artigo 1º: A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Neste sentido, o papel do gestor escolar hoje é fazer com que a escola seja um espaço democrático. Ele deve incentivar a comunidade a participar das decisões e da escolaridade das crianças, assim como da realização de atividades culturais. O diretor precisa ainda estar comprometido com o objetivo final da escola, que é o de ensinar e formar para a cidadania.

O movimento Todos pela Educação, de acordo com Unicef (2010), defende que o diretor ou gestor escolar não deve ser visto apenas como o administrador do prédio da escola, mas como o grande administrador da aprendizagem dos alunos. Assim, esse profissional precisa ter competência para ocupar o papel central no cotidiano da escola e na articulação com a comunidade. O diretor, de forma democrática, deve assumir a liderança, mas, além de ser peça-chave na identificação das necessidades locais, ele precisa garantir reforço escolar para os alunos com dificuldades e fazer funcionar um sistema de supervisão de professores, com foco no desempenho dos estudantes. No fim, o papel do gestor se confunde com as atividades das próprias escolas.

A LDB (1996) estabelece:

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

Assim, à escola cabe a educação escolar; no entanto, muitos valores familiares foram se perdendo ao longo do tempo. As famílias têm muitos filhos ou os têm cada vez mais tarde e têm pouco tempo para educá-los, ficando a escola responsável pela educação doméstica também. Isso acarreta todos os que trabalham nas instituições de ensino.

De acordo com a LDB (1996):

Artigo 12: Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Assim, na elaboração da proposta pedagógica, todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem – gestores, professores, funcionários e pais de alunos – devem participar, de forma que a realidade da comunidade escolar seja colocada em questão e a proposta pedagógica seja elaborada de forma contextualizada e passível de mudanças, sempre que a realidade escolar assim o exigir.

Neste sentido, Lück (2009, pp. 18-19) afirma que:

Compete, pois ao diretor escolar, para o exercício pleno de seu trabalho,

construir um repertório conceitual próprio em sua escola, sobre a educação e o seu trabalho de liderança educacional, de modo a saber traduzir esse repertório em ações efetivas sobre: i) políticas educacionais definidas legalmente e a partir de normas de governo; ii) os desafios e demandas educacionais apresentados pela dinâmica da sociedade globalizada, tecnológica e do conhecimento; iii) os desafios de orientação e formação de crianças, jovens e adultos vivendo em um mundo dinâmico, pleno de estimulações ao mesmo tempo instigantes, desafiantes e contraditórias.

Desta forma, um gestor sem formação acadêmica ou que nunca entrou numa sala de aula como docente não pode gerir uma escola e ajudar os professores na sua proposta pedagógica, se ele mesmo desconhece os trâmites pedagógicos e a realidade dos seus alunos, para elaborar a proposta pedagógica de forma contextualizada para que os alunos possam ser cidadãos críticos e reflexivos, capazes de mudar a sua realidade.

Segundo Paro (2007), a gestão escolar é um aspecto que possui grande relevância na educação escolar. Sua função é de organizar, articular recursos materiais, mobilizar ações humanas no sentido da construção dos processos socioeducacionais nas escolas, voltados para a formação dos sujeitos. A gestão não é um fim em si mesma, mas um meio, cujo principal objetivo é promover a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Na verdade, para se promover a qualidade do processo ensino-aprendizagem é imprescindível e de fundamental importância que a gestão escolar tenha competência para tal. E a base legal para isso é, no mínimo, uma formação acadêmica que a prepare para assumir essa função e cumprir com esse objetivo. Sem uma mínima formação em Pedagogia e sem experiência em sala de aula – uma verdadeira escola para professores e gestores – essa missão torna-se impossível.

4 | PROCEDIMENTOS PARA A ESCOLHA DE UM GESTOR ESCOLAR

O curso de Pedagogia é uma área que forma o gestor, de acordo com a LDB (1996), que assim estabelece:

Art. 64º. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Considerando a dificuldade em atuar em sala de aula e o tamanho da responsabilidade de ser pedagogo, pode-se imaginar as dificuldades que um gestor capacitado encontra para gerir uma instituição de ensino. No entanto, se ele não é capacitado para tal função, as dificuldades vão ser ainda maiores e o processo de ensino-aprendizagem pode ser prejudicado.

Na opinião de Gadotti e Romão (2004, p.102):

O diretor de escola é, antes de tudo, um educador. Enquanto tal possui uma função primordialmente pedagógica e social, que lhe exige o desenvolvimento

de competência técnica, política e pedagógica. Em sua gestão, deve ser um articulador dos diferentes segmentos escolares em torno do Projeto Político Pedagógico. (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p.102).

Neste sentido, questiona-se como um profissional com tamanha responsabilidade pode ser indicado por padrinhos políticos?

São vários os processos de escolha de um gestor, de acordo com Fraidenaich (Fundação Victor Civita, 2010), como eleição direta, indicação, concurso e certificação. Se uma prova de concurso ou certificação detecta os conhecimentos teóricos e pedagógicos, a entrevista, por sua vez, é capaz de revelar habilidades para se comunicar e estabelecer relacionamentos pessoais – imprescindíveis para quem vai ocupar um lugar de liderança.

A tabela a seguir define as quatro modalidades de escolha de um gestor: eleição, indicação, concurso e certificação.

| MODALIDADES DE ESCOLHA DE UM GESTOR | DEFINIÇÃO |
|--|--|
| Indicação | A Secretaria de Educação designa os diretores para as escolas da rede, muitas vezes, segundo critérios político-partidários. Nos locais que usam outras modalidades, esta só é utilizada em caso de vacância do cargo. |
| Eleição | O diretor é eleito de forma democrática pela comunidade escolar. Caracteriza-se pela alternância do poder. |
| Concurso | Aplicação de prova formulada por especialistas com base em uma lista de temas e no perfil de desempenho esperado. Atualmente realizado apenas no estado de São Paulo. |
| Certificação | Exame realizado para avaliar as competências dos candidatos após a formação. Funciona como uma etapa auxiliar da seleção, sendo sempre realizada de forma combinada com outras modalidades. |

Tabela 01 – As quatro modalidades de escolha de um gestor

Fonte: Fundação Victor Civita (2010)

Na definição das quatro modalidades para escolha de um gestor, na tabela acima, percebe-se que, na indicação, são seguidos critérios político-partidários e os gestores são designados pela Secretaria da Educação; na eleição, a democracia impera e os gestores são escolhidos pela comunidade escolar; na modalidade concurso, é aplicada uma prova e são aprovados os que obtiverem maior pontuação; na certificação, é realizado um exame para avaliar as competências dos candidatos após a formação.

Fundação Victor Civita (2010) cita ainda as vantagens e desvantagens das formas de seleção, como vê-se na tabela abaixo:

| VANTAGENS | DESvantagens |
|---|---|
| <p>Indicação Podem ser usados critérios técnicos para a escolha do diretor, levando em consideração o perfil do candidato, as demandas da escola e as competências que o gestor precisa ter.</p> | <p>Indicação Como não existem critérios claros, geralmente a indicação carrega uma forte conotação política, o que faz com que o gestor seja visto como um “apadrinhado”, dificultando sua aceitação pela equipe escolar e a comunidade.</p> |
| <p>Eleição Comprometimento do diretor com a comunidade que o elegeu e com os resultados de suas ações. Espera-se que haja a maior participação de todos – alunos, funcionários e familiares – na gestão da escola.</p> | <p>Eleição Risco de reprodução dos vícios do processo políticoeleitoral, como a troca de votos por favores e campanhas de baixo nível, o que gera um clima desfavorável ao propósito da escola que é o ensino e a aprendizagem dos alunos.</p> |
| <p>Concurso Garantia de seleção dos melhores candidatos, dando credibilidade aos escolhidos. Possibilidade de continuidade no cargo, independentemente de mudanças de governo.</p> | <p>Concurso Como o aprovado escolhe onde quer trabalhar de acordo com a nota de classificação, há o risco de ele não ter o perfil adequado às demandas da escola nem ser aceito pela comunidade. E é mais difícil retirá-lo, já que entra por concurso.</p> |
| <p>Certificação Permite avaliar o conhecimento e as habilidades dos candidatos com critérios rigorosos.</p> | <p>Certificação Diferentemente do concurso, essas avaliações não geram o direito de assumir o cargo, apenas credenciam os mais aptos. A falta de transparência pode marcar o processo, visto que os gabaritos e as questões da prova não são divulgados.</p> |

Tabela 02 - Vantagens e desvantagens das formas de seleção

Fonte: Fundação Victor Civita (2010)

Analisando a tabela acima, vê-se que cada modalidade de escolha de um gestor tem vantagens e desvantagens; no entanto, para uma gestão verdadeiramente democrática, necessário se faz analisar a que tenha a participação da comunidade escolar na sua escolha, de forma que apadrinhados possam não estar comprometidos com o processo ensino-aprendizagem. Na eleição, deve-se evitar compra de votos; na modalidade concurso, apesar de serem aprovados os melhores candidatos, o aprovado pode escolher onde quer atuar e pode não ter o perfil adequado para atender os anseios da comunidade escolar; já na certificação, os mais aptos são mais credenciados. É preciso que as quatro modalidades sejam analisadas e a opção seja a que melhor represente a comunidade escolar.

5 | CONSEQUÊNCIAS DA ESCOLHA DE UM GESTOR SEM FORMAÇÃO ACADÊMICA NA ÁREA

Quando se escolhe uma profissão, é preciso perceber e sentir que há uma vocação

para tal. Não basta olhar para a questão financeira porque se assim o fizer, o profissional será medíocre e pode colocar sua carreira em risco e prejudicar todos os envolvidos. Se se trata de um educador, então, a responsabilidade é ainda maior, porque a função social da escola é formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de mudar a realidade à qual estão inseridos, ou seja, o educador prepara o futuro da nação. A responsabilidade é tamanha que há que se ter noção disso. E o gestor escolar deve saber gerir uma instituição de forma que a função social da escola seja cumprida. O curso de Pedagogia prepara o gestor, mas não se resume a isso.

De acordo com Paro (1997), uma vez assumida uma concepção peculiar de qualidade e de produtividade da escola, é importante considerar as implicações de ordem administrativa daí decorrentes. Em nosso dia a dia, administração (ou gestão) costuma ser associada com chefia ou controle das ações de outros. Isso decorre do fato de que, diuturnamente, convivemos com o arbítrio e a dominação e quase não nos damos conta disso. É compreensível, portanto, que gerir, administrar, seja confundido com mandar, chefiar.

Todavia, se sairmos das concepções cotidianas e nos aprofundarmos na análise do real, perceberemos que o que a administração tem de "essencial" é o fato de ser mediação na busca de objetivos. Administração será, assim, a utilização racional de recursos para a realização de determinados fins. Esta concepção da administração enquanto mediação traz, inicialmente, duas consequências importantes. Em primeiro lugar, ela nos possibilita identificar como não-administrativas todas aquelas medidas ou atividades que, perdendo de vista o fim a que deveriam servir, erigem-se em fins em si mesmas. (PARO, 1997, p. 4).

Nesta citação, o autor deixa claro que administrar não é mandar, mas mediar para atingir objetivos. Ora, para que seja um mediador, um gestor escolar precisa ter, no mínimo, a formação acadêmica exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que é o curso de Pedagogia. As dificuldades em gerir uma instituição são imensas para quem tem formação. Se não a tem, essas dificuldades tornam-se maiores e pode comprometer o processo ensino-aprendizagem.

Ainda segundo Paro (1997), como participante da divisão social do trabalho, a escola é responsável pela produção de um bem ou serviço que se supõe necessário, desejável e útil à sociedade. Seu produto, como qualquer outro (ou mais do que qualquer outro), precisa ter especificações bastante rigorosas quanto à qualidade que dele se deve exigir. Todavia, é muito escasso o conhecimento a esse respeito, quer entre os que lidam com a educação em nossas escolas (que pouca reflexão têm desenvolvido a respeito da verdadeira utilidade do serviço que têm prestado às famílias e à sociedade), quer entre os próprios usuários e contribuintes (que têm demonstrado pouca ou nenhuma consciência a respeito daquilo que devem exigir da escola).

Como permanência dos ideais da escola tradicional de décadas atrás, quando

a população usuária da escola pública se restringia aos filhos das camadas mais ricas da sociedade, a escola de hoje continua a ter como propósito apenas preparar o aluno para o mercado de trabalho ou para o ingresso na universidade. Além disso, na falta de objetivos socialmente relevantes e humanamente defensáveis a dirigir a ação escolar, a competência desta continua a ser pautada pela capacidade de aprovar os alunos em exames, como se as crianças e os jovens devessem freqüentar a instituição educativa não para apreenderem a cultura acumulada historicamente, de modo a formarem suas personalidades enquanto cidadãos conscientes e autônomos e enquanto pessoas aptas a aproveitarem a rica herança cultural da história, mas apenas para "tirarem nota" e se treinarem para responder aos testes que compõem os estúpidos vestibulares, "provões" e assemelhados (PARO, 1997, p. 5).

Então, se se pretende, com a educação escolar, concorrer para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão partícipe de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos.

Por um lado, é preciso considerar que os problemas que afligem a educação nacional têm sua origem, fundamentalmente, não na falta de esforços ou na incompetência administrativa de nossos trabalhadores da educação de todos os níveis, mas no descaso do Estado no provimento de recursos de toda ordem que possam viabilizar um ensino escolar com um mínimo de qualidade. Não é possível administração competente de recursos se faltam recursos para serem administrados. (PARO, 1997, p. 5)

Assim, para a gestão escolar realizar-se plenamente em seu caráter mediador, faz-se necessário que tal profissional seja escolhido democraticamente pela comunidade escolar e que tenha, no mínimo, a formação acadêmica em Pedagogia. O curso por si só não prepara o gestor – é preciso atuar em sala de aula, verdadeira escola de alunos e educadores –, mas fornece base teórica que deve ser aliada com a prática da sala de aula. Assim, a missão de formar cidadãos críticos e reflexivos torna-se prazerosa e possível.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Profissionais que atuam na educação sem vocação para tal sentem dificuldade no processo ensino-aprendizagem e na questão da disciplina, visto que a educação, assim como outros setores profissionais, requer dedicação, amor à profissão, paciência e flexibilidade. Como o mercado de trabalho no magistério é amplo, atrai profissionais de outras áreas que não se identificam com tal setor e são despreparados para a sala de aula. Assim, neste trabalho, identificou-se como a gestão escolar pode ajudá-los na sua prática pedagógica.

Analisou-se as quatro modalidades de escolha de um gestor escolar, a definição de cada uma, assim como suas vantagens e desvantagens. Para a eleição, indicação, concurso

e certificação existem alguns critérios que nem sempre são claros. Assim, sugere-se que, para que o verdadeiro sujeito da educação – o aluno – não seja prejudicado no processo ensino-aprendizagem, necessário se faz que, para que a gestão seja verdadeiramente democrática, o gestor seja escolhido de acordo com os anseios e as demandas da comunidade escolar.

No entanto, seja qual for a modalidade de escolha, o gestor escolar deve ter no mínimo a formação acadêmica em Pedagogia. Desta forma, talvez seja possível ajudar os educadores na sua prática pedagógica e a missão da escola de formar cidadãos críticos e reflexivos torne-se possível e bastante prazerosa.

REFERÊNCIAS

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9394/96. Brasília: MEC.

Fraidenraich, Verônica (2014). *Edição Especial “Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores*. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/selecao-capacitacao-diretores-especial.pdf>>.

Gadotti, Moacir e Romão, E. José. (org (2004). *Educação de jovens e adultos - teoria, prática e proposta*. Instituto Paulo Freire. 8ª edição. Ed. Cortez.

Lück, Heloísa (2009). *Dimensão da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo.

_____. (2000). *Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores*. In: *Em Aberto*. Brasília, nº 72 (Gestão Escolar e Formação de Gestores, pp. 11-34).

Paro, Vitor Henrique (1997). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo, Ática.

_____. (2007). *Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino*. São Paulo: Ática.

Rádio pela Infância (2014). *O papel dos professores e gestores na melhoria da educação*. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/RPIJunho2010.pdf>>.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 20/02/2022

Sandra Lia de Oliveira Neves

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF,
Programa de Pós-Graduação em Educação
Juiz de Fora – MG
<https://orcid.org/0000-0001-5687-694X>

RESUMO: O sonho republicano de colocar o Brasil entre as nações civilizadas, de promover o desenvolvimento econômico e social e construir uma nação pautada na igualdade entre os homens, não se concretizou com a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889. A Primeira República no Brasil foi marcada por ser um período de muitas revoltas e inquietações, apesar da chegada do desenvolvimento industrial, a República Velha foi predominantemente rural e os diversos conflitos dessa época influenciaram nas transformações sociais, políticas e educacionais. O presente trabalho tem por objetivo fazer uma breve reflexão sobre as transformações ocorridas na Primeira República e sobre como essas mudanças influenciaram na reestruturação da educação no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: República. Sociedade. Educação.

EDUCATION AND SOCIETY IN THE FIRST REPUBLIC

ABSTRACT: The republican dream of placing

Brazil among civilized nations, of promoting economic and social development and building a nation based on equality among men did not come true with the Proclamation of the Republic on November 15th, 1889. The First Republic in Brazil was marked by being a period of many upheavals and concerns, despite the arrival of industrial development, the Old Republic was predominantly rural and the various conflicts of that time influenced the social, political and educational transformations. This paper aims to reflect briefly on the transformations that took place in the First Republic and how these changes influenced the restructuring of education in Brazil.

KEYWORDS: Republic. Society. Education.

1 | INTRODUÇÃO

A desigualdade está presente desde os mais remotos tempos, dentro da sociedade humana. Sua presença é bem demarcada na relação de poder entre aquele que domina e aquele que é dominado. É através das relações sociais que o poder age e impõe sua vontade sobre o outro, edificando as desigualdades entre os seres humanos. Rousseau (1754) aponta para dois tipos de desigualdade: uma na qual ele denomina desigualdade natural ou física, que consiste nas diferenças biológicas dos seres humanos, como a idade, a saúde e as diferenças na natureza da alma humana; e a desigualdade moral ou política, que é caracterizada pelos privilégios de alguns em

detrimento de outros. A desigualdade moral está pautada nas convenções sociais, criadas pelos homens e, portanto, ela exerce sua hegemonia com o consentimento dos próprios homens.

Saviani (2021, p. 32), ao discorrer sobre o homem livre, faz referência à transição do sistema feudal para o modo capitalista e a ascensão da classe burguesa, no Brasil, nos primeiros tempos republicanos, e chama atenção para o fato de que “a dominação da nobreza e do clero era uma dominação não natural, não essencial, mas social e acidental, portanto, histórica.” Sendo as desigualdades algo criado pelo próprio homem, pela sociedade constituída por esse homem, Saviani ressalta a criação de uma sociedade contratual para manutenção dos privilégios da elite:

As desigualdades (vejam o *Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os homens*) são geradas pela sociedade. Esse raciocínio não significa outra coisa senão colocar diante da nobreza e do clero a ideia de que as diferenças, os privilégios de que eles usufruíram, não eram naturais e muito menos divinos, mas eram sociais. E enquanto diferenças sociais configuravam injustiças; enquanto injustiça, não poderiam continuar existindo. Logo, aquela sociedade fundada em senhores e servos não poderia persistir. Ela teria que ser substituída por uma sociedade igualitária. É nesse sentido, então, que a burguesia vai reformar a sociedade, substituindo uma sociedade com base num suposto direito natural por uma sociedade contratual.

Vejam como é que se tece esse raciocínio. Os homens são essencialmente livres; essa liberdade funda-se na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade, e na relação com os outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões. (SAVIANI, 2021, p. 32 – 33).

Tendo a cultura humana como uma construção em torno das desigualdades entre os homens, é inevitável que o sistema educacional, fruto das ações humanas, não esteja fora desse contexto de desigualdade. A escola é uma organização social que ensina determinados saberes que tendem a modificar a identidade do aluno, influenciando na formação do seu caráter e aplicando um processo de aprendizagem formal. Saviani (2021, p. 33) destaca que será sobre “a base da igualdade que vai se estruturar a pedagogia da essência e, assim que a burguesia se torna classe dominante, ela vai, a partir de meados do séc. XIX, estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização para todos.”

Os liberais republicanos pautados em uma ideologia positivista, foram idealizadores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e conseguiram promover mudanças significativas na educação brasileira.

2 | A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA: UMA TRAMA DE INTERESSES POLÍTICOS E SOCIAIS

No dia 15 de novembro de 1889, é proclamada a República no Brasil e, com ela,

nasce o ideal de construção de uma nação igualitária e inclusiva, onde todos teriam o direito ao exercício da cidadania e, assim, o país caminharia para o progresso, sendo inserido no mundo “civilizado”, tendo a França como modelo civilizatório. Acreditava-se que seria por meio da educação que as portas para a cidadania se abririam, e a inclusão social seria conquistada.

A euforia desse momento histórico foi divulgada por vários jornais da época como o jornal *Gazeta da Tarde*, em seu exemplar de número 310, sob o título *O Futuro do Brasil*, externando o fim da monarquia e o início do regime republicano, dando viva ao Brasil, à democracia e à liberdade. O mesmo também pode ser verificado no Jornal *A Província de São Paulo*, de 15 de novembro de 1889, que, ao falar sobre a República, exalta a satisfação da nação com as frases: “Viva a nação Brasileira”, “Viva a Republica”, “Viva o Exército”.

Entretanto, no decorrer dos acontecimentos na Primeira República, outra realidade aflora no seio da nova sociedade que nasce com a República. Novas formas de segregação surgem em nome do progresso. A exclusão social se faz necessária aos olhos da sociedade burguesa e da administração pública do séc. XIX, como requisito para promover a modernidade e garantir o ingresso do país no mundo civilizado. Assim, a tradição ganha espaço nos empreendimentos de modernização do país.

Dessa maneira, no Brasil, o conceito de modernização combinou-se com o de tradição. Se, de um lado, os engenheiros converteram-se em símbolos máximos de modernidade, de outro, práticas rituais legadas dos tempos da escravidão insistiam em dividir os mesmos espaços dessa urbanidade recém-inaugurada. (SCHWARCZ, 2012, p. 22)

Segundo SCHWARCZ (2012), com a abolição da escravidão e queda da monarquia, o povo brasileiro passou a viver o sentimento de liberdade e igualdade, porém, na medida em que se erguia a nova sociedade burguesa, no coração dos grandes centros urbanos modernos, a grande massa da população, composta em sua maioria por negros, índios e imigrantes, foi vítima de um jogo de poder que os excluía do “processo de modernidade” do país.

Colocados às margens da modernização, vivendo o sentimento de exclusão social e tendo péssimas condições de vida, essa grande parcela da população, desacreditada do ideário republicano, passa a expressar sua revolta com o novo regime administrativo do país. Segundo Schwarcz (2012, p. 36): “prisões por gatunagem, ladroagem, desordem ou anarquismo revelam não só a vigência de termos até então pouco conhecidos como sinalizam a entrada de novas práticas de sociabilidade.”

A tão desejada República se constituiu a partir de um cenário não condizente com o sonhado por todos, de um lado, a modernidade aflora, trazendo consigo o progresso, através das mudanças urbanas que transformaram o cenário das grandes cidades como: São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, atendendo aos interesses da elite burguesa e, de outro lado, milhares de brasileiros viviam em condições de miséria, sem expectativa

de melhoria de vida.

Apesar das mudanças ocorridas nas cidades, da vinda do desenvolvimento industrial, do modelo de vida francesa como inspiração para ascensão social da elite brasileira, Schwarcz (2012, p.42) alega que: “das últimas décadas do século XIX até 1930, o Brasil continuou a ser eminentemente agrícola”.

O progresso caminhava de forma bem acelerada e, se, às margens dele, havia o “mundo dos excluídos”, que sofriam as consequências do desenvolvimento, também no centro da urbanização, onde progressivamente a modernidade emergia, problemas sociais despontaram, trazendo consigo muita revolta por parte da população menos favorecida economicamente que buscou, na cidade em ascensão, a oportunidade de crescimento social e econômico.

Destacamos aqui duas grandes revoltas que marcaram o início do período republicano no Brasil. A primeira foi a Revolta da Vacina, em 1904, na Bahia, causada pela insatisfação do povo com a Lei de obrigatoriedade da vacinação e a péssima prestação de serviço público em relação às políticas de higiene e saúde popular. A segunda foi a Revolta da Chibata, em 1910, no Rio de Janeiro, que consistiu em um motim contra as chibatadas que oficiais brancos navais davam aos marinheiros negros e mulatos.

Foi num cenário de contradições sociais, econômicas, culturais e políticas que o Brasil despontou para a República, para o progresso inevitável, para a construção do ideário de igualdade de oportunidades para todos, para o sonho de se construir uma nação inclusiva. Porém nem tudo foi como se sonhou, a exclusão social ganhou força, o racismo eclodiu no final do século XIX, a pobreza aumentou e o povo temeu pelo futuro:

A palavra República traz consigo, desde pelo menos fins do século XVIII, a ideia de igualdade, todavia uma República não precisa do princípio da igualdade entre as pessoas para existir. Para o período abordado o entendimento do que deveria ser a igualdade era algo extremamente ambíguo. Era recorrente tomar que a igualdade só valeria para as pessoas admitidas como iguais. Tal maneira de entender a igualdade alimentava o debate acerca de quem poderia a ser admitido no mundo dos iguais. (COSTA, 2015, p.09).

Foi a partir desse clima republicano que a construção da reforma educacional surge como elemento capaz de promover à transformação social do país, dando àqueles excluídos da modernidade, a oportunidade de ingressar em um mundo que começa a estreitar as relações sociais, políticas e econômicas entre as nações.

Durante o período da Primeira República (1889-1930), no Brasil, ocorreram diversas reformas no que tange à educação, como: “a Reforma Benjamin Constant (1890); Código Epiácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma João Luiz Alves/ Rocha Vaz (1925)” (FILHO, 2005, p.1), priorizando as diretrizes educacionais, voltadas para as Escolas secundárias e o Ensino Superior, destinadas à classe dominante, pois somente filhos dos detentores do poder poderiam exercer cargos de chefia. Ficavam os submissos, os dominados à mercê de uma educação

que os adaptava para ser a mão de obra necessária ao crescimento da economia. Favorecendo o interesse da elite, o período republicano permaneceu sem alterar suas bases educacionais, reforçando o poder social e político da classe dominante, aumentando cada vez mais as desigualdades sociais. Patto (2015) ressalta que a política desse período não deixou de ser autoritária e elitizada, assim, destaca:

O período de 1889 a 1930 foi de vigência de uma República oligárquica; arranjos de bastidores e a manipulação do voto pelas elites dirigentes garantiram o domínio dos coronéis e transformavam o princípio do “governo do povo, pelo povo e para o povo”, inscrito na primeira Constituição da República, num claro indicador de que a “comédia ideológica”, iniciada no Império, continuava. Portanto, embora o conjunto de princípios que justificaram a instalação desse período fosse de natureza democrático-liberal, sua política tinha um caráter notoriamente autoritário e elitista e suas semelhanças com o Império eram maiores do que um exame pouco atento poderia sugerir. Por isso Nagle sente-se autorizado a concluir que “com o novo regime, não houve alteração profunda na estrutura da sociedade brasileira” (1974:281). (PATTO, 2015, p. 79 – 80).

A falta de valorização e investimentos na educação primária acabou por deixar a grande massa popular na condição de iletrados, sem nenhum acesso ao conhecimento. Patto (2015, p. 80) expõe que: “em 1930, ano do ocaso da Primeira República, o crescimento da rede pública de ensino era inexpressivo em comparação com as estatísticas referentes ao Império e o país possuía cerca de 75% de analfabetos.” De acordo com Sodré (2019), com o desenvolvimento do capitalismo, surgiu a necessidade de redução do analfabetismo, pois, mesmo para o trabalho físico, se fazia necessário ter o mínimo de saber escolar que garantisse ao indivíduo ler e fazer contas.

O analfabetismo em massa ficou relegado às multidões do chamado mundo subdesenvolvido, sendo uma de suas características. No Brasil, a redução da altíssima taxa de analfabetismo teve início e se acelerou, realmente, com o desenvolvimento das relações capitalistas; ela continua ainda alta nas zonas do interior, em que aquelas relações não chegaram ou não liquidaram as pré-capitalistas lá reinantes. (SODRÉ, 2019, p.198)

A partir do Ato Constitucional de 1834 - também conhecido como Ato Adicional, houve alterações e adições na Constituição Política do Império, favorecendo a ampliação das reformas liberais, dando, aos deputados da legislatura de 1834-1837, o direito de alterar a Carta Magna -, ocorreu a descentralização da educação no Brasil e, assim, as províncias assumem as responsabilidades perante a educação primária e média, entretanto a falta de recursos para investir na educação as impossibilitou de cumprir seu papel. Assim: “o total abandono destes níveis educacionais abriu caminho para que particulares assumissem o nível médio, o que contribuiu ainda mais para a alta seletividade e o elitismo educacional.” (RIBEIRO, 1993, p.02).

As reformas educacionais foram influenciadas por duas correntes filosóficas: o positivismo e o pensamento liberal. É a corrente do pensamento liberal que, fundamentada

na igualdade de direitos e oportunidades, faz nascer no seio da sociedade brasileira o princípio de educação para todos, pois levanta a bandeira da necessidade de acabar com os privilégios, de respeitar a individualidade das pessoas e de defender a educação universal.

Através do pensamento liberal, se constitui o movimento da Escola Nova, que propõe uma educação diferenciada, capaz de se reinventar para promover mudanças significativas na sociedade. Entretanto, esse movimento encontrou resistência por parte daqueles que defendiam a pedagogia tradicional e não viam com bons olhos as reformas propostas pelos escolanovistas.

Saviani (2021), defensor da pedagogia tradicional, ao criticar os liberais, aponta que eles, ao se posicionarem contrários aos métodos tradicionais de ensino, acabam por pregarem uma falsa ideia sobre o ensino tradicional, quando o colocam como medieval e pré-científico e, portanto, inadequado à sociedade que se transformou com a Revolução Industrial, e defende a ideia de que:

[...] essa crença que a Escola Nova propaga é uma crença totalmente falsa. Com efeito, o chamado ensino tradicional, que predomina ainda hoje nas escolas, constituiu-se após a Revolução Industrial e implantou-se nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século XIX, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como instrumento de consolidação da ordem democrática. (SAVIANI, 2021, p. 35).

É a partir das mudanças na estrutura social brasileira, quando o desenvolvimento econômico se centra no processo de industrialização do país, que a educação começa a sofrer modificações significativas com o objetivo de atender às necessidades do mercado de trabalho. Preparar mão de obra qualificada para atuar nas indústrias é agora fator primordial. Os carentes de privilégios que vivem nas margens da pobreza precisam estar preparados para o trabalho pesado, pois os filhos da elite brasileira foram preparados para administrar.

A educação brasileira se construiu num cenário repleto de ações excludentes, discriminatórias e preconceituosas, onde os menos favorecidos são aqueles que compõem a base da pirâmide social e são responsáveis pelo trabalho árduo que garante a execução das tarefas que favorecem o crescimento econômico do país.

Patto (2015, p. 78) destaca que, apesar das ideias liberais já se fazerem presentes no período imperial, será no período republicano que esse pensamento vai se difundir e se articular no país. E é nesse período que “criam-se as condições para que a distribuição social dos indivíduos seja pautada apenas por suas *aptidões naturais*.” Assim:

Não por acaso, portanto, à entrada do ideário político liberal no país, corresponde, pouco depois, o ingresso de sua contrapartida científica, a *psicologia das diferenças individuais* que, aliada aos princípios da Escola Nova, transplantou para os grandes centros urbanos brasileiros a preocupação

em medir essas diferenças e implantar uma escola que as levasse em consideração. (PATTO, 2015, p. 78).

Ao longo da história educacional brasileira, as práticas pedagógicas foram direcionadas para os interesses do Estado que, por sua vez, sob a necessidade de manter o domínio da grande massa populacional, conteve os avanços educacionais para garantir a submissão dos marginalizados e excluídos e manter sob controle o mecanismo de poder do Estado e da elite.

Famílias de baixo poder aquisitivo, negros, mulheres, índios, pessoas com deficiência e tantos outros grupos sociais marginalizados pela elite dominante viveram durante séculos sob o total controle da máquina estatal.

Segundo Rocha (2004), o Período Republicano no Brasil depara-se com a falta de preparo para o “fazer político”, o que revela um cenário precário no que tange às tomadas de decisão. Nasce, nesse contexto, a preocupação com a falta de instrução e despreparo do povo para com o exercício da cidadania.

É num total desprezo pelo ensino primário, pela educação da grande massa popular que o Brasil termina o Período Imperial e inicia o Período Republicano que traz a educação como fator primordial para as mudanças e desenvolvimento do país e, no transcorrer da Primeira República, a educação popular ganha força sob a justificativa da necessidade de formar cidadãos e promover o desenvolvimento social e econômico.

Na primeira República, as desigualdades sociais, a violência, a pobreza e o racismo levaram à formação de movimentos sociais que foram responsáveis por várias revoltas que marcaram a República Velha, tais como a Guerra de Canudos, a Guerra do Contestado, a Revolta da Vacina e a Revolta da Chibata. Esse momento marcante de nossa história demonstra a insatisfação popular e a disposição dela para lutar em prol de seus direitos.

Nesse cenário de desprezo e desvalorização da grande massa do povo brasileiro, a escola adota um sistema de seleção excludente, “retirando da escola, através de testes, crianças que, por problemas de déficit intelectual ou de outra natureza, fossem consideradas inaptas”. (SOUZA, p. 04, 1998).

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ressalta a importância de renovação da educação brasileira, trazendo novas ideias, transferindo os problemas educacionais para o campo político-social e não mais de ordem administrativa, combatendo a segregação social presente no âmbito educacional. O Manifesto ressalta:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva e importância a gravidade da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e a iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p.01)

A República Velha foi o palco inicial da luta dos movimentos sociais que perdura até a atualidade, sob a bandeira do combate à segregação, ao preconceito, à discriminação. O ideário de uma sociedade mais justa e igualitária é até hoje o alvo dos movimentos sociais.

De acordo com Patto (2015), os escolanovistas centraram suas preocupações no desenvolvimento das práticas pedagógicas que tinham a finalidade de desenvolver o potencial humano e foi, através de interesses em comum com a psicologia do séc. XVIII, que surge a parceria entre educação e psicologia na Primeira República:

Da mesma forma, a psicologia que se fazia desde o século XVIII até pouco depois da metade do século seguinte não dava mostras de preocupação com as diferenças individuais, detendo-se no estudo do indivíduo somente enquanto meio para estudar os princípios gerais através dos quais os processos mentais complexos se constituíam a partir de processos sensoriais simples. Assim uma psicologia voltada para decifração da natureza da mente humana e uma pedagogia que se propunha a ensinar levando em conta essa natureza encontraram-se na constituição de uma primeira relação de complementariedade entre essas duas áreas da ciência, que não passava pela atribuição do fracasso escolar a causas situadas no aluno ou nos chamados fatores extraescolares. (PATTO, 2015, p. 84).

A hierarquia material e cultural exerce seu poder na sociedade e, diante das desigualdades que se estabelecem entre as classes sociais, surgem diversos grupos que lutam pela igualdade de oportunidades para todos. Nesta perspectiva, o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, em 1932, visava propor mudanças na educação brasileira que promovessem uma renovação na estrutura social, criando um sistema educacional mais igualitário.

Apesar de os republicanos levantarem questões referentes às desigualdades sociais, como a diferença econômica e cultural entre as classes sociais, todo o processo de transição do Império para a República foi vivenciado pela classe que detinha o poder, e a maioria da população brasileira ficou às margens, alheia a todo esse processo.

Nos primórdios da história da educação brasileira, no período colonial, a discriminação e exclusão daqueles pertencentes às classes populares, por parte da elite aristocrata era bem demarcada, colocando cada grupo social no lugar que deveria ocupar. Sem perspectiva de avanço no campo social, cultural e econômico, os menos favorecidos, tais como índios, negros e filhos de colonos, eram submetidos a uma educação elementar que os preparasse para atender as necessidades da aristocracia:

Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrata, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa... A educação média era totalmente voltada para os homens da classe dominante, exceto as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios do pai. A educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo. (RIBEIRO,

O avanço da mineração no séc. XVIII contribuiu para mudanças sociais significativas, emergindo desse desenvolvimento a classe média, e o séc. XIX apresenta uma nova organização hierárquica. Essa mudança na estratificação social deu início a mudanças no campo educacional, criando possibilidades de avanço na escolarização da classe burguesa. Ribeiro (p. 2, 1993) ressalta que: “a pequena burguesia, classe emergente, desempenhou papel relevante, afirmando-se como classe reivindicadora e assim agiu sobre a educação escolarizada”. A República Velha foi caracterizada por diversas reformas no campo educacional, conforme mencionado anteriormente:

A tradição escolar centrada nos interesses da elite dominante deixava transparecer todo um processo de exclusão, discriminação e preconceito, através da não aceitação das diferenças, da condição do professor como detentor do saber e da condição do aluno como ser passivo e possível de ser moldado de acordo com os preceitos da educação europeia.

Segundo uma expressão corrente no início do século, os professores “desasnavam crianças”. Pois a escola esteve ligada a uma tradição, talvez inconsciente de si mesma, que considerava as crianças e adolescentes como seres incompletos, que deveriam ser arrancados à natureza, civilizados, seres que é preciso colocar de pé, endireitar. (SOUZA, 1998, p. 05).

A escola surge na sociedade com o objetivo de transmitir saberes, desenvolver habilidades e competências, a fim de capacitar os alunos para o exercício da cidadania e inserção no mercado de trabalho. Traz, em seu cerne, o conservadorismo da elite e reproduz os padrões culturais dela. Nesta visão, o professor é o detentor do conhecimento. A escola, neste contexto, carrega em si uma rigidez que impossibilita a construção do pensamento crítico-reflexivo. Freire (2005, p. 66) classifica a pedagogia empregada pela escola conservadora como sendo uma educação “bancária”. Nela, “o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”. Freire defende a escola libertadora, como sendo a forma de educar mais justa e humana, capaz de reduzir a desigualdade escolar. Entretanto Bourdieu (2015) aponta o fato de que, por trás de uma ideologia de escola libertadora, também existe um sistema escolar que reproduz as desigualdades sociais.

No período da República Velha, as diferenças culturais eram bem demarcadas no cenário educacional, nessa época, a cultura europeia era tida como cultura da civilização, e todas as outras estavam abaixo dela e, portanto, deveriam ser desconsideradas:

A manutenção de uma tradição do ensino que procedia da Igreja e de várias correntes do humanismo, dos ideais que informaram a escola do Estado, leiga e gratuita, acabaram por instaurar na escola uma cultura que mantinha certa distância da cultura dos diferentes grupos sociais. Assim desde o *Manifesto dos Pioneiros*, a crítica atingia exatamente a esse caráter “livresco” da cultura escolar. Porém nada menos “burguês” do que despreocupação da escola tradicional com a utilidade dos conhecimentos, nada menos prático do que colocar no topo da pirâmide disciplinar, os conhecimentos mais abstratos e

formais. (SOUZA, 1998, p. 06).

Os liberais republicanos se inspiraram na ideologia positivista para promover o desenvolvimento educacional no Brasil, com o intuito de avançar o país no campo educacional. O surgimento dos Grupos Escolares mudou a educação brasileira, conforme aponta Clark (2006):

À implantação dos Grupos Escolares alterou o curso de história do ensino público primário no país, através de seus projetos de organização curricular e administrativa, a criação dessa modalidade de ensino, apresentava um ensino seriado onde os alunos eram distribuídos homoganeamente sob a orientação de um só professor, cujo método seguido era o intuitivo. Isso criou novas relações de poder dentro das escolas, e a partir de 1894, se criava também o cargo de diretor escolar, além disso, renovou os saberes escolares, sendo também proposto uma nova estrutura arquitetônica, construída especificamente para esse fim. (CLARK, 2006, p.06).

Apesar das mudanças significativas na educação brasileira, o período republicano, principalmente depois do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que foi um movimento de extrema importância para a reestruturação da educação no Brasil, que se posicionou em defesa uma educação para todos, a educação brasileira ainda permaneceu marcada pelas desigualdades sociais, promovendo a discriminação das classes desfavorecidas social, cultural e economicamente no âmbito das instituições de ensino.

3 I CONCLUSÃO

A chegada da República trouxe consigo a transformação urbanística, o desenvolvimento industrial, um novo olhar para o mundo e muitos problemas de ordem social, econômica e política que se agravaram com a modernidade. Tal ambiente cominou em muitas revoltas, manifestações e lutas por parte de movimentos sociais que reivindicavam melhores condições de vida para a população excluída.

A educação passou a ser vista como o meio capacitado para gerir as mudanças necessárias para promoção da classe desfavorecida. Vários intelectuais como Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Cecília Meireles se articularam para elaborar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que trazia a proposta de uma escola mais humanizada e justa, contrapondo-se aos métodos tradicionais de ensino.

No jogo de poder entre conservadores e liberais, cada grupo discorria seus argumentos em defesa de seus interesses, assim, a partir de protestos e lutas, geraram muitas ações e reações, ora favoráveis, ora desfavoráveis, instaurando “um cabo de guerra” no campo político e social, onde, de um lado, havia o interesse na exclusão social dos desfavorecidos para o bem do progresso e, do outro lado, o interesse em promover o progresso de forma a atingir toda nação brasileira a partir da inclusão social. Esse embate demonstrou toda a insatisfação da maioria do povo brasileiro pelo desenho e implementação

das políticas públicas do século XIX, no campo educacional, econômico e social.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 30/07/2019.

BRASIL. **Ato Adicional**. Arquivo Nacional MAPA (Memória da Administração Pública Brasileira). Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/258-ato-adicional>. Acesso em: 25/09/2021.

BRITO, Luiz F. de M., O Futuro do Brasil. **Gazeta da Tarde**. Rio de Janeiro. anno X, n. 310, 15 nov. 1889, p. 01. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/226688/per226688_1889_00310.pdf. Acesso em: 09/01/2022.

CLARK, Jorge U. **A Primeira República, as Escolas Graduadas e o ideário do Iluminismo no campo da história da Educação**. In: Vinte anos de Histedbr, 2006, Campinas. Vinte anos de Histedbr, 2006. v. cd-roo. p. 1-7. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_primeira_republica_intro.html#_ftn1. Acesso em: 30/07/2019.

COSTA, Hilton. **1891: Escravidão, Liberdade, Privilégios e Tradição**. 2015. Disponível em: <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/8encontro/Textos8/hiltoncosta.pdf>. Acesso em: 12/01/2022.

FILHO, João Cardoso. P. **A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930)**. Unesp. p. 49-60, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf>. Acesso em: 30/07/2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAGLIARDI, Juliana; CASTRO, Celso. **Revolta da Vacina**. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REVOLTA%20DA%20VACINA.pdf>. Acesso em: 12/01/2022.

MAESTRI, Mário. **A Revolta da Chibata faz cem anos**. Antíteses, v. 3, n. esp. p. 24-38, dez. 2010. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/9684/8530>. Acesso em: 12/01/2022.

MONARCHA, C. **Brasil arcaico, Escola Nova: Ciência, técnica e utopia nos anos 1920 – 1930**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

PATTO, Maria H. S. **A Produção do Fracasso Escolar – Histórias de Submissão e Rebelião**. 4ª ed., revista e aumentada – São Paulo: Intermeios, 2015.

PESTANA, Rangel, MORAES, Prudente. Glorioso Centenário da Grande Revolução – Proclamação República Brasileira. **A Província de São Paulo**. São Paulo. 15 nov. 1889, p.01. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/publicados/1889/11/16/g/18891116-4373-nac-0002-999-2-not-hgepehq.jpg>. Acesso em: 09/01/2021.

RIBEIRO, Paulo R. M. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103863X1993000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30/07/2019.

ROCHA, Marlos B. M. **Matrizes da Modernidade Republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados: Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **A Origem da Desigualdade (1754)**. Tradução: Maria Lacerda de Moura. Edição: Rovendo Castigat Mores. Versão para eBook – eBooksBrasil.com. Fonte Digital: www.jahr.org.

SCHWARCZ, Lilian M. **Abertura para o mundo: 1889 – 1930**, v.3, coord. Lilian Moritz Schwarcz – Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. (História do Brasil Nação: 1808 – 2010; 3).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44^a ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SODRÉ, Nelson W. **Desenvolvimento Brasileiro e a Luta pela Cultura Nacional**. 2^a ed. – Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2019.

SOUZA, Maria C. C. C. **À sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas**. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281998000200009. Acesso em: 30/07/2019.

DINÂMICAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFBA

Data de aceite: 01/04/2022

Graziela Silva Ferreira

Doutoranda da Pós- Graduação em Difusão do
Conhecimento – DMMDC
Salvador
<http://lattes.cnpq.br/9717185538926032>

Ana Rita Silva Almeida

Docente da Pós- Graduação em Difusão do
Conhecimento – DMMDC
Salvador
<http://lattes.cnpq.br/4632501867643207>

RESUMO: O propósito deste texto é provocar um debate sobre a importância da reflexão de gênero na Educação Física desenvolvida no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal da Bahia – IFBA. Apoia-se na premissa de que as questões de gênero e todas as construções socioculturais implicadas com os processos que formam os corpos não devem ser negligenciadas na formação profissional. Nesse sentido, compreende-se que as aulas de Educação Física se configuram um espaço importante de desconstrução dos inúmeros discursos e posturas que enveredam em desigualdades estabelecidas por hierarquias construídas cotidianamente nos diversos espaços sociais. Como metodologia, propõe-se revisão narrativa de literatura em diálogos com autoras(es) que empreendem nas suas escritas inquietações que revelam ser uma longa caminhada no combate às violências de gênero há muito alicerçados pelas estruturas das relações poder. Esse trabalho é relevante,

pois se debruça numa discussão em plena turbulência de pesquisas/produções acadêmicas interessadas no desmantelamento de ideias e rótulos baseada no binarismo do determinismo biológico. É preciso subverter o que está posto com práticas transgressoras, questionamentos sobre a naturalização de comportamentos idealizados e padronizados que desconsideram a diversidade dos corpos. Assim, o agir pedagógico docente torna-se ferramenta fundamental diante da possibilidade da ruptura de estigmas, estereótipos e discriminações. Pensar gênero com outros marcadores sociais, tais como classe social, religião, raça/etnia, sexualidade e geração de forma interseccional podem configurar as aulas num locus de engajamento na busca pelo respeito à pluralidade humana.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Gênero. Ensino Médio Integrado. IFBA.

GENDER DYNAMICS IN PHYSICAL EDUCATION OF IFBA'S INTEGRATED HIGH SCHOOL

ABSTRACT: Discussing the importance of gender reflection in Physical Education developed in the Integrated High School at Instituto Federal da Bahia – IFBA is the idea of this study. It is based on the premise that gender issues and all the socio-cultural constructions involved in the processes that form bodies should not be neglected in the professional qualification. Thus, it is understood that Physical Education classes are an important space for the deconstruction of several discourses and postures that result in inequalities established by hierarchies

constructed daily in the various social environment. As a methodology, we propose a literature narrative review in dialogues with authors who include in their writings concerns that show to be a long journey in the fight against gender violence that has long been grounded by the structures of power relations. This study is relevant because focuses on a discussion during the academic research/productions turbulence interested in the dismantling idea and label dismantling based on the binarism of biological determinism. It is necessary to change what is established with transgressive practices, questions about the naturalization of idealized and standardized behaviors that discredit the body diversities. Thus, teaching pedagogical action becomes a fundamental tool in the face of breaking stigmas, stereotypes, and discrimination possibilities. Thinking about gender with other social markers, such as social class, religion, race/ethnicity, sexuality, and generation in an intersectional way can configure classes in a locus of engagement in the search for respect for human plurality.

KEYWORDS: Physical Education. Gender. Integrated High School. IFBA.

INTRODUÇÃO

A Educação Física é responsável por um conjunto de conhecimentos oriundos da cultura corporal de movimento que devem contribuir com a formação cidadã dos(as) estudantes e a constituição de suas identidades pessoais e coletivas (DARIDO; RANGEL, 2008). Nessa direção, esse texto objetiva trazer à tona o debate sobre a importância da reflexão sobre gênero na Educação Física desenvolvida no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal da Bahia – IFBA, considerando as idiosincrasias que a formação profissional dispõe.

A inquietação para se pensar esse tema é fruto da compreensão de que nas aulas de Educação Física a naturalização das múltiplas violências, principalmente relacionadas às questões de gênero, ainda são reproduzidas e têm na linguagem gestual e verbal sua concretização mais comum, podendo vir acompanhadas de intimidações.

Ao considerar a problemática das relações de gênero na Educação Física nessa modalidade de ensino entendemos que os processos de hierarquização acerca do masculino e do feminino estão presentes nas aulas e, se estabelecem a partir das relações de poder construídas socialmente. Importante pensar de que forma nosso agir pedagógico poderá contribuir para a ruptura de estigmas e estereótipos, discriminações e desigualdade de gênero, além do reconhecimento de potencialidades de todas as pessoas e valorização das diferenças.

Na esteira dessa discussão, compreendemos que a prática pedagógica é carregada de desafios. Além das temáticas específicas de cada disciplina, os(as) professores(as) precisam lidar com os mais diversos temas gerados socialmente e, a escola como parte constituinte do seio social não pode se desconectar e manter os problemas fora dos seus muros. Para docentes de Educação Física, o momento da escolha do conteúdo que será trabalhado é sempre um ponto a se refletir com bastante cuidado, pois, além de

considerar as variáveis como a relevância e o melhor momento para inserir cada elemento da cultura corporal, muitas vezes é preciso, também, que haja uma preocupação acerca da receptividade da turma, uma vez que a aula se configura num espaço onde o sexismo pode ser produzido e reproduzido pelos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem por práticas tão cristalizadas que podem passar despercebidas em várias situações.

Para tanto, esse texto de abordagem qualitativa, metodologicamente, se vale de uma revisão narrativa de literatura a partir da qual privilegiamos a mobilização das contribuições teóricas de Altmann (2015), Corsino e Auad (2012), Louro (2014), além de outras escritas sobre o tema. Segundo Rother (2007), essa metodologia constitui de análise da literatura publicada em livros, artigos de revista impressas e/ou eletrônicas na interpretação e análise crítica pessoal do(a) autor(a).

O que constatamos aqui é que a Educação Física pode ser configurada como um lócus privilegiado de transformação social em função da sua potencialidade para a desconstrução de olhares, discursos e, sobretudo, posturas cunhadas por um ideal de ser corpo. Sabemos, porém, que isso exige uma mobilização significativa de docentes que estejam atentos(as) à realidade sociocultural das(os) estudantes e dedicados(as) a contribuir com o respeito à diversidade humana.

NOTAS SOBRE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Um dos seus desafios do IFBA é oferecer cursos de ensino médio integrado, tendo como um dos seus principais fundamentos, o de destruir as barreiras entre ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana (NETO; BRITTO; ANTONIAZZI, 2009). Essa perspectiva significa, portanto, romper com o modelo de educação profissional centrada em uma formação baseada estritamente nas demandas do mercado.

As discussões do projeto dessa modalidade de ensino estão voltadas para uma formação que busca a elaboração de uma identidade agregadora de várias dimensões (políticas, afetivas ou econômicas) e que considera o trabalho como princípio educativo, como apontado por Frigotto (2010):

O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho dos outros (p. 60).

Segundo o Projeto Político Institucional - PPI do IFBA, o trabalho como princípio educativo reafirma a visão da educação profissional e tecnológica como direito e bem público essencial para a promoção do desenvolvimento humano, econômico e social,

comprometendo-se com a redução das desigualdades sociais e regionais; vinculando-se ao desenvolvimento sustentável; incorporando a educação básica como requisito mínimo e direito de todos(as) os(as) trabalhadores(as), mediados por uma escola pública com qualidade social e tecnológica (BRASIL, 2008).

Em 2004 o governo brasileiro colocava em discussão o documento intitulado “Proposta de políticas públicas para a educação profissional e tecnológica” elaborado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica onde propõe uma escola que contribua para a superação da estrutura social e desigual do país mediante a reorganização do sistema educacional, assim exposta. Nele consta que “a articulação da educação profissional e tecnológica com a educação básica deve adquirir características humanistas e científico-tecnológicas condizentes com os requisitos da formação integral do ser humano” (p. 21).

Por conseguinte, a articulação entre ensino médio e a educação profissional de nível técnico passa a ser um desafio político-pedagógico constante, uma vez que implica na eliminação da estrutura dual que sempre marcou historicamente a educação brasileira.

EDUCAÇÃO FÍSICA E GÊNERO: UM DEBATE NECESSÁRIO

A Educação Física escolar, com seu conjunto de conhecimentos é uma das instâncias de produção do corpo. Gonçalves e Azevedo (2007) apontam que a mesma é uma área do conhecimento onde o corpo, como seu objeto de intervenção, é o principal referencial a ser considerado no trabalho docente. Ou seja, atua com a existência corporal dos(as) estudantes.

Para Bourdieu (2015), o corpo é construído pelo mundo social por meio de um trabalho de formação permanente e que o gênero precisa de corpos, sendo o aspecto sociocultural o seu produtor. Nesse sentido, aponta que a identidade se constrói pelos corpos, conforme determinados momentos históricos.

Entende-se aqui que o corpo é discurso elaborado, produzido e reproduzido socialmente, que se constitui e se mantém pelas leis e normas vigentes em cada cultura (RESEND, 2011). Nessa perspectiva, refletir sobre os discursos que, em nossa sociedade, atuam sobre os corpos, significa pensar o que os produzem e o que estes representam. Os discursos impostos constantemente ao corpo estruturam comportamentos e subjetividades. A inscrição de marcas pretende assim, definir caminhos e modos de ser e de viver.

Os corpos que transitam nas instituições escolares estão sujeitos às relações de poder como aponta Foucault (2009). As análises do autor revelam ser possível e necessário problematizar o corpo: os significados e a valorização que determinadas culturas atribuem a alguns (onde passam a ser diferenciados, classificados, hierarquizados), as práticas narrativas a eles associados, as hierarquias que a partir da sua anatomia se estabelecem, entendendo que o corpo é uma construção social, cultural e histórica.

Portanto, torna-se importante a tematização crítica dos elementos que compõem a

cultura corporal para que seja oferecido aos(às) discentes mais condições de compreender sobre a diversidade de identidade de gênero, sobre relações de gênero no mundo do trabalho, assim como o estabelecimento das desigualdades de gênero alicerçadas socialmente. Para Teixeira e Magnabosco (2016), os estudos de gênero contribuem para a educação na medida em que oferecem proposições políticas que produzem outro olhar sobre masculinidades e feminilidades.

Altmann, Ayoub e Amaral (2011) analisaram como o gênero perpassa a prática de professores(as) de Educação Física e constataram que as questões de gênero não são consensuais entre eles(as). Pois, alguns(mas) docentes entenderam que é vantajoso e importante se trabalhar com turmas mistas, enquanto outros(as) defenderam a separação, reafirmando a ideia de que trabalhar com grupos 'homogêneos' facilitaria o desenvolvimento das aulas, reduzindo conflitos e tensões oriundos da distinção dos corpos.

Segundo Altmann (2015), uma aula polarizada (separação por gênero) traduz uma naturalização de diferenças. Esse olhar que molda e emoldura os corpos, classificando-os dentro de uma norma que estabelece o universo masculino e feminino é fruto de uma epistemologia biologicista da área. Dessa maneira, implica perceber e analisar aspectos como as diferenças hierarquizadas entre meninos e meninas potencializadas devido às relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar.

No debate sobre as questões de gênero na escola Louro (2014), enfatiza a importância da construção social e histórica que, para além da biologia, há uma imensidão de possibilidades de se construir enquanto indivíduo e que essa construção nem sempre se dá na direção esperada por grande parte conservadora da sociedade.

Corsino e Auad (2012) afirmam que a separação por sexo (biológico) nas aulas de Educação Física nos remete à necessidade de refletir sobre conceitos-chave como gênero e corpo, e destaca que as pessoas passam por determinado adestramento corporal, que se inicia na infância e se estende para a adolescência. Percebe-se, portanto, que essas relações produzem e alimentam as desigualdades de gênero.

O estudo realizado por Uchoga e Altmann (2016) nos oferta mais uma possibilidade de reflexão. As autoras investigaram sobre como se dão as relações de gênero nos diferentes conteúdos da Educação Física e constataram que a participação de meninas e meninos em diversas práticas corporais na escola é desigual. Assim sendo, as atividades ocorrem a partir de concepções generalizadas de corpo que consideram as meninas como menos hábeis quando comparadas aos meninos.

Nessa direção, a reprodução de posturas, conceitos e preconceitos relacionados às questões de gênero, nas aulas de Educação Física reforçam as desigualdades, negam a construção de identidades diversas e reforçam imposições. No entanto, nessa seara reside a faculdade de quebra de paradigmas e da possibilidade de recusar as regras determinadas. Pois, assim como são feitas podem ser desfeitas. Ou refeitas. As experimentações dos corpos são imprevisíveis e infindáveis, como bem aponta Guacira Louro.

EDUCAÇÃO FÍSICA E GÊNERO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFBA

Pensar sobre gênero na Educação Física significa considerar o universo de identidades (masculinidades, feminilidades), sexualidades e o conjunto infinito de outras possibilidades de ser. Esse debate é caro à área e objetiva contribuir para uma educação comprometida com a construção de uma sociedade melhor e mais justa, um lugar onde as pessoas sejam capazes de respeitar as diferenças.

O conceito de gênero, segundo Louro (2014), é constituinte da identidade dos sujeitos; identidades essas também múltiplas e plurais, que se transformam, não são fixas ou permanentes, podendo até ser contraditórias. No entanto, a escola institui diferenças de gênero por meio da educação dos corpos, o que a torna espaço privilegiado de construção de identidades masculinas e femininas e das desigualdades de gênero (RESEND, 2011). No Ensino Médio Integrado do IFBA o produto das desigualdades de gênero pode ser ainda mais nocivo, tendo em vista que o mundo do trabalho deve selecionar pessoas e não rótulos.

Importa ratificar que as questões de gênero atravessam as aulas de Educação Física. Estereótipos construídos socialmente sugerem que as meninas têm de ser graciosas e frágeis e os meninos agressivos, sem falar na questão da sexualidade que atravessa esse universo e polariza ainda mais as relações pela exclusão daqueles(as) que fogem ao comportamento determinado desde o seu nascimento. É preciso, portanto, no agir pedagógico, uma postura embasada/orientada na desconstrução de polaridades e hierarquias de gênero.

A Educação Física não pode legitimar uma representação normativa de feminilidade/masculinidade, conferindo pouca visibilidade para a transgressão e para o transbordamento de fronteiras. É preciso considerar a diversidade de sujeitos e as inúmeras possibilidades de viver as identidades de gênero, inclusive no campo das experiências da cultura corporal de movimento. É preciso romper com o binarismo home/mulher. Favorecer o respeito às feminilidades e masculinidades, a permeabilidade entre as fronteiras corporais e não a fixidez das identidades, como aponta Judith Butler (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo-se que o IFBA, enquanto instituição pública, precisa rever o seu papel, oferecer conhecimentos importantes para a formação de ser, torna-se urgente fazer as mudanças necessárias que fundamentem, não só o conhecimento técnico e tecnológico mas, sobretudo, a formação de sujeitos com compromisso e responsabilidade individual e coletiva, próprios de uma dimensão educacional crítica.

Segundo Louro (2014), a escola produz diferenças e desigualdades, desde seu início separa, classifica, ordena, hierarquiza e naturaliza, silencia uns e dá voz a outros. Por isso, a atenção deve voltar-se especialmente para as práticas cotidianas, em que todos

os sujeitos passam por um processo de “fabricação” que é continuado, muito sutil e quase imperceptível. A autora aponta que as práticas rotineiras, os gestos, as palavras precisam tornar-se alvos de atenção redobrada, problematizar teorias, atentar-se a linguagem utilizada, ao modo como ensinamos e como os(as) estudantes dão sentido a isso. Ainda afirma que é necessário desconfiar do que é tido como natural.

Conclui-se, portanto, que tratar sobre as questões de gênero nas aulas desencadeiam novas perspectivas à Educação Física no Ensino Médio Integrado do IFBA. Um campo que tem o corpo como objeto de conhecimento e que precisa reconhecê-lo não somente a partir dos seus aspectos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos, psicológicos, como também na sua dimensão histórica, cultural e social. Pensar as questões de gênero com outros marcadores sociais, tais como classe social, religião, raça/etnia, sexualidade e geração de forma interseccional viabiliza problematizarmos tudo o que conhecemos. Para tanto, o filósofo Jacques Derrida propõe o conceito de desconstrução que, segundo ele, é uma forma de «desaprender» preconceitos, de modo a se livrar de ideias que foram historicamente impostas sem a reflexão adequada. Não é uma destruição, é uma desmontagem para uma remontagem (MENESES, 2013). O desafio é que a prática pedagógica docente se configure um locus de engajamento na busca pelo respeito à pluralidade humana.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Educação Física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?” **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

BRASIL. **Proposta de políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília. MEC – SEMTEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

_____. **Projeto Político Pedagógico** – Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia. Ministério da Educação, 2008. Disponível em: www.portalifba.edu.br. Acesso em: 20 jul. 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na Educação Física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (org.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koongan, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 23 ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, Andréia Santos; AZEVEDO, Aldo Antonio de. A re-significação do corpo pela educação física escolar, face ao estereótipo construído da contemporaneidade. **Pensar a Prática**, v. 10, nº 2, p. 201-219, jul./dez. 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MENESES, Ramiro Délio Borges de. A desconstrução em Jacques Derrida: o que é e o que não é pela estratégia. **Universitas Philosophica** 60, año 30: 177-204. enero-junio 2013, Bogotá, Colombia.

NETO, Alberto Álvaro V. Lael; BRITTO, Edenice da Silva P.; ANTONIAZZI, Maria Regina F. O Instituto Federal da Bahia e as metamorfoses da Educação Profissional no Brasil: o que pode mudar? In: FARTES, Vera Lúcia Bueno; MOREIRA, Virlene Cardoso (orgs.). **Cem anos de educação profissional no Brasil**: história e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009). Salvador: EDUFBA, 2009.

RESEND, Moisés Sipriano de. Olhares sobre os corpos e a construção de “homens” e “mulheres” na escola. **Motrivência**. Ano XXIII, nº 37, p. 69-82 Dez./2011.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paul. Enferm.** São Paulo, v. 20, n. 2, jun. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>. Acesso em: 20 mai. 2021.

TEIXEIRA, Cíntia Madalena; MAGNABOSCO, Maria Madalena. **Gênero e diversidade**: formação de educadoras/es. 1ed: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2016. (Série Cadernos da Diversidade).

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação Física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Rev. Bras. Ciências Esporte**, 2016; 38(2): 163-170.

CAPÍTULO 12

REPRESENTACIONES CONFLICTIVAS: OPERANDO NÚMEROS DECIMALES

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 18/02/2022

Carlos A. LópezLeiva

University of New Mexico, Albuquerque, New Mexico, USA

<https://orcid.org/0000-0002-9010-6823>

RESUMEN: Este documento describe el análisis del surgimiento y la resolución de un conflicto cognitivo al representar simultáneamente números decimales y mixtos usando bloques de base diez. El conflicto surgió cuando un grupo de estudiantes del 5to grado usó la misma representación matemática para operar números usando ambas notaciones. Presentamos el proceso a través del cual los estudiantes clarificaron esta confusión por medio del uso paralelo de múltiples representaciones matemáticas, especialmente a través del uso constante de una representación (bananos) la cual permitió la manipulación versátil de las representaciones para formar tanto decenas como décimos. La resolución de tal conflicto es presentada y a la vez discutida desde puntos de vista pedagógico y de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Números decimales, bloques de base diez, representaciones conflictivas y representaciones múltiples, fondos de conocimiento, y metacognición

REPRESENTAÇÕES CONFLITANTES: NÚMEROS DECIMAL OPERACIONAL

RESUMO: Este documento descreve a análise da emergência e resolução de um conflito cognitivo ao representar simultaneamente números decimais e mistos usando blocos de base dez. O conflito surgiu quando um grupo de alunos do 5º ano usou a mesma representação matemática para operar números usando ambas as notações. Apresento o processo pelo qual os alunos esclareceram essa confusão através do uso paralelo de múltiplas representações matemáticas, especialmente através do uso consistente de uma representação (bananas) que permitiu a manipulação versátil das representações para formar dezenas e décimos. A resolução de tal conflito é apresentada e ao mesmo tempo discutida do ponto de vista pedagógico e de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Números decimais, blocos de base dez, representações conflitantes e múltiplas, fundos de conhecimento e metacognição.

CONFLICTING REPRESENTATIONS: OPERATING DECIMAL NUMBERS

ABSTRACT: This document describes the analysis of the emergence and resolution of a cognitive conflict when simultaneously representing decimal and mixed numbers using base ten blocks. The conflict arose when a group of 5th graders used the same mathematical representation to operate numbers using both notations. I present the process through which students cleared up this confusion through the

parallel use of multiple mathematical representations, especially through the consistent use of one representation (bananas) which allowed versatile manipulation of the representations to form both tens and tenths. The resolution of such conflict is presented and at the same time discussed from pedagogical and learning points of view.

KEYWORDS: Decimal numbers, base ten blocks, conflicting and multiple representations, funds of knowledge, and metacognition.

1 | INTRODUCCIÓN

Durante nuestro trabajo con un grupo de alumnas/os de 5to primaria, nosotros, los autores de este documento, aprendimos no solo acerca de la importancia de prestar atención a lo que los estudiantes piensan y entienden durante una lección matemática, sino también sobre el beneficio pedagógico y de aprendizaje que trae el hacer explícitas las construcciones y manipulaciones que aplicamos a ciertas representaciones físicas al asignarles los valores matemáticos que estudiamos. Esta situación es importante porque frecuentemente en el uso del material didáctico físico en la clase de matemáticas los estudiantes asumen un valor absoluto asignado a estas representaciones. Por ejemplo, a los bloques de base diez les asignamos un valor diferente cuando los usamos con números enteros o con números decimales. Un pequeño cubito puede representar ya sea una unidad en el caso de números enteros o un centésimo o un milésimo en el caso de los decimales. Aquí compartimos el proceso que nos ayudó a resolver un conflicto que surgió al utilizar los bloques de base diez para representar físicamente operaciones con números decimales y números mixtos y también cómo este proceso propició el desarrollo metacognitivo de los estudiantes. Primeramente, describimos recomendaciones ofrecidas por trabajos previos con números decimales y enteros. Luego, presentamos el marco teórico que dirige nuestro análisis, seguido por la descripción del contexto donde trabajamos, así como de los ejemplos de las lecciones que implementamos y donde centramos nuestra descripción en el conflicto y resolución del uso de bloques de base diez para representar y operar números decimales y números mixtos. Finalmente, discutimos lo que aprendimos por medio de esta experiencia y brevemente proveemos recomendaciones didácticas.

2 | ESTUDIOS PREVIOS

Las representaciones físicas en el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas han sido consideradas útiles para apoyar la comprensión y razonamiento de los estudiantes. Esto se debe a que la manipulación física de estos materiales realizada conjuntamente con la manipulación de símbolos matemáticos estimula una comprensión y un razonamiento integrado acerca de cómo estas representaciones se relacionan mutuamente (HIEBERT, 1992; LESH, CRAMER, DOERR, POST, & ZAWOJEWSKI, 2003). La conexión entre los distintos tipos representaciones ayuda a que los estudiantes puedan hacer mejor sentido sobre el sistema matemático, especialmente en cuanto a entender procedimientos y

conceptos implícitos en los símbolos y algoritmos matemáticos (HIEBERT, 1992). Por ello la enseñanza matemática multimodal es efectiva para ayudar a los estudiantes en la escuela primaria y secundaria a entender los conceptos matemáticos de una manera interactiva y conceptual más que memorística y repetitiva (HIEBERT, 1992; LESH *et al.*, 2003; MORALES, KHISTY, & CHVAL, 2003). Particularmente los bloques de base diez representan un tipo de modelo matemático útil para enseñar el concepto de valor relativo y posicional numérico, las operaciones con números enteros (DIENES, 1960; FUSON & BRIARS, 1990; HUNTER *et al.*, 1994), como también con números decimales (CRAMER *et al.*, 2009; HIEBERT, WEARNE, & TABER, 1991; SUH *et al.*, 2008).

Se ha enfatizado que el uso de representaciones concretas resulta más efectivo cuando el uso centra en el entendimiento de los conceptos matemáticos en relación con las representaciones, más que cuando la exploración se enfoca en la estructura de las representaciones propiamente dichas y las acciones realizadas con las mismas (Lesh *et al.*, 2003). El uso fluido y entendimiento de las distintas notaciones numéricas en cuanto a su valor y significado se desarrollan a través de tres clases de conocimiento: (a) el conocimiento acerca de los símbolos y las notaciones matemáticas de los números (758), las fracciones ($\frac{1}{2}$), o fracciones decimales (0.5); (b) el conocimiento de las reglas de los pasos y procedimientos para alcanzar resultados precisos; (c) el conocimiento sobre el mundo real para comprender el valor que representan las notaciones matemáticas (HIEBERT, 1992). Las relaciones entre estos tipos de conocimiento pueden ser fortalecidas por medio de un proceso multimodal y que a la vez ayudan al aprendizaje y uso efectivo de los símbolos y las notaciones matemáticas. En este proceso multimodal, las notaciones pueden ser aprendidas utilizando bloques base diez. Sin embargo, con cada notación, cada componente de los bloques de base diez toma un distinto valor. Por ejemplo, la tablita que contiene 100 cubos pequeños puede representar 100 unidades; al mismo tiempo esta tablita puede representar una unidad que puede ser dividida en fracciones como medios o décimos; además esta tablita se puede usar para representar una unidad dividida en decimales, de manera que cada cubo representa un centésimo. Por lo tanto, en el uso de los bloques con las distintas notaciones el enfoque del uso ha de centrarse en los conceptos matemáticos que los bloques representan. Sin embargo, en este caso, al prestar atención a las decisiones tomadas para usar los bloques de base diez con las distintas notaciones matemáticas ayudó a los estudiantes a una comprensión conceptual de las notaciones, como también a desarrollar una perspectiva metacognitiva al adaptar el valor de los bloques al de las notaciones (SCHOENFELD, 1987).

A pesar sus beneficios, los modelos o representaciones matemáticas concretas pueden ser mal utilizadas (CRAMER *et al.*, 2009; HIEBERT, 1992; LESH *et al.*, 2003). Primero, los estudiantes deben de entender cómo las representaciones de los números y los bloques de base diez, aunque estén conectadas una con otra, también se pueden referir a contextos de notaciones diferentes y estas diferencias deben ser clarificadas

explícitamente (HIEBERT, 1992). Segundo, las representaciones pueden carecer de transparencia. Este concepto refiere a que la estructura de un modelo puede guiar a los estudiantes a fijarse en aspectos físicos de los modelos que son irrelevantes a los conceptos matemáticos (STACEY *et al.*, 2001). La *transparencia* se refiere a que la estructura de los modelos o representaciones ayuda a los estudiantes a comprender y aprender conceptos matemáticos (LAVE & WENGER, 1991; STACEY *et al.*, 2001). Por ello el uso variado de representaciones o modelos (e.g., símbolos numéricos, símbolos verbales, dibujos, objetos reales, acciones, y representaciones físicas como bloques base diez) con respecto a un concepto matemático ayuda a una mejor comprensión y de ese concepto (CRAMER *et al.*, 2009; LAMON, 2005; LESH *et al.*, 2003).

3 | MARCO CONCEPTUAL

Para nuestro análisis, tomamos como marco conceptual el constructo de fondos de conocimiento, el cual resalta el valor del conocimiento que las niñas y niños obtienen como resultado de formar parte de su comunidad y de sus familias. Este conocimiento no se detiene cuando ellos llegan a la escuela, sino por el contrario este conocimiento representa un fundamento para el aprendizaje en la escuela. Estos conocimientos del hogar, de la comunidad, de la vida representan fondos que estos niños y niñas tienen y que deben ser considerados, utilizados y promovidos en la escuela de manera que los estudiantes pueden apreciar que sus experiencias y conocimiento fuera y dentro de la escuela son válidos, legítimos y útiles (GONZÁLEZ, ANDRADE, CIVIL, & MOLL, 2001). Además, con respecto al aprendizaje de las matemáticas, reconocemos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje como educadores debemos de iniciar la instrucción matemática al nivel del conocimiento y del entendimiento de las niñas o niños está (VAN DE WALLE, KARP, & BAY-WILLIAMS, 2013), para ello es indispensable prestar atención, valorar, escuchar, y usar lo que los estudiantes hacen, piensan, y dicen durante la instrucción matemática (YACKEL, COBB, WOOD, WHEATLEY, & MERKEL, 1990).

4 | MÉTODOS

4.1 El contexto

Las lecciones descritas aquí se implementaron en un aula de quinto grado en una escuela privada situada en una aldea en una zona rural y montañosa en Guatemala. La aldea se encuentra a hora y media de la ciudad más cercana. Los quince estudiantes (6 niñas y 9 niños) son de origen maya y bilingües (español e ixil). La mayoría han estudiado en esta escuela desde el primer grado y todos viven en la aldea. Los profesores colaboradores son guatemaltecos y trabajaron juntos durante una semana y co-planificaron y co-enseñaron las lecciones. Los educadores Juan, Jorge, y Carlos respectivamente pertenecen a una

escuela primaria rural privada en Guatemala, una Organización no Gubernamental (ONG) dedicada parcialmente al mejoramiento de la calidad educativa en Guatemala, y una universidad pública de los Estados Unidos. Antes de este tiempo ellos no se conocían entre sí. Los educadores trabajaron unidos por una semana, iniciando el lunes. Las lecciones fueron impartidas en español e ixil, pero predominantemente en español. Cada período de matemáticas duró aproximadamente una hora. El maestro de la clase (profesor 1) es maya y bilingüe (español e ixil) y tiene una amplia experiencia en la enseñanza. Los profesores visitantes, uno (profesor 2) es ladino (mezcla de europeos y mayas), monolingüe (español), y es educador en una ONG. El otro educador (profesor 3) también es ladino y bilingüe (español e inglés) y es educador de matemática bilingüe en los Estados Unidos. La escuela cuenta con un plan de estudios alineado con los estándares de contenido de Guatemala. El plan de estudios de matemáticas incluye un libro de texto para cada estudiante.

Cada día, los profesores tomaron notas sobre lo sucedido en clase y por la tarde se reunieron para planificar la lección del día siguiente. Los trabajos de los estudiantes fueron documentados y fotografiados. Los datos presentados acá fueron seleccionados para demostrar los procesos didácticos que ayudaron a los estudiantes a resolver este conflicto y que emergió a falta de la transparencia de los bloques de base diez para pensar y ver simultáneamente a los bloques de base diez como una representación de decimales y de números mixtos. Nuestro análisis se centra en las decisiones que tomamos en base a lo que detectamos que los estudiantes estaban entendiendo.

5 | RESULTADOS

5.1 Las primeras lecciones y el surgimiento del conflicto

Los estudiantes empezaron a estudiar los números decimales una semana antes de la llegada de los profesores visitantes. Los estudiantes utilizaron también los bloques de base diez para aprender y operar números enteros en grados inferiores. El lunes, el profesor 1 presentó la suma y resta de decimales siguiendo lo que el texto sugirió. El contenido del texto proporcionó algunos ejercicios y no tenía ilustraciones además del texto y números. El texto destacó dos reglas antes de sumar o restar: (a) alinear las cantidades en la base al punto decimal y (b) llenar con ceros los espacios vacíos y luego operar. El martes, los profesores 1 y 2 trajeron un juego para repasar estas operaciones. El juego fue realizado en grupos de tres e incluyó el uso de bloques de base diez. Los estudiantes tomaron turnos tirando los dados. Lo que marcaban los dados representaban centésimos y los estudiantes debían de sumar este valor al número previo (todos los grupos iniciaron con 0.15). Al llegar primero al 1.00, el grupo ganaba. Luego el proceso se revirtió y los estudiantes restaban los centésimos que marcaban los dados. El grupo que llegaba a cero primero ganaba. Al final se tuvo una discusión acerca del juego y los procedimientos y los conceptos relacionados al mismo. Por este medio se logró percibir que a pesar de la manipulación fluida de los bloques

(HIEBERT, 1992; LESH et al., 2003) y el entusiasmo de los estudiantes aún se detectaba profundizar el razonamiento de los estudiantes entre el uso de los bloques de base diez y los números decimales (YACKEL, *et al.*, 1990), por lo que se decidió proceder con un repaso más reflexivo en este concepto el día siguiente (HIEBERT, 1992). El repaso incluyó un juego similar al del día anterior usando los bloques de base diez y los dados, pero a los grupos se les dio aleatoriamente un número decimal al cual el grupo decidía sumar o restar centésimos tirando los dados hasta llegar a 0.5 ó cinco décimos. En el juego también se hicieron conexiones a la notación de fracciones al destacar que $0.75 = 75/100$. Los bloques de base diez ayudaron a hacer esta conexión (CRAMER *et al.*, 2009; HIEBERT, 1992, and *et al.*, 1991; SUH *et al.*, 2008). Pero al tener una puesta en común al final de la actividad y en relación a lo que se discutía, Profesor 3 preguntó: ¿Qué tal si hubieras sumado 0.65 con 0.75 en vez de restarlo? La discusión sobre este punto generó un gran conflicto ya que el total de la suma era más de una unidad. La representación de números mixtos usando los bloques de base diez luego de haberlos usado para representar números decimales casi exclusivamente confundió a los estudiantes (CRAMER et al., 2009). Los bloques de base diez con números mixtos perdieron su transparencia ya que previamente se usaron había para procesar decimales (LAVE & WENGER, 1991; STACEY et al., 2001). Por lo que se planeó estudiar y discutir este punto el día siguiente (VAN DE WALLE *et al.*, 2013).

5.2 Aclarando el conflicto: Uso simultáneo de representaciones

Aunque el plan original era introducir la multiplicación de decimales al final de la semana, la situación durante la tercera lección nos llevó a planificar una forma para resolver el conflicto conceptual matemático que los estudiantes encontraron para representar los números decimales y mixtos con los bloques de base diez. El nuevo plan incluyó dos partes. Primero se hizo un repaso sobre la agrupación de unidades y creación de decenas, y como también de su partimiento, para esto utilizamos tres tipos de representaciones (HIEBERT, 1992; LESH *et al.*, 2003; MORALES *et al.*, 2003) que los estudiantes ya conocían (ver Figura 1). La primera fue una tira de papel de colores en la pizarra para demostrar las columnas de los valores posicionales de los números enteros y decimales (desde cientos hasta los centésimos). Se destacó la colocación del punto decimal. La segunda representación incluyó objetos discretos que los estudiantes pudieron partir, para ello usamos plátanos pequeños. Los plátanos se cultivan extensamente en la comunidad y fueron obtenidos de las plantaciones de algunos alumnos (GONZÁLEZ *et al.*, 2001). Profesor 1 sugirió utilizar los plátanos, ya que se usaron para enseñar las fracciones. La tercera representación fue un modelo de área continua, los bloques de base diez.

La lección inició con el objetivo de aclarar el conflicto que inició el día anterior, y se pidió a los estudiantes que expresaran sus ideas sobre los números mixtos y que usaran la tira de valores en la pizarra. Ya que los estudiantes demostraron una comprensión clara en esta representación, se prosiguió al siguiente punto. Para ello los estudiantes trabajaron en

grupos y a cada estudiante se le dio tres plátanos. Y se les pidió que pensarán y representarán con símbolos numéricos y con los plátanos el total de plátanos de cada persona, grupo, y de la clase. Para el total de la clase un estudiante pasó al frente, mentalmente multiplicó 3×15 para obtener un producto de 45 plátanos, y lo escribió en la tira numérica. Aunque todos los estudiantes aprobaron el resultado, se les pidió que lo representaran físicamente con los plátanos, con los números, y los bloques (HIEBERT, 1992).

Al no haber conflicto, la siguiente tarea incluyó el uso de bananos para representar y operar decimales. Profesor 1 dijo: *Hemos utilizado muchos plátanos para pensar y escribir números enteros usando unidades, decenas y centenas. Pero ahora, vamos a tomar un plátano en su grupo y lo dividirán en décimos. ¿Cómo van a hacer esto?* (El maestro esperó a que cada miembro en los grupos de tres estudiantes dividieran un plátano y lo cortaran en diez piezas). *Ahora, cada quien cómase una pieza. ¿Cuánto comió cada persona, qué cantidad de plátano se comió cada grupo, y cuánto plátano se comió en toda la clase? Averígüenlo y escriban las respuestas usando números.* Las discusiones grupales incluyeron cómo una pieza de plátano no podría representarse con un número 1, pero con 0.1, ya que era una décima parte. Pero, después de varias operaciones, un nuevo reto para todos que causó confusión fue cómo escribir en números 15 décimos. Profesor 1 intervino diciendo: *“¿Cuántos pedazos o décimos haría un plátano entero? Y así, 15 de esas piezas, cuántos plátanos van a hacer?”* Sin dudarlos, los estudiantes de acuerdo en que 10 piezas hacían 1 plátano ya que habían cortado uno en 10 décimos, se les hizo evidente de que 15 piezas era un plátano y medio.

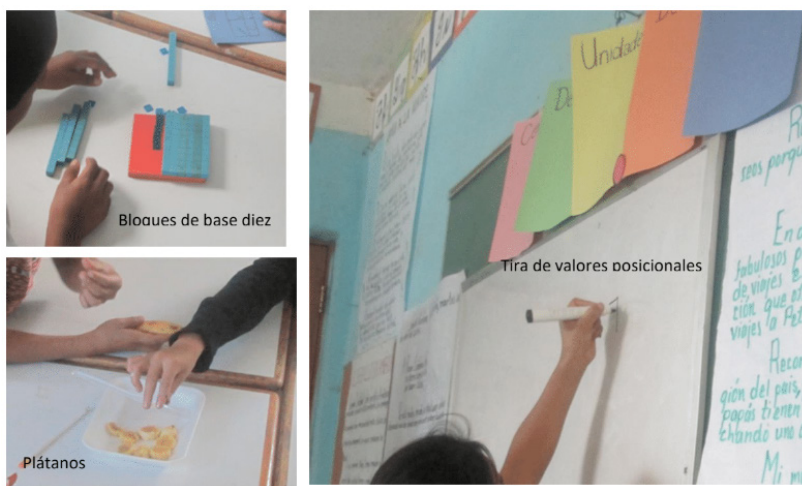


FIGURA 1: Representaciones matemáticas

Pero luego el uso de números decimales aplicado a esta situación presentó un problema también, por lo que la clase entera discutió cómo un décimo se representa

con “0.1”. Profesor 1 preguntó: “*Si sabemos que diez piezas o diez décimos hacen un plátano y si tenemos cinco décimos más, entonces ¿cómo se escribe esa cantidad?*” Esto ayudó a los estudiantes llegaron a la notación 1.5. Luego de acordar con esa respuesta, Profesor 1 pidió a un estudiante en cada grupo que se comiera un determinado número de décimos para que luego cada grupo tuviera que encontrar el resultado para el grupo y luego para toda la clase. Este proceso ayudó al grupo a afirmar lo que se entendió en el problema previo. Los grupos resolvieron efectivamente el número de décimos de plátano que quedaron en cada grupo y toda la clase. Estos procesos confirman que al conectar un contexto conocido a uno nuevo (GONZÁLEZ et al., 2001) ayuda a los estudiantes no solo a entender mejor nuevas ideas, sino también que el sistema matemático es clarificado por medio de aplicaciones a situaciones de la vida real (HIEBERT, 1992; LESH et al., 2003).

Enseguida que los plátanos nos ayudaron a representar números mixtos, se procedió a usar también los bloques de base diez. Para esto, Profesor 3 pidió que representaran usando los bloques de base diez y números el total de plátanos que la clase tenía al principio. Los estudiantes usaron 4 bloques largos (decenas) y 5 cubos pequeños (unos) y el número 45. Profesor 3 destacó cómo cada cubito representaba un plátano, iniciando con lo que los estudiantes sabían (VAN DE WALLE et al., 2013). Luego les planteó otro problema: “*Si un cubito [de los bloques de base diez] representa un plátano, ¿cómo podemos representar con los bloques de base diez los décimos o las diez piezas en que cortamos un plátano? Hablen con los miembros de su grupo y dígnanos qué piensan.*” Después de la discusión, un par de estudiantes voluntarios afirmó que los décimos podrían representarse usando los bloques largos, porque diez son igual a una tabla (de 10 por 10 cubos), como diez piezas de un plátano o décimos hacen un plátano entero. Profesor 3 les pidió que aclararan aún más diciendo: “*Estoy confundido. Explíquenme cómo es posible que si dijimos que un cubo pequeño representa a un plátano, y ahora usamos diez bloques largos para representar un plátano? ¿No es el bloque largo mucho más grande que el cubito?*” Ellos dijeron que el cubo era demasiado pequeño para dividirlo, así que usaron la tabla en vez del cubito y pensaron en la tabla como si fuera un plátano. El maestro recalcó: “*Entonces, ¿estás diciendo que una tablita y un cubo pequeño ambos pueden representar un plátano o un entero? ¿Cómo? ¿Son lo mismo?*” Los estudiantes respondieron: “*No, no son lo mismo, pero como si fueran lo mismo.*” El maestro hizo hincapié en la frase: “*¡Ah! ‘Como si fueran’ Mmm?*” pidió al grupo discutir la arbitrariedad de los bloques de base diez y cómo las decisiones que tomamos nos hacen ver los bloques con un valor diferente. Los estudiantes razonaron eficientemente utilizando lo que sabían en cuanto a los números y en cuanto a los plátanos y ellos expandieron y reaplicaron esta relación a una relación que no les fue evidente al principio (GONZÁLEZ et al., 2001). El razonamiento sobre varias representaciones (HIEBERT, 1992; LESH et al., 2003) mitigó en los ojos de los estudiantes la falta de transparencia de los bloques de base diez para representar números mixtos (STACEY et al., 2001). Ellos llegaron a darse cuenta de que un entero puede representarse

con un cubo o una tablita, y una tablita puede representar 100 enteros ó 1 entero que se puede partir.

Al final, se sostuvo una conversación para pensar en cómo podemos decidir los valores de los modelos matemáticos. Y cómo estas decisiones afectan los valores que vemos o pensamos en una representación. Este valor no está implícito en la representación misma, sino en cómo decidimos verla; este punto trasciende a un entendimiento meta-cognitivo (SCHOENFELD, 1987) logrado al escribir y representar valores múltiples modalidades. Los plátanos, familiares a los estudiantes, ayudaron en la creación de un nuevo significado matemático (IRWIN, 2001). La no transparencia de los bloques para representar números mixtos se aclaró al contrastarla con la de los plátanos. Los plátanos como una unidad discreta y constante, permitió su manipulación para representar enteros y décimos junto a los bloques de base diez. Los estudiantes avanzaron la fluidez de su conocimiento matemático al notar la arbitrariedad de las representaciones (HIEBERT, 1992). Y al final, el error o conflicto inicial sólo propició un mejor entendimiento (RESNICK et al., 1989).

6 | DISCUSIÓN

Las representaciones multimodales ayudaron a los estudiantes y a los maestros a abordar explícitamente los conceptos matemáticos que fueron inicialmente confusos. La confusión surgió a través del uso aislado de un modelo o representación (CRAMER *et al.*, 2009). También es crucial reconocer que la falta de transparencia de los bloques de base diez (LAVE & WENGER, 1991; STACEY *et al.*, 2001) para representar enteros, decimales, y números mixtos se hizo más clara y explícita a los niños a través de la interacción social entre los estudiantes y los profesores (VYGOTSKY, 1978). La conversación y el razonamiento junto a la manipulación de las representaciones propició un nuevo conocimiento matemático (HIEBERT, 1992) el cual fue fundado en un ambiente de reflexión centrado en entender que el valor de las representaciones es relativo a las decisiones externas que las personas hacen, y no inherente a las representaciones mismas (CRAMER *et al.*, 2009; LAMON, 2005; LESH *et al.*, 2003). La clarificación del conflicto (RESNICK *et al.*, 1989) por medio de un análisis explícito del valor arbitrario de las representaciones generó un mejor entendimiento de los números mixtos conectado a un contexto real y significativo para los estudiantes (GONZÁLEZ *et al.*, 2001).

Creemos que la lección más significativa para nosotros como docentes colaboradores en estas lecciones es la noción de que el entendimiento significativo es producto de una participación relacional entre los estudiantes, sus historias, su entendimiento previo, su entendimiento actual, y su entendimiento emergente, con sus compañeros, sus maestros, y la actividad matemática en que participan (DOMÍNGUEZ, LÓPEZLEIVA, & KHISTY, 2014). Es necesario que esta participación relacional se construya a través de un mutuo

entendimiento y atención (YACKEL et al., 1990), pero sobretudo en un proceso que le permita a los estudiantes destruir el mito de que las matemáticas son mágicas que solo están en las manos de otros, y en vez reconstruir su actitud en una productiva que les permita apreciar las matemáticas como una práctica social en la que ellos pueden intervenir y hacer cambios, como también poder entender, operar, y manipular la misma conceptualmente y no solo físicamente y numéricamente. Esta actitud se refiere a una actitud metacognitiva matemática que genere y promueva agentividad estudiantil con entendimiento (Schoenfeld, 1987). De manera que los estudiantes puedan participar en la “creación” de procesos y soluciones matemáticas, porque, aunque estos procesos y soluciones son conocidos para otros, para los estudiantes el descubrir como funcionan las matemáticas les ayudará no solo a entenderlas, sino también a verse a sí mismos como creadores de la mismas y por ende un sentido como participantes y practicantes de las matemáticas, una agentividad matemática. Esto lo vimos evidente por medio del proceso de nombrar y reconstruir unidades y al utilizar múltiples modelos o representaciones, algo que ellos nunca habían hecho. Finalmente, aseveramos que éste es un caso particular y que generalizaciones aplicadas a cualquier contexto en cuanto al uso de plátanos en conexión a los bloques de base diez para explicar los números decimales y mixtos no proceden. Lo que procede y debería de ser implementado es una exploración multimodal y escuchar a los estudiantes y facilitar y desafiar su entendimiento en base a lo que saben y ven. Puede ser que siguiendo los juegos sea suficiente, o puede ser que ni el uso de plátanos u otro objeto familiar facilite tal entendimiento (HIEBERT, 1992). Intensa comunicación sobre el razonamiento mutuo será útil y pertinente (DOMÍNGUEZ et al., 2014; RESNICK et al., 1989; VYGOTSKY, 1978; YACKEL et al., 1990).

REFERENCIAS

CRAMER, Kathleen A., MONSON, Debra S., WYBERG, Terry, LEAVITT, Seth, & WHITNEY, Stephanie B.. Models for Initial Decimal Ideas - Put a Twist on the Familiar 10 X 10 Grid Model to Build Your Students' Understanding of Effective Decimal Models. *Teaching Children Mathematics*, v. 16, n. 2, p. 106-117, 2009.

DIENES, Zoltan. *Building up mathematics*. London: Hutchinson Educational Ltd., 1960.

DOMÍNGUEZ, Higinio, LÓPEZLEIVA, Carlos Alfonso & KHISTY, Lena Licón. Relational Engagement: Proportional Reasoning with Bilingual Latino/a Students. *Educational Studies in Mathematics*, v. 85, n. 1, p. 143-160, 2014. doi: 10.1007/s10649-013-9501-7.

FUSON, Karen. C. & BRIARS, Diane J. Using a base-ten blocks learning/teaching approach for first- and second-grade place-value and multidigit addition and subtraction. *Journal for Research in Mathematics Education*, v. 21, p. 180-206, 1990.

GONZÁLEZ, Norma, ANDRADE, Rosi, CIVIL, Marta, & MOLL, Luis. Bridging funds of distributed knowledge: Creating zones of practices in mathematics. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, v. 6, n. 1-2, p. 115-132, 2001.

HIEBERT, James. Mathematical, cognitive, and instructional analyses of decimal fractions. In LEIHARDT, Gaea, PUTNAM, Ralph, HATTRUP, Rosemary A. (Eds.), *Analysis of arithmetic for mathematics teaching* (pp. 283-322). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1992.

HIEBERT, James, WEARNE, Diana & TABER, Susan. Fourth graders' gradual construction of decimal fractions during instruction using different physical representations. *The Elementary School Journal*, v. 91, n. 4, p. 321-341. 1991

HUNTER, Jennifer, TURNER, Irene, RUSSELL, Charlotte, TREW, Karen, & CURRY, Carol. Learning multi-unit number concepts and understanding decimal place value. *Educational Psychology*, v. 14, n. 3, p. 269-282, 1994.

IRWIN, Kathryn C. Using Everyday Knowledge of Decimals to Enhance Understanding. *Journal for Research in Mathematics Education*, v. 32, n. 4, p. 399-420, 2001.

LAVE, Jean & WENGER, Etienne. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.

LAMON, Susan J. *Teaching Fractions and Ratios for Understanding: Essential Content Knowledge and Instructional Strategies for Teachers*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 2005.

LESH, R., CRAMER, K., DOERR, H. M., POST, T., & ZAWOJEWSKI, J. S. (2003). Model Development Sequences. In R. LESH and H. M. DOERR (Eds.). *Beyond Constructivism: Models and Modeling Perspectives on Mathematics Problem Solving, Learning, and Teaching* (pp. 35-58). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers,

MORALES, Hector, KHISTY, Lena Licón, & CHVAL, Kathryn. Beyond discourse: A multimodal perspective of learning mathematics in a multilingual context. In N. A. PATEMAN, B. J. DOUGHERTY, & J. ZILLIOX (Eds.), *Proceedings of PME*, v. 27, n. 3, p. 133-140, 1999.

RESNICK, Lauren B., NESHER, Pearla, LEONARD, Francois, MAGONE, Maria, OMANSON, Susan, & PELED, Irit. Conceptual Bases of Arithmetic Errors: The Case of Decimal Fractions. *Journal for Research in Mathematics Education*, v. 20, n. 1, p. 8-27, 1989.

SCHOENFELD, Alan H. What's all the fuss about metacognition? In Alan H. SCHOENFELD (Ed.), *Cognitive science and mathematics education* (pp. 189-215). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

STACEY, Kaye, HELME, Sue, ARCHER, Shona, & CONDON, Caroline. The Effect of Epistemic Fidelity and Accessibility on Teaching with Physical Materials: a Comparison of Two Models for Teaching Decimal Numeration. *Educational Studies in Mathematics*, v. 47, n. 2, p. 199-221, 2001.

SUH, Jennifer M., JOHNSTON, Chris, JAMIESON, Spencer, & MILLS, Michelle. Promoting decimal number sense and representational fluency. *Mathematics Teaching in the Middle School*, v. 14, n. 1, p. 44-50, 2008.

VAN DE WALLE, J. A., KARP, Karen S., & BAY-WILLIAMS, Jennifer M. *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally* (8th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

YACKEL, Erna, COBB, Paul, WOOD, Terry, WHEATLEY, Grayson, & MERKEL, G. The importance of social interaction in children's construction of mathematical knowledge. In COONEY, Thomas & HIRSCH, Christian (Eds.), *Teaching and learning mathematics in the 1990s* (pp. 12–21). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 1990.

CAPÍTULO 13

O FORTALECIMENTO DO PAPEL DO COORDENADOR ESCOLAR POR MEIO DAS FORMAÇÕES REGIONAIS COLABORATIVAS NA CREDE 08

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 18/02/2022

José Alves da Silva

Secretaria de Educação do Estado do Ceará
Baturité - Ceará
<http://lattes.cnpq.br/0175414612682951>

Lucia Kelly Souza Menezes

Secretaria de Educação do Estado do Ceará
Aratuba - Ceará
<http://lattes.cnpq.br/0168065616917930>

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo apresentar a experiência das formações regionais do curso Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares – FACE, edição 2021, no âmbito da 8ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 08, Baturité. Para tanto, apontamos as temáticas trabalhadas ao longo desse percurso formativo, cujo caráter colaborativo é fator de destaque. Tivemos como suporte metodológico a abordagem qualitativa e quantitativa, com dados coletados por meio dos formulários online de frequência e avaliação, aplicados ao final de cada encontro, além da observação das ações/reações dos coordenadores escolares durante os momentos formativos. Como principal resultado, apresentamos as considerações dos cursistas sobre aspectos relevantes a respeito da formação ofertada.

PALAVRAS-CHAVE: Formação colaborativa. Aprendizagem entre pares. Coordenador escolar.

STRENGTHENING THE ROLE OF THE SCHOOL COORDINATOR THROUGH COLLABORATIVE REGIONAL TRAINING AT CREDE 08

ABSTRACT: The objective of this paper is to illustrate the experience of the 8th Regional Education Development Coordination - CREDE 08, Baturité while participating in the course Strengthening the Action of School Coordinators - FACE, 2021 edition. We point out the subjects covered during this training path demonstrating how collaboration of participants is a prominent factor. The methodology considered both qualitative and quantitative approaches. Data was collected through online attendance and evaluation forms which were applied at the end of each meeting together with detailing observations of the actions/reactions of the school coordinators during the training. In conclusion we present feedback of the course participants on relevant aspects related to the training.

KEYWORDS: Collaboration of Participants, Peer learning, School coordinator.

INTRODUÇÃO

A formação do coordenador escolar se constrói à medida que as circunstâncias didático-pedagógicas o desafiam no cotidiano da instituição. É preciso estar sensível às mudanças exigidas pelo tempo, espaço, currículo e comunidade atendida (DOMINGUES, 2014). Considerando isso, desde março de 2020 as circunstâncias pandêmicas impulsionaram esse

profissional a buscar estratégias pedagógicas que viabilizassem o ensino remoto/híbrido.

A formação colaborativa, enquanto tema deste trabalho, tem sido posta na literatura não apenas como estratégia de aprendizagem entre pares, mas como maneira de ajudar a criar a identidade dos sujeitos. Destarte, a partir dos encontros do Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares-FACE, ação de apoio pedagógico fomentada pela SEDUC-CE em parceria com as regionais, tem-se a finalidade de apresentar os principais aspectos das formações na CREDE 08, desde a participação, interação e pertinência das temáticas trabalhadas para a função desses profissionais.

METODOLOGIA

Este trabalho possui abordagem qualitativa e quantitativa (MINAYO, 2001), e se constitui a partir da análise de dados coletados por meio de questionários online, aplicados aos coordenadores escolares por ocasião dos encontros formativos do FACE na CREDE 08. Além disso, apoiamo-nos na observação como técnica para compreender, ao longo do percurso formativo, o nível de apropriação dos sujeitos sobre os temas trabalhados, a partir das colaborações do/no grupo.

Dessa forma, verificando as respostas dadas nos questionários aplicados via *Google Forms*, buscamos averiguar a pertinência dos temas trabalhados e dos conhecimentos gerados, com base nas experiências compartilhadas entre os participantes e o *feedback* dado a respeito da proposta formativa/colaborativa realizada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os encontros formativos do FACE, na CREDE 08, tiveram como embasamento a formação colaborativa. Para Imbernón (2010), essa abordagem coloca o profissional em situações de identificação, mas também de discrepância, motivando-o a participar e recriar possibilidades que se adequem à sua realidade.

Entre os meses de março e setembro de 2021, foram realizados quatro encontros formativos com os coordenadores escolares, como mostra o Gráfico 01.

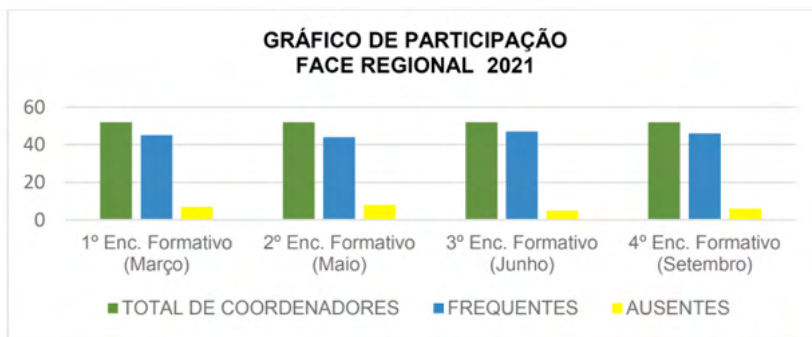


Gráfico 01 – Participação dos coordenadores nas formações regionais do FACE

Fonte: elaborado pelos autores.

Ao todo, existem 52 coordenadores escolares na CREDE 08. Nesses encontros, a frequência média foi de 87,5%, conforme os dados apresentados no gráfico 01. Consideramos esse índice deveras significativo, levando-se em conta as peculiaridades do período, especialmente no primeiro semestre, em que os problemas de saúde relacionados à Covid-19 atingiam membros do grupo de coordenadores e/ou seus familiares.

As temáticas selecionadas para as referidas formações atentaram-se aos desafios e possibilidades para o ensino remoto/híbrido, compreendendo o papel do coordenador escolar como formador da equipe docente. Tal função, segundo Domingues (2014, p.106), deve constituir-se de um trabalho “[...] voltado para o acompanhamento e a assistência pedagógico-didática dos professores”.

Nessa perspectiva, o percurso formativo trouxe como abordagem inicial a função da coordenação pedagógica voltada para a nova educação, enfatizando iniciativas personalizadas de atendimento aos estudantes, uso intencional das tecnologias e metodologias ativas. Temática trabalhada a partir de um espaço dialógico, em que as interações entre os participantes proporcionaram o aprofundamento da discussão.

Outra necessidade formativa se configurou sobre o currículo. As condições desiguais de acesso e as limitações no tempo de interação entre professor e estudante exigiram que as escolas refletissem sobre a priorização curricular. Diante disso, os coordenadores precisavam de subsídios para (re) pensarem, junto às equipes docentes, sobre o que seria essencial para ser trabalhado com os estudantes, desenvolvendo, assim, o *Continuum Curricular* nas escolas. O que, segundo Gomes (2007), exige sensibilidade para evitar a ênfase exclusiva nos conhecimentos cognitivos em detrimento de outras dimensões importantes para o desenvolvimento dos discentes.

A sequência desse assunto na formação resultou na elaboração dos Planos de Execução Curricular- PEC, enriquecida à posteriori com a socialização dos instrumentais entre o grupo, além do compartilhamento de experiências desenvolvidas

pelos coordenadores e suas respectivas escolas no contexto do ensino remoto. Tal compartilhamento foi considerado pelos coordenadores como um fator capaz de gerar motivação e inspirar novas práticas no desempenho de sua função.

De acordo com o gráfico 02, 97,3% dos coordenadores disseram sentir-se motivados e inspirados pelas experiências compartilhadas pelos colegas. Nos questionários de avaliação, assim como nas falas dos coordenadores durante os encontros, a sugestão para que houvesse a continuidade de momentos para a troca de experiências entre eles foi recorrente.

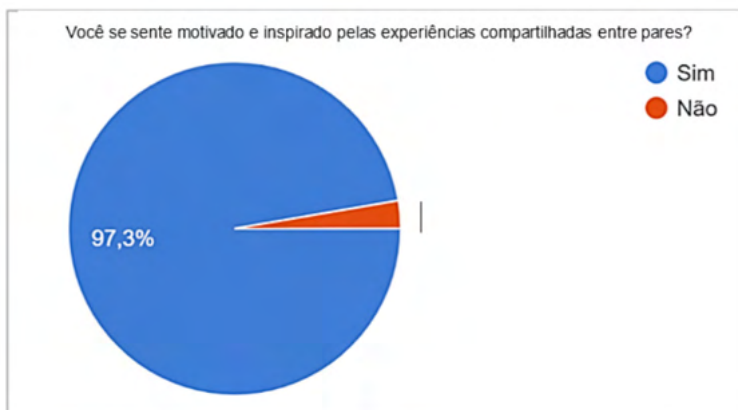


Gráfico 02 – Motivação dos coordenadores a partir das experiências compartilhadas

Fonte: elaborado pelos autores.

A projeção do ensino híbrido para o segundo semestre de 2021 colocou ênfase na pesquisa sobre as possibilidades diante das especificidades das instituições escolares. Na ação colaborativa entre os coordenadores, foram criados esboços dos planos para o retorno híbrido, com discussão sobre as produções elaboradas. Essa “coprodução e compartilhamento entre pessoas com habilidades diferentes e objetivos comuns traz inúmeras oportunidades para ampliar nossos horizontes” (MORAN, 2018, p.8).

Já no último encontro, vislumbrando-se o ensino híbrido como realidade plausível, discutiu-se a respeito da importância do engajamento dos estudantes, em diferentes dimensões, para o sucesso escolar. Postura que está atrelada às possibilidades de práticas pedagógicas inovadoras, metodologias ativas, interativas e colaborativas pelos professores. Para esse processo, Bacich (2018, p.149) destaca que é “essencial o envolvimento da gestão da escola”, haja vista a necessidade de formação para esses profissionais, aspecto ligado diretamente ao trabalho do coordenador escolar.

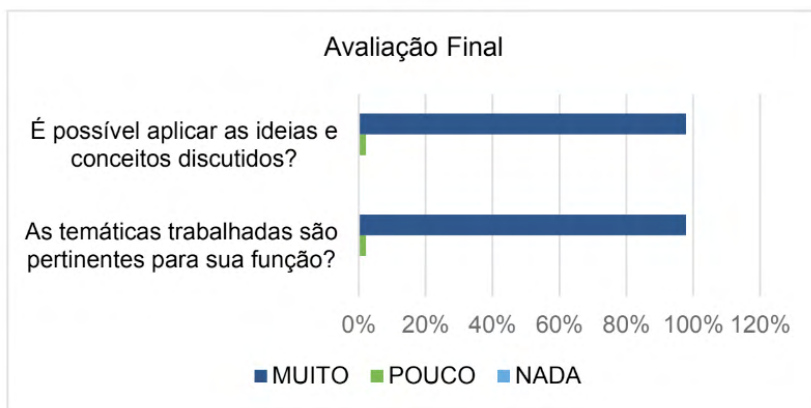


Gráfico 03 – Aspectos da avaliação final do percurso formativo

Fonte: elaborado pelos autores.

Observando-se os dados do gráfico 03, a respeito da opinião dos coordenadores sobre o que foi trabalhado e discutido nas formações regionais do FACE, percebe-se que, em sua maioria, eles consideram a formação realizada como pertinente para o exercício da função de coordenador escolar nesse período de novos desafios, surgidos no contexto da pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aprendizagens geradas em espaços intencionais de colaboração entre pares devem ser consideradas para se (re) pensar possibilidades de formação continuada. Para Meirinhos (2017), essa estratégia formativa inibe o individualismo entre pares e cria a consciência profissional coletiva.

Além de proporcionar a troca de vivências/experiências, os encontros regionais de formação do FACE na CREDE 08 foram importantes espaços/tempos de construção colaborativa de saberes e aperfeiçoamento da prática dos coordenadores escolares. Acreditamos que a proposta formativa implementada teve o potencial de contribuir para o processo de ressignificação da função do coordenador escolar no contexto peculiar do ano letivo de 2021.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. *IN: Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. São Paulo: Penso, 2018.

CANNATÁ, Verônica. **Quando a inovação na sala de aula passa a ser um projeto da escola.** In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo : diversidade e currículo** / Nilma Lino Gomes; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MEIRINHOS, Manuel Florindo Alves. Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6219>. Acesso em: 28/09/2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAPÍTULO 14

A MATEMÁTICA DO VESTUÁRIO

Data de aceite: 01/04/2022

Girleide Maria da Silva

RESUMO: A investigação de conteúdos matemáticos em ambientes profissionais para confecção de peças do vestuário e sua aplicação, em ambiente escolar na perceptiva da Modelagem em Educação Matemática, como metodologia para aprendizagem, foi o objetivo deste estudo de natureza quantitativa-qualitativa. Analisamos obras referentes à Modelagem em Educação Matemática, história da indumentária, estruturação dos tecidos e a investigação por meio de pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas a cortadores, modelistas e costureiras que relataram o uso da matemática no seu cotidiano profissional. Nas entrevistas, identificamos a presença de diversos temas matemáticos como: unidade de medida, proporção, simetria, ângulos, matrizes, geometria plana e análise gráfica. No estudo de modo descritivo, evidenciamos a utilização da matemática desde a fabricação das fibras, sejam elas, naturais, artificiais ou sintéticas, até a confecção das peças. Neste âmbito, com os resultados provenientes das análises dos materiais, e diante de índices insatisfatórios referentes à aprendizagem e à assiduidade de um grupo de estudantes de uma escola estadual em São Paulo, elaboramos e aplicamos o projeto Construindo Modelos, com recursos da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. O projeto privilegiou

o conteúdo escolar na prática e proporcionou aos participantes, a oportunidade de serem os protagonistas na construção dos seus conhecimentos, melhorando os índices nos indicadores de avaliação internos da unidade escolar, culminando com a apresentação de um desfile de moda. Ao avaliarmos as práticas, observamos que a aprendizagem, por meio das ações do projeto, permitiu aos participantes maior motivação, autoestima e autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: Indumentária, Matemática, Modelagem Matemática, Projetos, Avaliação.

THE MATHEMATICS OF CLOTHING

ABSTRACT: The investigation of mathematical content in professional environments for making garments and their application in a school environment in the perspective of Modeling in Mathematics Education, as a methodology for learning, was the objective of this quantitative-qualitative study. We analyzed works related to Modeling in Mathematics Education, clothing history, fabric structuring and investigation through field research with semi-structured interviews with cutters, patternmakers and seamstresses who reported the use of mathematics in their professional daily lives. In the interviews, we identified the presence of several mathematical themes such as: unit of measure, proportion, symmetry, angles, matrices, plane geometry and graphic analysis. In the descriptive study, we evidenced the use of mathematics from the manufacture of fibers, whether natural, artificial or synthetic, to the manufacture of the pieces. In this context, with the results from the analysis of the materials, and in the face of

unsatisfactory rates regarding the learning and attendance of a group of students from a state school in São Paulo, we developed and implemented the project *Construindo Modelos*, with resources from the Coordinator of Studies and Pedagogical Norms. The project gave priority to school content in practice and provided the participants with the opportunity to be the protagonists in the construction of their knowledge, improving the indexes in the internal evaluation indicators of the school unit, culminating with the presentation of a fashion show. When we evaluated the practices, we observed that learning, through the project's actions, allowed participants greater motivation, self-esteem and autonomy.

KEYWORDS: Clothing, Mathematics, Mathematical Modeling, Projects, Evaluation.

INTRODUÇÃO

A sociedade, com a utilização de recursos tecnológicos digitais, tem seus meios culturais, sociais e econômicos dinamizados e diferenciados, atualizando-se progressivamente, e com maior frequência que o sistema educacional. Necessitamos além das mudanças das componentes curriculares e seus objetos de estudo, principalmente, transformações e acessos às novas estratégias metodológicas, fazendo um paralelo com as necessidades da sociedade atual, e, nesta sucessão de transformações não podemos esquecer de avaliarmos e reavaliarmos as nossas ações para aprimorarmos nossa prática em busca de métodos que promovam melhores aprendizagens.

Utilizar diferentes métodos e estratégias de ensino facilitam a aprendizagem e aproximam os conhecimentos matemáticos do reconhecimento de sua utilização no dia a dia, diversificando a linguagem com a finalidade de diminuir o fracasso escolar (ZAIDAN, 2002, p.11).

Nesta perspectiva, optamos pela equidade entre o que determina a Lei n 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), para que o ensino seja ministrado com base no princípio da vinculação entre a educação escolar, o mundo do trabalho, e as práticas sociais. Segundo Bassanezi (1999), se espera dos educadores contemporâneos posturas pedagógicas voltadas para aplicabilidade, é o ensino da matemática como elemento aglutinador da interdisciplinaridade. O autor comenta que:

Naturalmente, ao privilegiar um ensino voltado para os interesses e necessidades da comunidade, precisamos considerar o estudante como um participante, especialmente ativo, do desenvolvimento de cada conteúdo e do curso como um todo - o que não tem sido proposta da prática tradicional. (BASSANEZI, 1999, p.14).

Embora os ideais propostos pelo autor sejam mais amplos do que evidenciamos neste estudo, recorreremos à aprendizagem por meio da Modelagem Matemática, como método relevante entre o que se ensina e o mundo real, em um viés para o setor do vestuário e da moda, com o propósito de responder a alguns questionamentos realizados pelos estudantes.

Repetidas vezes, sempre em meio as explicações, alguns estudantes perguntam:

– Onde vou utilizar este tema em minha vida profissional? – Para que serve estudar este assunto? Essas indagações demonstram que há necessidade em relacionarem a matemática escolar com o seu cotidiano em busca de representações que identifiquem os conhecimentos obtidos nas disciplinas com as atividades do mundo do trabalho.

As respostas para os questionamentos poderiam ser exemplificadas com situações contextualizadas e provenientes de diferentes áreas do mercado de trabalho. Porém, vivenciar a aplicabilidade da matemática no contexto escolar em ações voltadas ao mundo do trabalho, atribui a aprendizagem mais qualidade. Neste aspecto, o estudo originou-se da revisão da literatura e da pesquisa de campo oriundas das atividades conclusivas do curso de especialização em Educação Matemática, a aplicação dos estudos surgiu da oportunidade em desenvolver um projeto pedagógico, pondo em prática tal tendência de ensino contextualizada ao mundo da moda, sendo aprovada pelo comitê de ética da instituição.

De modo a identificar a finalidade a que se propõe a existência de algumas temáticas presentes no currículo escolar da disciplina de matemática, este estudo apresenta como principal objetivo evidenciar a matemática empregada nos setores têxtil e do vestuário, respondendo as seguintes perguntas: **Quais conteúdos matemáticos são utilizados no ambiente profissional para a facção da indumentária feminina e masculina? E como utilizá-los em um projeto pedagógico, buscando a melhoria nos índices avaliativos internos?**

Analisamos as informações obtidas na revisão bibliográfica, no currículo do estado de São Paulo, e nos relatos das entrevistas com os profissionais (cortador, modelista e costureira), e também nos métodos da Modelagem Matemática, para a elaboração e aplicação do projeto pedagógico direcionado aos alunos dos terceiros anos do ensino médio regular, juntamente com a participação do ensino fundamental do Ensino para Jovens e Adultos (EJA).

A metodologia utilizada no estudo alicerça-se na proposta do método quantitativo, com abordagem descritiva e exploratória, a qual se descreve por meio de leituras teóricas e conhecimentos práticos. Na investigação adotada, os agentes participantes responderam às questões semiestruturadas, enfatizando as suas vivências profissionais, norteando assim o estudo, no que diz respeito à aplicação da matemática em seu cotidiano.

Neste aspecto, descrevemos a trajetória e transformação ocorrida no vestuário, identificando, relacionando e analisando os conteúdos matemáticos, por meio do processo de fabricação dos tecidos e da indumentária feminina e masculina. Isso priorizou a elaboração de um projeto que contribuiu para o ensino matemático, abordando práticas utilizadas pelos profissionais da área têxtil e do vestuário que serviram de parâmetro teórico-prático, ou seja, que relacionou o conteúdo curricular ao profissional, evidenciando sua aplicabilidade no ambiente escolar.

Com este estudo, identificamos que determinados conteúdos matemáticos são

utilizados por profissionais do ramo têxtil, bem como em outras profissões, caracterizando a necessidade do conhecimento matemático teórico como suporte para a prática, no sentido de melhorar o desempenho profissional, fundamentando a importância da escola como meio de acesso às práticas profissionais.

Neste contexto, a aplicação do projeto pedagógico *Construindo Modelos* contribuiu como estratégia para a diminuição dos fatores educacionais negativos ocorridos entre o grupo de participantes tais como: evasão e baixo índice nas avaliações internas. Além de constatarmos que o aprendizado contextualizado, estimula o estudante a desenvolver satisfatoriamente atividades que necessitam de habilidades de representação, comunicação, investigação, compreensão e reflexão.

METODOLOGIA

No estudo, utilizamos as contribuições das pesquisas de autores que abordam o tema sobre Modelagem Matemática como: Bassanezi (1999) e Biembengut (2007). Analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Currículo do Estado de São Paulo para o ensino fundamental e médio, livros didáticos de matemática e de outras áreas como engenharia têxtil, técnico têxtil e moda, além de artigos acadêmicos sobre a modelagem industrial e o mundo da moda.

Para esclarecer ideias e nortear o trabalho, utilizamos conceitos elaborados pelos autores supracitados que trabalham com Educação Matemática. Os Parâmetros Curriculares, os artigos acadêmicos, os livros técnicos da área têxtil, moda, história da moda e matemática contemplaram a proposta da pesquisa, que foi a verificação e utilização da matemática escolar por parte dos profissionais do setor têxtil e do vestuário em seus ambientes de trabalho, a elaboração de projeto pedagógico matemático e a aplicação em sala de aula para estudantes do ensino fundamental e médio.

Após a análise das entrevistas com os profissionais, a revisão da literatura e do currículo pedagógico educacional do estado de São Paulo, identificamos os conteúdos matemáticos e a partir deles, estabelecemos o grupo de participantes envolvidos diretamente com a pesquisa.

A pesquisa foi norteada por uma abordagem quanti-qualitativa com o objetivo exploratório, sendo descritiva, de campo e de cunho bibliográfico, tendo como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada cujo foco era descrever as opiniões dos agentes participantes do setor do vestuário.

Foram entrevistados quinze profissionais do setor do vestuário que aceitaram participar da pesquisa, sendo um coordenador de cursos de ensino profissionalizante da área têxtil e do vestuário de uma grande empresa, um microempresário da fabricação de vestuário feminino, uma gerente geral de produção de confecção, uma gestora de moda, um estilista, três modelistas, três cortadores, duas encarregadas internas de oficina e duas

costureiras.

Enquadram-se também como sujeito de pesquisa, os alunos das turmas de sexto, sétimo e oitavo ano do ensino fundamental do EJA e terceiro ano do ensino médio selecionados de acordo com os conteúdos reconhecidos no estudo e aplicado no projeto pedagógico. Os participantes são estudantes em uma escola da rede pública de ensino do estado de São Paulo. A coleta de dados foi realizada observando as seguintes etapas:

1. Entrevista semiestruturada com quinze profissionais. O objetivo da entrevista foi verificar no ambiente de trabalho, diante das obrigações exigidas pela profissão, a utilização dos conteúdos matemáticos e em que parte do currículo pode ser encontrada. As entrevistas foram feitas por telefone, por *e-mail* e gravações em vídeos.

2. Levantamento bibliográfico na literatura especializada. O levantamento bibliográfico ocorreu em variadas vertentes no campo escolar com o Currículo do Estado de São Paulo (2011), em livros didáticos de matemática e de outras áreas como da engenharia têxtil e da moda, contemplando a história da moda, as tendências atuais neste ramo, as medidas ergométricas e os padrões para construção da modelagem industrial. Contamos também com o apoio da literatura sobre Educação Matemática.

Os dados foram coletados nas entrevistas e atividades dos participantes, sendo demonstrados e analisados por tabelas, gráficos, quadros e figuras.

No levantamento bibliográfico, organizamos os dados a partir do histórico da indumentária, do surgimento da moda até a atualidade, da matemática encontrada na fabricação dos tecidos, por ser a matéria prima do vestuário e na confecção da modelagem, encaixe e corte, bem como a aplicação de alguns conhecimentos adquiridos ao longo da pesquisa de campo e bibliográfica, na elaboração e execução do projeto pedagógico intitulado *Construindo Modelos* aprovado pela CENP.

No projeto pedagógico, as turmas participantes foram o sexto, sétimo e oitavos anos do EJA o terceiro ano do ensino médio regular. Todos do período noturno. Além, da participação de ex-alunos, do primeiro ano do período matutino e do nono ano EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Não se sabe ao certo quando o homem resolveu vestir-se, há ocorrências por meio de fatos históricos, que os trogloditas das cavernas, no período pré-histórico, usavam roupas de pele curtida de animais principalmente para se proteger do frio. Como a fiação e a tecelagem ainda eram desconhecidas, prendiam suas roupas no corpo com tendões de animais ou cordões de fibras vegetais e os furos eram feitos com pedras, ossos ou espinhos. NERY (2003). As grandes civilizações antigas surgiram nos vales férteis de Eufrates, do Nilo e do Indo, ou seja, em regiões tropicais, onde não se fazia necessário a proteção ao frio. Portanto, nestas regiões, o frio não foi o principal motivo para usar roupas.

O uso de roupas era uma espécie de distinção de classe ou mágica protetora, usado

como determinante do grau de poder ou como símbolo psicológico. (LAVÉR, 2008, p. 7).

No relato bíblico o de Gênesis 3:7-21 também encontramos o quê, segundo os cristãos, foi à primeira roupa da humanidade: “abriram-se, então, os olhos de ambos; e, percebendo que estavam nus, coseram folhas de figueira, e fizeram cintas para si” O homem ao cair em pecado, por desobediência, cobriu seu corpo. Já em outro versículo o próprio Deus é mencionado como costureiro: “fez o senhor Deus vestimenta de peles para Adão e sua mulher, e os vestiu”. (BÍBLIA SAGRADA, 1999, p.4). Diante da necessidade, em virtude de fatores climáticos, por pudor em razão do pecado, como símbolo protetor ou ostentação de poder, o fato é que hoje temos a raça humana, quase na maior parte das sociedades, vestida. Este vestir-se compõe o que chamamos de vestuário. Segundo Nacif (2007, p. 1):

O vestuário é um conjunto formado pelas peças que compõem o traje e por acessórios que servem para fixá-lo ou complementá-lo. Num sentido amplo do termo, o vestuário é um fato antropológico quase universal, uma vez que na maior parte das sociedades humanas antigas e contemporâneas são usadas peças de vestuário e acessórios que ornamentam o corpo humano.

O vestuário diz muito sobre a sociedade e seu tempo e sofre influências de outras culturas e de fatores ambientais, geográficos, religiosos, sociais, culturais, econômicos e tecnológicos. Para Feghali *et al.* (2008, p. 44):

A vestimenta é uma chave mestra que abre as portas do indivíduo, revela nossas crenças essenciais, interesses, atitudes e características da nossa personalidade, como o autoconceito, a intensidade da emoção, o grau de dogmatismo, os processos cognitivos, a criatividade, nosso relacionamento interpessoal, incluindo o grau de ascendência, o nível de interiorização ou de exteriorização, e a necessidade de aceitação social. Também serve de chave mestra para abrir as portas da sociedade ao revelar suas crenças essenciais ou seus valores - o grau de conformidade que aquela sociedade requer-, bem como uma enorme quantidade de dados sobre suas instituições e tecnologia. A vestimenta é verdadeiramente uma chave para o indivíduo e sua sociedade.

As mudanças socioculturais vão determinando e modificando as tendências para o mundo da moda. O vestuário foi acompanhando, e sendo acompanhado por períodos históricos de guerras e de grandes descobertas, já os outros setores como o da fiação, tecelagem, modelagem, corte e costura também passaram por estas transformações.

Há evolução nas padronagens e texturas dos tecidos e nos recortes das modelagens. Essas evidências se caracterizam nas composições das matérias primas dos fios, no processo de fiação e nas cores e estampas dos tecidos. Tais mudanças ditam épocas e estão relacionadas ao desenvolvimento das ciências e das tecnologias.

É notório que a presença da vestimenta é fundamentada a partir da existência dos tecidos. Relatos históricos trazem descobertas arqueológicas que datam de 2500 a.C., destacando que múmias egípcias se encontravam envolvidas em tecidos de linho, acredita-se que este tenha sido o primeiro tecido fabricado pela humanidade. Outros achados

arqueológicos comprovam a existência de registros dos primeiros tecidos planos como o linho, o algodão, a lã e a seda.

Segundo Pezzolo (2007, p. 14):

No Egito, foram descobertos tecidos feitos de linho que datam de 6000 a.C. Na Suíça e na Escandinávia, foram encontrados tecidos de lã datando da Idade do Bronze (3000 a.C. a 1500 a.C.). Na Índia, o algodão já era fiado e tecido por volta de 3000 a. C. Na China, a seda era tecida pelo menos 1000 anos antes de Cristo.

Nos dias atuais, os tecidos são compostos por fios de origem vegetal, animal, mineral, artificial, sintético e metálico. Esses fios são formados por fibras que quando entrelaçadas, formam o tecido, compondo assim uma sentença matemática: fibras adicionadas a fibras são iguais a fio e as somas dos fios resultam no tecido. Segundo Rosa (2008, p. 36):

O tecido é o resultado do entrelaçamento de dois conjuntos de fios que se cruzam em ângulo reto denominado urdume e trama. O primeiro disposto verticalmente corresponde ao comprimento do tecido, e o segundo, na horizontal, à largura. O sentido do comprimento os tecidos possuem um arremate lateral designado ourela. Trata-se, portanto de tecidos obtidos por tecelagem designados tecidos planos.

A Associação Brasileira das Indústrias de Não tecidos e Tecidos Técnicos (ABINT) descreve o urdume como um conjunto de fios dispostos na direção longitudinal do tecido; e a trama como um conjunto de fios dispostos na direção transversal do tecido. A figura 1 ilustra a definição mencionada por Rosa e pela ABINT.

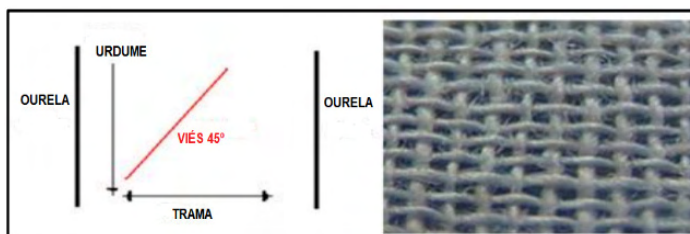


Figura 1 - Trama e urdume do tecido plano.

Fonte: elaborado pelo autor.

Outra descrição para a figura 1, na qual temos uma tela formada por fios de trama que se cruzam com os fios do urdume, intercalando uma vez por cima e outra por baixo, constituindo uma proporção 1/1. Este sistema de entrelaçamento dos fios é utilizado na formação do ligamento denominado tafetá. Entre os tecidos de ligamento tela ou tafetá, estão o chiffon, o musseline, a organza, o xantungue e o tafetá. Segundo Maluf (2003, p. 121), a ordem de entrelaçar dos fios é designada a partir da padronagem, da armação ou do ligamento.

É na fiação têxtil que se inicia todo processo de formação do tecido, a partir da elaboração das fibras sintéticas provenientes de transformações químicas e naturais advindas da produção agrícola, extração de minérios e animal (seda e lã). As fibras, e posteriormente os fios, passam por várias etapas de tratamento industriais, até compor o tecido, que são fios agregados em sequências operacionais, sendo necessário observar a titulação do fio para que não ocorram irregularidades em sua planificação, garantindo-lhes maior resistência, brilho, maciez e absorção.

As fibras têxteis, muito utilizadas na área de fiação na fabricação de tecidos e não tecidos, são filamentos extremamente finos, contínuos (poliéster, viscose, poliamida, elastano e polipropileno) ou descontínuos (lã, algodão, viscose, poliéster e linho) de acordo com a sua origem. Para caracterizar-se como fibra têxtil é necessário que seu comprimento seja cem vezes maior que o diâmetro e que ocorra em alguns casos junção entre as fibras, tornando-as mais regulares no processo de torção. A formação estrutural dá-se por uma sequência de monômeros constituindo os polímeros que são as macromoléculas das fibras têxteis.

Na figura 2, demonstramos as fórmulas moleculares referentes à estruturação química das fibras, exemplificando possíveis ligações entre o carbono, oxigênio e o hidrogênio, compondo a molécula do algodão, juta, seda, borracha e poliéster. A área química, assim como a matemática, é de total relevância no setor têxtil.

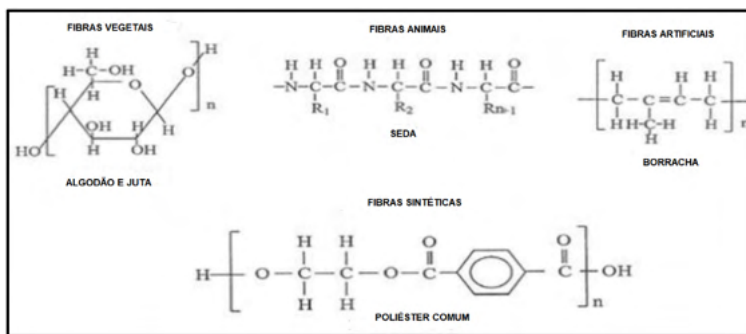


Figura 2 - Fórmulas moleculares de fibras têxteis.

Fonte: Adaptado de Maluf (2003, p. 6 e 7)

As formas geométricas e as fórmulas moleculares das fibras garantem-lhes algumas características específicas como, por exemplo: brilho, maciez, absorção e resistência. Kuasne (2008, p. 4) relata que o brilho da seda e de alguns sintéticos é devido ao reflexo da luz sobre a forma triangular lisa de sua fibra. A lã, em relação ao algodão, tem maior maciez e menor brilho por ter suas fibras em formato circular, enquanto o paralelepípedo é o formato das fibras do algodão dando-lhe menor maciez, e um brilho menor que o da seda.

As fibras de maior absorção são aquelas que possuem formatos cilíndricos ocos, como o feltro por exemplo.

As técnicas rudimentares para produção dos tecidos foram sendo substituídas por processos industriais, principalmente a partir da Revolução Industrial.

A partir de 1955, iniciou-se uma nova era para a tecelagem com a introdução do tear a projétil depois o tear a pinças e por último os teares a jato de ar e a jato de água. Em 1995, Sulzer-Ruti lançou o tear multifásico M 8300, que insere simultaneamente quatro fios de trama através de seu rotor tecedor, quase 4200 m/min. de trama em cada passada, com a esperança de dobrar este rendimento num decorrer dos próximos anos. (MALUF, 2003, p.120).

Em 1753, o tempo estimado para produção de 100 metros de tecido linear no tear tipo lançadeira era de 1300 horas; em 1830, no tear mecânico, o tempo era de 78 horas e em 1995, no tear multifásico, era de aproximadamente 3 horas.

A matemática está presente, nestes processos evolutivos, compactuando com seus fundamentos teóricos e processuais, determinantes para o raciocínio lógico cognitivo, com descobertas e ajustes necessários à sociedade, desenvolvidos por personalidades que fizeram do conhecimento uma fonte inesgotável de sabedoria, sendo utilizada para fins de produtividade, competitividade e economia.

Os processos industriais são fundamentais para o aprimoramento da técnica de vestir, favorecendo com conceitos múltiplos para diversidade dos tecidos em seus ligamentos, padronagens, estampas, lavagens e colorações. Entretanto, cabe aos profissionais responsáveis pela criação, elaboração e confecção do vestuário, conhecer as características dos tecidos, pois a escolha do tecido deve estar em consonância com o modelo, para que tenha caimento, adequando-se ao uso, ao corte e ao mercado consumidor. Pois, historicamente, a vestimenta tinha função protetiva e com o passar do tempo assumiu funções estéticas, hierárquicas e de identificação.

Os profissionais, para confeccionar uma peça do vestuário, são basicamente o estilista, o modelista, o cortador e a costureira. A facção, no ramo da moda, é uma produção em equipe na qual um equívoco de algum profissional causa um desastre na atividade do outro, chegando até a inutilidade da peça.

Sabedores destas possibilidades, identificamos os profissionais entrevistados, todos com registro trabalhista na cidade de São Paulo em empresas da área do vestuário feminino, com vasta experiência em suas funções.

O coordenador de cursos tem 25 anos de experiência na área têxtil e do vestuário na região do Brás, já atuou como consultor para micro e pequena empresa e como encarregado de produção no vestuário.

O microempresário possui doze anos de experiência, é técnico em administração de empresas, iniciou no ramo da confecção como costureiro piloto, capacitando-se como modelista e atualmente tem uma empresa de confecção.

A gerente geral de produção encontra-se aposentada no setor, retornando ao mesmo frente a uma microempresa onde trabalha a mais de quinze anos. A gestora de moda é concluinte do curso de Negócios da Moda, possuindo experiência em costura, corte, modelagem e vitrinismo; totalizando dez anos de experiência. O estilista, há onze anos, também atua como lojista há mais de cinco anos.

A modelista 1 possui experiência a mais de oito anos trabalhando na mesma empresa na Região de Santo Amaro; a 2 iniciou como costureira e especializou-se como modelista realizando cursos de capacitação e extensão, trabalha como modelista há treze anos no bairro Jardins; a modelista 3 possui cinco anos de experiência, trabalhando especialmente com roupas sob medida, vestidos de festa e noiva.

O cortador 1 saiu do seu país de origem como costureiro, por não ter perspectiva de crescimento profissional, aprendeu o ofício do corte industrial na confecção do vestuário e especializou-se na prática, tem 16 anos de experiência; o cortador 2 também já foi costureiro piloto e encarregado de produção, possui 22 anos de experiência trabalhando para alta costura; o 3 iniciou como motorista revisador de produção externa e há dois anos trabalha no corte de produção em uma empresa.

As encarregadas possuem vinte anos de experiência, na moda gestante e a outra na alta costura. As costureiras possuem mais de trinta anos de profissão, são autodidatas atuando sempre neste ramo e confeccionando sob medida até a alta costura.

A entrevista não abrangeu apenas as questões semiestruturadas da pesquisa, os participantes também colaboraram com informações sobre a dinâmica do seu ambiente de trabalho e relataram tópicos importantes de sua trajetória profissional e pessoal.

Fatores relevantes para a pesquisa são percebidos quando, entre os quinze participantes, encontramos apenas três que não iniciaram sua vida profissional no ramo da confecção do vestuário como costureiro(a) e apenas quatro não possuem parentes ou familiares envolvidos no ramo do vestuário.

Verifiquei que a iniciação profissional foi despertada para estas atividades por meio do convívio com alguém que já era do ramo como, por exemplo, o caso da modelista 2 que sua mãe ensinava todas as filhas após os treze anos de idade a cortar e costurar como ofício obrigatório.

Outro fator percebido é a facilidade de colocação no mercado de trabalho quando se tem uma noção básica de costura, haja vista que basta saber montar uma peça ou parte dela para estar empregado.

Quanto aos dados incluindo a profissão, o tempo na função e a relevância da matemática no seu cotidiano escolar e profissional, verificamos que em média os profissionais têm 16 anos de experiência e 9 deles em sua época estudantil não relacionavam a matemática com sua vida diária, 60% dos participantes relatam que os professores não exemplificavam o conteúdo matemático com situações do cotidiano. Aqueles que disseram sim, ainda se lembram de algumas aulas. No entanto, todos concordaram que em seu

cotidiano profissional necessitam do uso dos conteúdos matemáticos para desenvolver suas atividades.

A experiência na função faz com que todos entendam com propriedade dos processos e detalhes do ramo têxtil ou do vestuário, porém quando mencionamos os conteúdos por nomes encontramos dificuldades devido ao tempo fora do ambiente escolar e o grau de escolaridade. As costureiras, o cortador 2 e as encarregadas possuem apenas o ensino fundamental. As modelistas, o cortador 1 e 3, a gerente geral e o microempresário possuem ensino médio completo. O coordenador, o estilista e a gestora de moda possuem ensino superior. Os gráficos 1 relacionam os profissionais aos nomes dos conteúdos que os entrevistados dizem utilizar no ambiente de trabalho.

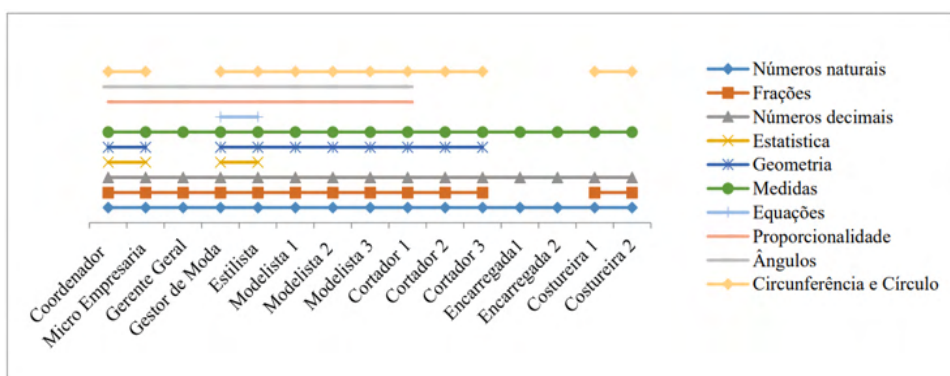


Gráfico 1 - Atividades profissionais e a relação com o conteúdo.

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme análises gráficas, os números naturais e decimais e as medidas são lembrados pela totalidade dos entrevistados, e todos concordam que precisam deles para atuar em seu campo profissional.

Quanto as frações, apenas as duas encarregadas não mencionaram o uso. O coordenador, o estilista, a microempresária e a gestora de moda, afirmaram que usam a estatística em suas atividades. As encarregadas, a gerente de produção e as duas costureiras disseram não usar a geometria. As equações, foram mencionadas apenas pela modelista 2 e a gestora de moda. As encarregadas, as costureiras e os cortadores 2 e 3 dizem não utilizar a proporcionalidade e os ângulos. Já a circunferência e o círculo, as encarregadas e a gerente de produção dizem não usar.

Os entrevistados, além de contribuírem respondendo as questões, deram dicas sobre o dia a dia de suas profissões, ajudando a encontrar caminhos para realização das pesquisas bibliográficas. Mencionaram sobre a necessidade de uma melhoria de qualidade no ensino fundamental, principalmente na disciplina de matemática para facilitar

o desenvolvimento e o entendimento no ensino técnico ou cursos de aperfeiçoamento e extensão.

Detalharam o processo de modelagem na moulage e indicaram fontes sobre plotagem e a nova tabela de medida infantil com regras da ABNT. Relataram também sobre a gradação dos moldes que pode ser feita sobre o plano cartesiano, utilizando as proporções no sentido de ampliar ou reduzir um molde já confeccionado, podendo ser feito manualmente ou no sistema CAD modelagem.

Desde o encaixe, a precisão no corte depende do profissionalismo do cortador. O encaixe manual além de desperdiçar tecido é lento, fazendo com que a empresa dependa do desempenho e criatividade dos seus funcionários. Neste caso, para a microempresária é melhor optar pela equipe de plotagem, fotografando um modelo base, e enviando para ampliação no CAD modelagem e plotagem, facilitando para o cortador, visto que ele apenas enfesta o tecido sobrepondo a folha plana impressa com os desenhos da peça, recortando-a seguindo as linhas traçadas no papel.

Já a ordem de corte depende do mercado consumidor a que se destina a empresa, é o cliente lojista que, por meio de pesquisas de mercado e das tendências de moda, determina a necessidade de cada peça e qual peça pensa ser melhor para tê-la em sua loja. A quantidade do pedido de corte é proporcional a demanda de mercado em relação à cor, estampa, tamanho, tecido entre outros. Então, o volume de peças do pedido é um fator flutuante devido às tendências do público consumidor o que dá para garantir são os tamanhos, sempre o 38 e 40 ou P e M tem maior quantidade na produção, porque os consumidores se encaixam mais com estas medidas.

Como a matemática possui a capacidade de abranger e tratar de múltiplos aspectos que concernem a níveis ou campos variados, o projeto interdisciplinar foi realizado com ênfase na Modelagem em Educação Matemática e dimensões para o setor do vestuário e moda, e para executá-lo obtive o apoio dos professores de Língua Portuguesa e Artes. De modo que, interligamos as áreas do conhecimento: Matemática e suas Tecnologias e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Os conteúdos matemáticos aplicados foram os citados pelos profissionais participantes na entrevista semiestruturada, como Grandezas e Medidas (medidas de comprimento, perímetro e área), Estatística (dados organizados em classes por meio de tabelas, suas representações gráficas e medidas de tendência central), e Geometria Plana, com abordagem para planificação das peças do vestuário.

Trabalhamos também com habilidades motoras, artísticas e de oratória. Ensaando a postura para apresentação e as dinâmicas necessárias presentes em um desfile de moda, com a elaboração da decoração do ambiente para apresentação e confecção dos croquis. A sequência didática, além de promover a aplicabilidade entre a teoria e a prática, proporcionou o conhecimento de profissões do setor do vestuário e moda, antes desconhecidas pelo grupo de estudantes participantes.

Observando a falta de motivação dos estudantes em frequentar as aulas, e conseqüentemente o baixo índice nas avaliações, propus a aplicação do projeto pedagógico intitulado Construindo Modelos, com o objetivo de diversificar a dinâmica das aulas, atendendo às necessidades e interesses do grupo ao promover um ensino mais distanciado das práticas tradicionais com base nas tendências da Modelagem Matemática em conformidade com as propostas de pesquisadores como Bassanezi(1999) e Biembengut(2007), utilizadas no processo ensino aprendizagem, no contexto que contempla a aplicabilidade das habilidades obtidas com os estudos e a busca por uma formação profissional.

Inicialmente, tínhamos como média notas do terceiro ano, turma B, no primeiro bimestre em Língua Portuguesa e Matemática, 3,6 e 3,7 e as faltas 6,3 e 7,2, respectivamente. Com 51 alunos matriculados nesta turma, sendo 36 frequentes, 2 transferidos e 13 abandonos.

A situação era preocupante e as faltas, frequentes. Eles alegavam trabalhar no comércio e estarem muito cansados para ir à escola. Para compreender o problema, na tentativa de buscar soluções, a equipe escolar conversou com os alunos e pais, analisando individualmente os motivos reais das ausências.

Como a necessidade de um grupo de alunos era visualizar no contexto prático a utilização de conteúdos matemáticos e de outros serem estimulados para frequentar as aulas, formulei a seguinte problemática, a ser tratada no projeto, que teve duração de um bimestre: desenvolver um desfile de moda, abrangendo conteúdos afins, destacando profissões do setor, promovendo a interação entre grupos, visando um melhor desempenho escolar para alcançar as metas dos indicadores educacionais e reduzir o índice de evasão, proporcionando um relacionamento mais afetivo com a escola.

Nesta temática, trabalhamos com os seguintes objetivos: identificar as relações entre o processo de fabricação da indumentária feminina e masculina e os conteúdos matemáticos; escolher voluntários para participar da apresentação do projeto como modelos, aferindo suas medidas e registrando; transformar os dados coletados em tabelas e gráficos, e trabalhar com as medidas de tendência central; definir e confeccionar modelos com base em exemplo tirados de revistas voltadas ao ramo da moda que possuam modelagens pré-definidas; construir os moldes relacionando-os com as medidas dos voluntários e os conceitos de geometria plana; e apresentar o projeto a comunidade escolar.

Para contemplarmos estes objetivos, realizamos as seguintes estratégias: iniciamos o projeto com o oitavo ano EJA (sétima série), medindo as dimensões do pátio como altura e largura, para que o desfile ocorresse e por falta de ambiente adequado foi necessário ornamentar o pátio da escola, mediram os espaços projetados para colocações de uma cortina e de um painel, em seguida, cortaram o tecido da cortina (Oxford) em folhas iguais obedecendo à altura do espaço e a largura do tecido, como também o tecido do painel (juta). As habilidades foram medir e calcular o perímetro e área dos quadriláteros formados

pelos tecidos e o espaço que iriam utilizá-los.

Paralelamente estava o sétimo ano (sexta série) desenvolvendo o corte de tecidos florais para auxiliar a ornamentação. Estas atividades foram realizadas em aulas de artes, com a finalidade de desenvolver habilidades motoras e de coordenação que oportunamente e satisfatoriamente a professora de artes nos cedeu, administrando as atividades e colaborando com o nosso projeto.

O terceiro ano do ensino médio trabalhou na construção das peças a serem desfiladas e na preparação do desfile. O trabalho envolvia riscar moldes das revistas para que as linhas fossem mais evidentes, carretilhar as linhas de modo a transpor os desenhos das peças ao papel, recortar os papéis riscados por carretilha, identificando as suas respectivas partes, medindo-as para tabular as informações, selecionar as músicas apresentadas no evento; preparar os convites, ensaiar para o desfile e apresentação, tabular os dados para construção de gráficos e tabelas, pesquisar as profissões do setor têxtil e de moda; registrar imagens de bastidores e organizar o pátio da escola para apresentação.

Parte das atividades mencionadas acima podemos observar na Figura 3.



Figura 3 – Atividades realizadas para o desfile

Fonte: elaborado pelo autor

Habilidades de tabular, calcular e apresentar em tabelas e gráficos os dados obtidos com as medidas de 31 estudantes nos pontos básicos da costura que são busto/tórax, cintura e quadril, acrescentando a altura, foram trabalhadas com os terceiros anos e estes dados serviram para os cálculos de medidas de tendência central: moda, mediana e média destacadas na tabela 2.

| | Meninas | | | | Meninos | | | |
|----------------|---------|-------|---------|---------|------------|-------|---------|---------|
| | Altura | Busto | Cintura | Quadril | Altura | Tórax | Cintura | Quadril |
| Moda | 1,68 | 87 | 64 / 74 | 95 | 1,78/ 1,80 | 87 | 72 / 77 | 95 / 96 |
| Mediana | 1,64 | 87 | 75,5 | 97,5 | 1,77 | 95 | 78 | 97 |
| Média | 1,62 | 86,31 | 78,81 | 99 | 1,77 | 93,53 | 81,06 | 99,86 |

Tabela 2 - Medidas de tendência central

Fonte: elaborado pelo autor.

O sexto ano (5ª série) e o sétimo (6ª série) além de auxiliarem no corte dos tecidos também cortaram peças avulsas para serem apresentadas no desfile. Durante o corte, foi observado o trabalho em equipe a coordenação motora e a planificação das peças dando ideia de figuras geométricas. O oitavo ano também participou de colagem de letreiros e molduras, além de desenharam os modelos que foram desfilados e expostos no desfile, juntamente com outros alunos do nono ano e do terceiro ano do ensino médio.

Os ensaios e textos ficaram por conta da professora de Língua Portuguesa que trabalhou com a expressão da fala e corporal administrando a dinâmica do evento, convidando estudantes do período matutino juntamente com ex-aluno que fez o curso técnico de moda para ajudar nos ensaios.

Como resultado obtivemos a participação satisfatória que a princípio solucionou a questão frequência e respondeu parcialmente aos questionamentos dos alunos quanto a aplicação da matemática em atividades práticas do cotidiano profissional, além de aproximar a comunidade à escola. No quarto bimestre, a média de notas do terceiro ano, turma B, foi de 6,2 para Língua Portuguesa, e 7,1 para Matemática, e a média de frequência ficou inferior a três em ambas as disciplinas conforme os gráficos 2 e 3.

Atribuímos tal mudança a nossa ação reflexiva em relação à observação, mesmo que tardia, aos fatores que os levaram a tal atitude e a providência em diversificar a dinâmica das aulas.

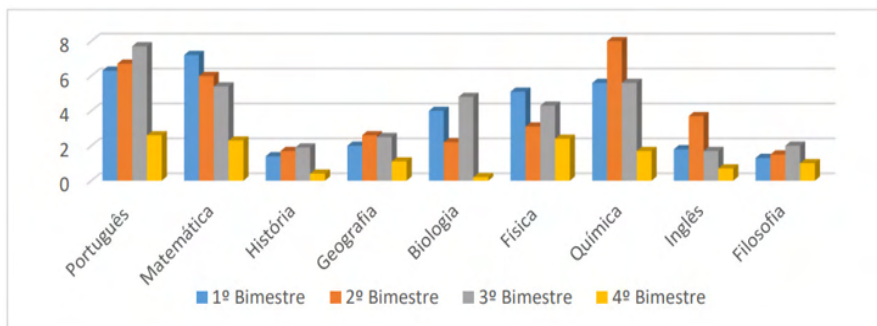


Gráfico 2 – Médias das faltas por disciplina do 1º ao 4º bimestre.

Fonte: elaborado pelo autor.

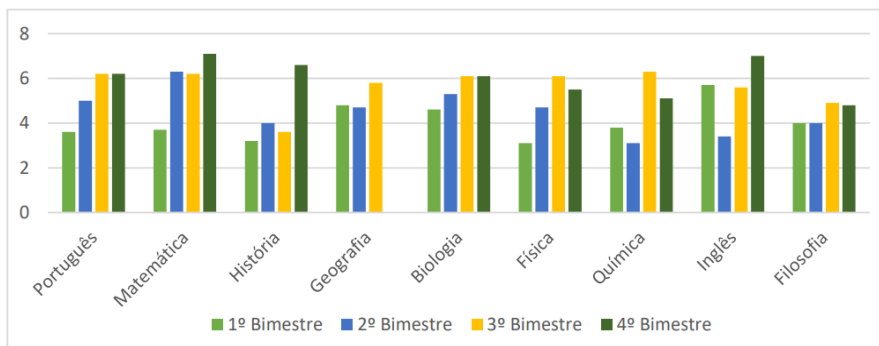


Gráfico 3 - Média de notas por disciplina do 1º ao 4º bimestre.

Fonte: elaborado pelo autor.

Na construção do aprendizado, os conflitos existentes, nesta turma, eram a assiduidade, assimilação dos conteúdos, participação e interesse nas aulas. No trabalho com este projeto, conseguimos estimulá-los a participar, evitar o acréscimo do índice da evasão escolar, aumentando o interesse para a aprendizagem, atribuindo significado aos conteúdos escolares e desenvolvendo habilidades socioemocionais que ficaram evidentes entre os grupos que cobravam entre si a presença e participação nas atividades para que o produto final (Figura 4) que foi o desfile, ficasse com o mínimo de erro e representa-se o trabalho coletivo diferenciado dos que já haviam realizado.



Figura 4 - Desfile.

Fonte: elaborado pelo autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação, junto aos profissionais da área da confecção têxtil, trouxe ao trabalho grandes contribuições, viabilizando a utilização dos conteúdos junto às atividades. As transformações ocorridas na indumentária deram-se devido à necessidade humana em se vestir, sejam por razões ambientais, sociais, econômicas, políticas e culturais. A princípio, as peças do vestuário eram mais simples em relação às formas, aos cortes e aos tecidos.

Conforme relatos históricos e achados arqueológicos, havia diferenças entre as vestes masculinas e femininas para alguns povos, havendo também diferenciação nos tipos de tecidos. Com o advento da moda na Idade Média, a vestimenta torna-se significativa, demonstrando *status* social. Já no século XVIII, a produção artesanal do tecido e do vestuário recua frente à Revolução Industrial, dando início a uma era de produção em massa.

No começo das civilizações, utilizavam-se tecidos como a lã, o linho, a seda e o algodão, porém, com o aparecimento do nylon e o desenvolvimento tecnológico surgiram novos tecidos, como os sintéticos e os artificiais e o aprimoramento dos não tecidos.

As revisões bibliográficas possibilitaram a identificação e o uso da matemática nas titulações de fibras e fios; nas proporções dos fios; na elaboração dos ligamentos dos tecidos; nas formas geométricas das fibras e na geometria e gramatura dos tecidos.

Já em relação à confecção da indumentária, ressaltamos que no processo industrial a ênfase matemática está nas medidas. As peças são confeccionadas conforme os biótipos dos indivíduos, calculando o rendimento do tecido e a quantidade aproximada dos gastos de tecido por peça.

A modelagem, o encaixe e o corte, podem ser feitos manualmente ou com recursos tecnológicos, por meio do sistema CAD/CAM que tem como princípio a Geometria Descritiva. Na modelagem e encaixe, os conteúdos matemáticos presentes são: simetria, ângulos, área e perímetro, além da geometria plana, estatística, proporções e medidas que são uma constante no ambiente profissional do setor têxtil.

Na análise de dados da pesquisa de campo, os pesquisados citaram os seguintes conteúdos matemáticos: números naturais e decimais, medidas, frações, estatística, geometria, equações, proporcionalidade, ângulos, circunferência e círculo, dentre estes os mais utilizados por eles foram os números naturais, inteiros, sistema de medidas, circunferências e círculos. Consta-se assim, que a matemática está inserida nas obrigações cotidianas destes profissionais do vestuário.

O objetivo central desta pesquisa foi analisar, no ambiente da indústria têxtil e da confecção, a aplicação dos conteúdos matemáticos no ambiente profissional. Após o reconhecimento dos conteúdos, elaborou-se um projeto pedagógico que foi executado em sala de aula, utilizando de forma prática algumas das etapas que modelistas e cortadores usam em seu dia a dia. Em suma, constatamos que o aprendizado contextualizado é um fator facilitador para o desenvolvimento de habilidades e competências que promovam a autoestima dos educandos, contribuindo com o desenvolvimento e evolução da fase de receptor passivo para ser o principal responsável pelo seu aprendizado com tendências mais positivas nas relações interpessoais entre grupos de características diferenciadas e nas relações hierárquicas.

Os conflitos existentes nesta turma eram a assiduidade, assimilação dos conteúdos, participação e interesse pelas aulas. Trabalhando com o projeto, conseguimos estimulá-los a participar, diminuindo a evasão escolar, aumentando o interesse e participação em prol da aprendizagem em temas matemáticos e aprimoramento nas relações interpessoais.

A ênfase para o estudo restringiu-se ao setor têxtil e do vestuário. Porém, podemos identificar os conteúdos matemáticos em outros setores, bem como, observamos a pertinência e o envolvimento deste tema para outras disciplinas, a química e a física, por exemplo. Tecnicamente, dentro do setor têxtil ainda há muito a ser investigado, como sugestão para pesquisas futuras, temos a química das fibras têxteis, a matemática aplicada ao sistema CAD/CAM e a melhoria na qualidade do ensino por meio de projetos.

Apesar do empenho durante elaboração e aplicação do projeto refletindo em termos negativos ou desfavoráveis, proponho mudanças em alguns aspectos que possivelmente daria a apresentação final (desfile) características profissionais e garantiriam a distribuição de atividades em partes proporcionais.

As dicas são as seguintes: realizar a redação do projeto em grupo, especificando minuciosamente os materiais a serem utilizados, seus objetivos, procedimentos e prazos para cada fase; ouvindo as ideias dos alunos quanto à realização de projetos, no sentido de saber quais suas opiniões, propostas, visão e comprometimento. Por mais que tentemos

nos colocar do outro lado, como estudantes, até porque já fomos ou ainda somos, a realidade dentro de cada *locus* é diferente para cada indivíduo. Projeto é um trabalho em equipe no qual a “sua maioria” deve estar sintonizada em um mesmo objetivo e em busca de um resultado positivo que contribua favoravelmente, acrescentando conhecimentos aos seus participantes.

Pensando no projeto *Construindo Modelos*, a parte matemática seria realizada com mais tranquilidade, dentro de um prazo maior. O tempo sacrificou algumas fases do trabalho, por exemplo, os dados estatísticos que surgiram com as medidas dos alunos, poderiam ser estendidos para toda a escola, chegando a uma média da altura, acrescentando a medida de massa corpórea, já que o tema gerador era moda e para passarela é exigido padrões definidos. O tema também daria margem para uma discussão sobre transtornos alimentares.

Apesar da comunidade do mundo da moda ser excludente com aqueles que não se enquadram em seus padrões, na escola não utilizamos os critérios das medidas da passarela. Todavia, devemos trabalhar com mais rigor as questões de postura e emocional com ajuda de especialistas da área ou por meio de observações de desfiles profissionais em vídeo ou presencialmente.

Quanto à confecção das peças, ela deveria ser feita ao longo de pelo menos um semestre. Este é quase um trabalho individual. A medida não pode ser padronizada como consta nas revistas. Para este grupo de meninas, as medidas do quadril eram sempre maiores que as especificadas nas revistas e caso tivessem seguido os moldes exatamente como estavam as roupas não serviriam.

O corte e confecção poderão ficar como uma atividade extraclasse após algumas orientações do professor como direcionamento do tecido, tipo de tecido compatível com o modelo, posicionamento da modelagem sobre o tecido. Nesta fase, as orientações são mais técnicas. Poderá ser dado um minicurso prático por um profissional da área, com a finalidade de ajustar os moldes nas medidas dos participantes e cortar um protótipo, com material de baixo custo para, posteriormente, cortar a peça original.

Embora os ideais propostos nos estudos e na construção do modelo matemático sejam muito mais amplos do que evidenciamos, ao trabalharmos com este projeto, constatamos que um aprendizado baseado em problemas reais diante de um contexto prático, serve como estímulo para desenvolver habilidades, competências e a autoestima do educando, pois ele passa de receptor passivo para ser o principal responsável pelo seu aprendizado, sendo um fator positivo para a integração entre o estudante, ao temas estudados e o educador.

Indico o trabalho com projetos a todos os educadores que queiram inovar e possuam um grupo de professores que desejam mudanças. O desenvolvimento de um trabalho pedagógico voltado para as aplicações, não é tão simples, principalmente, quando se pensa nas estruturas atuais dos cursos regulares. Não é simples, mas é possível se

começarmos a colocar as ideias em prática.

REFERÊNCIAS

BASSANEZI, Rodney Carlos. Modelagem Matemática: Uma disciplina emergente nos programas de formação de professores. In: IX Congresso Internacional de Biomatemática, Concepción – Chile, 1999. **Anais...** Concepción, 1999, p. 9-22. Disponível em: http://www.ime.unicamp.br/~biomat/bio9art_1.pdf. Acesso em: 27 jun. 2014.

BÍBLIA SAGRADA. Português. **Gênesis**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2 ed. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999, 896 p.

BIEMBENGUT, Maria Sallet; HEIN, Nelson. **Modelagem Matemática no Ensino**. São Paulo: Contexto, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [Código civil]. Brasília, DF, 20 de dez. de 1996.

FEGHALI, Marta Kasznar *et al.* **O Ciclo da Moda**. Rio de Janeiro: Ed SENAC RIO, 2008. 168 p.

KAUSNE, Ângela. **Fibras Têxteis**. Apostila do Curso Têxtil em Malharia e Confecção 2º Módulo. 2008. Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina - Unidade de Araranguá. 90 p.

LAYER, James. **A Roupas e a Moda: uma história concisa**. São Paulo. Ed. Schwarck Ltda. 2008. 280p.

MALUF, Eraldo; KOLBE, Wolfgang. **Manual**: Dados Técnicos para a Indústria Têxtil. São Paulo: Associação Brasileira da Indústria Têxtil e de Confecção – ABIT, 2003. 336 p.

NACIF, Maria Cristina Volpi O vestuário como princípio de leitura do mundo. In: Simpósio Nacional de História, 24., 2007, São Leopoldo. **História e multidisciplinaridade**: territórios e deslocamentos. São Leopoldo: ANPUH, 2007. p. 1-10.

NERY, Mary Louise. **A Evolução da Indumentária**: subsídio para criação de figurino. Rio de Janeiro: Editora Senac, 2003. 304 p.

PEZZOLO, Dinah Bueno. **Por Dentro da Moda**: definições e experiências. São Paulo: Editora Senac, 2009. 220 p.

ROSA, Stefania. **Alfaiataria**: modelagem plana masculina. Distrito Federal: Editora Senac, 2008. 228 p. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=bjxs0pLZ5BEC&pg=PR21&dq=antropometria&hl=ptBR#v=onepage&q=antropometria&f=true>. Acesso em: 11 nov. 2011.

ZAIDAN, Samira. **O (A) Professor(a) de Matemática no Contexto da Educação Inclusiva**. 25ª Reunião da Anped, 2002.

REPENSANDO O DISCURSO EMPREENDEDOR NA ESCOLA: A ECONOMIA POPULAR E SOLIDÁRIA COMO POSSIBILIDADE FRENTE À OFENSIVA NEOLIBERAL “EMPREENDEDORA”

Data de aceite: 01/04/2022

José Raimundo Oliveira Lima

Professor do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS

Lucas Cauã de Souza Mota

Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS

Neusa Núbia Carvalho da Silva

Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS

Verônica Ramos da Silva

Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS

RESUMO: Autores defendem que a educação empreendedora, potencializada pela ideologia e políticas neoliberais, apresenta uma importante função ideológica, disseminando uma perspectiva de realidade enviesada e direcionada para a manutenção das relações de dominação e exploração. Nesta produção objetivou-se discutir a maneira pela qual os discursos sobre o empreendedorismo, reforçados pelas políticas e ideologias neoliberais, chegam ao ambiente escolar e que outra perspectiva econômica se

pode oferecer como contraponto. Com vistas a discutir essas contradições temáticas, foram realizadas revisões de literatura e debates em grupos de estudo. Como resultado, verificou-se a necessidade de incluir a Economia Popular e Solidária na dinâmica escolar, de modo que o discurso empreendedor possa dar lugar a um projeto com potencial de emancipação social.

PALAVRAS-CHAVE: Neoliberalismo. Educação Empreendedora. Economia popular e solidária.

ABSTRACT: Authors argue that entrepreneurial education, enhanced by neoliberal ideology and policies, has an important ideological function, disseminating a skewed reality perspective, directed to maintenance relations of domination and exploitation. This production aimed to discuss the way in which discourses on entrepreneurship, reinforced by neoliberal policies and ideologies, reach the school environment and what other economic perspective can be offered as a counterpoint. In order to discuss these thematic contradictions, literature reviews and debates in study groups were carried out. As a result, it was verified the need of including the Popular and Solidary Economy in the school dynamics, so that the entrepreneurial discourse could give place to a project with potential for social emancipation.

KEYWORDS: Neoliberalism. Entrepreneurial Education. Popular and solidary economy.

1 | INTRODUÇÃO

A educação empreendedora, ou educação para o empreendedorismo, é uma das propostas de instituições internacionais como a

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para países da Europa e América Latina. Estas e outras organizações sugerem a diversificação do itinerário formativo, incluindo o empreendedorismo como componente curricular da educação básica ou mesmo como tema transversal, incorporando-o gradativamente desde as séries iniciais até o final do ensino médio regular, e também na educação profissional de nível médio.

No Brasil, a educação empreendedora é impulsionada por uma série de projetos e políticas públicas que contam com a parceria de instituições como o Programa Brasil Empreendedor, o Instituto Evaldo Lodi (IEL) e o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), que através do Programa Nacional da Educação Empreendedora (PNEE), já capacitou mais de 2 milhões de estudantes nos conteúdos e 50 mil professores para atuar como multiplicadores do empreendedorismo¹.

Embora bastante difundida, é importante ressaltar que essa orientação socioeconômica não é aceita por todos. Diversos autores como, por exemplo, Castro e Nunes (2014), defendem que a educação empreendedora, potencializada pela ideologia e políticas neoliberais, apresenta um importante viés ideológico, o qual, entre outros efeitos, poderia promover a mercantilização das relações, o estímulo à competitividade exacerbada e o individualismo, bem como difundir o empreendedorismo como solução dos problemas econômicos e sociais, enquanto oculta diversos efeitos negativos.

Neste contexto, a escola, enquanto instrumento da educação empreendedora, estaria cada vez mais destinada a desempenhar um papel estratégico de treinamento, capacitação, de conformação do sujeito ao mercado e, especialmente, ao mercado de trabalho flexível, inclusive com supressão de direitos arduamente conquistados, justamente em um momento em que a mobilização coletiva depende, mais do que nunca, de sujeitos com consciência de classe e, portanto, do seu papel no contexto socioeconômico no qual estão inseridos.

Diante desta problematização, questionou-se de que maneira os discursos sobre o empreendedorismo, reforçados pelas políticas e ideologias neoliberais, estariam chegando ao ambiente escolar e que outra perspectiva econômica se poderia oferecer como contraponto. Neste sentido, optou-se por discutir suas contradições pela perspectiva da Economia Popular e Solidária, como possibilidade de contraponto a esse discurso hegemônico.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da disciplina teórico-prática Economia Popular e Solidária do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial (PLANTERR), durante o ano de 2019. Adotou-se a metodologia da Pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), valendo-se, para tanto, da observação-participante, que se deu através do projeto

¹ SEBRAE-SP. Universitários não têm incentivo para empreender, revela pesquisa. Portal SEBRAE de Notícias, em 17/10/2016. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/asn/uf/NA/universitarios-nao-tem-incentivo-para-empreender-revela-pesquisa,02ad9983f93d7510VgnVCM1000004c00210aRCRD>. Acesso em: 05/01/2020.

“Empreendedorismo na Escola”, realizado em uma escola pública no município de Serrinha-BA. Outras discussões foram realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Economia Popular e Solidária (GEPOSDEL), organizadas pela Incubadora de Iniciativas de Economia Popular e Solidária da Universidade Estadual de Feira de Santana (IEPS-UEFS). As discussões teóricas, bem como a análise dos dados e informações, buscaram identificar elementos ou características desta outra economia, a Economia Popular e Solidária, bem como suas relações temáticas que se contrapõem ao empreendedorismo.

Não se pretende com esta pesquisa esgotar o debate sobre essa temática, inclusive porque os trabalhos críticos aos discursos do empreendedorismo e da Educação Empreendedora são escassos ou estão em estágios iniciais, porém acredita-se que esta produção possa contribuir com esta importante discussão e fomentar o desenvolvimento de novos estudos nesse sentido.

Este trabalho, além dessa introdução e das considerações finais, distribui-se nos seguintes eixos de discussão: i) O discurso empreendedor reforçado pelas políticas neoliberais; ii) O ambiente escolar como instrumento da ideologia empreendedora; e, por fim; iii) Em contraponto ao empreendedorismo: a economia popular e solidária como elemento para o argumento em prol do processo educativo de trabalho e da formação integral do sujeito.

21 O DISCURSO EMPREENDEDOR REFORÇADO PELAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

O neoliberalismo, entendido por muitos como um renascimento ou renovação do liberalismo, é um conjunto de ideais e políticas econômicas disseminado nas últimas décadas. Os principais pontos da proposta neoliberal incluem a liberação das empresas de obrigações impostas pelo governo, maior abertura ao comércio e investimentos internacionais, a flexibilização do emprego e das relações de trabalho, e a privatização, caracterizada pela venda de empresas públicas, bem como fornecimento de bens e serviços estatais a investidores privados (MATOS, 2008).

Para além das promessas, as políticas neoliberais trazem uma série de efeitos negativos, como a transformação dos direitos sociais em serviços (água, luz, educação, saúde, etc.), a redução da regulamentação governamental de tudo o que possa reproduzir-se em lucros (incluindo a proteção do meio ambiente e a segurança no trabalho), e a redução dos direitos trabalhistas, além disso, as privatizações, geralmente feitas em nome de uma maior eficiência, tem principalmente o efeito de concentrar ainda mais a riqueza em poucas mãos e de fazer o público pagar, ou pagar ainda mais, por suas necessidades (ANDERSON, 1995)

Essa perspectiva tem sido observada na crescente concentração de renda privada das grandes organizações e dos “novos ricos” por via dos rendimentos de capital, que têm

sido maiores que proporcional em relação aos rendimentos do trabalho, conforme aponta Piketti (2014). A dinâmica acontece em maior proporção nas nações “desenvolvidas”, mas também nas chamadas emergentes, por mais absurdo que pareça a subtração de renda de pessoas pobres nos países pobres. Isso tem se dado em uma lógica empreendedora neoliberal e verticalizada pela economia global de produção e comercialização em escala.

É importante ressaltar que essas políticas neoliberais apresentam um forte viés ideológico, voltado ao convencimento de que um mercado não regulamentado seria mais dinâmico e, portanto, a melhor maneira de aumentar o crescimento econômico, já que no “futuro”, sob o sacrifício dos trabalhadores e esforços de toda sociedade, acabaria por beneficiar a todos. Compreendemos que existe uma lógica política e ideológica neste discurso, entretanto, mais da metade da população mundial espera por esses benefícios há mais de 200 anos, a partir dos argumentos de Adam Smith (1982), considerado o pai do liberalismo econômico, da economia natural e da ênfase na competitividade por vias do individualismo, bem como da tendência inata dos indivíduos para as trocas, a fim de angariar vantagens.

Neste contexto, observa-se um paulatino processo de eliminação do conceito de “comunidade” e sua substituição pela “responsabilidade individual”, pressionando as pessoas mais pobres (vulnerabilizadas, invisibilizadas e instáveis socialmente) a encontrar sozinhas, a qualquer custo, soluções para a falta de elementos essenciais às suas existências, bem como garantir assistência médica, emprego, educação e previdência social, culpando-as, caso falhem, porque não fizeram o esforço o suficiente (SOUZA, 2019).

Esse novo regime de dinâmica do capital contribui, então, para a construção de um ambiente pautado no individualismo e na competição, em que os indivíduos são ideologicamente induzidos a acreditar que devem se tornar “empreendedores de si mesmos”, e que apenas através do esforço individual poderiam ter uma maior mobilidade social. Um caminho que na verdade é repleto de necessidades, carências históricas de oportunidades e repleto de desafios (BARBOSA, 2011).

Nesse contexto, Castro e Nunes (2014) trabalham com a hipótese de uma função ideológica na narrativa empreendedora que vem sendo disseminada ao longo das duas últimas décadas, onde os argumentos mais recorrentes seriam que o “ethos empreendedor” poderia ser desempenhado por qualquer indivíduo (excluído ou não do sistema produtivo), que o empreendedorismo seria uma solução para o desemprego estrutural e que aproveitaria características inerentes ao próprio indivíduo (trazendo-o como algo instintivo, parte da natureza humana).

Para Maciel (2014) o discurso empreendedor é mais que contraditório, visto que:

[...] as chances de sucesso são mínimas ou atomizadas, sobretudo para os empreendedores de baixa renda, que somam mais e mais indivíduos, sobretudo em contexto de transformações na dinâmica do trabalho em decorrência da flexibilização produtiva. E talvez, este seja o principal trunfo neoliberal para o convencimento das camadas pobres da sociedade, que,

excluídas dos ganhos advindos das dinâmicas concentradoras de mercado, percebem nas mínimas possibilidades de ganho do negócio próprio uma forma de alavancar sua renda em meio ao desemprego estrutural, ao subemprego e aos baixos salários pagos pelas empresas, constituindo esses pequenos negócios, mais meios de sobrevivência do que empreendimentos capitalistas, sobretudo no âmbito comercial.(MARCIEL, 2014, p.10).

Em uma dinâmica que alia desemprego e alto índice de informalidade, as políticas neoliberais corroborariam com um ambiente fértil para a disseminação da narrativa empreendedora, e embora algumas dessas políticas tenham beneficiado muitas empresas, investidores e uma pequena parte da população (especialmente os ricos), por outro lado aumentaram a insegurança econômica da classe trabalhadora (pobres, cidadãos com baixa escolaridade, trabalhadores com status precário, etc.) atraindo não apenas os excluídos sociais, mas também os precarizados (subempregos) às promessas do discurso empreendedor (CASTRO; NUNES, 2014).

A ideia do empreendedorismo assim amplamente divulgada, faz-se necessária, ao funcionamento do sistema. A partir de então, a prática empreendedora é demasiadamente recomendada àqueles que buscam trabalho em meio ao cenário de desemprego, sob o discurso da garantia de crescimento e desenvolvimento socioeconômico. É dessa forma que o empreendedor é incorporado à lógica do capital (OLIVEIRA et al. p,198, 2013).

Assim, na medida que as políticas neoliberais promovem a aceitação da precarização do emprego e a responsabilização e culpabilização do indivíduo pela própria realidade como tendências naturais e inevitáveis, o discurso empreendedor se apresenta como solução para o desemprego e a informalidade, levando o indivíduo a acreditar que poderia competir e empreender em igualdade de oportunidades, e que seria devidamente recompensado de acordo com seus méritos.

31 O AMBIENTE ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DA IDEOLOGIA EMPREENDEDORA

A Revolução Industrial se estende e se amplia a partir do início do século XIX e se concretiza em linhas gradativas em todo o mundo com a proeminência do sistema capitalista e seus desenvolvimentos. Neste contexto, frente à disseminação e preponderância das inovações tecnológicas, as empresas passam gradualmente a demandar a especialização em alguns cargos, além de técnicos dotados de destrezas e capacidades variadas para desempenharem ocupações de evidência – indispensáveis ao desempenho dessa nova perspectiva do sistema capitalista (BARROSO apud MARTINS, 2012).

Para Alves (2011), o processo de globalização possibilitou uma máxima difusão de informações e das condições de acesso aos subsídios para estímulo à criação individualizada. Solicitada pelo artifício desse fenômeno, a escola passa a abranger outras colocações para além da escolarização – nos padrões clássicos. Necessitava-se de inovação na questão

da concepção de qualificação para o mercado de trabalho, momento em que a escola atrai para si, portanto, a necessidade de comprometer-se com os trabalhos que se dinamizam em reciprocidade com os requisitos deste mercado.

De acordo com o ponto de vista do Portal SEBRAE (2014), Educação Empreendedora define-se como um instrumento que auxilia o aluno a distinguir e estimar alguma circunstância, admitindo uma disposição proativa de encontro a ela, preparando-se para organizar e esquematizar configurações e táticas de interação, com objetivo de provocar a sua percepção para a competitividade.

Nesta perspectiva, uma Educação Empreendedora, de acordo com a proposta pedagógica, supõe e ambiciona, por intermédio da difusão e do acréscimo da memória do empreendedorismo, a concepção de uma juventude melhor organizada para as provocações/indagações e as modificações evidentes à competitividade e ao produtivismo. (COAN, 2011).

Dornelas (2014) compreende que educar através da Educação Empreendedora não é meramente instruir. Para além disso, não se trata da capacitação de prepostos, agentes multiplicadores, professores ou técnicos e, muito menos, a elaboração de métodos ou um conjunto de instrumentos tecnológicos. O docente, para propiciar uma Educação Empreendedora, necessita reexaminar a práxis pedagógica e as avaliações de aprendizagem, inclusive repensar a sua postura de trabalhador da educação.

No Brasil a temática prosseguiu e alcançou mais ambientes conseguindo uma expressiva adesão, incorporando instituições de ensino que passaram a disseminar o discurso empreendedor com rigor, de modo irrestrito, baseando-se, inclusive, em concepções pedagógicas. No meio da década de 90 o docente Fernando Dolabela fortaleceu a conjectura do empreendedorismo como configuração de inclusão social, o que apelidou de “teoria dos sonhos” (BAGGIO & BAGGIO, 2014).

Em uma conjectura de exclusão socioeconômica, com destaque para as classes menos favorecidas, potencializar esses jovens no contexto da cultura do empreendedorismo, aparentemente, os beneficia, pois os ambiciona a não abdicar de seus objetivos pessoais e até mesmo leva-os a sonhar, haja vista que o desempenho positivo de alguns ante as dificuldades pode ser uma forma de reação para serem os autores principais das suas próprias vidas. Essa possibilidade de empreendedorismo é abraçada como uma concepção de transformar fantasias em fato e fortuna (CASTRO, 2010; DORNELAS, 2014).

A individualização das iniciativas que consiste em jogar para o indivíduo a tarefa de sua autorealização merece atenção, uma vez que se trata de uma ideologia que serve para legitimar a ordem vigente, não tem poder explicativo da realidade, intenta acomodar as pessoas, além de tratar a realidade de forma abstrata. Essa teoria, em síntese, sugere que basta que se tenha um sonho, não interessa qual seja, para que se possa realizá-lo (COAN, 2010, pp. 10-11).

Em relação ao supra apresentado, tendo em vista que o docente é um profissional

primordial na arte da modificação social, a Pedagogia Empreendedora apresenta-se, contrariamente, como opção ao ensino habitual, focalizado na difusão de elementos. Ela necessita que o docente seja um facilitador do procedimento de aprendizagem e para tal, a justaposição motiva o docente a um estilo de exercícios conexos ao conhecimento, especificamente: simulações de gerenciamento e treinamentos estruturados ou focalizados em circunstâncias de feedback, nos quais o aluno deve conceber um papel ativo (LOPES, 2010).

Desse modo, percebe-se a necessidade de expandir e desmistificar a terminação “empreendedorismo”. Necessita-se compreender que um indivíduo empreendedor diz respeito àquele que desempenha capacidades para entender as oportunidades com uma maior facilidade e estas condições podem estar conexas para designar interesses ou mudar importâncias de uma coletividade (CASTRO; NUNES, 2014). Portanto, um indivíduo empreendedor é aquele que procura transformações da sua realidade por suas favoráveis implicações, que está preparado para metamorfoses, que busca continuamente algo novo e transformador, compondo-se em indivíduos capazes de entender, mesmo sem sentir, o quanto empreender pode transformar histórias de vida para melhor. Este argumento é bem estruturado, entretanto, esta perspectiva não leva em conta as condições de oportunidade para que os estímulos sociais nesta direção possam acontecer objetivamente.

Com efeito, paradoxalmente, ao que se diz do empreendedorismo como uma panaceia de soluções para todas as crises econômicas ou de exercício de força de trabalho no mercado, nem as habilidades inatas, nem a educação empreendedora das escolas, por melhor que sejam, sem oportunidades equivalentes, fará uma sociedade frutiferamente empresarial de forma espontânea. O conhecimento livre e aberto torna-se um atributo fundamental que está para além de qualquer lógica educativa, competitiva, economicista ou mercadológica.

4 | EM CONTRAPONTO AO EMPREENDEDORISMO: A ECONOMIA POPULAR E SOLIDÁRIA COMO ELEMENTO PARA O ARGUMENTO EM PROL DO PROCESSO EDUCATIVO DE TRABALHO E DA FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO

Vivencia-se um período considerado o ápice do capitalismo, paralelo a um processo de globalização desenfreada, caracterizada pelas inúmeras transformações no que tange às relações sociais em suas múltiplas facetas, bem como no que tange aos aspectos políticos, econômicos, culturais e técnico-científicos informacionais. Neste contexto, vale salientar que dentre as bases que dão sustentáculo ao sistema capitalista encontra-se a competitividade e reestruturação do processo produtivo, fatores que contribuiram no desencadeamento das disparidades e exclusão social vigentes na contemporaneidade.

De acordo com Nascimento (2007), a reestruturação produtiva na década de

1970 propiciou uma série de transformações, de modo que todos os níveis de produção passaram por um processo de inovação tecnológica, refletindo numa redução da mão de obra, exigência de maior qualificação e intensificação da exploração sobre a força dos trabalhadores. A reestruturação desencadeou um novo contingenciamento de pobres, para além daqueles já existentes, culminando em um processo crescente de exclusão dos trabalhadores formais do mundo de trabalho, conforme Alves (2000), e conseqüentemente, a precarização do trabalho, bem como o trabalho informal, sofreram um aumento exponencial, dada a desordem promovida pelo desemprego estrutural.

Segundo Yamamoto (2001), a renovação da pobreza origina-se de um projeto de desenvolvimento cujo desemprego é uma de suas principais causas, porque instabiliza e vulnerabiliza trabalhadores e trabalhadoras. Dentre as novas alternativas de geração de trabalho e renda, aderida pela população excluída dos postos de trabalho, destaca-se a Economia Popular e Solidária (EPS), conforme nos apresenta Nascimento (2007). Segundo a autora, os indivíduos prejudicados pelas transformações no mundo de trabalho, como forma de enfrentamento da pobreza e desigualdades sociais, uniram-se e criaram ações centradas no desenvolvimento das potencialidades locais. Tais ações são regidas pelos princípios de solidariedade e cooperação, onde a participação de seus integrantes se dá de forma autogestionária, associada e democrática.

De acordo com Aguiar (2002), a Economia Popular e Solidária originou-se no contexto latino-americano em contraponto às disparidades oriundas da égide capitalista, especificamente a partir da década de 1970. Esta economia objetiva a geração de renda e promoção e reposição dos meios de vida no que concerne aos níveis de sobrevivência e subsistência.

Para Lima (2016), a Economia Popular e Solidária, embora venha ganhando notoriedade por abranger um contingente expressivo de trabalhadores, ainda é considerada uma economia periférica em virtude de sua dinâmica emergir em contrapartida aos ditames do capitalismo, que por sua vez encontra-se centralizado e verticalizado no poder do mercado. Quanto às características dessa economia o autor elenca as seguintes:

Essa economia, entretanto, apresenta características ou traços referentes aos laços de pertencimento culturais e geográficos, saberes locais, políticos, educacionais, pertinentes às políticas públicas específicas, entre outros atributos (LIMA, 2016. p. 4.).

Segundo o autor, a Economia Popular e Solidária beneficia o desenvolvimento tradicional através de construções e articulações cotidianas, pautadas nas relações orgânicas e genuínas, mas favorecendo sobremaneira os movimentos contra hegemônicos, direcionados ao desenvolvimento local solidário. Para o autor, pensar a Economia Popular e Solidária:

[...] significa considerar a existência de direitos a partir de dimensões que não são negociáveis: empoderamento, liberdade política, educativa, de

modo a aproveitar as potencialidades locais, a grande diversidade de formas de produção de riqueza, o que, conseqüentemente, encaminha o sujeito, os agentes e as iniciativas de pessoas para o atendimento das diversas necessidades locais de formas diferenciadas ou mais apropriadas para melhores condições de desenvolvimento (LIMA, 2016, p.8).

Vale ressaltar que o processo de desenvolvimento local solidário não se restringe à dimensão mercadológica. Este vai além quando ressalta a importância e abrangência das dimensões sociais, ambientais, educacionais, culturais, políticas e econômicas. Este desenvolvimento, sincronizado em redes, não perde de vista a totalidade, mas busca valorizar as especificidades locais.

De acordo com Singer (2002), a dimensão do desenvolvimento local solidário vincula-se à Economia Popular e Solidária por romper com o viés econômico resultante da modernização, pois sua dinâmica não leva em consideração apenas os indicadores do Produto Interno Bruto (PIB) e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Segundo o autor, a EPS comporta-se como uma estratégia para o desenvolvimento local solidário, favorecendo o processo educativo de trabalho, pois os sujeitos partícipes do processo são estimulados a praticar ações econômicas e solidárias através da cooperação, autogestão e associação.

Coadunando com essa perspectiva, Lima (2016) elucida que o movimento da EPS surge em contrapartida à competitividade e individualismo. A nova economia configura-se como uma estratégia para promover outra forma de desenvolvimento, o local solidário. Dessa forma, a Economia Popular e Solidária comporta-se como um movimento antagônico ao utilitarismo, consumo desenfreado e relações fluidas oriundas da globalização. Se por um lado as ações desta visam a lucratividade exacerbada, a EPS possibilita o consumo consciente através de acordos educativos pautados no equilíbrio entre oferta e demanda em rede.

Ainda de acordo com Lima (2016), o processo educativo desencadeado pela Economia Popular e Solidária é resultante de fatores sociais, locais, políticos, econômicos, ambientais, pedagógicos e etc. Diante dessa perspectiva, o processo educativo deve estar intimamente relacionado ao contexto histórico social em que os sujeitos se encontram inseridos. Nota-se que a organização da Economia Popular e Solidária, mediante planejamento, com destaque para o processo de trabalho, conhecimento do grupo, melhoramento das relações, gestão de custos e tomadas de decisões, constitui-se em processo educativo de grande relevância para valorização e emancipação humana e plural.

O processo educativo no âmbito da EPS comporta-se como um elemento capaz de despertar o senso crítico reflexivo dos seus partícipes quanto às formas de heterogestão provenientes da economia tradicional. Tratando-se das relações de trabalho estabelecidas no seio das EPS, percebe-se que estas também se contrapõem às relações técnicas advindas da economia hegemônica, na medida que estas são dialogadas e analisadas

através de princípios democráticos e autogestionários. O teor educativo desse processo se dá mediante empregabilidade de saberes locais, tecnologias sociais no âmbito do saber popular e inserção de conhecimentos sistemáticos provenientes das universidades (LIMA, 2016).

Para Fernandes (2007), as iniciativas de EPS, visando fortalecer suas experiências, estabelecem parcerias com diferentes instituições, tais como: universidade e governos municipais e estaduais, com o intuito de dinamizar trocas de informações e ajuda mútua para que haja viabilização de feiras, assessorias, atividades de promoção e capacitação dos grupos coletivos. Dentre as parcerias firmadas entre a Economia Popular e Solidária com as universidades, encontram-se os projetos de criação e os respectivos trabalhos das incubadoras populares.

Vale ressaltar que na Economia Popular Solidária as relações de trabalho divergem das formas convencionais (a divisão do trabalho pauta-se na organicidade) para que seu funcionamento seja consolidado de forma concisa e coerente. O trabalho dentro desta economia se dá mediante o envolvimento onde todos participam das atividades e das tomadas de decisões, de modo que não haja hierarquia e exploração e sim autogestão.

Vê-se, portanto, que para além da dimensão social de manutenção da vida, a Economia Popular e Solidária, comporta-se como um processo educativo para politizar e resgatar a atuação popular no âmbito organizacional. Dessa forma, não se pode pensar no desenvolvimento da economia sem o engajamento dos sujeitos sociais durante o processo de construção de demanda e ofertas de serviços, bem como produção de bens, seja com valor de trocas ou simplesmente valor de uso, ensejando relevante contraponto ao empreendedorismo, enquanto elemento para o argumento em prol do processo educativo de trabalho e da formação integral do sujeito. Seja na sociedade, seja na escola, a educação deve ser libertária e não empreendedora.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto de globalização, visualiza-se a ascensão das novas formas da economia neoliberal, como um conjunto de políticas e ideais acompanhadas de diversos problemas, como o desemprego estrutural, concentração de renda, aumento da desigualdade e declínio da democracia. Esse contexto é favorável à disseminação do discurso empreendedor, uma narrativa hegemônica e com fins ideológicos sutis e orientados à manutenção desse sistema.

Essa ideologia empreendedora, fortalecida pelas políticas neoliberais, vem se apresentando como única ou melhor possibilidade de mobilidade social, uma perspectiva que contribui ativamente para o individualismo e competição, em que todos são vistos como concorrentes disputando as melhores posições de mercado, onde não se vislumbra qualquer tendência de cooperação ou solidariedade.

Como instrumento para a formação integral do sujeito, a escola é um ambiente propício ao desenvolvimento do cidadão crítico, autônomo e colaborativo, valores hoje negligenciados em prol da celebração das virtudes da aprendizagem para os negócios e pela aquisição do chamado espírito empreendedor, que é essencialmente competitivo, economicista, consumista e individualista.

Nesse contexto, consolidado inclusive sob as formas de políticas públicas, torna-se cada vez mais difícil questionar e ainda mais difícil desconstruir a narrativa empreendedora, especialmente nas instituições de ensino (onde já faz parte do itinerário formativo e seus respectivos projetos pedagógicos), haja vista o encabeçamento das ações pelo Estado em suas respectivas vinculações ou projetos específicos direcionados.

Desta forma, considerando que o mundo dos negócios atribui à escola a função de treinar as habilidades exigidas pela economia de mercado (como a empregabilidade e o empreendedorismo) e que a mesma está cada vez mais direcionada à essa perspectiva, se torna ainda mais necessário estabelecer contrapontos ou mesmo alternativas a esse discurso e/ou prática.

Com efeito, seria mais adequado incorporar uma educação que integre conhecimento e sua aplicação em um trabalho que produza bens e serviços socialmente úteis, especialmente de valor de uso local, de modo a conciliar os ideais do desenvolvimento econômico e social democráticos, bem como da produção da existência. É o caso da Economia Popular e Solidária, na qual a aprendizagem faz parte de um processo de ação e reflexão, constituindo um movimento que se baseia em valores de reciprocidade e coesão, para que as pessoas possam trabalhar juntas na criação de modelos sustentáveis que beneficiem a todos. Tudo com o intuito de visar o empoderamento educativo e político individual, coletivo e comunitário de conhecimento amplo e libertário.

Com esta pesquisa acreditamos ter trazido importantes esclarecimentos sobre o discurso do empreendedorismo, cuja performance mostra-se reforçada pelas políticas e ideologias neoliberais para chegar ao ambiente escolar. Neste sentido, verificou-se a necessidade da inclusão dos temas e valores da Economia Popular e Solidária na dinâmica escolar, de modo que o projeto empreendedor possa dar lugar a um projeto com potencial de emancipação social e educação libertária, ou pelo menos possibilitar um contraponto à hegemonia neoliberal imposta a toda sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Cristina Silveira. *Economia popular solidária: alternativas às transformações no mundo do trabalho*. 2002. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

ALVES, Giovanni. *O novo e precário mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo, 2000.

- ALVES, Giovanni. *Trabalho e subjetividade: o espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- BAGGIO, Adelar Francisco; BAGGIO, Daniel Knebel. Empreendedorismo: conceitos e definições. In: *Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia*, v. 1, n. 1. Passo Fundo: IMED, janeiro de 2015, p. 25-38.
- CASTRO, Carla Apollinario de. *Das fábricas aos cárceres: mundo do trabalho em mutação e exclusão social*. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.
- CASTRO, Carla Apollinario de; NUNES, Tiago de Garcia. Crítica à razão empreendedora: sobre a função ideológica do empreendedorismo no capitalismo contemporâneo. In: *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, v.1, n11. San Luis Potosi: REDHES, fev. / junho de 2014, p.117-135.
- COAN, Marival. *Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas*. 2011. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.
- DORNELAS, José. *Empreendedorismo: transformando ideias em negócios*. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- DORNELAS, José. *Empreendedorismo: transformando ideias em negócios*. 5. ed. Rio de Janeiro: Empreende/LTC, 2014.
- IAMAMOTO, Marília Villela. A questão social no capitalismo. In: *Temporalis*, v. 2, n. 3. Brasília: Abepss, Jan./Jun. 2001, p.9-32.
- LIMA, José Raimundo Oliveira. Economia Popular e Solidária e desenvolvimento local: relação protagonizada pela organicidade das iniciativas. In: *Otra Economía*, v. 10, n. 18. São Leopoldo: Unisinos, Jan./Jun. 2016, p. 3-17.
- LOPES, Rose Mary Almeida. *Educação Empreendedora: conceitos, modelos e práticas*. São Paulo: Elsevier, 2010.
- MACIEL, Helltown Winicius Patrocinio. Que cidadania é esta? As contradições presentes na condição do microempreendedor cidadão em um contexto de flexibilização produtiva. In: SEMINÁRIO DE ADMINISTRAÇÃO, 17., 2014, São Paulo. Anais [...]. [S. l.: s. n.], 2014.
- MATOS, Sidney Tanaka. Conceitos primeiros de neoliberalismo. In: *Mediações - Revista de Ciências Sociais*. v. 13, n. 1-2. Londrina: [s.n.], 2008, p. 192-213.
- NASCIMENTO, Aline Fátima do. Economia popular solidária. In: *Revista Textos & Contextos*, v. 6, n. 2. Porto Alegre: [s.n.], Jul./ Dez. 2007, p. 264-281.
- OLIVEIRA, Eveline Nogueira Pinheiro de; MOITA, Dimitre Sampaio; AQUINO, Cassio Adriano Braz de. O empreendedor na era do trabalho precário: relações entre empreendedorismo e precarização laboral. In: *Revista de Psicologia Política*. v. 16, n. 36. São Paulo: [s.n.], Maio/Ago. 2016, p. 207-226.

ORLICKAS, Elizenda. *Modelos de gestão: das teorias da administração à gestão estratégica*. Curitiba: Ibpex, 2010.

PIKETTY, Thomas. *O capital no século XXI*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

SABINO, Geruza Tomé. Empreendedorismo: reflexões críticas sobre o conceito no Brasil. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO, 7., 2010, Marília. Anais [...]. Marília: RET, 2010. p. 1-16.

SEBRAE. *Expectativas do mercado*. Boletim Estudos e Pesquisas, Brasília, DF, n. 29, mai. 2014.

SINGER, Paul. *Introdução à Economia Solidária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SOUZA, Iael. Sobre o neoliberalismo (parte i): contribuições de Dardot e Laval – antes de Hayek. In: *Revista eletrônica arma da crítica*, v. 9, n. 12. Fortaleza: [s. l.], nov. 2019. p.147-170.

ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Data de aceite: 01/04/2022

Vilma Aparecida Bianchi

Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho – Unesp
Assis - SP
<http://lattes.cnpq.br/1815825721517641>

Rita Melissa Lepre

Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho – Unesp
Bauru - SP
<http://lattes.cnpq.br/9109045495650654>

RESUMO: As altas habilidades/superdotação (AH/SD), são formadas por uma combinação de vários fatores apresentados pelo aluno, tais como: fatores de ordem biológica, fatores pedagógicos e psicológicos. O desenvolvimento adequado dessas habilidades está interligado com as condições que o ambiente em que o aluno vive, pode oferecer a ele, com isso, o ambiente escolar deve ser o mais desafiador e estimulante possível para esse aluno. O presente trabalho tem como objetivo relatar como vem sendo realizadas as práticas educacionais no que diz respeito ao atendimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Para a realização do presente trabalho foi adotada uma revisão bibliográfica, elaborada pelo método de Revisão Integrativa. Foram utilizados artigos científicos encontrados no bancos de dados como: *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*. Foram selecionados os trabalhos

científicos apropriados ao tema, disponibilizados na língua portuguesa entre o ano de 2019 a 2021. Foram encontrados 80 estudos no total de buscas na bases de dados citada. Após a leitura de forma cautelosa e crítica dos títulos e resumos, foram selecionados inicialmente 30 estudos. Destes, 16 foram excluídos, por não somarem a essa revisão e, portanto, estarem enquadrados nos critérios de exclusão. Ao final da seleção, foram inclusos 6 estudos que integram a presente revisão. É importante compreender a fundamental importância de alunos com Altas Habilidades/Superdotação serem aceitos nos espaços escolares de forma potente, além do importante acolhimento familiar, da comunidade no qual pertencem, e da sociedade de modo geral, para que se sintam mais aceitos e valorizados.

PALAVRAS-CHAVE: Altas Habilidades. Superdotação. Educação Especial. Diretrizes da Educação.

HIGH SKILLS AND GIFTEDNESS IN EDUCATION: AN INTEGRATIVE REVIEW

ABSTRACT: High Abilities/giftedness are formed by a combination of several factors presented by the student, such as: biological factors, pedagogical and psychological factors. The proper development of these skills is interconnected with the conditions that the environment in which the student lives can offer him, with this, the school environment must be as challenging and stimulating as possible for this student. The present work aims to report how educational practices have been carried out with regard to the care of students with High Abilities/

Giftedness. For the accomplishment of the present work, a bibliographic review was adopted, elaborated by the Integrative Review method. Scientific articles found in databases such as: Scientific Electronic Library Online (SciELO) were used. Scientific works appropriate to the topic, made available in Portuguese between 2019 and 2021, were selected. A total of 80 studies were found in the total of searches in the aforementioned databases. After carefully and critically reading the titles and abstracts, 30 studies were initially selected. Of these, 16 were excluded, as they did not add to this review and, therefore, met the exclusion criteria. At the end of the selection, 6 studies that make up the present review were included. It is important to understand the fundamental importance of students with High Abilities/Giftedness being accepted in school spaces in a powerful way, in addition to the important family reception, the community in which they belong, and society in general, so that they feel more accepted and valued.

KEYWORDS: High Skills. giftedness. Special education. Education Guidelines.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Especial tem um público formado por estudantes que: apresentam alguma deficiência física ou mental, possuem transtornos globais de desenvolvimento e que também apresentam altas habilidades/superdotação (AH/SD). No presente trabalho será abordada as altas habilidades/superdotação (AH/SD), que são formadas por uma combinação de vários fatores apresentados pelo aluno, tais como: fatores de ordem biológica, fatores pedagógicos e psicológicos (PRIETO SÁNCHEZ; FERRANDO, 2016).

Alunos com altas habilidades/superdotação também estão entre aqueles alunos enquadrados no Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Uma pesquisa do INEP, em 2019, relatou que no Brasil são ao todo 1.014.661 alunos que estão no PAEE e deste total, 22.161 alunos possui altas habilidades/superdotação (INEP, 2019).

O desenvolvimento adequado dessas habilidades está interligado com as condições que o ambiente em que o aluno vive, pode oferecer a ele, com isso, o ambiente escolar deve ser o mais desafiador e estimulante possível para esse aluno. Mas é possível perceber que o registro desses alunos nos cadastros dos censos é baixo, o que mostra a invisibilidade desses alunos dentro das salas de aula (BARRETO; METTRAU, 2011).

De acordo com Serra (2008) e Cupertino e Arantes (2012), alunos com AH/SD se diferenciam entre si, cada um possui uma qualidade diferente, tem um perfil diferenciado; o que torna difícil descrever um perfil único para alunos com AH/SD. Bergamin (2018, p.21) relata um pouco sobre essa diferença, dizendo que "... um dos desafios atuais é conhecer cada aluno e cada turma, considerar a singularidade de cada um e pluralidade que qualquer sala de aula oferece."

Para Bergamin (2018), cabe aos professores observarem e mapearem as habilidades e os interesses do aluno, para que, por meio dessas observações, possam planejar o conteúdo que será trabalho em sala de aula que chame a atenção do aluno com AH/SD e

o faça interagir com a sala.

O presente trabalho tem como objetivo relatar como vem sendo realizadas as práticas educacionais no que diz respeito ao atendimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

2 | METODOLOGIA

Para a realização do presente trabalho foi adotada uma revisão bibliográfica, elaborada pelo método de Revisão Integrativa. A Revisão Integrativa é uma metodologia que sintetiza um assunto e/ou referencial teórico para maior clareza e entendimento de uma questão ou problema, possibilitando uma vasta análise da literatura.

Foram utilizados artigos científicos encontrados no bancos de dados como: *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*. Sendo utilizadas as seguintes palavras-chave: altas habilidades, superdotação, educação especial, diretrizes da educação.

Foram selecionados os trabalhos científicos apropriados ao tema, disponibilizados na língua portuguesa entre o ano de 2019 a 2021. Foram desconsiderados os artigos publicados anteriormente ao ano de 2019, os que não estavam presentes em banco de dados científicos, os que não condisseram com o tema objeto deste trabalho e os que não estiveram na língua portuguesa.

Foram encontrados 80 estudos no total de buscas na bases de dados citada: *SciELO*. Após a leitura de forma cautelosa e crítica dos títulos e resumos, foram selecionados inicialmente 30 estudos. Destes, 16 foram excluídos, por não somarem a essa revisão e, portanto, estarem enquadrados nos critérios de exclusão. Ao final da seleção, foram inclusos 6 estudos que integram a presente revisão.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram apresentados por meio do Quadro 1 abaixo que completou as principais características dos artigos utilizados.

| Autor(es) | Título | Ano | Objetivo | Resultados | Conclusão |
|-----------------------------|---|------------|--|---|---|
| Faveri e Heinzle | Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD): políticas visíveis na educação dos invisíveis | 2019 | Apresentar aspectos históricos e conceituais das AH/SD, relacionando-os com as políticas públicas existentes atualmente no Brasil. | O número de matrículas tem crescido, porém, ainda de forma lenta, pressupondo que há uma lacuna na identificação desses potenciais | Há a necessidade de uma constante reflexão e de estudos sobre políticas para AH/SD, a fim de que sejam conhecidas e reconhecidas no campo educacional para fortalecer as ações. |
| Cunha e Rondini | Queixas escolares apresentadas por estudantes com altas habilidades / superdotação: relato materno | 2020 | Descrever os tipos de queixas escolares que esses estudantes expressam, por meio do relato materno. | As mães recebem queixas escolares de seus filhos na escola, dentre as quais estão os problemas de comportamento, desmotivação em sala de aula, indisciplina e dificuldades na interação social. | É importante que a escola seja uma rede de apoio para auxiliar no desenvolvimento desses estudantes PAEE |
| Martins | Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/ Superdotação (EIPIAHS): um instrumento em construção | 2020 | Avaliar os itens de uma escala de identificação de alunos precoces com indicadores de altas habilidades/ superlotação no Ensino Fundamental I e verificar sua consistência | A partir da coleta de opiniões e análises estatísticas, dez itens foram considerados pouco funcionais e, por isso, foram excluídos | Verificou-se, estatisticamente, que o instrumento apresenta fidedignidade. Novas análises são necessárias para a constatação de sua validade. |
| Martelli e Moreira | A transversalidade das políticas educacionais para estudantes com altas habilidades/ superdotação | 2021 | Investigar a transversalidade/ continuidade das políticas públicas voltadas aos estudantes que possuem altas habilidades/ superdotação (AH/S). | Foram analisados documentos das políticas públicas dos seguintes níveis: curitibano, paranaense e nacional | Os dados de pesquisa demonstraram uma ruptura na continuidade do atendimento educacional especializado realizado com este público |
| Rondini, Martins e Medeiros | Diretrizes legais para o atendimento do estudante com altas habilidades/ superdotação | 2021 | Apresentar as diretrizes existentes no Brasil para alunos com altas habilidades/ superdotação (AH/S). | A Lei nº 9.394/1996 integra esses discentes ao público da Educação Especial | A legislação nacional foi antecedida por práticas pedagógicas isoladas, as quais tiveram início na primeira metade do século XX |

| | | | | | |
|---------|--|------|--|--|--|
| Ladeira | Alunos com altas habilidades/ superdotação: levantamento histórico e os mitos a respeito do tema | 2021 | Refletir a respeito da temática: Altas habilidades/ Superdotação (HS/SD) no contexto escolar | Alunos que portam essas habilidades fazem parte do público-alvo da Educação Especial (PAEE), entretanto, há muitas dúvidas quando se trata dessa questão | Este trabalho contribui com a desconstrução de senso comum a respeito da temática, baseado em uma perspectiva crítica e científica |
|---------|--|------|--|--|--|

Quadro 1. Os estudos incluídos na revisão e suas respectivas características.

Cunha e Rondini (2020), relatam alguns pontos característicos que os alunos com AH/SD possuem, tais como: facilidade e rapidez em aprender; são curiosos e criativos; adoram ser desafiados; possuem um vocabulário bem avançado para a idade; são perfeccionistas; têm interesse em diversas áreas do conhecimento; adoram conviver com pessoas mais velhas; senso de liderança; etc.

A maioria dos alunos que tem AH/SD adoram um desafio e, por isso, quando as aulas não apresentam nenhum tipo de desafio para eles, eles começam a perder o interesse, ficam desatentos, começam a ter dificuldades para interagir com a sala; mas, os professores, na maioria do tempo, não conseguem suprir essa necessidade de forma adequada.

Para Cunha e Rondini (2020), essas condições acabam por contribuir para o aumento dessas queixas escolares, fazendo com que elas se tornem mais perceptíveis, principalmente no dia-a-dia dentro de uma sala de aula. Os autores ainda relatam que diversas dessas queixas percebidas em sala de aula estão interligadas com aulas muito repetitivas, pouco estímulos, nenhum ou quase nenhum desafio.

Martins (2020) vem corroborar relatando que as principais queixas e também a invisibilidade desses alunos são por conta da falta de formação correta para os professores lidarem com esses alunos especiais. Durante as suas formações, professores e demais licenciaturas, não tem o aprofundamento correto quando se trata de Educação Inclusiva e/ ou Educação Especial.

A falta de uma formação adequada para lidar com alunos especiais em sala de aula, de acordo com Martins (2020), acaba colocando barreiras e limites para que as capacidades dos alunos com AH/SD sejam trabalhadas e estimuladas por meio de atividades desafiadoras, buscando oferecer um ensino correto para suprir as particularidades desses alunos.

Faveri e Heinzgle (2019) relatam que, mesmo as Políticas Públicas para AH/SD no Brasil não serem tão recentes, elas ainda não são muito conhecidas e são poucos difundidas entre os profissionais da educação. Essas políticas podem contribuir e muito com as informações para dar fim aos pensamentos equivocados ao redor dessa temática, pois, quando se há conhecimento, ações novas surgem para contribuir cada vez para a

formação e, principalmente, para a inclusão desses alunos com AH/SD nas escolas.

De acordo com Martelli e Moreira (2021), há uma carência de estudos e concretização de políticas educacionais, apesar de estimativas mais conservadoras demonstrarem que o número de estudantes com AH/SD corresponde à metade dos alunos com deficiências juntos, mesmo com a invisibilidade nas escolas de grande parte dos superdotados.

Além da escassez de estudos, existe uma dificuldades por parte dos sistemas de ensino em lidar com este público em específico. Os alunos acabam sofrendo com a falta de identificação de sua condição especial e por suas necessidades educacionais especiais não serem atendidas, trabalhadas e valorizadas.

Ainda segundo Martelli e Moreira (2021), a exclusão escolar de estudantes com AH/SD não se dá mediante dificuldades de acesso à escola, mas, frequentemente, esses alunos são excluídos dentro da própria escola, por conta da incapacidade dos “modelos escolares” de conviverem positivamente com suas diferenças individuais e necessidades educativas especiais. Há ainda um certo preconceito por parte até mesmo dos próprios professores, pois, ainda não possuem um conhecimento mais aprofundado sobre as particularidades deste público e tem dificuldade de reconhecer e, conseqüentemente, de atender os alunos com AH/SD com atendimento especializado.

Rondini, Martins e Medeiros (2021) complementam dizendo que certamente, a universalização de uma educação de alto nível é demandada, todavia, não se pode negligenciar ou atrasar a educação dos superdotados, enquanto se persegue tal objetivo, pois o desenvolvimento destes impulsionará a melhora daquela.

Estudantes com inteligência acima da média não se adequam facilmente ao modelo de ensino tradicional, que os impede de questionar, discordar, expressar suas opiniões, investigar e criar. É inquestionável que a transformação educacional que esse alunado exige é benéfica a todos, uma vez que almejamos a formação de cidadãos críticos e atuantes.

Segundo Ladeira (2021), estima-se que no Brasil, haja mais de 2,5 milhões de alunos com altas habilidades/superdotação matriculados nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, e somente 3,5% a 5% são identificados. Segundo o autor, essa realidade de falta de identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação é decorrente de um processo de estigmatização em relação ao tema, muitas vezes, em uma perspectiva baseada em senso comum, quando tal assunto, deveria ser analisado, partindo de um olhar científico e acadêmico.

Ladeira (2021) ainda descreve que, no que se refere aos espaços educativos e escolares, considera-se que cursos de capacitação precisam ser aplicados a professores e a todos os profissionais que lidam com alunos com AH/SD, para que assim, nossos professores possam lidar com esses alunos de forma mais segura, capacitada e eficiente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, é importante compreender a fundamental importância de alunos com Altas Habilidades/Superdotação serem aceitos nos espaços escolares de forma potente, além do importante acolhimento familiar, da comunidade no qual pertencem, e da sociedade de modo geral, para que se sintam mais aceitos e valorizados. Esse acolhimento é fundamental no combate a toda forma de preconceito e estigma que se faz presente em nossa sociedade.

Considera-se ainda de fundamental importância que o Governo Federal, assim como os Estados e Municípios invistam em formação continuada e preparo para os professores e todos os outros profissionais escolares que lidam com esses alunos, pois desse modo, teremos, em termos educacionais, uma educação inclusiva mais eficiente e de qualidade.

Considera-se também fundamental que toda a pauta envolvendo os direitos das pessoas com altas habilidades/superdotação ganhe maior visibilidade e valorização social e mudanças sejam implementadas, para que se tenha uma educação inclusiva de qualidade no país, que corrobore para uma sociedade mais inclusiva e mais esclarecida a respeito de todas as suas especificidades, para assim, garantirmos a esses alunos, ambientes escolares e não escolares, mais acolhedores, empáticos e inclusivos.

REFERÊNCIAS

BARRETO, C. M. P. F.; METTRAU, M. B. Altas habilidades: uma questão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 03, p. 413-426, 2011.

BERGAMIN, A. C. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação**. (Dissertação de Mestrado em Docência para a Educação Básica). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru. 2018.

CUNHA, V. A. B. da; RONDINI, C. A. Queixas escolares apresentadas por estudantes com altas habilidades /Superdotação: relato materno. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.24, n.1, p.1-10, 2020.

CUPERTINO, C. M. B.; ARANTES, D. R. B. (Eds.).Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos. 2 ed.São Paulo: Secretaria da Educação. 2012.

FAVERI, F. B. M. de; HEINZLE, M. R. S. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019 – Publicação Contínua. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39198/html>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

INEP. 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/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

LADEIRA, T. A. Alunos com altas habilidades/superdotação: levantamento histórico e os mitos a respeito do tema. **Revista Eletrônica Saberes Múltiplos**, v. 5, n.11, p.55-63, 2021. Disponível em: <<https://unig.br/wp-content/uploads/Volume-11-da-Revista-Saberes-Multiplos.pdf#page=55>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

MARTELLI, A. C. C. P.; MOREIRA, L. C. A transversalidade das políticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n.1, p. 42-57, 2021.

MARTINS, B. A. Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (EIPIAHS): um instrumento em construção. **Revista Educação Especial**, v. 33, 2020 – Publicação Contínua. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/53154/html>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

PRIETO SÁNCHEZ, M. D.; FERRANDO, M. New Horizons in the study of High Ability: Gifted and talented. **Anales de psicología**, v. 32, n. 03, p. 617-620, 2016.

RONDINI, C. A.; MARTINS, B. A.; MEDEIROS, T. P. P. Diretrizes legais para o atendimento do estudante com altas habilidades/superdotação. **Revista Eletrônica de Educação**, v.15, 1-21, e3293014, 2021. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3293/1126>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

SERRA, H. NEE dos disléxicos e/ou sobredotados. **Revista Saber(e) Educar**, v.13, n.1, p.137-147, 2008.

CONTOS, MITOS E LENDAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Data de aceite: 01/04/2022

Edméia da Conceição de Faria Oliveira

Professora, escritora, folclorista e promotora de leitura
Belo horizonte

RESUMO: Neste trabalho, a autora faz breve estudo dos contos, mitos e lendas. E socializa suas vivências com essas narrativas na infância, na sala de aula como aluna e, mais tarde, como professora e educadora. A metodologia utilizada são a pesquisa de campo, a pesquisa bibliográfica e o relato de experiência. E tem por objetivo, preservar a memória e a cultura popular tradicional, bem como contribuir para a instrumentalização do professor contador de histórias e mediador da leitura. Espera-se, com este relato, contribuir para as reflexões propostas no XIII Jogo do Livro e para a utilização das narrativas da tradição oral como recurso didático multidisciplinar nas práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; narrativas da tradição oral; contos, mitos e lendas.

ABSTRACT: In this paper, the author conducts a study of tales, myths and legends. And she shares her experiences with these narratives in her childhood, in the classroom as a student, and later as a teacher and educator. Bibliographic research and experience report are the methodologies of choice. This work aims to preserve the memory and traditional popular culture, as well

as to contribute to the instrumentalization of the teacher-storyteller and reading mediator. This report is expected to contribute to the reflections proposed in the XIII Book Game and to the use of oral tradition narratives as a multidisciplinary didactic resource in pedagogical practices.

KEYWORDS: Literature; narratives of oral tradition; tales, myths and legends.

A tradição é a alma do povo. Povo sem tradição é como árvore de raiz doente. E quando a raiz da árvore está doente, suas folhas murcham e caem, os ramos apodrecem e a árvore morre.

(Saul Martins)

INTRODUÇÃO

As narrativas da tradição oral surgiram em tempos primevos pela necessidade de o homem se expressar, transmitir e preservar sua cultura. De boca em boca, essas narrativas correram mundo. E chegaram a todos os cantos e recantos da Terra, modificadas e enriquecidas pela imaginação e poder da fantasia. E deram origem à Literatura propriamente dita.

Para efeito didático, tais narrativas foram divididas em mitos, lendas, contos e fábulas (WEITZEL, 1983); ou mitos, lendas e contos (MARTINS, 1986), levando em consideração o conteúdo, os aspectos e as personagens.

Almeida (1957) alerta para a ideia de mito ser ambivalente em Folclore – de um lado o fato (crença), do outro, a narrativa (literatura

oral).

Nos limites deste trabalho, far-se-á, abordagem do ponto de vista da narrativa, de acordo com determinadas características. Assim, considerar-se-á:

1. **Mito** - narrativa de conteúdo sobrenatural, personagem mítica: Papai Noel, saci, lobisomem, mula-sem-cabeça.
2. **Lenda** – narrativa exagerada de um fato real, transformado pelo poder da fantasia, até adquirir o aspecto do maravilhoso: lara, a mãe d'água; vitória-régia; a flor luminosa.
3. **Conto** – narrativa fictícia, criada pelo poder da inteligência e da imaginação do autor.

De origem controvertida, o conto é a mais alta expressão da literatura oral em prosa. Câmara Cascudo aponta a antiguidade, o anonimato, a divulgação e a persistência como as principais características do conto.

Em geral, a estória começa de modo vago e impreciso: *Era uma vez... Dizem que era uma vez...*e possui modelos tradicionais de fecho:

*Entrou por uma porta
e saiu por outra,
quem quiser
que conte outra.*

*Morreu a vaca vitória,
acabou-se a história.*

Em 1812, os irmãos Grimm, Jacob e Wilhelm, lançaram a primeira edição de sua coletânea de contos, recolhidos com o intuito de preservar essas narrativas anônimas.

No Brasil, o mérito cabe a Sílvio Romero, devendo assinalar as publicações de Basílio de Magalhães e Lindolfo Gomes, que estudou os contos por ciclos temáticos.

MODALIDADES

Várias são as modalidades de conto popular – contos de amor, de encantamentos, contos morais e religiosos, contos que envolvem animais, anões e gigantes, reis, príncipes, fadas, bruxas e papões. Como espécie de conto popular, incluem-se as fábulas, estórias, o caso, a anedota, o conto de adivinha, a estória impossível, estória sem fim, o conto etiológico, e a estória mítica.

Nesse sentido também há divergência entre os estudiosos. Adotamos, neste trabalho, a classificação utilizada por Saul Martins no livro *Folclore: Teoria e Método*.

Fábula - narrativa curta, cujos personagens são, geralmente, animais irracionais que pensam, falam, agem e sentem como seres racionais. Encerram, comumente, um ensinamento, um princípio moral.

Acredita-se que a fábula seja a espécie de conto mais antiga. Esopo (VI A.C.) foi o fabulista mais famoso de todos os tempos, a ponto de ser chamado o pai da fábula. O gênero é, no entanto, popular. E muitas fábulas a ele atribuídas já eram do conhecimento do povo, afirma Weitzel (1995).

Prosopopeia – as coisas inanimadas têm ação – dá-se vida aos mortos, fala às árvores e às pedras.

Parábola – hoje em desuso na fala vulgar, foi empregada nos tempos bíblicos. Jesus dela serviu inúmeras vezes em suas pregações. A parábola faz uma narrativa imaginária, inspirada em fato sucedido. Tem a função de dizer indiretamente. O propósito é que a verdade venha a ser deduzida, sem alarde, e reparado o mal.

Caso – narrativa de um acontecimento, enfeitado pela fantasia e chegando, por vezes, às raias do absurdo.

Anedota ou piada – forma de pequeno conto jocoso, caracterizado por seu desfecho inesperado, para provocar o riso. Têm a função de satirizar o comportamento social.

Estória impossível – sobressai a falta de lógica. A finalidade é apenas lúdica.

Conto de adivinha – propõe uma adivinhação, sendo um enigma.

Conto etiológico – explica a origem da característica mais saliente dos seres; por exemplo, a razão do sapo ter a boca grande.

Estória sem fim ou conto periódico – Apenas o fecho diverge das demais estórias, repetindo uma ação indefinidamente ou repetindo a própria estória.

Estória mítica – aquela que esclarece a existência do mito. Por exemplo, Papai Noel tem sua história: chamava-se Nicolau. Existiu mesmo. Trabalhava o ano todo só para comprar presente para distribuir às crianças por ocasião do Natal. Após sua morte, adotou-se o costume. Ensina Saul Martins.

Muito se tem a falar dos diversos tipos de narrativas, suas classificações e variantes. O propósito, porém, desta comunicação é socializar a vivência da autora com a literatura oral, desde a infância no seio da família; nos primeiros anos de escolaridade e, mais tarde, como professora em sala de aula. Bem como relatar a influência da tradição oral em sua formação, e seus reflexos em sua obra literária.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Divertindo e ensinando desde tempos imemoriais, as narrativas da tradição oral têm funcionado como a primeira escola do homem. Revelam, segundo Cascudo, informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. Daí ter-se dito que a morte de um contador de histórias representa para a cultura o mesmo desastre que o incêndio de uma biblioteca. Em ambos os casos ocorrerá um vazio difícil de se cobrir novamente.” (Cascudo, 1952, apud Weitzel, 1983).

OBJETIVOS

- Contribuir para a preservação da memória e da cultura popular tradicional;
- Contribuir para a instrumentalização do professor contador de histórias e mediador da leitura.
- Divulgar a experiência com as narrativas da tradição oral na formação da autora, bem como sua utilização como recurso didático multidisciplinar nas práticas pedagógicas.

METODOLOGIA

Pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica e relato de experiência.

JUSTIFICATIVA

O êxito no ensino-aprendizagem e formação do educando começa em casa pela oralidade e pelo afeto. O bebê se reconhece e insere na sociedade pela linguagem já nas primeiras mamadas, ouvindo os acalantos e as brincadeiras faladas ou cantadas, que alimentam o espírito, enquanto o leite alimenta o corpo. Só assim, o infante descobre o mundo ao seu redor e aprende a olhá-lo, a interagir para transformar a realidade. A criança que cresce ouvindo cantigas e histórias desperta o gosto pela leitura literária, aprende os valores do grupo e aprofunda suas raízes.

As narrativas populares são, pois, um recurso didático lúdico e multidisciplinar: divertem, ensinam, alegam o espírito, desenvolvem a linguagem, a criatividade, a capacidade de falar e de ouvir. Contribuem para a socialização do indivíduo; aproxima gerações, une pessoas e povos; resgatam valores universais fundamentais à convivência harmônica, tais como o amor e o respeito. Além de contribuir para a criação da identidade e preservação da cultura nacional.

Com o advento da indústria e o avanço tecnológico, o homem vai se isolando atrás das máquinas, perdendo o contato direto com os semelhantes e a capacidade de comunicação boca a boca. E o costume de contar e ouvir história no seio da família perde espaço para o lazer individual e passivo diante da TV e da internet, acessível, na pós-modernidade, também em instrumentos como o celular e o tablet, já vulgares até em comunidades rurais entre os nativos, como os índios e certas tribos africanas das regiões mais longínquas do Planeta.

Com isso, o homem corre o risco de perder as raízes e a identidade. Voltar às cavernas, e até mesmo o risco de extinção da própria raça humana. Daí a necessidade de conferir às narrativas populares o lugar que sempre ocuparam na transmissão da cultura e formação das novas gerações. Com o novo modelo de família e de sociedade, vão-se perdendo as tradições. Neste caso, cabe à Escola, responsável pela educação, trazer

essas narrativas para a sala de aula, como forma de lazer, de preservação da cultura e também recurso didático, em todos os níveis de ensino.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

1. As narrativas da tradição oral na minha formação

Minha vivência com as narrativas orais vem da infância. E é uma tradição de família. Minha mãe, Dona Inês Alves de Oliveira, professora leiga, as utilizava, de forma espontânea, como lazer, instrumento de educação e recurso didático – herança do meu avô, Francisco Honorato de Oliveira, conhecido por Chiquinho Mestre pelo ofício de ensinar a arte de ler e escrever.

Meu avô viveu e ensinou no final do século XIX e início do século XX, no município de Pompéu – região agropecuária do Alto São Francisco, às margens do Rio, povoado de mitos, lendas e contos. E falta de escola.

Contratado para ensinar de fazenda em fazenda, Chiquinho Mestre, alfabetizava pelo método silábico. E utilizava, como material de leitura, a literatura oral, textos compilados no livro *Histórias do Arco da Velha*, fonte em que beberam minha mãe, os irmãos e Sô Augusto Ferreira Leite, o vizinho contador de histórias que povoou meu mundo de seres fantásticos. Mas disso eu só tive conhecimento mais tarde, com minha mãe contando a própria história.

Órfã aos seis anos de idade, minha mãe não foi alfabetizada pelo pai, como os irmãos mais velhos. Mas herdou-lhe o dom. E bebeu na mesma fonte: a bíblia, livro de cabeceira da minha avó Juvenita, e o livro de histórias, deixado por meu avô – seu maior legado.

Aos quatorze anos, segui os passos do pai-mestre, alfabetizando filhos de fazendeiros vizinhos. Utilizava o mesmo método silábico e o mesmo livro de histórias.

Casada aos dezesseis, mudou-se da Fazenda do Morro do Chapéu para a Fazenda, denominada Cigano, onde nasceram os quatro primeiros filhos. Meu pai foi contratado para tomar conta da fazenda, e nós mudamos para a sede. Eu tinha, então, três anos de idade. Na casa sede, minha mãe improvisou uma sala de aula para alfabetizar os filhos e os vizinhos agregados – adultos e crianças. Eu, a caçula, não tinha idade para frequentar as aulas, mas aprendi a ler, naturalmente, por volta dos quatro anos, ouvindo o b a ba, os poemas e as narrativas da tradição oral lidas por mamãe e contadas por sô Augusto Ferreira Leite, um vizinho com o dom de contar e encantar.

Na escola (rural), aos seis anos, já alfabetizada, entrei em contato com a literatura oral, por meio dos contos de fada, registrados em livros. Na didática da professora, Mariana Ribeiro de Campos, carinhosamente chamada de Dona Maninha, oralidade e escrita andavam de mãos dadas. Ler e contar história eram atividades complementares. As aulas começavam sempre pela contação de história por um aluno previamente escolhido. Cada

dia, um contador diferente, uma nova história, aprendida em casa com os mais velhos. Em seguida, introduzia-se a leitura, acompanhada de outras atividades. Assim se conheciam e preservavam as tradições orais, o antigo costume das famílias de se reunir para contar e ouvir história. Ao mesmo tempo, motivavam e desenvolviam as habilidades da leitura e escrita.

Em casa, meu irmão do meio e eu dramatizávamos espontaneamente esses contos de encantamento – até então, a literatura infantil disponível. Qualquer objeto, qualquer ambiente se transformava, pela imaginação e poder da fantasia, em personagem, em floresta, casa de bruxa, varinha de condão.

Certa vez, papai nos colocou dentro do caixão de arroz para ajudar ensacar a sobra do ano passado, a fim de desocupar o espaço para a nova safra, como de costume. No final, papai nos deixou sozinhos, juntando um resto de grãos no fundo. Meu irmão Edmundo achou um rabinho de lagartixa. Pronto. Tudo se transformou, quando ele disse com voz diferente:

– Mostra o seu dedinho!

Mostrou a pontinha mais fina do rabo por cima do caixão. Entendi tudo e disse:

– Magrinho, magrinho.

Entregou-me o tal rabinho. E repetiu a ordem da bruxa:

– Mostra o seu dedinho!

Fiz o mesmo: mostrei a pontinha mais fina por cima do caixão. E ele, com voz de bruxa, disse:

– Magrinho, magrinho.

Meu pai voltou. Sem saber de nada, ajudou-me a sair de dentro do caixão, que era fundo, como tinha feito para entrar. Meu irmão saiu sozinho, do jeito que entrou: pela escada, colocada para este fim. Cá fora, era a floresta. Olhamos um para o outro, livres da bruxa e da prisão. E não dissemos mais nada. Voltamos para casa, sãos e salvos, carregando os tesouros, como no tradicional conto *Joãozinho e Maria*.

Foi este, talvez, o momento mais mágico de toda a minha vida.

No caminho da escola, também encenava, de acordo com o momento e as circunstâncias. Onde o cerrado era mais fechado, sentíamos o cheiro de lobo, ouvíamos seus passos e o abanar de orelhas. A meninada passava em desabalada correria. Eu, a menorzinha, ficava para trás. Era quando vestia a capa da Chapeuzinho Vermelho, desviava para um pequeno trilho à beira da estrada e começava a colher flores para levar à vovozinha.

Nesses teatros espontâneos, que nunca assistimos antes nem nunca ensaiamos, vivi as melhores cenas e interpretei todas as personagens dos contos populares conhecidos. Além de Maria e Chapeuzinho Vermelho, vivi A Gata Borralheira, com a qual me identificava, com meu vestido sujo de esfregar a barriga na bica de água corrente, ajudando a lavar vasilha; o Gato, usado pelo Macaco para tirar as castanhas quentes na chapa... Também

vivi todas as mulheres das histórias de amor da literatura de cordel, a começar por Eunice, a amada de Antônio Silvino, cuja história ouvi contada por minha madrinha no dia que trouxe o livro para minha mãe. Eu tinha seis anos. Peguei o livro e fui ler sozinha no jardim, espaço onde o cangaceiro encontrava a namorada à sua espera, quando todos fugiam amedrontados. Só Eunice não teve medo. Só o amor não tem medo. A história encantou-me.

No hiato entre o curso primário e o secundário, motivado pela falta de escola pública na região, continuei ouvindo, lendo, contando e brincando com as narrativas populares tradicionais. Caçula até onze anos, fui pajem dos dois irmãos mais novos, que nasceram na cidade. Toda tarde, saía reunindo a meninada para brincar na rua, contar e ouvir história.

Nasci, pois, e cresci ouvindo as narrativas da tradição oral. Com elas, aprendi a língua e a linguagem dos homens. Os modos de viver, pensar, sentir e agir do meu povo me entraram pelos ouvidos como cantiga de passarinho. E se aninharam em meu coração. Entranharam meu barro como o sopro divino da criação, dando vida a meu espírito, formando o ser que me habita e a educadora e escritora que emergiria mais tarde, sob a influência dessas narrativas. São contos de fadas, sob a ótica moderna, meus dois primeiros livros infantis: *O Segredo da Rainha* (Ed. Lê. 1995) e *Felizes para Sempre* (Miguilim, 1996), Prêmio Monteiro Lobato de Literatura Infantil.

2. Experiência com o conto, a lenda e o mito como recurso didático em sala de aula

Professora no curso ginásial, (2º ciclo do Ensino Fundamental) nos anos 1969-1994, introduzi estas narrativas em sala de aula com o objetivo de desenvolver a expressão oral, motivar os estudo de forma lúdica e multidisciplinar; aproveitar o conhecimento prévio dos alunos; conhecer seus gostos e preferências; a cultura do grupo, os costumes e tradição das famílias. E despertar a vocação latente em cada um.

Para favorecer a iniciativa do grupo e participação efetiva de todos os membros, procurei orientar sem interferir muito na organização e realização das atividades, visando à liberdade de expressão e à diversidade.

A partir do estudo da lenda *A Flor Luminosa*, proposta no livro didático, orientei a pesquisa das narrativas orais, correntes na região. Sugeri que cada um apresentasse para a classe uma história, um caso, uma piada aprendida em casa, com a mãe, o pai, um tio, os avós, ou com os vizinhos. Abri, assim, espaço para a iniciativa individual e a cultura popular. Não poderia haver ideia mais feliz.

O primeiro passo foi orientar a escuta de tais narrativas e o reconto oral. A aula seguinte foi um espetáculo. Lendas, mitos e contos populares invadiram a sala. Vi, nesse dia, que estava diante da mina. Tinha, ao alcance dos dedos, rico e farto material, eficaz no ensino-aprendizagem. Começamos a recolher essas narrativas e utilizar como recurso didático em sala de aula.

Num segundo momento, fizemos a transcrição tal como foi ouvida. Depois, levamos para a sala outras narrativas recolhidas e transcritas por estudiosos renomados, como Sílvio Romero e Câmara Cascudo, dentre outros. Nesse trabalho, estudamos as semelhanças e diferenças entre oralidade e escrita. Observamos que a escrita não dá conta da oralidade nem a oralidade dá conta da língua escrita. É necessário, portanto, fazer um ajuste entre as duas linguagens, utilizando, na transcrição, a linguagem coloquial, porém sem os vícios da fala.

Como os irmãos Grimm, não nos preocupamos em fazer a distinção entre as várias modalidades de narrativa. Não era esse o nosso objetivo. Ainda assim, algumas semelhanças e diferenças entre as diversas narrativas recolhidas, levaram à percepção de certas características da lenda, do mito e do conto popular, conforme classificação feita por Câmara Cascudo.

RESULTADO

O trabalho com as narrativas da tradição oral tornou as aulas mais divertidas, dinâmicas e proveitosas; despertou o interesse pela pesquisa, pela história, pela cultura popular tradicional e pela leitura. Contribuiu para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita; promoveu entre os alunos a amizade, a solidariedade e o respeito pelo diferente; elevação da autoestima, melhoria do relacionamento pessoal e interpessoal. Favoreceu a aproximação de gerações, bem como de vizinhos e entre a escola e a comunidade, além de proporcionar múltiplas aprendizagens nos diversos campos do saber, de maneira lúdica, afetiva e interdisciplinar.

Nesse trabalho, diferentes versões da mesma narrativa foram recolhidas. Dentre elas, a Lenda da Luz Santana – vulgar na região – e outras que dão origem a topônimos, como Morro da Saudade, Morro Doce e Cachoeira do Choro; mitos da quaresma e do São Francisco; e de várias modalidades de contos correntes na região. O que resultou em conhecimento mais profundo da história e geografia do município; da cultura local e, ao mesmo tempo, universal; compreensão de determinados fenômenos; e a consequente valorização da nossa terra, da nossa gente, da nossa cultura.

CONCLUSÃO

Numa sociedade globalizada e informatizada como a que vivemos, o homem tende a se isolar, perdendo suas raízes e identidade. Com o avanço tecnológico e a globalização, culturas se interpenetram, confrontando seus valores e seus mitos. Nesse contexto, corre-se o risco da substituição da cultura genuína por modelos estereotipados e valores duvidosos. Corre-se o risco da robotização do homem e marginalização de povos e comunidades menos favorecidas, exatamente as que ainda preservam os costumes e valores tradicionais.

Com o advento da indústria e a divisão do trabalho e, mais recentemente, o surgimento de novas “mídias”, as narrativas da tradição oral perderam espaço na família e na sociedade. E a comunicação boca a boca vem sendo substituída por mensagens curtas, impessoais e, muitas vezes, esvaziadas de sentido, nas redes sociais. Com a nova forma de estruturação do trabalho, da família e da sociedade, não há espaço de convivência para as crianças e os idosos em casa; não há espaço para o diálogo, para a fala, para a transmissão de costumes, pensamentos, sentimentos; de valores, da cultura genuína. E a comunicação vai-se perdendo, dificultando a convivência pessoal e interpessoal, criando barreiras a qualquer tipo de relação com o outro. As consequências do isolamento resultam em comportamentos antissociais que têm levado a condutas irracionais. Pesquisas apontam para um número crescente e assustador de casos de homicídio, feminicídio e suicídio, que atingem, principalmente, os mais vulneráveis, como as crianças, os adolescentes e as mulheres.

Recentemente, a figura do contador de histórias profissional busca preencher esta lacuna, resgatar as narrativas da tradição oral e preservar o antigo costume de contar e ouvir histórias. É uma atividade nobre e prazerosa. Agrada, encanta, diverte, instrui e contribui para amenizar o problema de desemprego em países como o Brasil. Não sei se dá conta da relação afetiva, se cria laços duradouros, capazes de irmanar os homens.

A escola, continuação do lar, ou substituta das relações familiares, como vem acontecendo, precisa rever seus conceitos, seus valores e métodos, considerando que o homem é um ser social, lúdico e afetivo por natureza. Trazer de volta as narrativas orais para a roda-de-conversa, sem o espetáculo, onde todos os membros do grupo tenham, cotidianamente, acesso à palavra de forma natural e espontânea, garantem o desenvolvimento global do educando. Cabe ao Estado e às instituições particulares de ensino melhorar a qualidade da Educação, incluindo o Folclore e a Literatura no currículo também dos cursos de formação de professores de Educação Infantil e Fundamental.

Nossa experiência revela que as narrativas tradicionais e a literatura em sala de aula divertem, humanizam e unem as pessoas; favorecem as relações; contribuem para o desenvolvimento da personalidade e das potencialidades do educando; despertam a vocação; criam a disciplina; fortalecem a vontade e o espírito.

Esperamos, com este relato, contribuir para a reflexão proposta no XIII Jogo do Livro e servir de referência a outros professores para o êxito na formação do educando, e de uma sociedade mais justa e mais humana.

REFERÊNCIAS

BETELHEIN, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 367 p.

BETELHEIN, Bruno. **Uma vida para seus filhos**. Rio de Janeiro: Campus, 1988. 323 p.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos Tradicionais de Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000. 14 ed.349 p.

— **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 6 ed. São Paulo: Itatiaia; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MARTINS, Saul. **Folclore: Teoria e Método**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1986. 441 p.

ROMERO, Sílvio. Folclore Brasileiro: **Contos Populares do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1985.

WEITZEL, Antônio Henrique. **Folclore Literário e Linguístico**. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 1995 2 ed.280 p.

ANEXO

Anexamos uma mostra dessas narrativas correntes na região de Pompéu/Minas Gerais/Brasil, registradas tal qual ouvimos; seguidas de breve comentário nosso.

1 | MULA-SEM-CABEÇA (HISTÓRIA)

“Há vinte anos atrás, lá perto de casa, apareceu, na Quaresma, uma mula-sem-cabeça. E fez o maior estrago. Ela pulou do pasto do Zé Afonso para o quintal da casa de minha tia. Onde ela passava arrancava todo o mandiocal.

A mula-sem-cabeça foi parar debaixo do pé de manga onde as galinhas estavam empoleiradas. Parecia que ela estava mastigando as galinhas e mexendo nos pés de milho. Minha tia, dentro de casa, acordada ouvindo tudo, ficou com medo de abrir a porta. Porque ela podia entrar e até matar as pessoas que estavam lá dentro, pois a mula-sem-cabeça vê os olhos e as unhas da gente como fogo.

No outro dia, a primeira coisa que minha tia fez foi olhar o que havia acontecido. E viu o estrago no mandiocal. Parece que a mula-sem-cabeça pulou para o quintal do Alcides e deixou rastro nos tijolos que estavam secando. E desapareceu misteriosamente.”

1.1 Mula-sem-cabeça (o mito)

Mula-sem-cabeça, de acordo com a estória mítica, é um híbrido acéfalo, pavoroso, consequência da maldição a que está sujeita a mulher que mantém relações sexuais com religioso. Por esse motivo, conhecida também por burrinha-de-padre. A mulher condenada a esse tipo de metamorfose, toda sexta-feira da Quaresma, à meia-noite, vira mula e sai a galope, soltando fumaça pelo buraco de onde saíra o pescoço. Em sua peregrinação, terá que percorrer sete Freguesias e voltar, no máximo, três horas após, ao lugar de partida, onde se espoja, para voltar a ser gente.

Quem se encontra com um desses monstros, defende-se escondendo as unhas e

tudo que brilhe. Ou, se conduzir um rosário, arrebenta-lhe a linha e lança as contas à sua passagem.

2 | LUZ SANTANA (HISTÓRIA)

“Um dia, meu avô estava na janela de sua casa e viu uma luz. Era a Luz Santana. Ele a chamou: “Vem aqui, Luz Santana!” A luz veio aproximando. Quando estava perto, meu avô fechou a janela e correu para dentro. Minha avó estava rezando no quarto: Rezando e chorando de medo. A luz passava por cima do telhado, iluminando-o como se fosse dia.

Outro dia, minha tia estava andando pra lá, pra cá, fazendo o irmãozinho dormir, quando, de repente, apareceu de novo a Luz Santana. Desta vez, voando sobre o campo, claro como o dia.

Muitas pessoas a viram nesse dia. E dizem que ela aprontava uma chieira danada. E que havia uma careta dentro. Dizem que, por onde a luz passava, ficavam pedrinhas quadradas. Mas, os que a viram de perto, ficaram amedrontados e não tiveram coragem de perguntar quem era ela.”

2.1 Luz Santana (a lenda)

A Luz Santana intriga os moradores de Pompéu desde longes tempos. Aparece, em geral, na boca do mato, em forma de imensa bola ou prato de luz azul de brilho intenso. Amedronta pobres mortais e desperta a curiosidade dos mais corajosos e sábios. Desafia estudiosos.

Muitos moradores da região, especialmente, da área rural afirmam tê-la visto. E a descrevem como uma imensa bola de luz azul. Mas nunca ninguém conseguiu chegar perto, ou decifrar-lhe os mistérios, que continuam incógnitas.

A luz misteriosa aparece, de repente, na boca do mato, beira de açudes, ou perto de cemitério. E persegue os caminhantes. Se a pessoa corre, a luz corre atrás. Se para a pessoa, para a luz, de modo a manter sempre certa distância. De repente, como apareceu, se eleva e desaparece sem deixar rastro.

Diversas histórias são criadas pela razão e imaginação fértil do povo, para explicar o fenômeno. Os incrédulos, que nunca presenciaram o fato, buscam explicações à luz da razão. Uns dizem que se trata de **fogo-fátuo**, luz que aparece à noite, geralmente emanada de terrenos pantanosos ou de sepulturas, e que é atribuída à combustão de gases provenientes da decomposição de matérias orgânicas. Outros afirmam tratar-se de um disco voador, vindo de outros planetas em missão aqui na Terra. Os crédulos, da camada popular, e os que afirmam ter testemunhado o fato, ou seja, visto com “estes olhos que a terra há de comer”, buscam em credices e superstições que, têm como gênese, acontecimentos reais e verdadeiros.

Selecionamos para este trabalho, algumas histórias recolhidas por nós que buscam

comprovar a veracidade da existência do fato, ou seja, da luz, que deu origem à lenda.

2.2 Origem da lenda

Em tempos idos, o circo mambembe era uma das maiores atrações no Brasil. Destes, surgiram inúmeras lendas. A maioria, tendo como protagonista a figura do palhaço, personagem que encantava o público, despertava o riso e, não raro, a paixão no coração das mulheres. Dentre os palhaços que conquistaram fama no picadeiro e na plateia, destaca-se o palhaço Santana, origem da lenda Luz Santana, ou A Luz do Santana, que registramos aqui.

Conta que, de passagem pelo Rio de Janeiro, uma moça da alta sociedade tomou de amores pelo Palhaço Santana. Quando o circo deixou a cidade, a mulher enamorada fugiu com o amado. Era tão bonita e atraente quanto o próprio palhaço desta história. Por onde o circo passava, a jovem carioca arrancava suspiros dos homens e a cobiça por uma noite de amor.

Em Pompéu, um poderoso coronel, seduzido pelos encantos da moça, mandou fazer proposta. Rejeitado, usou do poder da força, fazendo ameaças. Amedrontada, a jovem contou tudo para o companheiro, mas não se entregou nem por dinheiro nem por medo. Conhecida a fama do Coronel, sabiam que suas vidas estavam em perigo. Decidiram, então, fugir. Deixaram o circo e a cidade. Saíram de madrugada. A pé. Só os dois e seu cachorrinho. Entraram no mato e foram seguindo trilhos sem saber onde iam dar. Depois de muito caminhar, se julgando salvos, ouviram o tropel de cavalos dos jagunços atrás deles. Abandonaram os trilhos e se embrenharam na mata.

Os jagunços perderam suas pegadas. Iam já desistindo, quando ouviram o latido do cachorrinho. Nesta hora, o bando voltou; deixou os trilhos, entrou mata adentro e deu com os dois, que se entregaram sem resistência. A ordem, porém, era entregar os fugitivos mortos ao mandante. O casal pediu, rogou, implorou de joelhos. Em vão. Foram, impiedosamente, abatidos ali mesmo. A mulher, ajoelhada, com o rosário na mão. Os corpos foram levados para o cemitério da cidade, como prova de que a ordem fora cumprida. Ali velados pelas almas caridosas e por curiosos que tiveram coragem de testemunhar o fato. Dentre eles, uma senhora muito religiosa que esteve presente ao velório e assistiu ao enterro, com a alma compadecida. A que me contou essa comovente história na versão aqui registrada.

Enterrados os corpos, a alma do palhaço passou a vagar, aparecendo perto do cemitério e na boca do mato em fazendas da região, em forma de luz, uma luz azul, que deu origem à famosa Lenda da Luz Santana. Lenda que, de boca em boca, foi sofrendo modificações e acréscimos, de acordo com a imaginação popular, inspirando diferentes versões.

3 | MORRO DA SAUDADE

Da cidade de Pompéu, avista-se o lendário Morro da Saudade, com três cruzeiros no topo. Dentre as lendas que explicam a origem do topônimo, registramos esta variante recolhida em nossas pesquisas.

3.1 A lenda

Dizem que, nos primórdios de Pompéu, a filha de um poderoso fazendeiro se apaixonou pelo vaqueiro. Sabendo que não teriam consentimento, namoravam às escondidas. Sob a proteção da mãe, encontravam-se todos os dias no alto do morro existente na fazenda.

O pai descobriu e mandou matar o rapaz, ali mesmo. No local, ergueu-se uma cruz, como de praxe no sertão. A moça não se conformou. Subia o morro todos os dias e, aos pés da cruz, chorava a morte do amado. Foi definhando, definhando...

Morreu de saudade.

O pai a mandou enterrar no mesmo local e erguer outra cruz. Menor. A mãe, inconformada, subia o morro todos os dias, às escondidas do marido. E ali, ao pé da cruz, chorava a morte da filha e o destino do rapaz escolhido por seu coração. Foi definhando, definhando...

Morreu de saudade.

O marido mandou enterrar a mulher, ali mesmo onde morreu, ao lado da sepultura da filha. E outra cruz se ergueu ao lado das duas primeiras.

De boca em boca, espalhou-se a notícia da mulher e da filha do fazendeiro, que morreram no morro. De saudade. Daí, o morro tornou-se conhecido como Morro da Saudade. E assim ficou chamado.

4 | A MALDIÇÃO DA MULHER (CONTO ETIOLÓGICO)

Diz que quando Jesus andava pelo mundo, Ele tombou a carroça perto dum corgo. Tinha aquele tanto de mulher lavando roupa. Ele foi chegou perto, contou que estava com a carroça tombada e pediu ajuda. Nenhuma das lavadeira pôde ajudar, alegando que ainda tinha muito serviço por fazer, quando chegasse em casa: umas ainda tinham que fazer janta, outras tinham que lavar vasilha, dar banho em menino, outras tinham que passar a roupa.

Jesus andou mais um tiquim, chegou num boteco. Tinha uns homens bebendo. Ele entrou e contou que estava com a carroça tombada ali pertinho. Um deles foi só levantando e gritou para os outros:

– Vamos lá, gente!

Saiu todo mundo naquela alegria. Num instantinho, voltaram cantando para o boteco. Inda pagaram uma pinguinha pra Jesus e lhe serviram um tira-gosto na concha da

mão. Jesus então disse:

– Nunca há de faltar serviço para as mulheres. Nem tempo e cachaça para os homens.

Por isso que serviço de mulher nunca acaba.

*Entrou por uma porta
e saiu por outra,
quem quiser
que conte outra.*

5 I AS DUAS COMADRES (CONTO EXEMPLAR)

“Diz que era uma vez uma mulher pobre que trabalhava para a comadre rica. Todos os dias, a empregada fazia biscoitos. Quando acabava, lavava as mãos e a gamela e aproveitava a água para fazer mingau para os filhos.

Um dia, a comadre rica disse para a pobre:

– Comadre, hoje você vai aproveitar a água da gamela para fazer mingau para meus filhos, porque os seus estão gordos, e os meus estão magros.

A comadre pobre fez o mingau chorando, porque não havia nada de comer em casa para os seus filhos. Quando chegou e viu as crianças chorando de fome, explicou o acontecido e disse:

– Meus filhos, hoje eu não trouxe o mingau para vocês, mas não faz mal, vou pedir uma esmola à comadre. Ela há de me dar.

Voltou à casa da rica e disse:

– Comadre, eu vim aqui pedir uma esmola, porque meus filhos estão chorando de fome. E não tem nada de comer lá em casa.

A rica respondeu:

– Vai pedir esmola no inferno.

A pobre respondeu:

– Pois, hei de ir, comadre, e arranjar alguma coisa.

Voltando para casa, Nossa Senhora apareceu e falou pra ela pegar o menor coitzinho e levar. Disse que, no caminho para o inferno, encontraria um pilão socando, um serrote serrando e duas pedras batendo. – que eram as comadres brigando –. Ela pediu licença pra passar. Na porta do inferno, veria uma fileira de sinos. Batesse no menor.

Assim fez a mulher pobre. Quando chegou perto do pilão, do serrote e das duas pedras batendo, pediu licença e passou. Na porta do inferno, procurou o menor sino e bateu. Os capetinhas apareceram e perguntaram o que ela queria. Nessa hora, veio o capeta. A pobre contou toda a sua história. O capeta escutou e disse:

– Pois então, vou lhe dar uma moeda. Quando chegar em casa, ponha ela dentro de uma caixa e vai buscar um pote d’água. Assim fez a comadre pobre. Quando voltou com o

pote d'água, a caixa estava cheia de moedas. A comadre rica ficou sabendo; correu à casa da comadre pobre e perguntou:

- Comadre, onde foi que você arranhou esta caixa cheia de dinheiro?
- Você mandou pedir esmola no inferno, e eu fui. – respondeu humildemente.

A comadre rica, morrendo de inveja e ambição, disse:

- Ah, é!? Então eu vou também.

No caminho, Nossa Senhora apareceu e disse as mesmas coisas que tinha falado pra outra. A rica, enganada por dinheiro, pensou:

– A comadre levou o menor coité e ganhou uma moeda. Eu vou levar o maior. Assim ganho mais moedas do que ela e fico mais rica ainda.

Pegou o maior coité e se mandou pro inferno. Quando encontrou o pilão socando, o serrote serrando e as pedras batendo, pediu licença e passou. Na porta do inferno viu a fileira de sinos e falou:

– Se a comadre bateu no menor sino e ganhou aquele tanto de dinheiro, faça ideia do quanto vou ganhar, batendo no sino grande. E bateu o maior sino.

Nessa hora, os capetões apareceram, dizendo:

- Nós já estávamos te esperando.

Então, eles a jogaram para cima e espetaram com as pontas dos garfões, levando-a para os caldeirões de água fervente no fogo do inferno.”

6 | NEGRINHO DO PASTOREIO (CONTO RELIGIOSO)

“Diz-que no tempo em que o gado era criado na larga, um dia, um dos mais ricos fazendeiros da região mandou juntar o gado para contagem. Na hora teve um levante. E o gado levantado não vinha no curral de jeito nenhum. O fazendeiro contratou os melhores peões para ajudar. E nada. Quando muito, conseguiam trazer um boi. Amarrado. Pego no laço.

Nisso, apareceu um menino, pedindo emprego, oferecendo para ajudar. Mas não tinha mais cavalo. E todo mundo já tinha saído. O negrinho insistiu. Foi a pé. Num instantinho, prendeu o gado todo. O fazendeiro olhava da janela e só via o gado descendo de todo lado. Ficou impressionado. E ofereceu emprego, casa, comida, salário, tudo. O menino não quis aceitar, alegando que o serviço não servia para ele.

– Mas por quê? – quis saber o fazendeiro. – você deu conta de tudo, como nenhum vaqueiro, igual nem todos os peões juntos deram.

O negrinho pensou rápido e propôs:

- Só se o senhor vender um bezerrinho, que foi o que deu mais trabalho.
- Mas não tem bezerro. Só gado graúdo. – respondeu o fazendeiro encabulado.

Foram no curral. E o negrinho apontou:

- É este aqui.

Era um veado.

Dizem que o menino era o Negrinho do Pastoreio, escravo de um fazendeiro muito rico e mau. E que um dia, por ter perdido o pastoreio, foi castigado jogado em cima de um formigueiro para que as formigas comessem seu corpo. Três dias depois, quando o fazendeiro voltou pra ver, viu o Negrinho em pé, com o corpo liso. Em frente, a sua madrinha, a Virgem Maria, indicando que o Negrinho agora estava no céu. Desde esse dia, o Negrinho do Pastoreio aparece em todo lugar, para ajudar os vaqueiros em apuro. Neste dia, ele apareceu em Pompéu e ofereceu para juntar o gado levantado.”

7 | ANEDOTA

Diz-que um dia, o Sô Custódio estava debruçado no parapeito de casa quando viu passar, no curral, o Fio da Boa Vista, vizinho de fazenda – um cara boa vida, com fama de mentiroso pelos casos mirabolantes e anedotas. Aí puxou prosa:

– Oi, Fio, apeia, contar uma mentira pra nós!

– Agora não posso, Sô Custódio, tô indo ali no Lacerdino avisar que o Dindão morreu. – responde o outro, trotando apressado.

Chocado com a notícia, Custódio mal pôde contar para a mulher da morte súbita do enteado. Mandou selar o cavalo e partiu a galope para assistir aos funerais no arraial.

Chegou e encontrou o morto mais vivo do que nunca. Voltou na mesma pisada. Cuspindo marimbondo, esperou o outro de volta no seu trotar tranquilo, para tirar satisfação. À fúria do Sô Custódio, o outro, respondeu com a calma costumeira que lhe empresta a graça:

– O senhor não pediu pra contar uma mentira?!

CAPÍTULO 18

¿QUÉ COMPARAR CUANDO SE COMPARAN LAS DESIGUALDADES EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS? MÁS ALLÁ DE LAS DESIGUALDADES ESCOLARES, LA REPRODUCCIÓN SOCIAL

Data de aceite: 01/04/2022

Silvia Verónica Valdivia Yábar

Universidad Nacional San Agustín de Arequipa
Perú

RESUMEN: Mientras que el desarrollo de las comparaciones internacionales alimenta cada vez más los debates y las políticas en materia de educación, la cuestión de las bases sobre las cuales se fundamentan estas comparaciones está raramente planteada. La dimensión académica – el nivel de logro de los estudiantes y las desigualdades relacionadas – está de hecho privilegiada, aunque para la mayoría de los países, en última instancia, el objetivo es la inserción de las generaciones más jóvenes en la vida social y económica. Esta ponencia defiende la idea de que una práctica de la evaluación de los sistemas educativos no puede dejar de tener en cuenta los procesos de inserción de los jóvenes, así como la fuerza de inmovilidad / movilidad entre generaciones. Ciertamente, al hacerlo, se sitúa más en la perspectiva de una evaluación del rol de la escuela en la sociedad que en una estimación del impacto de tal o cual modalidad de su funcionamiento. Y esto puede ser discutido, ya que conduce a explicar lo que, en las políticas educativas, constituye el objetivo final.

PALABRAS CLAVE: Comparaciones internacionales, desigualdades sociales, rendimiento de los diplomas, inserción de los jóvenes, movilidad social, reproducción social.

ABSTRACT: While educational debates and policies do rely more and more often upon international comparisons, the question of the basis on which these comparisons may be made is seldom raised explicitly. The academic dimension –the level of pupils attainment and the correlated inequalities- is de facto put forward, in spite of the fact that in most countries, what is at stake is generally to integrate the young generations in social and economic life. This paper maintains that the evaluation of educational systems should not omit to take into account the process of access to adulthood, and also the strength of social mobility (or immobility) between generations. So doing, one adopts more the perspective of assessing the part played by school within society, rather than estimating the impact of such and such school components. That may be debated, while it leads to make explicit what is aimed at through educational policies.

KEYWORDS: International comparisons, social inequalities, returns of diploma, access to jobs (young people), social mobility, social reproduction.

1 | INTRODUCCIÓN

Las comparaciones de los sistemas educativos se han multiplicado, bajo dos modalidades: los enfoques cualitativos en un número limitado de países o bien vastas encuestas en un gran número de países, para los cuales los datos comparables están disponibles. En el primer caso, se hizo un análisis detallado de los modos de funcionamiento, situándolos

en su contexto histórico, social, sin necesariamente saber si los aspectos seleccionados tienen alguna pertinencia externa, es decir, si afectan a los estudiantes, sus logros o sus actitudes. De otro lado, es difícil demostrar, frente a los logros desiguales, que este o aquel aspecto de los sistemas sea la causa de lo adquirido. Esto es cierto, ya que se limita a menudo a los enfoques correlacionales y, en este sentido, los modelos multivariados, que evalúan los efectos netos de tal o cual parámetro y controlan un gran número de variables, no ofrecen una perspectiva significativamente mejor.

Además, la pregunta es raramente explícita sobre qué conviene comparar y los puntos de vista pueden diferir según las disciplinas académicas de los investigadores. Para los especialistas de ciencias de la educación, parecen obvios los logros y las desigualdades, que marcan a los estudiantes, más raramente las actitudes son las dimensiones a privilegiar, para comparar los modos de funcionamiento de los sistemas. Modos de funcionamiento, en los cuales los economistas se centran para evaluar la eficiencia. Para los sociólogos, es la reproducción social, que se juega, lo que importa y, en este sentido, solo interesa lo que produce la escuela, lo que augura de la producción (y reproducción) de desigualdades.

Esta reproducción se juega por dos procesos diferentes, como lo muestran los análisis de Kerckoff (1995), que distingue un proceso de socialización y un proceso de asignación de empleos (basado en la formación recibida). De hecho, la sociología de la movilidad social ha adoptado esta doble perspectiva -con el triángulo omnipresente OED, donde la reproducción entre O - el origen social - y D - el destino social- se desarrolla por la relación O-E (relaciones entre el origen social y la educación recibida), luego por la relación E-D (relaciones entre educación y empleo). Pero, los sociólogos de la educación, Bourdieu y Passeron han privilegiado la vía de la socialización en relación con la vía de asignación, sin duda porque la inserción aparecía entonces no problemática. Sin embargo, una serie de trabajos comparativos muestra que el segundo proceso varía más de un país a otro que las desigualdades sociales de logros, lo que debería a priori volver más heurísticas las comparaciones.

2 | CÓMO LA REPRODUCCIÓN COMIENZA EN LA ESCUELA

Las desigualdades sociales de los logros entre los estudiantes de 15 años son bien conocidas desde las encuestas PISA. En los trabajos recientes (Amarante, 2015), se ha cruzado el nivel de estas desigualdades escolares y el índice de Gini; y la correlación entre estas dos series, en las muestras de países de América Latina, es alta y significativa. En estos casos, el modelo de reproducción parece validado, ya que las desigualdades escolares tienen una amplitud comparable con las desigualdades sociales.

Las desigualdades entre los estudiantes dependen también del nivel de segregación social y escolar de las instituciones, que resulta de la manera en la que se agrupan los estudiantes, que a su vez depende de las políticas escolares y del nivel de segregación

espacial de las desigualdades sociales. Es relevante distinguir dos parámetros sintéticos, como lo hacen Demeuse y Baye (2008). Primero, mide la segregación del público escolar a los 15 años desde varios ángulos: escolares, sociales, origen lingüístico. El otro mide el carácter segregativo de las estructuras escolares, que se evalúan al agregar los modos de agrupación de los estudiantes, la proporción de recursos privados, la elección de la escuela dejada a la iniciativa de los padres, la tasa de repetición. Estas dos variables están obviamente correlacionadas y la relación sería alta como se puede suponer.

Pero, la segregación social y escolar entre las instituciones, que prevalece en los países, está asociada a fuertes desigualdades escolares. El desigual grado de segregación de los estudiantes aparece así como un parámetro importante de diferenciación de los sistemas educativos en materia de desigualdades sociales de logros. Esta segregación y las desigualdades, que están asociadas, pueden resultar de las políticas educativas, tales como las políticas de libre elección de la escuela. Al contrario, del lado de los sistemas menos desiguales, se encuentran los países donde la elección de la escuela está regulada, la descentralización está enmarcada y la participación privada es débil.

En suma, las diversas formas de organizar los estudios juegan un papel importante en la construcción de las desigualdades sociales del rendimiento escolar, y el conjunto de estos resultados es bien conocido. Pero tanto el investigador en educación como el sociólogo hacen dos observaciones. En primer lugar, la mayoría de los análisis se centran en la comparación de los logros (PISA), que es, por supuesto, justificado; pero esto no agota todos los propósitos de la acción educativa. Siempre se tiene como objetivo desarrollar en los estudiantes ciertas actitudes, ciertamente más difíciles de aprender, pero cuyas primeras exploraciones muestran que no parecen seguir exactamente la jerarquía de los logros, ya que no hay correlación, por ejemplo, entre los puntajes de las pruebas de conocimiento y los juicios más o menos positivos de los estudiantes sobre la escuela, el placer que tienen de ir allí o la calidad de sus relaciones con los profesores (Duru-Bellat, Mons y Bydanova, 2008).

Por otro lado, los logros no son “simplemente” tomados en cuenta porque la adquisición de conocimientos constituya un fin en sí, sino que suponen una inserción económica y social más o menos satisfactoria. En este caso, las desigualdades que marcan estos logros y diplomas serán el vector de la reproducción social de las posiciones, de los padres a los hijos.

3 | EL INSTRUMENTO ESENCIAL DE LA REPRODUCCIÓN

Sin embargo, hay pocos análisis comparativos que exploran empíricamente esta cuestión del papel que juegan las desigualdades escolares certificadas por los diplomas en la formación de las desigualdades sociales avaladas por la escuela. Es probable que algunas sociedades valoren más o menos los diplomas y desarrollen los sistemas de

formación y/o de calificación alternativos a la escuela, lo que modulará la fuerza de la relación entre los diplomas escolares y las posiciones sociales posteriores (Shavit y Müller, 1998). Entonces, las comparaciones entre sistemas educativos deben ampliar su campo de análisis al proceso de inserción y a la forma en que los jóvenes rentabilizan sus diplomas.

Para hacer esto, se debe estudiar cómo el diploma se traduce en ingresos y en estatus social, lo que se denomina influencia del diploma (Dubet, Duru-Bellat y Vêréout, 2010). Se puede concebir que, la variación de la intensidad de las relaciones entre las desigualdades de logros escolares y las desigualdades sociales se explica por la incidencia desigual, según los países, de los logros y diplomas escolares en el futuro profesional de las personas. En este caso, el papel de la escuela en el proceso de reproducción social dependerá tanto si no más del valor socioeconómico de los títulos, que ofrece, como de las desigualdades sociales de obtención de dichos títulos. Además, una hipótesis sociológicamente probable es que cuando la influencia de los diplomas en las posiciones sociales es fuerte, habrá una competencia intensa entre los grupos sociales para asegurar la mejor posición posible a sus hijos y los grupos favorecidos tendrán por su posición más oportunidades de lograrla.

Para probar esta hipótesis, se construyó una variable denominada “influencia”, que aborda el alcance de los beneficios económicos aportados por el diploma, específicamente por un diploma del nivel superior, que constituye el más discriminatorio cuando se trabaja en una muestra de países escolarizados en este nivel. La primera constatación: el “rendimiento” de los diplomas es desigual según los países. La segunda constatación: la influencia de los diplomas se correlaciona con la magnitud de las desigualdades de ingresos. La relación puede ser también en la dirección opuesta: cuando las desigualdades de salario son fuertes, es tanto más necesario justificarlas con un criterio considerado como legítimo y en las sociedades donde reina esto, que Goldthorpe (2014) llama una “educación basada en la meritocracia”, los diplomas son el criterio ideal.

Conviene enfatizar que, una sociedad conforme al modelo meritocrático conjugaría una ausencia de desigualdades sociales escolares y una pura igualdad de oportunidades. En efecto, el esquema clásico del análisis de la asignación de lugares en las sociedades modernas - el esquema Origen Educación-Destino- prevé que en el caso de una sociedad puramente meritocrática, los “destinos”, es decir, los lugares, derivan de la educación recibida. Entonces, habría fuertes relaciones entre Educación y Destino, lo que se designa aquí como una fuerte influencia.

Es cierto que otras características de los sistemas educativos pueden estar asociadas con los niveles desiguales de influencia de los diplomas. Amarante (2015) muestra que los países con fuerte influencia tienen sistemas educativos más centralizados y jerarquizados que otros, lo que hace que los diplomas sean más visibles para los empleadores, contribuyendo así a su “desempeño”. Finalmente, hay una correlación positiva muy marcada entre la influencia de los diplomas y el desempleo juvenil, que refuerza la idea

de que la influencia de los diplomas es tanto más necesaria que el “racionamiento” de los empleos; en otras palabras, en un contexto de competencia fuerte por los escasos trabajos, el criterio de los diplomas contribuye a la organización de la fila de espera de los jóvenes. En general, el modo de articulación de los diplomas con las posiciones sociales se inscribe en un conjunto de relaciones específicas para cada país.

4 | LA REPRODUCCIÓN SE JUEGA MÁS DESPUÉS DE LA ESCUELA QUE EN ELLA

En la sociología de la reproducción, que analiza cómo las posiciones sociales se transmiten de padres a hijos, a la institución escolar se le dio un papel central, particularmente con las tesis de Bourdieu y Passeron (1970). Esto hasta el punto que la función reproductiva de la escuela aparece como una invariante de las sociedades modernas, que necesitan encontrar en los veredictos escolares y en los méritos de las personas, la justificación de sus desigualdades sociales. Estas tesis tenían relación con el débil desarrollo de las encuestas comparativas. Hace veinticinco años, éstas han desarrollado considerablemente y muestran que las relaciones entre las desigualdades escolares y las desigualdades sociales están lejos de revestir una cara perfectamente uniforme. Esto lleva a preguntarse si en el mecanismo de reproducción social, la escuela juega el mismo papel en todas partes y con la misma magnitud.

Se pueden seguir dos pistas para comprender estas variaciones. La manera en que se organizan los sistemas escolares causa sin duda la transformación de las desigualdades sociales en desigualdades de logros. También, se puede rastrear una pista menos explorada, sobre la manera cómo los países valoran los diplomas escolares. Las tesis de la reproducción postulan una relación de continuidad con la corriente de la escuela, entre las desigualdades sociales y desigualdades escolares, pero también con el aval entre las desigualdades escolares y las desigualdades de las posiciones sociales, que obtendrán sobre esta base los estudiantes.

Las comparaciones hechas en los estudios recientes demuestran que esta cadena está lejos de ser automática. Para comprender el papel que juega la escuela en la producción y reproducción de las desigualdades sociales no deben interesar solamente las consecuencias escolares de las desigualdades sociales, es necesario también estudiar los efectos sociales de las desigualdades escolares. Porque se imagina fácilmente que las desigualdades escolares de logros y de diplomas jugarán un papel muy diferente, dependiendo de si el país da más o menos peso a los diplomas y desarrolla de manera intensa los sistemas alternativos de calificación profesional y / o de acceso al empleo. Es en el juego de estos dos mecanismos que se arraigan las diferencias entre los países en materia de reproducción social.

Para probar en qué medida la influencia de los diplomas constituye el vector de una

reproducción social más o menos pronunciada, es necesario dar un indicador empírico, necesariamente imperfecto, a este concepto muy general. En la literatura económica, se pudo operacionalizar esta variable “reproducción” por el impacto del salario del padre en el de sus hijos (Addio, 2007). Concretamente, se mide la fracción de la diferencia de ingresos existente en un momento dado entre los adultos que se transmite a sus descendientes; cuanto mayor es esta fracción, mayor es la reproducción, en el sentido de la transmisión intergeneracional de los ingresos es fuerte, y la movilidad intergeneracional del ingreso es menor.

La educación juega en esta materia un papel importante en la medida en que la transmisión de los ingresos de una generación a otra depende de los rendimientos de la educación: la transmisión padres / hijos de los ingresos es más marcada cuando la educación es muy rentable, cuando la influencia escolar favorece la transformación de las desigualdades escolares en posiciones sociales y, por tanto, cuando las desigualdades incorporadas en los diplomas se convierten en desigualdades sociales de posición.

Se ve entonces que, independientemente de la magnitud de las desigualdades escolares de los logros y de títulos, éstas participan en la reproducción social de diferentes maneras en función del rol que juegan, en los países, los títulos escolares en el acceso a las posiciones sociales. En esta materia, las especificidades nacionales, inscritas en la historia y materializadas en el funcionamiento de la economía y del mercado del trabajo, son obviamente importantes.

5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si bien es probablemente trivial señalar que la educación persigue múltiples finalidades, dar la primacía, incluso la exclusividad, a una de ellas es cuestionable, y la ponderación entre estas finalidades puede ser menos consensual. Las comparaciones internacionales se limitan a comparaciones del rendimiento académico, lo que se puede juzgar cuestionable. Ciertamente, se refiere a la concepción que se tiene del rol de la escuela. Si se considera que los logros son bienes en sí mismos, “las competencias para la vida”, es fundamental evaluarlos e identificar los parámetros que los hacen variar, sabiendo que en la materia las comparaciones son indispensables. Una primera observación es que las comparaciones a gran escala pueden polarizarse de hecho en lo que es más fácil de medir. Entonces, se descuidaría la observación de las actitudes, no solamente más difíciles de aprehender sino también quizá menos fácil de comparar de un país a otro. Forjar ciertas actitudes está aún en el corazón de los objetivos educativos, especialmente si se considera la educación como el principal vector de cohesión social. Este tipo de investigación sería aún más valioso ya que las actitudes y el rendimiento son relativamente inconexas, con la consecuencia de que algunos países podrían hacer más o menos explícitamente la “elección”, privilegiar ciertos objetivos de actitudes más que ciertos objetivos cognitivos, y

partir de evaluaciones comparativas basadas únicamente en el rendimiento.

Pero, no se puede ignorar la otra función capital de la escuela que es la asignación a los empleos, en una perspectiva tanto económica (eficacia de este modo de gestión y rentabilidad del capital humano) como sociológica (porque así se fabrica la reproducción social). Y aunque con menor frecuencia, la pregunta ¿en qué momento es legítimo evaluar lo que “produce” la escuela? es crucial: a los 15 años o 10 años después de ingresar a la edad adulta. Entonces, puede ser más la posición social que se ha obtenido que el volumen de los logros escolares lo que importa. Las clasificaciones que resultan de las medidas de los logros a los 15 años son entonces fuertemente relativizados. Se puede alcanzar el mismo nivel de igualdad o desigualdad en la transmisión del estatus social de padres a hijos mediante procesos diferentes del mismo modo que se puede alcanzar niveles comparables de eficacia pedagógica con procesos diferentes. Entonces, no hay un solo modelo y no se puede fundar un diagnóstico en las informaciones aisladas de un contexto (Bottani, 2008), pero es una tendencia posible en las vastas encuestas comparativas, que trabajan variable por variable como si la educación fuera un juego mecánico.

Dicho esto, se acepta focalizar los logros a los 15 años (o en el nivel más alto alcanzado) porque las estadísticas muestran que éstos son para los jóvenes una clave de acceso al empleo. Pero, esta mirada que se polariza en el nivel micro, la de los individuos, no deja de tener efectos adversos, porque lo que vale para las personas no siempre vale en el nivel macro, el del país. En el nivel de las personas, la fuerte influencia de los diplomas es interesante para los que poseen más diplomas, aunque penalice a los “vencidos” del sistema escolar. Pero a nivel macro, ella causa una carrera hacia adelante (Duru-Bellat, 2006) y la rigidez de la sociedad, ya que la reproducción social es más marcada. Ésta dirige el modelo meritocrático, aunque es difícil predecir si, cuando la influencia de los diplomas es más moderada, la sociedad es entonces menos injusta, ya que la escuela no tiene el monopolio de clasificar a los individuos, como lo quiere la ideología meritocrática, que solo acepta las desigualdades producidas por el diploma y rechaza como ilegítimas aquellas que pasarían por las cualidades poco escolares.

REFERENCIAS

Addio, D. (2007). A. International Transmission of Disadvantage: Mobility or immobility across generations? *OECD Social Employment and Migration Working Papers*, (52), pp. 150-164.

Amarante, V. (2015). *La medición de la desigualdad: otros indicadores*. Santiago, Chile: CEPAL.

Goldthorpe, J. H. (2014). El papel de la educación en la movilidad social intergeneracional: problemas de la investigación empírica en sociología y algunos indicadores teóricos de la economía. *Sage journals*, (26), pp. 265-289.

Bottani, N. (2008). Le niveau d'huile, le moteur et la voiture : les enjeux d'une évaluation de la qualité de l'enseignement par les indicateurs. *Education et formations*, (78), pp. 9-23.

Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1970). *La Reproduction*. Paris, France: Ed. de Minuit.

Demeuse, M. y Baye, A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale. *Revue Française de Pédagogie*, (165), pp. 91-103.

Dubet, F., Duru-Bellat, M. y Veretout, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris, France: Seuil.

Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris, France: Seuil.

Duru-Bellat, M., Mons, N. y Bydanova, E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue Française de Pédagogie*, (164), pp. 37-54.

Goldthorpe, J.H. (2014). Problems of Meritocracy. IN R. Erikson & J. Jonsson (eds.). *Can Education Be Equalized?* (pp. 255-287). Boulder, United States: Westview Press.

Kerckoff, A.C. (1995). Institutional Arrangements and Stratification Processes in Industrial Societies. *Annual Review of Sociology*, (15), pp. 323-347.

Shavit, Y. y Müller, W. (1998). *From school to work*. Oxford, England: Clarendon Press.

CAPÍTULO 19

PROJETO TÁ LIMPEZA: UMA INICIATIVA SUSTENTÁVEL EM FAVOR DOS AMBIENTES COSTEIROS

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 07/02/2022

Yago Victor Taurino Vilarim

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/5991177713045647>

Ana Carolina da Silva Marques

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/2475975054933670>

Maria Clara Lemoine Soares Paes

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/9971121162803628>

Maria Raissa Coelho Marchetti Trindade

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/9853195908852503>

Mariane Gomes Barboza

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/8947492727913165>

Mário Henrique da Silva Soares

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/2765012238511962>

Túlio Seabra Camelo

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/4570839777291999>

Welemberto Fernando dos Santos Lima

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/8264013309433792>

Wilka Vitória Granjeiro do Nascimento

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/5706521332531915>

Yasmim Gomes Alves de Brito

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/0838979219312103>

Paulo Guilherme Vasconcelos de Oliveira

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/5700488412022830>

RESUMO: Atualmente vive-se o descaso do homem em relação ao meio ambiente, em especial ao ambiente marinho que abriga a maior biodiversidade do planeta Terra e é responsável pela maior liberação de oxigênio do planeta. No entanto, a expansão populacional acarretou num maior volume de poluentes liberados em corpos d'água e ambientes costeiros, prejudicando a vida das espécies ali encontradas por impedir que desempenhem suas funções ecossistêmicas. Tendo em vista a problemática antiga e recorrente, é objetivo do PET Engenharia de Pesca da UFRPE buscar minimizar a poluição nas praias de Pernambuco, e, conscientizar os usuários em relação ao efeito em cascata. Durando em média 4 horas, a ação do projeto Tá Limpeza direcionado pelo PET Pesca e com o apoio de

acadêmicos e pessoas da redondeza, recolhe resíduos sólidos inorgânicos em uma praia previamente escolhida. O projeto desde seu início tem contado com a ajuda dos voluntários que recolheram aproximadamente 600 kg de resíduos sólidos. Ao ver as respostas positivas de participantes e observadores, o projeto irá continuar nos próximos anos com o objetivo de conscientizar as pessoas sobre a conservação dos ecossistemas costeiros.

PALAVRAS-CHAVE: Poluição. Conscientização. Resíduos sólidos.

PROJETO TÁ LIMPEZA: A SUSTAINABLE INITIATIVE IN FAVOR OF COASTAL ENVIRONMENTS

ABSTRACT: Currently, there is a lack of human concern for the environment, especially the marine environment that harbors the greatest biodiversity on planet Earth and is responsible for the greatest release of oxygen on the planet. However, population expansion has resulted in a greater volume of pollutants released into water bodies and coastal environments, harming the life of the species found there by preventing them from performing their ecosystem functions. In view of the old and recurring problem, it is the objective of the PET Engenharia de Pesca of UFRPE to seek to minimize pollution on the beaches of Pernambuco, and to make users aware of the cascading effect. Lasting an average of 4 hours, the action of the Tá Cleaning project, directed by PET Pesca and with the support of academics and people from the surrounding area, collects inorganic solid waste on a previously chosen beach. Since its inception, the project has relied on the help of volunteers who collected approximately 600 kg of solid waste. Seeing the positive responses from participants and observers, the project will continue in the coming years with the aim of raising awareness about the conservation of coastal ecosystems.

KEYWORDS: Pollution. Awareness. Solid waste.

1 | INTRODUÇÃO

A frequente produção e consumo de plásticos associados ao descarte incorreto dos resíduos, têm sido a maior problemática para meio ambiente atualmente. Acredita-se que a produção mundial de lixo plástico seja diretamente proporcional ao crescimento populacional, o que se torna preocupante uma vez que se estima que a população mundial atinja 9,2 bilhões de habitantes no ano de 2050 (HOORNWEG, 2013).

Através de quebra mecânica ocasionada pela ação do sol, chuva, ventos e ondas do mar, o plástico é desintegrado em pequenas partículas e, assim, tem como destino os oceanos (NIED, 2017). Essas partículas denominadas de micro plásticos são menores que 5 mm e possuem elevada toxicidade nos oceanos (THOMPSON et al. 2004). Dessa forma, é fundamental a implementação de ações que estimulem mudança de hábitos e atitudes da sociedade na redução dos resíduos plásticos gerados.

O Projeto Tá Limpeza é uma iniciativa do Programa de Educação Tutorial (PET) do grupo Engenharia de Pesca da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Campus Recife, que tem por objetivo promover de forma conjunta os três eixos propostos pelo Programa, que são o ensino, a pesquisa e a extensão. Através de Mutirões de Limpeza

regulares, esta atividade possibilita o despertar do interesse e comprometimento da população residente e visitante de determinada praia acerca da importância de se cuidar do meio ambiente. Sendo assim, a realização desses eventos de forma periódica, pretende alcançar a conservação e a melhoria das condições ambientais locais, o atendimento às necessidades humanas e a melhoria da qualidade de vida para todos.

Desenvolver a conscientização da população acerca do meio ambiente atrelado à remoção de resíduos sólidos da praia, possibilita reduzir o descarte incorreto dos resíduos gerados pelos banhistas nas praias e evitar que os mesmos cheguem nos oceanos, prejudicando a zona costeira e a fauna marinha.

O Tá limpeza conta com três edições já realizadas anualmente entre 2017 e 2019. As ações ocorreram na Praia de Porto de Galinhas – Ipojuca, Praia do Quartel - Olinda e Praia de Nossa Senhora da Conceição - Paulista, todas no estado de Pernambuco.

2 | METODOLOGIA

O grupo PET Pesca foi responsável pela organização e pela divulgação do evento, que foi feita por meio de cartazes espalhados pela Universidade, via redes sociais e de maneira oral informal. Foram convidados alunos da graduação e pós- graduação do curso de Engenharia de Pesca bem como de outros cursos que tiveram interesse, além de Organizações Não Governamentais que trabalham neste seguimento. Todos estavam devidamente uniformizados, com camisas evidenciando o Projeto “Tá Limpeza” e o Programa de Educação Tutorial. O grupo ficou responsável por disponibilizar lanches e água para todos os participantes da ação, e a camisa do evento para os inscritos previamente no site disponibilizado durante a divulgação.

Foram coletados resíduos sólidos inorgânicos encontrados na areia da praia. Os resíduos foram acondicionados em sacos plásticos fabricados em material biodegradável e em seguida pesados por meio de balança manual analógica. Depois de contabilizados os resíduos foram descartados em local adequado ou entregue ao órgão responsável pela limpeza urbana municipal.

A primeira edição foi realizada no dia 02 de dezembro de 2017, na Praia de Porto de Galinhas no município de Ipojuca; a segunda edição ocorreu no dia 30 de outubro de 2018, na Praia do Quartel em Olinda; e a terceira edição aconteceu em 9 de novembro de 2019 na Praia de Nossa Senhora da Conceição localizada em Paulista, todas no estado de Pernambuco. As três edições abrangeram os litorais norte, central e sul, respectivamente, do estado de Pernambuco. A ação em todos os anos teve duração aproximada de 4 horas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira edição realizada na praia de Porto de Galinhas em Ipojuca (Figura 1), em 2017, teve um total aproximado de 15 participantes, composta por petianos e banhistas que

se envolveram no Projeto. Como resultado das coletas, foram obtidos cerca de 150 kg de resíduos. Ao final do evento foram separados os itens por categorias: plástico, papel, vidro, metal, madeira, isopor e outros. Foram coletados 2 781 itens de plástico, 283 de papel, 25 de vidro, 92 de metal, 54 de madeira, 196 de isopor e 309 de outros. Observou-se maior porcentagem de plástico nas amostras da coleta em relação às outras categorias refletindo o padrão mundial corroborado com outros estudos.



Figura 1 – Primeira edição do Projeto Tá Limpeza com 150 kg de lixo coletados na Praia de Porto de Galinhas.

Fonte: autor desconhecido (2017).

A segunda edição, em 2018, ocorreu na Praia do Quartel em Olinda e contou com 30 voluntários na coleta dos resíduos da praia. Entre os participantes estavam petianos, alunos do curso de Engenharia de Pesca, familiares e banhistas. Ao final da coleta foi contabilizado aproximadamente 250 kg de resíduos sólidos inorgânicos (Figura 2). Os resíduos foram separados e descartados adequadamente nos pontos de coleta de lixo.



Figura 2 – Segunda edição do Projeto Tá Limpeza com aproximadamente 250 kg coletados na Praia do Quartel em Olinda.

Fonte: Paulo Oliveira (2018).

Na terceira edição, que aconteceu em 2019 na Praia de Nossa Senhora da Conceição em Paulista, cerca de 30 voluntários compareceram, sendo estes, petianos dos grupos PET Engenharia de Pesca e do PET AgroEnergia da UFRPE - Sede, alunos das áreas de agrárias da UFRPE e voluntários dos arredores. Após finalizada a atividade, foi contabilizado um volume de 8 sacos totalizando aproximadamente 200 Kg de resíduos sólidos (Figura 3) em geral como plástico, papel, vidro, metal e madeira.

As três edições totalizaram um quantitativo aproximado de 600 kg de resíduos descartados de forma inapropriada nas praias. Dentre estes, os mais encontrados foram: garrafas e tampinhas de garrafas PET's, rótulos de garrafas e sacolas plásticas contendo embalagens e descartáveis. Tais sacolas possivelmente um dia foram utilizadas como lixeira pelos proprietários dos bares (que utilizam a faixa de areia para montar seu bar), e frequentemente, são jogadas na areia sem haver um descarte ideal e nenhuma conscientização.

As Prefeituras das cidades em destaque foram contatadas previamente sobre a ação, a fim de que os resíduos coletados nas praias recebessem a destinação correta.



Figura 3 – Terceira edição do Projeto Tá Limpeza com aproximadamente 200 kg coletados na Praia de Nossa Senhora da Conceição em Paulista.

Fonte: autor desconhecido (2019).

A edição de 2019, teve um diferencial em relação as outras edições, pois, contou com o forno solar “ECOSOL” que é um projeto desenvolvido pelo PET AgroEnergia, com baixo custo, que visa a conscientização ambiental das pessoas a partir da utilização de energia renovável, especificamente a energia solar, para cozimento de alimentos a partir dos raios solares. O que também serviu para chamar a atenção dos banhistas e, assim, abordá-los a respeito do Projeto Tá Limpeza, garantindo a conscientização dos mesmos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas três edições do Tá Limpeza foi possível observar diferenças em diversos aspectos, incluindo a quantidade de lixo coletado e a quantidade de pessoas envolvidas na atividade. Um dos principais objetivos do projeto sempre foi conscientizar o máximo de pessoas possíveis sobre as consequências do descarte irregular de resíduos e a importância de manter os ambientes costeiros limpos e conservados. Ao ver as respostas positivas de participantes e banhistas interessadas em fazer algo para reduzir o efeito poluidor da má utilização das praias, o grupo PET Pesca se responsabiliza em continuar realizando o projeto Tá Limpeza, tentando agregar novas ideias e experiências ao projeto com o objetivo de conservar os ambientes costeiros do estado de Pernambuco.

REFERÊNCIAS

HOORNWEG, D.; BHADA-TATA, P.; KENNEDY, C.. **Environment: Waste production must peak this century**, Nature News, 502, 615. 2013.

NIED, T.N.. **Implementação de Ação Educativa de Educação Ambiental Envolvendo Microplásticos para Estudantes do Ensino Fundamental**. 2017.

THOMPSON, R.C.*et al.* **Lost at Sea: where is all the plastic?** Science 304, 838. 2004.

SOBRE OS ORGANIZADORES

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).

ARIANA BATISTA DA SILVA - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos-PPGESA, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Metodologia do Ensino de Biologia, pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e graduada em Ciências da Natureza, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Pesquisadora na área do Ensino de Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de Evolução Biológica e formação de professores que ensinam Ciências.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adolescente 21, 28, 32, 40, 42, 43, 46, 48, 52, 64, 65, 67

Altas habilidades 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186

Aprendizagem 9, 12, 13, 14, 49, 52, 55, 57, 58, 61, 80, 84, 87, 91, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 122, 128, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 158, 161, 163, 171, 172, 176, 190, 193

Artes visuais 86, 87, 88, 89, 92, 95, 96, 97

Avaliação 13, 26, 32, 36, 60, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 92, 100, 140, 143, 144, 146

B

Bloques de base diez 128, 129, 130, 132, 133, 135, 136, 137

C

Comparaciones internacionales 203, 208

Comunicación educativa 1, 3, 6, 7

Contos 187, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 196

D

Desigualdades sociales 203, 204, 205, 206, 207, 208

Diretrizes da educação 179, 181

E

Economia popular e solidária 166, 167, 168, 172, 173, 174, 175, 176, 177

Educação 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 23, 25, 28, 31, 34, 37, 38, 40, 41, 47, 50, 51, 52, 54, 55, 62, 64, 66, 67, 68, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 140, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 157, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 190, 191, 195, 212, 213, 217, 218

Educação de jovens e adultos 8, 9, 11, 15, 17, 18, 107

Educação empreendedora 166, 167, 168, 171, 172, 177

Educação especial 8, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186

Educação física 50, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127

Educação superior 54, 76, 77, 80, 81, 82, 84, 85, 115

Enade 76, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 85

Ensino 1, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 36, 38, 40, 41, 43, 49, 50, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 75, 77, 78, 79,

80, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 91, 92, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 141, 142, 143, 145, 147, 148, 149, 150, 156, 157, 158, 159, 160, 163, 165, 167, 171, 172, 176, 182, 183, 184, 190, 191, 193, 195, 212, 217, 218

Ensino de ciências 8, 64, 218

Ensino fundamental 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 33, 40, 43, 64, 65, 66, 68, 69, 75, 92, 148, 149, 150, 156, 182, 184, 193, 217

Ensino médio 1, 14, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 32, 33, 36, 38, 40, 43, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 148, 150, 156, 159, 160, 167

Ensino médio integrado 120, 121, 122, 125, 126, 127

Escola 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 23, 25, 26, 28, 31, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 78, 89, 90, 92, 93, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 143, 145, 146, 149, 150, 158, 159, 160, 164, 166, 167, 168, 170, 171, 175, 176, 182, 184, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195

Escolha 11, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 69, 72, 82, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 121, 154

Escolha profissional 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38

Evasão 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 49, 84, 149, 158, 161, 163

F

Fondos de conocimiento 128, 131

Formação 12, 13, 14, 15, 16, 17, 23, 25, 32, 38, 41, 43, 50, 54, 55, 56, 58, 59, 61, 62, 67, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 114, 120, 121, 122, 123, 125, 127, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 152, 153, 158, 165, 168, 172, 175, 176, 183, 184, 185, 189, 190, 191, 195, 218

G

Gênero 28, 88, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 189

Gestão 2, 8, 13, 23, 36, 39, 41, 48, 50, 51, 53, 57, 61, 62, 81, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 143, 174, 178

I

IFBA 120, 121, 122, 125, 126

Indumentária 146, 148, 150, 158, 162, 165

Inserción de los jóvenes 203

J

jovens em conflito com a lei 39, 41, 48

L

Lendas 187, 191, 193, 198, 199

Licenciatura 53, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 95, 96, 99, 218

Literatura 20, 21, 24, 27, 35, 37, 120, 122, 141, 148, 149, 150, 166, 181, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 195, 208

M

Matemática 8, 128, 129, 130, 131, 132, 136, 137, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 162, 163, 164, 165, 218

Mediação tecnológica 1

Metacognição 128

Mitos 67, 183, 185, 187, 191, 193, 194

Modelagem matemática 146, 147, 148, 149, 158, 165

Mobilidade social 203, 204, 209

N

Narrativas da tradição oral 187, 189, 190, 191, 193, 194, 195

Neoliberalismo 166, 168, 177, 178

Números decimais 128, 129, 130, 132, 133, 134, 137

O

Orientação profissional 20, 21, 22, 23, 24, 26, 33, 35, 36, 37

P

Permanência 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 44, 105

Pesquisa investigativa 64, 65

Políticas do saber 86

Projetos 18, 24, 25, 28, 36, 50, 79, 94, 100, 117, 146, 163, 164, 167, 175, 176

Psicologia sócio-histórica 20, 21

Q

Qualidade 13, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 90, 100, 102, 105, 106, 107, 123, 148, 156, 163, 180, 185, 195, 213

R

Redes sociais 1, 2, 5, 6

Rendimiento de los diplomas 203

Representaciones conflictivas 128

Representaciones múltiples 128

Reproducción social 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209

República 41, 77, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118

S

Sexualidade 49, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 120, 125, 126, 127

Silvio Duarte Bock 20, 21

Sociedade 12, 13, 14, 16, 17, 20, 21, 28, 33, 35, 40, 42, 43, 49, 50, 75, 79, 81, 82, 85, 88, 96, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 123, 124, 125, 147, 151, 154, 165, 169, 172, 175, 176, 179, 185, 190, 194, 195, 198, 212

Socioeducação 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 51, 52

Superdotação 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186

T

Teoria-prática 54, 55, 56, 61

Terapia ocupacional 54, 55, 56, 62, 63

TIC 7



U

Unidade de internação 39, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES


4

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 @atenaeditora
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

4

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br