

Educação no Brasil: Experiências, Desafios e Perspectivas

**Willian Douglas Guilherme
(Organizador)**



 **Atena**
Editora
Ano 2019

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Educação no Brasil: Experiências, Desafios e Perspectivas

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. 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.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Cândido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Gílrene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrâao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Msc. Renata Luciane Poliske Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	Educação no Brasil [recurso eletrônico] : experiências, desafios e perspectivas 1 / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Educação no Brasil. Experiências, Desafios e Perspectivas; v. 1)
	Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-664-5 DOI 10.22533/at.ed.645192709
	1. Educação – Brasil – Pesquisa. 2. Prática de ensino. I.Guilherme, Willian Douglas.
CDD 370.981	
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Educação no Brasil: Experiências, desafios e perspectivas” reúne 79 artigos de pesquisadores de diversos estados e instituições brasileiras. O objetivo em organizar este livro é o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios educacionais, sobretudo, das práticas educativas e da formação de continuada de professores.

A obra contém um conjunto de resultados de pesquisas e debates teórico-práticas que propõe contribuir com a educação em todos os níveis de ensino, sobretudo, assuntos relativos à interdisciplinaridade, matemática, arte, gênero, formação continuada e prática escolar.

Os 79 artigos que compõem esta obra foram agrupados em 3 Volumes distintos. Neste 1º Volume, são 14 artigos em torno da temática Gênero e Educação e 15 artigos sobre Interdisciplinaridade. No 2º Volume, são 25 artigos que debatem sobre a prática escolar em diversos níveis e espaços do processo educacional. Por fim, no 3º e último Volume, são 20 artigos que debatem a Formação Continuada de Professores, fechando com 6 artigos em torno da temática Educação e Arte.

A obra é um convite a leitura e entregamos ao leitor, em primeira mão, este conjunto de conhecimento.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

PARTE 1 - GÊNERO E EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 1	1
A DANÇA NA ESCOLA BILÍNGUE: INCLUSÃO DE SURDOS SOB O OLHAR DOCENTE NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY	
Sandra Maria da Silva Oliveira	
Suelene Regina Dônola Mendonça	
DOI 10.22533/at.ed.6451927091	
CAPÍTULO 2	12
A DEFICIÊNCIA E HUMANIDADE: BREVE HISTÓRICO	
Anna Paola Xavier Chiaradia	
Lurdes Caron	
DOI 10.22533/at.ed.6451927092	
CAPÍTULO 3	22
AFETIVIDADE, INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Elson Klusvick da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6451927093	
CAPÍTULO 4	34
BRECHÓ CASA DO ESTUDANTE: EU FAÇO PARTE DESSE PROJETO!	
Gabriel Macedo de Oliveira	
Janine Coelho Ouriques	
Catia Puppe	
Camila Flores da Rosa	
Hiassanna Hoppe Buske	
Larissa Buligon Brondani	
Lúcia Cherobini Prevedello	
Patrícia Petterini	
Robert Hugo Schoeffel	
Tatiana Alves Vaz	
Valeska Madruga Cera	
Vanessa Miolo	
DOI 10.22533/at.ed.6451927094	
CAPÍTULO 5	40
BRINCADEIRA DE MENINA, BRINCADEIRA DE MENINO: UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA INFÂNCIA	
Mateus Leonardo Cassimiro Vasconcelos	
DOI 10.22533/at.ed.6451927095	
CAPÍTULO 6	48
DESAFIOS DO EDUCADOR DIANTE DA VIOLENCIA PERPETRADA NA ESCOLA POR MEIO DOS CANAIS VIRTUAIS	
Isaura Maria dos Santos	
Mario Augusto de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.6451927096	

CAPÍTULO 7 57

EDUCAÇÃO E EXTRATIVISMO VEGETAL COM A ETNIA CHIQUITANA, FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Denildo da Silva Costa

DOI 10.22533/at.ed.6451927097

CAPÍTULO 8 67

EDUCAÇÃO POPULAR, ECONOMIA SOLIDÁRIA E O EMPODERAMENTO FEMININO

Elisângela de Oliveira Fontoura

Geraldo Augusto Locks

João Eduardo Branco de Melo

DOI 10.22533/at.ed.6451927098

CAPÍTULO 9 78

GÊNERO E EDUCAÇÃO: ENFRENTAMENTO DE VIOLÊNCIAS

Luan Felipe Alves Couto

Mareli Eliane Grupe

DOI 10.22533/at.ed.6451927099

CAPÍTULO 10 85

GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS A PARTIR DA ANÁLISE DO RELATÓRIO “JOGO ABERTO” EMITIDO EM 2017 PELA UNESCO

Francisco Cláudio Araújo de Castro da Paz

Francisco Eduardo Araújo de Castro da Paz

Madison Rocha Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.64519270910

CAPÍTULO 11 96

INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÁTICA DO BULLYING NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

José Cleferson Alves Ferreira da Silva

João Paulo de Oliveira Nunes

Marianny de Souza

Ana Paula Batista de Almeida

Mônica Fagundes dos Santos

João Paulo Alves de Albuquerque

Cícera Lopes dos Santos

Maria Lusia de Morais Belo Bezerra

DOI 10.22533/at.ed.64519270911

CAPÍTULO 12 106

O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Tânia Mara dos Santos Bassi

Vilma Miranda de Brito

DOI 10.22533/at.ed.64519270912

CAPÍTULO 13 117

PRÁTICAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Andréia Miranda de Moraes Nascimento

Luana Paula Carvalho Silva

Gabriela Regina Miguel Reis

DOI 10.22533/at.ed.64519270913

CAPÍTULO 14 125

PROMOÇÃO DA CIDADANIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA PARQUE DE SALVADOR

[Andrea Oliveira D'Almeida](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270914

PARTE 2 - INTERDISCIPLINARIDADE**CAPÍTULO 15** 136

EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE MERECEM SEUS SUJEITOS

[Claudenir Bunilha Caetano](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270915

CAPÍTULO 16 153

“ESCOLA SEM PARTIDO”: CRISE NA EDUCAÇÃO?

[Franciane Sousa Ladeira Aires](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270916

CAPÍTULO 17 165

HUMANISMOS FILOSÓFICOS EM INTERFACE COM O HUMANISMO CRISTÃO NUMA PROPOSTA EDUCACIONAL

[Francisco de Assis Carvalho](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270917

CAPÍTULO 18 177

JOVENS E FORMAÇÃO INTERNACIONAL: SEMANA ACADÊMICA DO BACHARELADO EM ONTOPSICOLOGIA DA FACULDADE ANTONIO MENEGHETTI NA ITÁLIA

[Patrícia Wazlawick](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270918

CAPÍTULO 19 196

MEDIANDO SIGNIFICAÇÕES E CONFIGURAÇÕES DE SENTIDOS

[Poliana Fernandes dos Santos](#)

[Bárbara Garcia Ferri](#)

[Claudia Gomes](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270919

CAPÍTULO 20 208

O APRENDIZADO NO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM DESIGN DE INTERIORES COMO TEMA DE PESQUISA

[Joseane Aparecida Ipolito](#)

[Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270920

CAPÍTULO 21 216

O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA FRENTE AOS NOVOS DESAFIOS DO CENÁRIO RURAL CONTEMPORÂNEO

[Ivone Barbosa Targa](#)

[Roberto Kanaane](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270921

CAPÍTULO 22	227
O ENSINO NO BRASIL E A FORMAÇÃO DA DISCIPLINA GEOGRAFIA	
Jone Clay Custodio Borges	
Marcelo Rodrigues Mendonca	
DOI 10.22533/at.ed.64519270922	
CAPÍTULO 23	237
O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NO CONTEXTO SOCIAL E ESCOLAR	
Thiago Ferreira de Paiva	
DOI 10.22533/at.ed.64519270923	
CAPÍTULO 24	247
O JOVEM E A SUA SEGUNDA VIDA BASEADA EM ESTEREÓTIPOS E O DIFERENCIAL DA PEDAGOGIA ONTOPSICOLÓGICA	
Ana Carolina Marzzari	
Eloisa Vieira Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.64519270924	
CAPÍTULO 25	256
O PENSAMENTO ESPACIAL QUE ATRAVESSA A MATEMÁTICA E A CARTOGRAFIA: FAZER-SE PROFESSOR(A) ENTENDENDO O PENSAMENTO DAS CRIANÇAS	
Denise Wildner Theves	
Lenir dos Santos Moraes	
DOI 10.22533/at.ed.64519270925	
CAPÍTULO 26	269
PLANTANDO DÁ, EM BUSCA DE UMA VIDA SAUDÁVEL	
Sandra Berro Maia	
Andréa Magale Berro Vernier	
Luciana Pinheiro Silveira Alfaro	
Alan Pedroso Leite	
Bárbara Gehrke Bairros	
DOI 10.22533/at.ed.64519270926	
CAPÍTULO 27	279
PRODUZINDO AVALIAÇÕES DE QUALIDADE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A DISCRIMINAÇÃO DOS ITENS	
Talita Emídio Andrade Soares	
Denilson Junio Marques Soares	
DOI 10.22533/at.ed.64519270927	
CAPÍTULO 28	285
REFLETINDO A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI	
Iracema Cristina Fernandes da Silva	
Terezinha Fernandes Martins de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.64519270928	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	295
ÍNDICE REMISSIVO	296

CAPÍTULO 1

A DANÇA NA ESCOLA BILÍNGUE: INCLUSÃO DE SURDOS SOB O OLHAR DOCENTE NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

Sandra Maria da Silva Oliveira

Universidade Estácio de Sá – UNESA/Pedagogia
Resende, Rio de Janeiro

Suelene Regina Dônola Mendonça

Universidade de Taubaté – UNITAU/Pós
Graduação
Taubaté, São Paulo

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Surdo. Educação Inclusiva. Escola Bilíngue.

DANCE IN BILINGUAL SCHOOL: INCLUSION OF THE DEAF UNDER THE TEACHER LOOK AT VYGOTSKY'S PERSPECTIVE

ABSTRACT: This article is part of the Master of Education research entitled “Dance at School: an experience from the perspective of art in the inclusion and development of deaf students” and concerns the practice of dance performed by two physical education teachers in a bilingual school to deaf people from the interior of the state of Rio de Janeiro. With theoretical support in Vygotsky's studies (1997, 1999), it aims to demonstrate the importance of this artistic language for teaching in this school space. Vygotsky's (1997) historical-social theory proposes that every human being develops from interaction with the social environment. For the author (1999, p.321), “art and human behavior reveal the pedagogical and educational character of the discipline and its significant contribution”. Thus, the connections related to art in education are linked not only to human development, but go much further, since they relate to life itself.

KEYWORDS: Dance. Deaf. Inclusive education. Bilingual school.

RESUMO: Este artigo é parte da pesquisa de Mestrado em Educação cujo título “Dança na Escola: uma experiência sob a perspectiva da arte na inclusão e desenvolvimento de alunos surdos” e diz respeito à prática da dança realizada por duas professoras de educação física numa escola bilíngue para surdos do interior do estado do Rio de Janeiro. Com aporte teórico nos estudos de Vygotsky (1997, 1999), tem o objetivo de demonstrar a importância desta linguagem artística para o ensino nesse espaço escolar. A teoria histórico-social de Vygotsky (1997) propõe que todo ser humano se desenvolve a partir da interação com o meio social. Para o autor, (1999, p.321), “a arte e o comportamento humano, revelam o caráter pedagógico e educativo da disciplina e sua significativa contribuição”. Assim, as conexões relacionadas à arte na educação, estão ligadas não somente ao desenvolvimento humano, mas vão muito além, pois se relacionam a própria vida.

1 | INTRODUÇÃO

A percepção de que a arte é uma disciplina que favorece a comunicação e conhecimento neste contexto da escola bilíngue, se deu a partir da apreensão sobre a possível dificuldade que a autora poderia ter ao lecionar para os alunos surdos, pois que a mesma, quando foi lecionar nesta escola ainda não conhecia muito menos dominava a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), entretanto, quando pode observar que, mesmo não conhecendo a língua de sinais, ainda assim, conseguia se comunicar, percebendo que as linguagens artísticas permitiam a troca de conhecimento, passou a refletir sobre o relevante papel e a contribuição desta disciplina no ambiente escolar.

Essa compreensão de que a arte é parte relevante na história da humanidade se dá, a partir do reconhecimento de que a mesma é parte de nós, sendo ela fruto de nossas vivências desde tempos remotos. Deste modo, quando estudamos a arte, sendo ela produto das experiências e do conhecimento construído pelo ser humano, estamos estudando nossa própria humanidade (ZAGONEL, 2008). Então, a percepção de que a mesma constitui uma das mais amplas e abrangentes formas de comunicação se dá a partir da afirmação de Dewey (2010) de que “a arte é a mais universal das formas de linguagem, [...] ela é a mais universal e mais livre das formas de comunicação” (DEWEY, 2010, p. 466) acompanhando a humanidade, desde que esta se constituiu como tal. Logo, é através da arte, ao longo do tempo, que os seres humanos procuraram interagir entre si, buscando relações para que pudessem compreender o mundo a sua volta. “Que a arte une o homem à natureza é um fato conhecido, mas ela também conscientiza os homens de sua união uns com os outros na origem e no destino” (DEWEY, 2010, p. 467). Segundo o autor a arte motiva a integração e a interação na vida humana. Numa perspectiva da educação inclusiva para alunos com deficiências, a dança como linguagem artística apresenta algumas possibilidades de desenvolvimento para estes alunos bem como chama à responsabilidade nós educadores sobre este processo. Houve algum avanço no sentido de buscar estas possibilidades de desenvolvimento, sobretudo com a atualização dos conhecimentos relativos à educação especial dando ênfase à visão de que as classificações das deficiências precisam ser contextualizadas, e que não se deve limitar as categorizações atribuídas a um tipo de deficiência pois que os indivíduos se modificam e se transformam continuamente, transformando e sendo transformados pelos contextos que estão inseridos, ou seja, seu desenvolvimento depende, intrinsecamente, de suas relações e interações sociais nos ambientes que vivenciam experiências, como escolas, ambiente familiar, espaços públicos.

2 | METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste artigo, optou-se por um estudo transversal e

descritivo, por utilizar o ambiente natural como fonte direta para a coleta de dados, tendo a prática artística da dança realizada pelas professoras de educação física como foco principal, bem como a construção das relações inerentes ao estudo e análise das interações que ocorreram entre os alunos e a prática da dança, por meio da fala docente por meio de entrevistas.

Foi utilizada a entrevista semiestruturada com as professoras de educação física (DUARTE, 2004) pois a entrevista é a maneira usada para coletar descritivamente os dados na linguagem própria do indivíduo. A opção por esse instrumento fundamenta-se à medida que “as entrevistas são essenciais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos” (DUARTE, 2004, p. 215). Assim, este instrumento foi útil no sentido de conhecer as motivações que levaram estas professoras a proporcionar esta atividade neste contexto da escola bilíngue, visto que se arriscaram a investir em uma prática pouco desenvolvida com este público; bem como os valores e crenças que poderiam estar no cerne dessas motivações, fazendo que com que elas acreditassesem que seria possível a prática da dança com pessoas surdas. A partir de um roteiro, a entrevista semiestruturada possibilitou portanto a compreensão do tema sob a perspectiva das pessoas entrevistadas. Posteriormente foram transcritas e analisadas a partir meio da Análise de Conteúdo, sistematizada por Bardin (2009).

3 | DESENVOLVIMENTO

Podemos compreender a relevância do papel sócio-cultural no processo de desenvolvimento do indivíduo com deficiência, quando algumas teorias vêm contribuir para entendermos a relação entre estas possibilidades de desenvolvimento, e uma delas é a teoria histórico-social de Vygotsky (1997) que vai propor conhecimentos sobre a educação inclusiva, pois pressupõe que todo ser humano se desenvolve a partir da interação com o meio social. Segundo Vygotsky (1997) será a partir dessas relações que a cultura deste sujeito irá se desenvolver:

Consideramos que o grau de desenvolvimento cultural de uma pessoa expressa-se não só pelo conhecimento por ela adquirido, mas também por sua capacidade de usar objetos em seu mundo externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos. A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades. O talento cultural significa antes de mais nada usar racionalmente as capacidades de que se é dotado, ainda que sejam médias ou inferiores, para alcançar o tipo de resultados que uma pessoa culturalmente não-desenvolvida só pode alcançar com a ajuda de capacidades naturais consideravelmente fortes (VYGOTSKY, 1997, p. 238).

Para tanto, o estudo de Vygotsky vem contribuir significativamente para a educação de pessoas com deficiência. Segundo Vygotsky (1997) o educando desenvolve suas habilidades baseado nas informações obtidas pelas experiências

que possui. O autor entende ser necessário que as capacidades inerentes ao indivíduo como a memória, a visão, a audição, os movimentos e seus reflexos sejam verificados, entretanto o conhecimento deste indivíduo não pode ser observado apenas sob estes aspectos, mas a partir das experiências de suas interações com o ambiente social. Esta maneira de ver o educando somente pela sua deficiência é limitada e segreda este indivíduo. O autor desenvolveu diversas pesquisas em que a pessoa com qualquer deficiência deve ser estimulada, pois a mesma, através dos desafios que sua deficiência impõe, supera-os a partir de compensações, para ele, a defectologia é o estudo que diz que toda deficiência cria mecanismos para compensar qualquer limitação, cada uma na sua especificidade (VYGOTSKY, 1997). Assim, sua pesquisa propõe que não se deve determinar ou limitar a capacidade deste indivíduo, mas ao contrário, deve-se perceber do que ele é capaz através de seus processos de compensação superar suas dificuldades. A defectologia seria então um processo de reação física e psicológica desse indivíduo à própria deficiência, e que esta compensação inicia novos processos em seu desenvolvimento, substituindo indiretamente aquele(s) ausente(s) para então se adequar, nivelando as funções psicológicas deste sujeito (VYGOTSKY, 1997). Este estudo, aprofundado a partir das leituras de Vygotsky (1999) sobre seu trabalho desenvolvido no livro “Psicologia da Arte” apresenta a seguir, as conexões relacionadas à arte na educação, nos apontamentos do autor. Segundo o mesmo, o significado da arte está ligado não somente ao desenvolvimento humano, mas seu significado vai muito além, pois que serelaciona a nossa própria vida:

Ainda nos resta examinar a questão do significado que a arte adquire [...]. Neste sentido, qual é a relação da reação estética com todas as outras reações do homem, como, à luz dessa interpretação, elucidam-se o papel e o significado da arte no sistema geral do comportamento humano? E se quisermos resolver o problema da relação entre arte e vida, se quisermos colocar o problema da arte n o plano da psicologia aplicada, deveremos estar munidos de alguma concepção teórica geral que nos permita uma base sólida para a solução desta questão (VYGOTSKY, 1999, p. 303).

O autor defende a teoria do significado biológico da arte como relevante para o ser humano, afirmando que seria talvez muitas vezes mais fácil nos convencer de que “se examinarmos o problema do significado biológico da arte, se entendermos que ela não é um simples meio de contágio e sim um meio infinitamente mais importante para o homem”(VYGOTSKY, 1999, p. 309). Para ele não basta estar em contato com a arte, é preciso vivenciá-la pois ela faz parte do ser humano, e por isso é tão relevante seu significado para o mesmo. Seu livro aborda ainda do papel social da arte, de como ele nos é significativo também, pontuando sobre o sentido psicossocial, explica:

Se tentarmos elucidar o sentido social da arte, [...] A arte é o social em nós, e se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade

de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais (VYGOTSKY, 1999, p. 315).

Ainda sobre seus apontamentos, Vygotsky (1999) diz que vivenciamos a arte, e podemos ampliar esse entendimento a partir das várias linguagens artísticas, experimentando estas abordagens no sentido do individual para o social: isto quer dizer que a arte permite ao indivíduo, que através dela a experiência ou fenômeno artístico vai conferir seu fazer/sentir pessoal desdobrar-se em social.

Arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de continuar social (VYGOTSKY, 1999, p. 315).

Em seu estudo, Vygotsky (1999) nos faz refletir sobre a questão do nosso comportamento quando estamos em contato com as linguagens artísticas da arte. Ele nos mostra que a arte precisa de nossa interação com ela através do corpo que, instrumento ativo da dança, por exemplo, se faz necessária para que esta interação se realize, numa noção de que a vida pulsa em nós através destas experiências:

A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando o futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela.[...] Tudo o que a arte realiza, ela o faz no nosso corpo e através dele (VYGOTSKY, 1999, p. 320).

É por isso que o autor vai defender o ensino da arte na educação, pois que ela está presente desde sempre na história da humanidade, desde a antiguidade que a arte tem sido considerada como “um meio e um recurso da educação, isto é, como certa modificação duradoura do nosso comportamento e do nosso organismo.” segundo Vygotsky (1999, p. 321), a arte bem como o comportamento do ser humano, pesquisados pelo autor por meio da psicologia, revelam o caráter pedagógico e educativo desta disciplina e a contribuição significativa. Ainda de acordo com Vygotsky (1999, p. 321), todo o valor da arte se vê reduzido ao “efeito educativo, e todos os autores que percebem uma afinidade entre a pedagogia e a arte vêm inesperadamente o seu pensamento confirmado pela análise psicológica”. Seu estudo descobriu através de pesquisas que não se pode ensinar a criatividade, ela é estimulada por processos inconscientes, e o fazer artístico propicia esta condição:

[...] que o ato artístico é um ato criador e não pode ser recriado por meio de operações puramente conscientes; contudo, se o mais importante na arte se reduz ao momento e forças conscientes foram inteiramente suprimidos desse momento? Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação. Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconsciente, e todo o mundo sabe que qualquer ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos de conhecimento racional precedentes, as concepções, identificações, associações, etc (VYGOTSKY, 1999, p. 325).

Partindo de suas considerações, podemos dizer que a arte é a mais “importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos responsáveis da vida” (VYGOTSKY, 1999, p. 329). Entendemos aqui que a arte está completamente conectada ao ser humano, quando o mesmo é um ser individual, mas que habita e transita no social. Vygotsky (1999) vem também neste estudo, colaborar nas reflexões sobre o que diz respeito à comunicação através dos signos no comportamento social humano, pois ele observa que a linguagem é formada por signos e os mesmos exercem papel fundamental no comportamento e no desenvolvimento humano. Neste sentido, o autor

[...] sugere que a sinalização, que serve de base a esses fenômenos, existe tanto no homem quanto nos animais, mas o comportamento do homem e a cultura humana se caracterizam pelo emprego não só de sinais mas também de signos, que servem para direcionar o comportamento. Aqui Vygotsky destacou em especial o sistema de signos, ao qual coube o papel mais importante do desenvolvimento humano: a linguagem (VYGOTSKY, 1999, p. 333).

Segundo Vygotsky (1999), a linguagem se dá através de signos, num complexo sistema codificado pelos sujeitos, onde esta define os comportamentos sociais e também culturais. A linguagem assume então papel essencial na interação entre os indivíduos, nas trocas de informações individuais e coletivas, sendo ela também fator fundamental para o desenvolvimento dos envolvidos nos processos de ensino dentro do contexto escolar. Para que o estudo da dança possa ser ampliado, o levantamento de algumas reflexões sobre os diversos aspectos relativos ao tema será apresentado a seguir. Primeiramente, compreendendo a dança como sendo uma linguagem artística, e como toda arte, ela deve desempenhar papel um essencial no desenvolvimento da sensibilidade dos sentidos (LOWENFELD; BRITTAIN, 1977). Assim, os elementos básicos para uma experiência artística criativa, estão na relação entre o indivíduo e seu meio. Lowenfeld e Brittain (1977) postularam que o desenvolvimento da cognição depende da variação e da riqueza das relações entre o ambiente e o indivíduo. O desenvolvimento da sensibilidade da percepção através dos sentidos deve transformar-se na mais relevante parte do processo educativo, pois tanto maiores as oportunidades de desenvolvimento da sensibilidade quanto maior a conscientização de todos os sentidos, maior ainda será a oportunidade para a aprendizagem, de acordo com LOWENFELD; BRITTAIN (1977, p. 17-18). Assim temos um estudo que diz ser a dança, como toda arte, é uma linguagem, “pois ela transmite e informa mensagens através dos movimentos expressivos, num diálogo vivenciado pelo corpo, em vários contextos do indivíduo”, sendo que esta forma de comunicação, é capaz de permitir uma articulação entre a criatividade, a imaginação e a realidade.

[...]a linguagem corporal através da dança registra o real, o simbólico, o imaginário, interligando os objetivos que articulam o corpo simbólico ao corpo imaginário permeado pelo corpo real. A linguagem corporal, como toda forma de expressão,

é a força dirigida para fora. A Dança seria a metáfora corporal ou seja presença de movimento que é linguagem corpórea de cada pessoa vazada através da janela do ser no plano físico, mental, emocional. Assim o corpo fala de forma explícita – quando se mostra claro, objetivo direto, através das representações históricas do corpo histórico e do aqui e agora do corpo presente em interação com as perspectivas físicas no espaço mental (NANNI, 2001, p. 73-74).

A partir destas reflexões, percebemos que o corpo fala, se comunica através da dança, emite mensagens com significado simbólico próprio, comunicando e se expressando.

No plano das sensações veiculadas pelo estímulo sensorial permite através da articulação do corpo simbólico ao corpo físico elaborar e externar a expressão concreta do conteúdo vivido pelo ser e manifestado pelo corpo instrumental através das sensações e sentimentos que são reflexos do mundo em movimento registrados por ele ao vivê-lo. A comunicação através da linguagem corporal é o ato de relação, é ato de viver (NANNI, 2001, p. 74).

Ainda sobre a linguagem presente na dança, esse estudo traz também a relevância dessa linguagem expressiva como sendo fundamental nos processos comunicativos desde sempre. “A dança é uma arte tão antiga quanto o homem enquanto forma de linguagem. O corpo tem uma linguagem que lhe é peculiar, [...] e complementar da linguagem oral” (NANNI, 2001, p. 168). Para a autora, a linguagem corporal é anterior à oralidade, sendo necessária em diversos momentos e substituindo-a em diversas ocasiões, pois “ao controlar seus movimentos, passos e gestos é o ser humano com seu corpo, capaz de exprimir, transmitir [...] tensões e sentimentos pela linguagem corporal – dança” (NANNI, 2001, p. 169). E nesse sentido será importante meio expressivo para nosso estudo sobre suas possibilidades com o aluno surdo. As teorias e abordagens sócio-interacionistas desenvolvidas por Vygotsky (REGO, 1996) sugerem que as interações entre os indivíduos e seu ambiente favorecem a comunicação e proporcionam mudanças através da influência destas relações. Segundo ele:

Organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados. Nesta perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto é alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura (REGO, 1996, p. 93).

A partir desta afirmação, os sujeitos que interagem através da dança, podem ser influenciados pelas possibilidades que esta prática irá proporcionar, bem como pelo ambiente sociocultural que ela propicia, favorecendo mudanças significativas em seu desenvolvimento.

Naturalmente, essa noção assume um caráter dinâmico quando adquirida em contato vivo com o ambiente cultural: essas formações psicológicas são produto da influência social sobre o ser humano; são a representação e o fruto do ambiente cultural externo na vida do organismo. Toda pessoa tem essas formas, mas, dependendo da história de cada pessoa e da plasticidade variável de suas capacidades constitucionais originais, elas são ricamente desenvolvidas em uma pessoa e, em outra, encontram-se em embrião (VYGOTSKY, 1997, p. 238).

Outro trabalho vai defender que “a dança por exemplo aparece como feito coletivo, atividade ineludível, em cuja realização cada participante se funde na ação, emoção e desejo com o corpo geral da comunidade” (OSSONA, 1988, p. 20). Esta abordagem reforça nosso entendimento sobre a questão sócio-interacionista desta atividade artística.

A dança é uma linguagem que também se expressa através da temporalidade e espacialidade: “A arte do dançarino vê-se limitada às possibilidades do seu corpo, ao lugar que este ocupa no espaço, ao tempo do desenvolvimento de sua obra e às leis da física” (OSSONA, 1988, p. 25). A autora comenta que “embora toda dança seja expressão corporal, nem toda expressão corporal é dança”, diz Ossona (1988, p. 25), onde entendemos que essa expressividade se relaciona com a gestualidade que se apresenta na linguagem, pois que ela é necessária para a comunicação entre os indivíduos sendo uma necessidade, a comunicação é inata no ser humano. “Essa necessidade orientou seu próprio instinto para os meios mais apropriados com que se expressar, ser compreendido e entender as manifestações dos outros indivíduos” (OSSONA, 1988, p. 29). Esta linguagem expressiva do movimento está presente na dança, sendo este meio pelo qual nos comunicamos. A autora afirma que “o movimento é o meio expressivo de que o ser humano recorre quando não pode fazê-lo por meio da palavra. Falamos com gestos quando não entendemos ou não entendem nosso idioma, quando não é possível ouvir”, conclui Ossona (1988, p. 29).

O corpo fala por meio do movimento, e o movimento é também linguagem expressiva na dança, “acreditando na importância da aprendizagem do movimento e da exploração da capacidade de se movimentar, a dança na escola está totalmente voltada para este aspecto”(VERDERI, 2009, p. 50). Assim, o movimento deve ser considerado de suma importância como aspecto de aprendizagem relativa à dança no ambiente escolar. Alguns dos estudos sobre as possibilidades que a dança pode vir a proporcionar, diz que o desenvolvimento do indivíduo está relacionado ao seu desenvolvimento corporal, estes entrelaçados através do movimento, considerando que

[...]nossa trabalho será instalar o movimento no centro do processo de desenvolvimento corporal, como forma de evitar e enquistamento do movimento e do pensamento, entendendo-se o movimento em sua inter-relação com o tempo e com o espaço, tal como acontece sempre com o movimento quando a energia está bem localizada e apropriadamente empregada (BRIKMAN, 1989, p. 15).

Segundo este estudo, é “através do movimento no contexto do tempo e do espaço, a pessoa pode adquirir consciência do que acontece com seu próprio corpo” (BRIKMAN, 1989, p. 16). Mais uma vez a consciência de tempo e espaço se apresenta ao indivíduo através do corpo em movimento na dança. Será uma das funções da expressão corporal, a da linguagem corporal com suas estruturações, componentes e desenvolvimentos.

Por isso, sua prática leva à manifestação da personalidade, a um conhecimento e

uma consciência mais completos, para fora e para dentro de si mesmo e, enfim, a uma comunicação fluida, capaz de promover uma profunda transformação de atitude básica da personalidade. Esses fatos justificam uma cuidadosa atenção ao processo da expressão corporal e seu aprendizado (BRIKMAN, 1989, p. 16).

Outros autores também vão colaborar e enriquecer este estudo por meio de suas contribuições no que diz respeito ao tema sobre desenvolvimento através da prática da dança na inclusão. Almeida (2000) defende a dança aplicada ao deficiente auditivo visando desenvolver a sua capacidade sensorial, física e auditiva, auxiliando-o na adaptação/interação social, pois ao demonstrar sua habilidade, vai adquirindo autoconfiança através do respeito que o mesmo conquista. A dança também pode ser vista como uma linguagem expressiva que se utiliza do corpo em movimento e neste sentido encontramos em Ferreira (2005, p. 15) que “a dança é arte e movimento; aprender arte envolve além do desenvolvimento das atividades artísticas e estéticas”. Entendemos através desse estudo que a dança na escola vai proporcionar a oportunidade do educando se relacionar, propiciando a busca de comportamentos adequados ao convívio social, pois “a dança na escola possibilita que o educando amplie sua capacidade de interação social fazendo-o conhecer e respeitar a diversidade” (FERREIRA, 2005, p. 12).

Os relatos das professoras entrevistadas demonstra como a prática da dança foi importante para estes sujeitos surdos. Estes relatos mostram que houve alguns desafios que tiveram que ser transpostos, tanto individualmente quanto coletivamente, mas que de maneira geral eles tiveram a dança como uma possibilidade real de promoção social, de ampliação nas potencialidades físicas e motoras, no trabalho de desenvoltura interpessoal quando da superação da timidez, bloqueio que restringe bastante as interações sociais. Enfim, as diversas possibilidades estão nas falas a seguir:

Professora 1: “Os alunos respondem aos estímulos, então acho que contribui muito tanto pra escola e pra formação dos alunos, pro desenvolvimento dos alunos”; “Ah sim, bastante, porque a dança, ela trabalha a questão da autoestima, a questão da socialização, trabalha também a questão da timidez, o aluno que é muito tímido vai perdendo a vergonha”; “Os surdos não, os surdos tem uns que tem vergonha sim, alguns, outros não, outros mesmo com a, vamos dizer assim, com a dificuldade eles se esforçam querem aprender, querem fazer, sabe então trabalha muito a questão do equilíbrio, a lateralidade, desenvolvimento motor, a socialização principalmente, timidez, a dança combate a timidez. Então é, a gente vê esse desenvolvimento no aluno”;

Professora 2: “O meu objetivo era de estar desinibindo eles, pra que quando eles fossem para uma festa, não precisar ficar num cantinho”; “A desinibição deles foi assim maravilhosa, eles começaram a chamar as pessoas pra vir dançar, mesmo sendo ouvinte: “Professora, pode quer dançar comigo?” Então eles começaram a chamar as pessoas pra dançar com eles. Então eu vi que eles se soltaram mais.”

Professora 1: “A gente vê o trabalho acontecer, os alunos respondem aos estímulos, então acho que contribui muito, tanto pra escola e pra formação dos alunos, para o desenvolvimento dos alunos. [...] é fazer com a consciência com aquele benefício que a gente está oferecendo para os alunos.”

Professora 2: “A única diferença do aluno surdo para o ouvinte é a forma de comunicação, só. ‘É só a questão da comunicação mesmo e pra gente atuar com esses alunos a gente tem que saber se comunicar com eles’; ‘A gente tem que ter a Libras.’”

Sobre as questões levantadas sobre os avanços físicos e motores, sociais e emocionais percebidos pelas professoras devemos trazer os estudos de Vygotsky quando ele diz que toda criança que for estimulada adequadamente irá, de alguma maneira se desenvolver, e estas possibilidades podem e devem ser oferecidas pelas interações proporcionadas no ambiente escolar, o espaço sociocultural imediato deste indivíduo:

Consideramos que o grau de desenvolvimento cultural de uma pessoa expressa-se não só pelo conhecimento por ela adquirido, mas também por sua capacidade de usar objetos em seu mundo externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos. A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar as próprias capacidades (VIGOTSKY, 1997, p. 39).

Outro aspecto que deve ser trazido é a possibilidade da dança promover segurança e autoconfiança no sujeito surdo que a prática pois desenvolvendo sua “capacidade sensorial, física e auditiva do deficiente irá ajudá-lo na adaptação social, pois ao demonstrar habilidade, adquiri-se respeito” (ALMEIDA, 2000, p. 37) e consequentemente obtêm autoconfiança. Assim, poderá interagir com seu meio social de forma independente e segura. Ao proporcionar situações pedagógicas onde a prática da dança propõe possibilidades rítmicas como parte da cultura, as professoras puderam observar que seus alunos experimentaram transformações e mudanças, tanto individual e quanto coletivamente, de seus processos psicológicos.

Tais transformações podem ser encontradas também nos estudos sobre Vigotsky (REGO, 1996), que diz: “a qualidade do trabalho pedagógico está associada à capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento do aluno” (REGO, 1996, p. 106). Podemos constatar que, quando as professoras oportunizaram a prática da dança com estes alunos surdos nesta escola, puderam observar que seu desenvolvimento avançou. Apresentando características emocionais como a timidez, por exemplo, quando elas colocam que aqueles que eram mais tímidos se soltaram e experimentaram bem estar pessoal por isso, é inegável esse desenvolvimento.

4 | CONCLUSÃO

Proporcionando situações pedagógicas onde a prática da dança pode proporcionar possibilidades rítmicas como parte da cultura, as professoras puderam observar que seus alunos experimentaram transformações e mudanças, tanto individual e quanto coletivamente, de seus processos psicológicos. Vigotsky afirma que “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja que se

dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem” (REGO, 1996, p. 107). Assim podemos dizer que quando os professores proporcionam condições adequadas de ensino, o aluno irá apresentar evolução. Para a autora os avanços no desenvolvimento dos alunos, estão associados a qualidade do trabalho pedagógico oferecido aos mesmos. Podemos concluir, a partir dos relatos das professoras entrevistadas de que quando elas oportunizaram a prática da dança com estes alunos surdos nesta escola, puderam observar que seu apresentavam quando elas colocam que aqueles que eram mais tímidos se soltaram e desenvolvimento avançou. As características emocionais como a timidez que experimentaram bem estar pessoal, o que concorre positivamente para sua a inclusão social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. C. **Surdez, Paixão e Dança**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 10 ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BRIKMAN, L. **A linguagem do movimento corporal**. São Paulo: Summus. 1989.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. n. 24, p. 213-225. Curitiba: Educar UFPR, 2004.
- FERREIRA, V. **Dança Escolar: um novo ritmo para a educação física**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.
- LOWENFELD, V; BRITTAINE, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- NANNI, D. **Dança Educação: princípios, métodos e técnicas**. 3 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.
- OSSONA, P. **A educação pela dança**. 4^a. ed. São Paulo, Summus: 1988.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- VERDERI, E. **Dança na Escola: uma proposta pedagógica**. São Paulo: Phorte, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. **Diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica da infância difícil**. [Esquema de investigação pedológica]. Tradução das partes 5 e 6 de: VIGOTSKI, L. S. Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil. In: _____. Obras Escogidas. Tomo 5 – fundamentos de defectología. Madrid: Visor y Ministério de Educación y Ciencia, 1997. p. 275-338. Disponível: www.4shared.com/file/55971081/d96ff395/Vigotski. Acesso em 25/07/2019.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ZAGONEL, B. **Arte na Educação Escolar**. Curitiba - PR: IBPEX, 2008

A DEFICIÊNCIA E HUMANIDADE: BREVE HISTÓRICO

Anna Paola Xavier Chiaradia

Universidade do Planalto Catarinense.

paolachiaradia@hotmail.com

UNIPLAC

Lurdes Caron

Universidade do Planalto Catarinense. lurcaron@

gmail.com

UNIPLAC

sociais permanece. Daí resulta a importância de pensarmos historicamente sobre a deficiência, pois, embora a legislação garanta os direitos dessa população, muito ainda há para ser feito, haja vista que se mantém a ideia da deficiência como incapacidade de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Pessoas com deficiência. Histórico da deficiência. Inclusão.

DISABILITY AND HUMANITY: A BRIEF HISTORY

ABSTRACT: The inclusion of disability is a current and extremely important topic for understanding social transformations and public education policies that have resulted in the inclusive process of students with disabilities in regular education. The objective of this work is to present a brief history of disability from primitive societies to the present day. It goes back to the primitive peoples and reaches the present societies, looking for elements that allow to observe how the deficiency was treated throughout the history of the humanity. It is a bibliographical study, focused on the researches of Silva (1986), Fonseca (2000), Batista (2004), Doval (2006), Gugel (2007), Oliveira (2012), Nunes, Saia and Tavares (2015). The results show that, although there are important advances in the inclusion of people with

RESUMO: A inclusão da deficiência é tema atual e de extrema importância para entendermos as transformações sociais e no âmbito das políticas públicas educacionais que resultaram no processo inclusivo de estudantes com deficiência no ensino regular. O objetivo deste trabalho é o de apresentar um breve histórico da deficiência desde as sociedades primitivas até a atualidade. Remonta aos povos primitivos e chega às até sociedades atuais, buscando elementos que permitam observar como a deficiência foi tratada ao longo da história da humanidade. Trata-se de estudo bibliográfico, concentrado nas pesquisas de Silva (1986), Fonseca (2000), Batista (2004), Doval (2006), Gugel (2007), Oliveira (2012), Nunes, Saia e Tavares (2015). Os resultados apontam que, embora se tenha avanços importantes em relação à inclusão da pessoa com deficiência, resquícios do pensamento de que estas são incapacitadas para o trabalho e para relações

disabilities, remnants of the thought that they are incapacitated for work and for social relations remains. This is why it is important to think historically about disability, because although the legislation guarantees the rights of this population, much remains to be done, given that the idea of disability as an inability to learn is maintained.

KEYWORDS: People with disabilities. History of the disability. Inclusion.

INTRODUÇÃO

A inclusão da deficiência é tema atual e de extrema importância para entendermos as transformações sociais e no âmbito das políticas públicas educacionais que resultaram no processo inclusivo de estudantes com deficiência no ensino regular.

Embora a legislação garanta os direitos dessa população, muito ainda há para ser feito, haja vista que se mantém a ideia da deficiência como incapacidade de aprendizagem. O pensamento não é novo, pois, desde as organizações humanas primitivas pessoas com deficiência foram excluídas das relações sociais e educacionais. Embora haja mudanças significativas, há que se compreender a temática. Para essa compreensão, faz-se necessário buscar nos registros históricos como foram percebidas as pessoas com deficiência.

O objetivo deste trabalho é o de apresentar um breve histórico da deficiência desde as sociedades primitivas até a atualidade.

De acordo com Silva (1987) e Gugel (2007), podemos perceber o avanço ocorrido ainda no Período Pré-histórico, 4.000 a.C., considerando de maior destaque e que marcou a transição de tempo a descoberta e utilização do fogo, seguido das armas de médio e grande porte, as lançadeiras de pedras, a invenção da roda, a construção de embarcações, e o aprimoramento de armadilhas para animais selvagens. A necessidade de proteção para o corpo deu origem ao vestuário, os deslocamentos por grandes distâncias originou os meios de transporte e também a confecção de utensílios para armazenagem de alimentos. Mais tarde, a fixação de pequenos grupos oportunizou a construção de moradias seguras e confortáveis.

Nos primórdios da humanidade, pode-se dizer que as preocupações voltavam-se basicamente para a sobrevivência. Contudo, o ser humano desde sempre está em constante busca de melhores condições de vida, o que também culmina no aparecimento de especialistas em áreas específicas, sendo, os primeiros, os construtores, os que se ocupavam das artes e os que se voltavam para a agricultura e a alimentação. Aos poucos, os primeiros ensaios da ciência foram surgindo e naturalmente se firmando (SILVA, 1987).

Segundo Silva (1987), havia aqueles que, por observação, eram responsáveis por cuidar dos ferimentos, dos cuidados com as crianças, os que procuravam entender e explicar os mistérios do mundo, os observadores de corpos celestes, os responsáveis pela ordem e os que se dedicavam aos seres superiores. Nesse

processo, podemos também relacionar as descobertas e o estabelecimento gradativo de alguns códigos de comunicação e armazenamento de informações. Em todo esse contexto, a deficiência estava presente, mas foi mantida, em algumas sociedades, no lugar do indesejado, do amaldiçoado e incapacitado para toda e qualquer relação e função social ou de trabalho. Em outros, variadas formas de considerar a deficiência foram encontradas, conforme registrado em estudos paleontológicos, pictóricos ou escritos.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica efetuada em materiais impressos e disponíveis na *web*. O objetivo foi o de identificar diferentes percepções sobre a deficiência desde os tempos primitivos até a atualidade. Segundo Gil (2002, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Contribuíram para este trabalho os estudos de Silva (1986), Fonseca (2000), Batista (2004), Doval (2006), Gugel (2007), Oliveira (2012), Nunes, Saia e Tavares (2015).

RESULTADOS

Conforme observado por Silva (1987) e Gugel (2007), não se pode discernir como povos primitivos tratavam pessoas deficientes, mas sabe-se que existiram. Mais tarde, em civilizações que já dominavam a escrita, como o Egito Antigo, pessoas com deficiência se integravam em diferentes hierarquias e classes sociais, marcando presença entre faraós, escravos, artesãos e altos funcionários. Conforme Silva (1987), por meio de estudos científicos, comprovações arqueológicas e registros em papiros, afrescos e túmulos pessoas com deficiência permeavam os diferentes níveis e condições de vida da época.

Cita-se como exemplo a figura do músico anão na V Dinastia, presente no Oriental Institute em Chicago, indicando que não havia, na época, impedimentos físicos para ocupações e ofícios, situando a música e a dança. Pessoas com cegueira também foram registradas nesses documentos, ao ponto de uma das regiões egípcias ser chamada de Terra dos Cegos por conta da incidência de infecções nos olhos, resultando em cegueira. Também registrou-se em papiros diferentes tipos de tratamento que buscavam a cura das infecções (SILVA, 1987).

Povos hebreus foram, conforme registros, assolados por doenças e deficiências em razão das dificuldades enfrentadas em sua peregrinação e da perseguição que sofreram até se instalarem na Palestina. Para esses povos, tanto a doença crônica quanto a deficiência física ou intelectual, ou qualquer outra deformidade, por menor que fosse, indicavam impureza ou pecado. Tem-se como exemplo os casamentos,

sendo que, caso um dos cônjuges acabasse por adquirir algum “defeito” físico, o contrato poderia ser anulado. Dentre as deficiências, registram-se cegueira, surdez e paralisia, bem como deficiência causada por ferimentos de guerra (SILVA, 1987).

Na Grécia, sob a concepção de homem e da razão, a capacidade de reflexão, ação, pensamento, sentimentos e movimentos, os filósofos ou sofistas iniciaram o caminho para o mundo do saber filosófico e, mais tarde, científico (SILVA, 1987). Contudo, ainda que houvesse a característica de ensino e reflexão sobre o homem e suas particularidades na Grécia, os surdos eram considerados inválidos e muito incômodos para a sociedade, por isso eram condenados à morte, lançados das rochas de Taygéte ou nas águas de Barathere. Os sobreviventes viviam como escravos ou abandonados à própria sorte.

Na Pérsia, os surdos eram considerados criaturas privilegiadas, enviadas pelos deuses, pois acreditava-se que se comunicavam com os deuses. Havia um forte sentimento humanitário de respeito e adoração, no entanto, os surdos tinham vida inativa e não eram educados. Também a deficiência decorrente das lutas por território eram frequentes (SILVA, 1987). A Grécia foi pioneira nos movimentos de assistência médica, tendo como precursores Asclépios, Demócedes de Crotona, Eródicos, Hipócrates e Claudio Galeno, envolvidos com questões medicinais e, indiretamente, com a possibilidade de tratamento para deficiências físicas e sensoriais que repercutiram durante séculos (SILVA, 1987).

Os médicos Gregos influenciaram os Romanos. Com o aumento das mutilações em batalhas, serviços médicos e instalação de hospitais militares tiveram início. Segundo arqueólogos, os hospitais contavam com salas de recepção, salas de cirurgia e cerca de sessenta quartos (SILVA, 1987).

A deficiência esteve presente nas artes romanas, como se pode observar em um vaso exposto no Museu de Louvre, provavelmente do Século IV a.C., com a pintura de uma pessoa com deficiência motora. Os romanos consideravam os valores espirituais dos deficientes. Cita-se com exemplo Asclepíades, Sêneca e Clarano, filósofos que também eram pessoas com deficiência. Estes, orientavam os não deficientes, por estes acreditarem que aqueles compreendiam os problemas que afetavam a maioria das pessoas, partindo do princípio de que suas deficiências eram incompreensíveis e difíceis de aceitar, e tal fato os colocava em lugar de superioridade na compreensão das dificuldades humanas (1987).

DISCUSSÃO

Entendemos a Deficiência como uma condição humana que não impede os sujeitos de viverem em sociedade e exercerem os mesmos direitos previstos a todos. De acordo com Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 67), a deficiência é compreendida de duas maneiras, como “uma manifestação da diversidade humana”, que compreende

“Um corpo com impedimentos”, ou seja, “[...] de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial”. O outro modo, “vem do padrão de normalidade que entende o corpo com impedimentos como anormal e, por isso, impõe barreiras sociais acentuando as desigualdades”. Segundo os mesmos autores,

A opressão não é um atributo dos impedimentos corporais, mas resultado de sociedades não inclusivas. Já a segunda forma de entender a deficiência sustenta que ela é uma desvantagem natural, devendo os esforços se concentrarem em reparar os impedimentos corporais, a fim de garantir a todas as pessoas um padrão de funcionamento típico à espécie. Nesse movimento interpretativo, os impedimentos corporais são classificados como indesejáveis e não simplesmente como uma expressão neutra da diversidade humana, tal como se deve entender a diversidade racial, geracional ou de gênero. Por isso, o corpo com impedimentos deve se submeter à metamorfose para a normalidade, seja pela reabilitação, pela genética ou por práticas educacionais. Essas duas narrativas não são excludentes, muito embora apontem para diferentes ângulos do desafio imposto pela deficiência no campo dos direitos humanos (DINIS, BARBOSA, SANTOS, 2009, p. 67).

Conforme estudos de Silva (1987), indícios encontrados em desenhos pré-históricos mostram sujeitos com deformidades, embora não se saiba de que maneira ocorria o convívio e aceitação dos mesmos nas sociedades primitivas. Fósseis encontrados por paleontólogos dão a impressão de que as pessoas com deficiência viviam à margem da sociedade, realizando tarefas de menor periculosidade ou, quando impossibilitados de locomoção, permaneciam nas cavernas.

DA ANTIGUIDADE À IDADE MODERNA

Estudos nas áreas da história, paleontologia e arqueologia indicam que a deficiência parece nascer com a humanidade. No decorrer de milhares de anos e da evolução da espécie humana, diferentes visões e percepções sobre esse tema podem ser levantadas, sendo que sobressai na maioria das civilizações a ideia da deficiência como problema, passível de rejeição familiar e social, no entanto, em algumas delas, a deficiência era tratada como algo divino e as pessoas com deficiência eram vistas como seres iluminados (SILVA, 1987).

Contudo, não há como saber de fato qual tratamento as pessoas com deficiência recebiam anteriormente à escrita e registro de ações humanas, pois foi fundamental a evolução das Ciências para que as pessoas com deficiência se tornassem tema de estudos e de discussões e fossem situados seu lugar na sociedade e seu direito de sujeito e cidadão. Para Gugel (2007):

Os estudiosos concluem que a sobrevivência de uma pessoa com deficiência nos grupos primitivos de humanos era impossível porque o ambiente era desfavorável e porque essas pessoas representavam um fardo para o grupo. Só os mais fortes sobreviviam e era inclusive muito comum que certas tribos se desfizessem das crianças com deficiência (GUGEL, 2007, p. 3).

A vida nos tempos antigos era mais complexa para os seres humanos, tendo

em vista que necessitavam de todas as suas forças para manter a sobrevivência. Conforme ressalta Gugel (2007), a presença de uma pessoa incapacitada fisicamente influenciaria o desenvolvimento do grupo e dificultaria sua busca pela sobrevivência. Para Silva (1987), trabalhar nessas condições seria extremamente complicado, pois os seres humanos primitivos passariam por muitos períodos em locais de difícil acesso, sugerindo que, para acessar esses locais, as pessoas com deficiência necessitariam contar sempre com o auxílio do grupo¹.

Ainda de acordo com Silva (1987), até o desenvolvimento da Ciência, no período denominado de Revolução Científica, no Século XVII (MOREIRA, 2004), o ser humano buscava a origem das enfermidades nas próprias crenças, o que o levava a entender as ocorrências a partir dos desejos dos deuses. Mais informações sobre a deficiência apareceram com a escrita² e contribuíram para a compreensão tanto dos usos e costumes daquela época quanto dos caminhos percorridos pela humanidade, passando pela credice, o mito e a religião usados para explicar a vida e os motivos pelos quais pessoas nasciam com deficiência, até chegar no campo das Ciências, do século XVII em diante. Na Antiguidade, segundo Fonseca (2000), aceitar ou não esses sujeitos também era uma questão condicionada à religiosidade. Conforme explicam Nunes, Saia e Tavares (2015, p. 1108),

[...] alguns os exterminavam por considerá-los grave empecilho à sobrevivência do grupo e outros os protegiam e os sustentavam para buscar a simpatia dos deuses ou por gratidão pelos esforços dos que se mutilavam nas guerras. Ora, a deficiência era vista como um castigo divino ora, alvo de favores como forma de agradar os deuses.

Citamos como exemplo a Grécia antiga, considerada como berço da civilização, que entendia os surdos como inválidos, portanto sem condições de participar do convívio social. Assim como outras deficiências, a surdez era motivo para que seres humanos fossem lançados do topo de altos rochedos. Se, por acaso, houvesse sobrevidentes, viveriam como escravos ou abandonados à própria sorte. Exemplo contrário, ou seja, da surdez como forma de comunicação com os deuses, foi localizado por estudiosos no Egito e na Pérsia, mas, isso não impedia os surdos de serem condenados à inatividade e excluídos da educação (SILVA, 1987; FONSECA, 2000; STROBEL, 2009).

Quanto à civilização romana, não foram localizadas na literatura referências precisas quanto às pessoas com deficiência. Havia, conforme registros históricos,

1. “Entre os povos chamados de Cro-magnom, foi encontrado esqueleto indicando curvatura limitadora da espinha dorsal, provocando inclinação da cabeça para frente e flexão das coxas, conhecida, hoje, como espondilose. Entre os Neandertais, foram encontrados ossos de um homem, na localidade de Krapina, Norte da Iugoslávia, com indícios de traumatismo na clavícula, e, outro esqueleto, encontrado em La-Chapelle-Aux-Saints na França, tem sinais de artrite deformante” (SILVA, 1987). Segundo o mesmo autor, “a presença de reumatismo é estimada em 20% dos esqueletos ou ossos encontrados”.

2. Estudos relatam que o registro escrito surge com a humanidade e sua necessidade de marcar sua presença por meio de pinturas rupestres. Aos poucos, as técnicas foram se aprimorando e a escrita tem sido considerada como marco da evolução e do surgimento das primeiras civilizações urbanas, “[...] na região entre os rios Tigre e Eufrates, na Mesopotâmia, cerca de 40 séculos antes da Era Cristã” (GOMES, 2007, p. 3).

preocupações com a forma humana por meio da promulgação de leis referentes aos recém-nascidos e em que circunstâncias seus direitos eram garantidos ou negados. Dentre as condições para negação de direitos, a chamada “vitalidade” e a forma humana eram as principais. As leis previam, portanto, a eliminação dos que poderiam ser considerados, à época, disformes ou doentes (SILVA, 1987).

Martins (2015, p. 14-15), sobre o destino das pessoas com deficiência na Roma Antiga, destaca que,

[...] muitas vezes os homens cegos eram vendidos para executar a aviltante tarefa de remadores das galés, evidenciando que, em algumas comunidades, existia o hábito de vender os filhos que apresentavam deficiência para a execução de trabalhos extremamente árduos, livrando-se assim do problema de carregar o “*peso*” de uma pessoa considerada improdutiva e obtendo, ainda, algum lucro (MARTINS, 2015, p. 14-15). (Grifo da autora).

Desse modo, para Pessoti (1984), as evoluções e conquistas, bem como, as formulações de direitos humanos estiveram interligadas aos aspectos sociais, econômicos, jurídicos e teológicos que, por sua vez, dependem da cultura e das condições da vida de um povo.

Conforme Nunes, Saia e Tavares (2015, p. 1109), a era cristã viu a deficiência como um caso de eliminação “direta ou indireta”, usando para justificar tanto o “sagrado” quanto o “divino”, entendendo o deficiente “[...] conforme sua funcionalidade deficiente e classificando-a como manifestação do demônio ou castigo divino”, conforme já mencionado. A realidade foi mudando aos poucos, quando sociedades de diferentes nações passaram a desenvolver práticas de “assistencialismo” e a “[...] promover readaptação da pessoa com deficiência”. Contudo, essa “readaptação” foi centrada na ideia da “piedade” e do “isolamento”, entendendo que as pessoas com deficiência não poderiam conviver em sociedade, restando-lhes o trabalho “caridoso e assistencialista” que “algumas pessoas ofereciam para mantê-los afastados do convívio social”.

Para Doval (2006, p. 23), desde o período medieval que as “[...] relações da sociedade com as Pessoas Portadoras de Deficiência – (PDDs) se caracterizaram pela eliminação física ou social, pela piedade, pela curiosidade e por estudos. Havia locais para que estas pessoas pudessem ser isoladas da vida em sociedade”.

Oliveira (2010, p. 29) também explica esse momento na perspectiva da religiosidade, ou seja,

[...] em função da assunção de ideias cristãs, as pessoas com deficiência não podiam mais ser exterminadas, já que passaram a ser consideradas como possuidoras de uma alma e criaturas de Deus. Entretanto, continuavam ignoradas à própria sorte, dependendo da boa vontade e, da humana para sua sobrevivência (OLIVEIRA, 2012, p. 29).

Mudanças nesse cenário iniciam no século XVIII, quando a denominada ciência moderna passa a explicar a deficiência sob o critério da organicidade, ou seja, ela tem sua origem em causas naturais, sendo, portanto, um problema a ser tratado pela

medicina e não como um fator religioso.

Embora tenha sido uma conquista “a percepção da deficiência como causa orgânica”, o atendimento a essa população “manteve o caráter de exclusão e de confinamento”, por meio da criação de hospitais psiquiátricos para onde eram enviados sujeitos com deficiência, “considerados como doentes”, ou que, sob o julgamento social, estavam “incomodando a sociedade” (OLIVEIRA, 2012, p. 30).

Desse modo, de acordo com Batista (2004, p. 62): “Apesar da evolução dos estudos médicos, principalmente na investigação sobre a etiologia das deficiências, a discriminação e a segregação continuaram presentes, tanto no tratamento oferecido, quanto nas relações estabelecidas”.

Podemos dizer, então, que a evolução da humanidade corresponde à evolução da Ciência como forma de explicar os fenômenos a partir de estudos e pesquisas científicas. As explicações sobre a deficiência se deram no âmbito científico, saindo do aspecto sobrenatural e religioso para uma explicação de ordem natural. As primeiras explicações no âmbito das ciências se deram sob o aparato médico, o que levou a pensar a deficiência como doença a ser tratada, sendo que, para isso, diferentes tipos de tratamento foram desenvolvidos para tentar curar as pessoas com deficiência. Com o tempo, os avanços permitiram identificar esse processo como condição da vida humana (OLIVEIRA, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo sobre o modo como as pessoas com deficiência foram tratadas ao longo da evolução humana, Kirk e Kallagher (1987, p. 6), conforme citados por Martins (2015, p. 10), apontam quatro estágios no processo de atendimento às pessoas com deficiência,

Primeiramente, na era pré-cristã, tendia-se a negligenciar e a maltratar os deficientes. Num segundo estágio, com a difusão do cristianismo, passou-se a protegê-los e compadecer-se deles. Num terceiro período, nos séculos XVIII e XIX, foram fundadas instituições para oferecer-lhes uma educação à parte. Finalmente, na última parte do século XX, observa-se um movimento que tende a aceitar as pessoas deficientes e a integrá-las, tanto quanto possível (KIRK, KALLAGHER, 1987, p. 6).

Pode-se dizer, no entanto, que nas diferentes sociedades deste século XXI ainda há resquícios da ideia de deficiência como doença, citando como exemplo o Retardo Mental, incluso na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10), portanto, segundo o conceito biomédico, passível de tratamento. As orientações sugerem o isolamento quando o retardamento passar do aspecto moderado (SILVA, 2005), o que indica a segregação a que as pessoas com deficiência têm sido expostas desde os tempos primitivos.

Em relação às demais deficiências, diferentes regulamentações internacionais

e nacionais têm sido elaboradas a fim de promover a inserção das pessoas com deficiência na sociedade como sujeitos de direitos, ou seja, cidadãos a quem cabem a igualdade e a equidade.

Humanidade e deficiência parecem surgir juntas, no entanto, a deficiência, salvo algumas exceções que a tratavam sob a perspectiva do divino, da mitologia ou da caridade, foi considerada ao longo das eras como um empecilho aos demais membros dos grupos familiares e, por isso, sujeita ao abandono à morte ou ao confinamento.

A partir do desenvolvimento da Ciência, e de estudos de diferentes sujeitos que passaram a observar as pessoas com deficiência e suas especificidades, esta condição foi considerada como patologia que dependia de tratamento adequado. Também nesses casos podemos dizer que o preconceito esteve presente no afastamento das pessoas com deficiência do convívio social, no seu condicionamento como incapazes e, portanto, na negligência de sua educação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, F. K. **Afinal quem é deficiente? Uma questão de identidade e diversidade.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Sorocaba. S.P. 2014.

BATISTA, C. A. M. **A inclusão da pessoa portadora de deficiência no mercado formal de trabalho.** 234f. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. 2004.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8216/1/ARTIGO_DeficienciaDireitosHumanos.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

DOVAL, J. L. M. **Inclusão de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho: desafios e tendências.** (Dissertação Mestrado em Administração), Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Escola de Administração, 2006.

FONSECA, R. T. M. O trabalho protegido do portador de deficiência. In: MANTOAN, M. T. E.; OLIVEIRA, J. R.; QUEVEDO, A. A. **Mobilidade, comunicação e educação:** desafios à acessibilidade. Campinas: WVA, 2000.

GOMES, C. G. S. **Desempenhos emergentes na aquisição de leitura funcional de crianças com autismo.** 2007. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2128>. Acesso em: 13 nov. 2017.

GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.** Ampid. Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos direitos dos Idosos e das Pessoas com deficiência. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php>. Acesso em: 12 jan. 2017.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MARTINS, L. A. R. **História da educação de pessoas com deficiência:** da antiguidade ao início do século XXI. Campinas,SP: Mercado das letras; Natal,RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador). Disponível em: <<http://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-29-01-16-19-18-15.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

MOREIRA, L. **Portal otorrino.** Disponível em: <<https://portalotorrino.com.br/guia-do-implante-coclear/o-que-e-o-implante-coclear>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p.1106-1119, 2015.

OLIVEIRA, L. M. B. Cartilha do Censo 2010. **Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/cartilha-do-censo-2010-pessoas-com-deficiencia>> Acesso em: 12 nov. 2017.

SILVA, A. P. S. **A Casa Verde entre... por dentro do discurso oficial da deficiência mental.** 2005. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102020/229198.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SILVA, O. M. **A epopeia ignorada.** São Paulo. CEDAS, 1987. Disponível em: <<https://issuu.com/amaurinolascosanchesjr/docs/-a-epopeia-ignorada-oto-marques-da->>. Acesso em: 12 mar. 2017. (sem indicativo de páginas).

STROBEL, K. **A história da educação de surdos.** Coleção Letras-Libras. Eixo formação específica da educação de surdos. Curso de Licenciatura em Letras-LIBRAS a modalidade a distância. 2009. 49p. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009. Disponível em: <www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificativa/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

CAPÍTULO 3

AFETIVIDADE, INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Elson Klusvick da Silva

Doutorando em Educação – UNESA

Rio de Janeiro – RJ

AFFECTIVITY, SCHOOL INCLUSION AND
SPECIAL EDUCATION

ABSTRACT: The aim of this paper is to reflect on how affectivity can contribute to the improvement of the teacher-student relationship in the teaching-learning process of public or private primary school students. Affectivity in Special Education can be a major factor in truly inclusive education for people with disabilities. The proposed method consists of bibliographic research or literature review based on articles, books and periodicals on the subject, available in digital and / or print media. Among the authors consulted, the conceptual theories of Piaget, Vygotsky, Wallon stand out. The research aims to contribute to the possible promotion of school inclusion of people with special educational needs through affection, especially regarding the cognitive processes of these students.

KEYWORDS: affectivity, special education, school inclusion, teaching-learning relationship.

1 I INTRODUÇÃO

Acreditamos ser de grande importância compreender o papel da afetividade no desafio de praticar uma verdadeira educação inclusiva, para crianças, adolescentes e adultos portadores de necessidades especiais.

De acordo com Dantas (1992) representadas por meio das teorias de Piaget (1992), Vygotsky (1992), Wallon (1995), entre outros, foi aqui abordada a dimensão afetiva na construção da aprendizagem e do conhecimento. Levando-se em conta que a educação inclusiva não deve se configurar apenas o direito à matrícula, defende-se que esta deva ter uma participação efetiva nas atividades escolares sem segregação e sem preconceito. O presente artigo tem como objetivo contribuir com a área de estudos da Educação Especial onde à meta é auxiliar a escola regular a incorporar os conceitos de inclusão e incorporar em seus domínios a afetividade e o desenvolvimento cognitivo, no sentido da humanização de novas formas de trabalho na escola e que possam auxiliar os demais profissionais da educação em geral.

A presença de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais na rede regular de ensino é crescente a cada ano no Brasil. Por essa razão, cada vez mais é exigido, antes de tudo, mudança de atitude dos professores, de toda comunidade escolar cujas escolas atendem portadores de necessidades educacionais especiais. Estas podem ter a afetividade como mediadora das tensões e das ações inclusivas nas escolas.

A inclusão deve ser vista como uma inovação entre os diversos segmentos educacionais e sociais. A inserção de alunos com diferentes déficits sejam eles permanentes ou temporários, mais graves ou menos graves, no ensino regular, é garantir o direito de todos à educação – conforme consta na Constituição Federal (CF/88).

É preciso entender a proposta de inclusão como sendo um direito a ser respeitado, garantido e entendido como um valor. A viabilidade da execução da lei implica na transformação dos agentes públicos, das pessoas que atuam dentro da escola, do espaço escolar e da comunidade do entorno da escola (MANTOAN, 2000).

2 | EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesse momento podemos definir o que é a Educação Especial para se praticar de verdade a inclusão escolar:

"A educação especial no Brasil segue os pressupostos formulados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais. A educação especial é uma modalidade de educação considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento" (BRASIL, 1998).

Conforme mencionado acima verifica-se que as garantias legais estabelecem um atendimento especial em adequação à deficiência da criança, do adolescente e do adulto nas instituições escolares em geral.

A Educação Especial é a área da Educação ocupada com o atendimento e a

educação de pessoas deficientes, com necessidades educativas especiais. Esta é uma educação organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais. Algumas escolas atendem a uma maior diversidade de necessidades, outras a apenas um tipo de necessidade. Nem todas estão instrumentadas adequadamente para atender às diversidades. A Educação Especial corresponde a fenômenos de ensino e aprendizagem diferentes que exige um atendimento multidisciplinar, com profissionais devidamente capacitados e envolvidos com o processo educativo.

Com isso, observa-se que uma escola direcionada para a educação especial conta com materiais, equipamentos e professores especializados. O sistema regular de ensino precisa adaptar-se, caso deseje ser inclusivo.

A inovação tecnológica e o desenvolvimento da informática correspondem a novas ferramentas de auxílio às possibilidades de acesso à informação. Ela deve ser vista como um instrumento capaz de facilitar a estrutura de um trabalho, já que ajuda as descobertas, favorecendo as condições propícias para a construção do conhecimento. A tecnologia também pode estimular o interesse e a motivação pela descoberta do conhecimento, desempenhando um papel significativo no processo ensino-aprendizagem do educando.

Com o surgimento da Declaração de Salamanca (1994), o conceito de necessidades educacionais especiais passa a ser amplamente disseminado, no entanto as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais específicos de todos os nossos alunos.

São considerados alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida as participações plena e efetiva na escola e na sociedade que podem ser classificadas basicamente em:

- Transtornos globais de desenvolvimento: autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose;
- Altas habilidades/superdotação;
- Transtornos funcionais específicos: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, etc.

Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem e pertencem. A importância de ambientes heterogêneos está na promoção da inclusão e da aprendizagem de todos os alunos.

3 | A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Destacamos o que Maria Teresa Eglér Mantoan define como inclusão: “É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de

conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção”.

A educação inclusiva pode ser entendida como uma concepção de ensino contemporânea que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção.

Além de uma importante ferramenta na análise do discurso e das práticas, os princípios também representam uma referência fundamental para quem está começando. Além disso, revisitá-los com frequência também pode ajudar educadores experientes e comprometidos com a inclusão a não “perderem o rumo”. Os cinco princípios da educação inclusiva são descritas por Garcez, 2016:

1. Toda pessoa tem o direito de acesso à educação
2. Toda pessoa aprende
3. O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular
4. O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos
5. A educação inclusiva diz respeito a todos

Um conceito amplo de diversidade humana para pensar a educação inclusiva, cujo público-alvo são todas as crianças. Todas, sem exceção. Assim, o quinto princípio norteia os demais e orienta as relações humanas para a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

A autora Garcez, 2016 apresenta e descreve os cinco aspectos ou dimensões estruturantes a serem considerados na compreensão de instituições sociais complexas como a escola, não pode ser entendida como modelo único a ser aplicado, posto que não se filia a um pensamento causa-efeito. Pode ser utilizada em momentos de planejamento, desenvolvimento e avaliação como orientadora na sistematização da análise de conjuntura e proposta de novas ações tendo em vista a efetivação da educação inclusiva.

A dimensão das políticas públicas abrange as instâncias legislativa, executiva e judiciária, isto é, o conjunto de leis, diretrizes e decisões judiciais que buscam concretizar o direito à educação inclusiva em um determinado país ou território. No estudo sobre a realidade da qual fazemos parte, há que analisar qual é o conjunto de políticas públicas que organiza a proposta educacional.

A dimensão da gestão escolar refere-se às diversas etapas de planejamento e desenvolvimento das atividades de direção de uma instituição de ensino. Abrange a construção dos projetos político-pedagógicos, a elaboração dos planos de ação, a gestão dos processos internos da instituição e de suas relações com a comunidade. Saber como se organiza a instituição da qual fazemos parte é condição para propor mudanças e realizar ações de maneira plena.

A dimensão estratégias pedagógicas refere-se às diversas etapas de planejamento e desenvolvimento das práticas voltadas ao ensino e à aprendizagem. Abrange as atividades do ensino regular, as ações destinadas ao atendimento educacional especializado e o processo de avaliação de todos os estudantes. Assim, ao estudar atentamente os pontos que compõe essa dimensão podemos responder à pergunta se de fato estamos trabalhando na perspectiva da educação inclusiva. Caso a resposta seja negativa, é sempre possível acertar a rota e replanejar ações.

A dimensão famílias refere-se às relações estabelecidas entre a escola e as famílias dos educandos. Abrange o envolvimento da família com o planejamento e o desenvolvimento das atividades escolares e análise das relações estabelecidas. Se percebemos que as famílias não respondem a nossos chamados, por vezes precisamos entender quais são os pressupostos que estão na base desse não-diálogo para nos sentirmos mais seguros no sentido de propor alterações.

Por último, a dimensão parcerias refere-se às relações estabelecidas entre a escola e os atores externos à instituição que atuam para dar apoio aos processos de educação inclusiva. Tais atores podem ser pessoas físicas ou jurídicas e abrangem as áreas da educação especial, da saúde, da educação não-formal, da assistência social e outros. Entender essas alianças ou a falta delas é fundamental para que a escola de fato possa traçar estratégias na direção de se fortalecer como uma instituição que pertence ao território no qual ela está geograficamente localizada.

As áreas de intersecção entre as dimensões indicam a interdependência entre elas e são permeadas por temas transversais, como conteúdo curricular, formação de educadores, infraestrutura, acessibilidade, tecnologia assistiva, etc.

Ter essas dimensões como pilares para estudar a escola na qual realizamos nosso trabalho cotidiano pode auxiliar no distanciamento necessário para que consigamos conhecer melhor e reorientar nossas ações, qualificando o trabalho institucional para reafirmar possibilidades a partir da singularidade de cada pessoa em cada contexto, com planejamento e avaliação voltados para o bem comum, a construção da autonomia e a participação plena.

Se a educação tem como objetivos segundo Garcez, 2016: desenvolver as potencialidades e capacidades, preparar para o exercício laboral e para ser cidadã(o), é imprescindível romper com os preconceitos e compreender as diferentes características como valor e não como problemas a serem sanados.

Atuar no campo educacional a partir dos princípios da inclusão segundo essa autora Garcez, 2016 é uma chance que os educadores têm de reorganizar as escolas com o objetivo de garantir e qualificar socialmente o acesso de todas e todos às oportunidades educacionais e sociais. Os desafios aparecem nas relações entre pessoas diferentes convivendo no espaço comum. Fazer a escola para todos é aceitar o desafio de reinventar cotidianamente o mundo em que vivemos e convivemos em sociedade.

Projetos de educação inclusivos se tornam consistentes e sustentáveis com

ações contínuas relacionadas a cada uma das seguintes dimensões: políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, famílias e parcerias. A educação inclusiva demanda e envolve a ação direta de diferentes atores e esferas sociais que se relacionam de modo interdependente, numa perspectiva de rede.

4 | AFETIVIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR

Ao pesquisar o início da inclusão das pessoas deficientes no convívio com as ditas “normais”, é possível afirmar que foi desde o momento em que houve a preocupação com a aprendizagem. Iniciando do isolamento e da manutenção desses alunos em instituições exclusivas, foi conquistado o direito à matrícula em redes regulares de ensino.

Na atualidade o educador tem sempre desafios a superar, no tocante ao aluno com deficiência, transpor estes desafios só é possível se houver um envolvimento real, uma transferência movida pela afetividade. Grande número de iniciativas individuais de professores em todo mundo (MANTOAN, 2000), alcançam êxito com crianças e jovens deficientes, pois a afetividade influencia no processo ensino-aprendizagem.

A afetividade é o fator primordial para a construção de vínculos e para os processos de ensino-aprendizagem, conforme já foi demonstrado. No entanto, o ser humano tem grande dificuldade em lidar com o diferente. A atitude de constrangimento ou rejeição em relação à pessoa com deficiência contribui para a perpetuação do preconceito, fomentando a exclusão. Todas as pessoas, inclusive as portadoras de deficiência, necessitam de suporte afetivo. A pessoa precisa se sentir querida para agir com segurança, dominando seus medos e se sentindo capaz de vencer as adversidades (RESENDE; LEÃO JR., 2008, p. 82).

A aceitação da deficiência é definida como um dos melhores indicadores de ajustamento positivo após uma deficiência e caracterizada por: a) capacidade de o indivíduo com deficiência perceber valor em habilidades e metas que não foram perdidas em consequência da deficiência; b) avaliação do próprio valor, de atributos e capacidades, baseados não apenas em aspectos físicos, mas também em outros (por exemplo, persistência, inteligência); c) mesmo quando o indivíduo é influenciado por percepções, atitudes e linguagem de outras pessoas, foca a sua própria atitude em relação à deficiência, enxergando sua deficiência como sendo mais uma de suas características, e não a única; d) em seu nível mais básico, ocorre quando o indivíduo reconhece o valor único da junção de suas características e habilidades, mais do que quando faz comparações com padrões externos e frequentemente inatingíveis. (RESENDE; LEÃO JÚNIOR, 2008, p. 83).

Conforme as palavras dos autores supracitados, os efeitos da aceitação já são promotores de resultados altamente positivos na vida da pessoa com deficiência. Nesse sentido, é possível acrescentar as palavras de Costa (2011, p.8), para quem

a afetividade é uma ferramenta indispensável na construção da aprendizagem, em especial no conceito e na prática de uma escola inclusiva, uma vez que todos os envolvidos no processo educacional lidam com o desconhecido e com o diferente e necessitam ser amparados.

Não apenas os alunos com deficiência, mas eles em especial, têm as emoções e a afetividade como aspecto primordial na relação com os conteúdos e os ambientes escolares. Diniz e Silva (2011, p. 2) ensinam que é preciso estabelecer, entre o aluno e o ambiente que o acolhe, uma relação de reciprocidade.

Ter um bom relacionamento entre o docente e o discente é de suma importância tanto para o aprendizado como também para um bom convívio em sala de aula, visto que esta relação será durante todo o ano letivo, porém se não houver um bom convívio poderá acarretar diversos efeitos como frustração de ambas as partes.

Também já foi visto anteriormente no presente estudo, e em conformidade com Piaget (LA TAILLE, 1992, p. 18), o desenvolvimento intelectual possui dois componentes: o cognitivo e o afetivo. Ambos ocorrem paralelamente e o cuidado com o aspecto afetivo é importantíssimo. Todas as crianças têm potencialidades. As crianças portadoras de deficiência também. Portanto, mesmo com suas diferenças nas áreas biológicas, culturais, físicas, cognitivas e psíquicas, quando possuem uma boa autoestima, têm motivação para aprender. Ao desenvolver uma relação de afeto com seus alunos, o professor cria uma nova dimensão na sala de aula. O desenvolvimento da autonomia cognitiva e afetiva, bem como a autorregulação saudável dependem do estabelecimento da cooperação com os colegas e demais, incluindo reciprocidade de sentimento e relações de respeito mútuo.

Concordamos com Mattos (2012, p.226) quando afirma que a “afetividade é um caminho para incluir qualquer educando no ambiente escolar”. Para a autora, a afetividade é, na verdade, “a mediadora entre a aprendizagem e os relacionamentos desenvolvidos em sala de aula, na busca da inclusão de qualquer educando na escola”. E mais adiante, explica que a diferença pode ser entendida como uma particularidade, uma marca individual, características de múltiplos e complexos comportamentos. Sinaliza que também é possível entender a diferença como a experiência individual, em sua realidade social e cultural. Ressalta-se, ainda, que “a permanência do educando na escola depende da aceitação, da motivação e da autoconfiança que ele percebe quando entra no ambiente escolar”. A consolidação desses entendimentos possibilita o desenvolvimento das relações afetivas, permitindo que os alunos sejam capazes de dirigir o próprio comportamento para assumir o compromisso com a sua aprendizagem.

Por outro lado, é comum a prática da tutorização por parte dos colegas de crianças deficientes. A autonomia que vai gerar aprendizagens se constrói com interações sociais positivas e com afetividade. Para um bom desenvolvimento intelectual o sujeito precisa de boas relações mediadas pela família, escola, professor e sociedade. Ao pensar referenciais à prática pedagógica, deve-se sempre ter em

vista a construção de processos de análise das dinâmicas familiares, escolares, e institucionais e suas respectivas importâncias na formação do sujeito aprendente (SILVEIRA, 2014).

A esse respeito, Mattos (2012, p.228) enfatiza que o bem-estar emocional possibilita ao educando estabelecer a ligação entre o que é ensinado e os sentimentos que favorecem o “sentir” o aprender. A atividade afetiva intensa faz com que o educando se volte para si e consiga desenvolver sua inteligência emocional, o que possibilita emergir a atenção, a motivação, o engajamento e, acima de tudo, o interesse em aprender.

Uma situação de confronto que a escola enfrenta ao receber uma criança com algum tipo de deficiência é a posição dos pais que produzem um aprendizado emocional através do que dizem, fazem e, principalmente, do modelo que oferecem quando lidam individualmente com seus próprios sentimentos. As trocas afetivas com os familiares e as formas como são estabelecidas, fazem com que a criança desenvolva uma autoestima positiva. Pais de crianças e jovens com deficiências tendem a superproteger esses filhos de forma a impedir que eles tomem decisões autônomas durante toda a vida (SILVEIRA, 2014).

5 | AFETIVIDADE E SUPERPROTEÇÃO NA EDUCAÇÃO

Muitos pais não aceitam as deficiências dos filhos alegando ilusões que alimentam durante a vivência com dificuldades que, ao serem contornadas, parecem mais brandas. O discurso desses pais é movido pela falta de informações e pela dificuldade em lidar com a discriminação e com o preconceito. Na intenção de demonstrar segurança em relação aos filhos, procuram suplantar seus anseios e temores.

A superproteção é definida por Augusto e Chacon (2011) como sendo um fenômeno caracterizado pelo excesso de cuidados e zelo praticado pelos pais em relação aos seus filhos. A motivação para essa atitude é variada e não há uma relação obrigatória com a deficiência. O medo do mundo e da violência pode ser um fator motivador. Esses autores afirmam que o excesso de zelo e proteção pode interferir nas relações sociais e no processo de ensino-aprendizagem, prejudicando a formação psicossocial do indivíduo.

Augusto e Chacon (2011, p.1318) sinalizam a existência de diferentes reações de pais quando constatam deficiência no filho. A fase de choque é a primeira reação mais comum; a segunda é a tentativa de ignorar o problema, é a fase da negação; a terceira reação corresponde à fase de adaptação à deficiência do filho. Em todos esses casos os sentimentos comuns são: a depressão, a culpa, o desapego, entre outros. É dentro desse complexo universo de sentimentos que “a superproteção se torna uma atitude diante da deficiência do filho, bem como a expectativa e exigências educacionais”.

O educador especializado quando recebe o aluno com deficiência precisa compreender que ele é um ser complexo, contextualizado e pensante. Precisa ter sensibilidade e empatia para perceber o grau de “superproteção familiar” esse aluno é submetido. Seu processo de aprendizagem tem uma dimensão relacional afetiva e cognitiva. Para entender o aprisionamento do qual a inteligência se encontra, deve-se analisar o jogo entre os fatores que influenciam a construção do conhecimento (FERNANDEZ, 2001, p. 32).

Augusto e Chacon (2011, p.1324) citam os estudos de Parker, Tupling e Brown (1979) que investigaram os efeitos da superproteção e a classificaram em quatro pontos fundamentais, a saber:

1) A Alta proteção e Alto Cuidado (confinamento afetivo), a proteção está intimamente ligada ao controle que os pais possuem em relações aos seus filhos e das escolhas desse individuo, no caso do cuidado ele está relacionado com o afeto desprendido a esse ser humano, em geral podemos classificar o cuidar como algo positivo, o cuidar com sinônimo de amor, tolerância e desejo de crescimento individual.

2) O Cuidar sem a Alta proteção (Ligação ótima), é por certo altamente salutar, pois define que o individuo está livre do controle e capacita esse ser humano a escolher e produzir e principalmente definir sua própria história.

3) A Alta proteção sem o Cuidar (Controle sem afeição), está relacionado com o controle sem afeto, se o ato de cuidar é o afeto esse controle é totalmente desprovido do afeto da capacidade de ver o outro, que suas necessidades vão além de alimento e vestuário.

4) A Falta de proteção e de Cuidado (Ligação fraca ou inexistente), define o abandono, a incapacidade de criar vínculos e gerar afeto, cuidado e proteção.

Conforme a análise dos autores é possível perceber o quanto é nociva ao desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança a superproteção, ainda que esta esteja acompanhada do cuidado. O excesso de proteção acaba por promover a exclusão do aluno com deficiência, uma vez que sua autoestima é minada pelo sentimento de incapacidade e de fragilidade diante do mundo.

Por essa razão, o educador especializado precisa buscar a compreensão da criança enquanto sujeito da aprendizagem, um ser único e singular, que traz consigo uma história de vida, proveniente de determinado ambiente psicológico, familiar e cultural, sendo portador de um nível cognitivo específico. É necessário que o educador reconheça que uma criança ou adolescente com dificuldades de aprendizagem nem sempre sinaliza a presença de uma deficiência ou déficit cognitivo, pode ser associada a consequências de práticas pedagógicas inadequadas. Os educadores precisam desenvolver a empatia. É preciso ter consciência de que os seus sentimentos contagiam seus alunos estabelecendo trocas afetivas (FERNANDEZ, 2001).

Conforme já foi demonstrado, os alunos com deficiência, quando possuem uma boa autoestima têm motivação para aprender. São necessárias ações planejadas,

formação teórica e sensibilidade de todos os envolvidos. A autoestima negativa pode ser resgatada em qualquer tempo de sua formação, cabe ao educador ter sensibilidade para potencializá-la quando for preciso. Um ambiente de confiança e respeito mútuo, proporcionado por afeto e promoção da autoestima, criam condições favoráveis à aprendizagem.

A autoestima negativa pode ser construída com excessos de cuidados, passando à criança a noção de que ela é incapaz. Ser deficiente não pode significar ser incapaz.

A esse respeito, Augusto e Chacon (2011, p.1317) destacam o quanto é nocivo para as crianças à ação de pais superprotetores. Os autores consideram que para um “indivíduo comum a superproteção pode ter o efeito de impedir e atrapalhar o processo de ensino e aprendizado, o desenvolvimento psicológico saudável e a integração social”. Assim sendo, muito mais nocivo e danoso é o efeito da superproteção em uma criança com deficiência. Esta, além de superar grandes obstáculos, precisa conviver com o exagero no cuidar como se ela não fosse absolutamente capaz de realizar nenhuma atividade com certa autonomia. Segundo os autores, a superproteção familiar impede que as crianças com deficiência desenvolvam suas potencialidades e não as permite sofrer frustrações.

Augusto e Chacon (2011) desenvolveram uma pesquisa investigando a questão da superproteção praticada por pais de crianças surdas. Nesse trabalho, os autores verificaram que a maioria dos pais de crianças surdas são superprotetores, localizados na região de confinamento afetivo. Observaram, também, que as relações afetivas e de superproteção estão relacionadas com os núcleos familiares, não havendo distinção significativa entre o modo de agir do pai ou da mãe. Os autores sinalizaram não terem constatado situação de abandono no grupo de famílias estudado.

Isso demonstra a grande tendência das famílias em superprotegerem seus filhos com deficiência. Embora a afetividade seja fundamental na relação ensino-aprendizagem, o sufocamento afetivo pode produzir o fracasso escolar desses alunos.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira, atualmente, está passando por um dos desafios mais importantes de sua trajetória histórica que é promover de fato uma verdadeira inclusão na Educação Especial. Estamos falando da realidade que terá de enfrentar em face da legislação em vigência de inclusão escolar de pessoas portadoras de deficiências em classes regulares na Educação Básica.

Podemos aqui perceber que através da afetividade é possível respeitar e promover a justiça social para com as pessoas portadoras de necessidades educacionais concretamente, oportunizando-lhes conhecimentos e aprendizados compatíveis com suas diferenças incluindo-as nas classes regulares com os

demais alunos ditos normais. É possível poder corrigir a marginalidade, fruto das desigualdades sociais, pela via do ajustamento, da adaptação dos indivíduos à sociedade, incutindo-lhes o sentimento de aceitação e respeito mutuamente.

Acreditamos que boas relações afetivas na escola podem proporcionar a inclusão escolar vista em outra perspectiva venha a ser o móvel que vai possibilitar profundas modificações e, nesse sentido, lutando por uma sociedade em que todos os cidadãos sejam verdadeiramente iguais, tenham as mesmas condições e os mesmos direitos e deveres enquanto cidadãos.

A escolarização de alunos com alguma deficiência em ambiente de classes regulares pode possibilitar a esses alunos vivenciarem um contexto de aprendizagem mais significativa e motivante, suscitando mais esforços de colaboração que a segregação tradicional até então vivenciadas por esses alunos nas escolas especiais. O respeito e a dignidade de cada um é uma atribuição ética e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros na sociedade em que vivemos.

A ideia de inclusão não visa apenas a atender somente às crianças rotuladas de deficientes, mas representa um avanço nas relações até hoje estabelecidas na escola regular da Educação Básica brasileira. Significa um avanço na medida em que todos os princípios que até hoje nortearam a escola regular terão de ser revistos e superados pela organização escolar atual. E com auxílio de boas relações afetivas entre todos os indivíduos envolvidos poderemos proporcionar uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática para Todos.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Maria Aparecida Pereira de Castro; CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Diferentes Enfoques das Relações Familiares: Superproteção e Abandono. Anais. **VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X pág. 1316-1327. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/familia/123-2011.pdf>. Acesso 20 de maio de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial - Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**, 1998.

DANTAS, Heloisa; OLIVEIRA, Marta Kohl; LA TAILLE, Yves. **Piaget, Wygotsky e Wallon**: teorias psicogênicas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

DINIZ; Jean Carlos Araújo; SILVA, Regisnei Aparecido de Oliveira. **A afetividade e o convívio em sala de aula: fatores que influenciam na interação professor-aluno e no processo de ensino**

aprendizagem. (2011). Disponível em: http://www.jatai.ifg.edu.br/semlic/seer/index.php/anais/article/view/152/pdf_13 Acesso em: 02 de junho de 2019.

FERNANDÉZ, Alícia. **Os idiomas do aprendente:** análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GARCEZ, Liliane. **Um histórico e as dimensões da educação inclusiva.** SP: Instituto Rodrigo Mendes, 2016. <https://diversa.org.br/artigos/ecucacao-inclusiva/o-que-e-educacao-inclusiva>. Acesso em 05/07/2019

LA TAILLE, Yves. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.** In: _____. Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão.** 2000. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/papel/2003/ep403/uma_escola_de_todos.htm

MATTOS, Sandra Maria Nascimento. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 44, p. 217-233, abr./jun. 2012. Editora UFPR.

RESENDE, Ana Paula Crosara de; LEÃO JUNIOR, Roosevelt. In: RESENDE, Ana Paula Crosara de; VITAL, Flavia Maria de Paiva Vital (Coord.). **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. p. 80-83. Disponível em: <https://www.governoeletronico.gov.br/.../A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos>. Acesso em: 22 de maio de 2019.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho Científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SILVEIRA, Elisete Avila da. **A Importância da Afetividade na Aprendizagem Escolar: O Afeto na Relação Aluno-Professor.** 2014. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-da-afetividade-na-aprendizagem-escolar-o-afeto-na-relacao-aluno-professor>. Acesso em 23 de julho de 2019

BRECHÓ CASA DO ESTUDANTE: EU FAÇO PARTE DESSE PROJETO!

Gabriel Macedo de Oliveira

Antonio Meneghetti Faculdade, Restinga Seca –
RS;

Janine Coelho Ouriques

Antonio Meneghetti Faculdade, Restinga Seca –
RS;

Catia Puppe

Antonio Meneghetti Faculdade, Restinga Seca –
RS;

Camila Flores da Rosa

Antonio Meneghetti Faculdade, Restinga Seca –
RS;

Hiassanna Hoppe Buske

Antonio Meneghetti Faculdade, Restinga Seca –
RS;

Larissa Buligon Brondani

Antonio Meneghetti Faculdade, Restinga Seca –
RS;

Lúcia Cherobini Prevedello

Antonio Meneghetti Faculdade, Restinga Seca –
RS;

Patrícia Petterini

Antonio Meneghetti Faculdade, Restinga Seca –
RS;

Robert Hugo Schoeffel

Antonio Meneghetti Faculdade, Restinga Seca –
RS;

Tatiana Alves Vaz

Antonio Meneghetti Faculdade, Restinga Seca –
RS;

Valeska Madruga Cera

Antonio Meneghetti Faculdade, Restinga Seca –

RS;

Vanessa Miolo

Antonio Meneghetti Faculdade, Restinga Seca –
RS;

RESUMO: Este trabalho abordará sobre o projeto Brechó, integrado e fundado no Centro Internacional de Arte e Cultura Humanista Recanto Maestro, mais especificamente na Casa dos Estudantes. Em segundo momento, discorre de como surgiu o projeto, da formação que proporciona aos jovens que estão iniciando sua jornada profissional, o benefício aos jovens, em forma de empreendedorismo, a quem administra e participa do projeto. E a passagem de evolução, crescimento e responsabilidade de um jovem que começou a participar quando ainda estava no início do curso de Administração da Antonio Meneghetti Faculdade e o seu protagonismo. Bem como, a contribuição de ambos para a construção de uma nova pedagogia para sociedade futura.

PALAVRAS-CHAVE: brechó, empreendedorismo, jovens, formação, protagonismo.

STUDENT'S HOUSE THRIFT SHOP: I AM PART OF THIS PROJECT!

ABSTRACT: This work deals with the boutique project, that is approached and founded in the International Center of Humanist Art and Culture Recanto Maestro, more specifically in the Student's House. Secondly, describe how it emerged as a project, the training that offers young people who are starting their professional journey, the benefit to the youth, through a form of entrepreneurship, for who manages and participates in the project. And the passage of evolution, growth and responsibility of a young person whom began to participate when he was in the beginning of the business course at Antonio Meneghetti College and in his own protagonism. As well, a contribution of both to the construction of a new pedagogy for the future society.

KEYWORDS: boutique, entrepreneurship, young, training, protagonism.

1 | INTRODUÇÃO

Como estamos formando nossos jovens hoje para que no futuro possam saber fazer e ter sucesso? Como um jovem como eu pode contribuir para formação de outros jovens?

Na cerimônia de inauguração da Antonio Meneghetti Faculdade, o Professor Antonio Meneghetti fez seu pronunciamento e na sua fala disse que “existe um ponto fundamental que interessa a todos: a nossa juventude para onde está caminhando hoje? Que potencial possui? E o que estamos fazendo para os nossos melhores jovens?”

Estas são as questões chaves abordadas na construção deste relato, pois consideramos a importância da existência de projetos como este, principalmente por visar e proporcionar uma formação complementar ao jovem. A formação ocorre de jovem para jovem, com um “olhar” orientador de um adulto experiente, que permite a liberdade da criação, da coordenação, respeitando os limites do jovem e auxiliando para que possa resolver as questões de modo funcional, econômico e com resultados positivos.

Com esta formação estamos proporcionando uma estrada inteligente para os nossos melhores jovens, na qual podem se experimentar, vivendo situações que precisam escolher, decidir, e para isso, precisam estar bem, precisam de concentração, empenho, vontade e principalmente responsabilidade. Desse modo, iniciam o processo de verdadeiros protagonistas sociais, usando todo o seu potencial de modo útil e funcional para si, em primeiro lugar, e consequentemente para a sociedade. São “filhos” de uma Pedagogia que “significa a arte de formar o homem pessoa na função social”.

2 | APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Em 2016 quando o brechó foi fundado, seu objetivo inicial era promover eventos com o intuito de auxiliar financeiramente todas as atividades do grupo de danças tradicionais gaúchas - Invernada Adulta Recanto Maestro (projeto desenvolvido pelos moradores da Casa do Estudante). No ano seguinte, em 2017, o projeto começou a tomar novas proporções, novos objetivos e uma forma diferente de aplicar pedagogia.

O projeto atua como mediador entre os jovens e o mercado de trabalho, pois dá as premissas-base para se desenvolverem e descobrirem o que gostam de fazer. Como cita Meneghetti:

O escopo não é somente ensinar algo definitivo, mas incentivar e introduzir o jovem a essa capacidade managerial; é ensinada a psicologia do sucesso com base na casuística do seu comportamento, do caminho que esse jovem está escolhendo, ou se ainda não escolheu, poderá ter indicações sobre como fortalecer naquilo que lhe é mais fácil. (MENEGHETTI, 2009, p.9-10).

Esse é o objetivo do brechó, proporcionar uma formação-base aos jovens que estão iniciando a construção da sua base econômica, além de terem o acesso a peças de qualidade por um custo baixo e ao mesmo tempo, oportunizar em forma de empreendedorismo, para quem administra e participa do projeto. Formar o jovem para estar além do que o mercado procura e espera, isto é, proporcionar uma formação que complementa o desenvolvimento profissional e o torna enquanto pessoa.

3 | TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL DENTRO DO PROJETO (DESENVOLVIMENTO E CONQUISTAS)

Em janeiro 2016, com 17 anos, comecei a morar na Casa dos Estudantes, ainda sem experiência profissional, participei dos eventos e estágios que estavam sendo disponibilizados à mim naquele momento. Ao longo do ano tive meu primeiro contato com o projeto, porém participei como cliente. Aos poucos comecei a me destacar na Casa dos Estudantes em relação aos demais, com a minha organização, responsabilidade e seriedade, pois sempre busquei ajudar nas faxinas e contribuir para um ambiente sadio e organizado.

Em abril de 2017, a Senhora Janine (Fundadora e Coordenadora do projeto) foi até o local onde eu trabalhava e convidou-me para participar do projeto, sem pensar duas vezes na oportunidade eu aceitei, pois percebi que eu poderia me desenvolver enquanto profissional e principalmente como pessoa. Quando recebi o convite, estava no terceiro semestre do curso de Administração. No início, sem experiência e sem ter conhecimento suficiente para operar e administrar, eu recorria a coordenadora para me auxiliar nas atividades.

Aos poucos, com as edições, eventos, auxílios e conselhos da mesma, e a minha progressão na faculdade, naturalmente comecei a entender o projeto e a saber

fazer as atividades. Este progresso aconteceu, primeiramente, devido eu não ter tido dificuldades em aprender os “pilares” base da pedagogia aplicada. E em segundo momento, pois é resultado da minha vontade de querer aprender e assim poder aplicar o que eu comprehendi no processo de aprendizagem da teoria. Meneghetti cita em uma de suas obras:

Se um jovem quer se tornar alguém e seguir adiante cada vez melhor, a primeira coisa a fazer é posicionar a si mesmo em progresso, isto é, estar sempre em um ponto do qual pode ir adiante. Jamais escolher uma situação em que fique condicionado (MENEGHETTI, 2017, p. 11).

Tendo como fonte de inspiração esse trecho do livro, entendi que tudo o que faço repercutirá ao meu progresso. “Cada indivíduo tem inata a possibilidade de construir historicamente o seu projeto de natureza, como protagonista de suas escolhas, conquistas e resultados.” (SCHAEFER, 2017, p. 183.)

Como a própria vida nos ensina, tudo é escola, e é com vivências práticas que aprendemos e ganhamos experiências e conhecimento. E a cada edição, novos desafios e aprendizados, seja na hora de administrar, limpar, organizar e vender . São as pessoas que desenvolvem o projeto. Cada vez que entram novos integrantes para o projeto, automaticamente obtenho novos aprendizados, pois também sou jovem e estou em processo de aprendizagem. O jovem deve estar em constante aprendizado, primeiramente para ganhar experiência e ter conhecimento perante a si, e em segundo momento, para aprender e entender o que é seu por natureza e o que de fato sabe fazer.

Quando estávamos nos organizando para promover a terceira edição, sentimos a necessidade de fazer e mostrar mais do projeto em relação às edições anteriores. Profissionalizamos e a promovemos no *Hall* da Antonio Meneghetti Faculdade. Desta vez, contamos com mais moradores da Casa dos Estudantes. Nosso faturamento apenas neste evento foi superior em relação ao ano de 2016 e maior em relação às duas edições anteriores.

O resultado mostra que o trabalho está sendo bem executado, que estamos sabendo fazer. O saber fazer está diretamente ligado a base econômica, “pois se refere em primeiro momento, a liberdade, a autonomia como indivíduo da sociedade, que dá o direito de ser quem somos. Para que seja alcançado a base econômica, é necessário saber fazer algo, o que é aprendido nunca é esquecido, será para sempre pilar integral da nossa existência. (MENEGHETTI, 2013, p. 37).

Visto que o brechó está cedido em uma sala na Casa dos Estudantes - Prédio branco, nada mais justo do que gratificar aqueles que ali moram. Nosso intuito foi adquirir um fogão novo para a casa dos meninos, porém como a vida nos ensina, que nada vem de graça e que as coisas boas estão dispostas para aqueles que querem fazer mais e que de fato fazem mais, desafiamos os jovens rapazes a cuidar do local em que moram e a mantê-lo em plena sintonia com a organização e a preservá-lo harmoniosamente. Infelizmente, não souberam merecer, perderam-no para a casa

das meninas.

4 | CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO E DA PRÓPRIA ATUAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA PEDAGOGIA PARA A SOCIEDADE FUTURA.

O brechó é uma escola viva, existe para ensinar e também para aprender, é uma constante troca de experiência, onde todos crescem juntos. O projeto fornece os pilares-base de formação pessoal e profissional, pois as pessoas aprendem a passar café, limpar o ambiente, atender com maestria, a utilizar planilhas, fazer relatórios e gerar documentos, falar em público, saber servir ao cliente e principalmente saber ser sustentável, ou seja, compreender o que pode ser feito com roupas que podem ser doadas ou que não tem mais condições de serem usadas.

Há alguns meses o Brechó organizou-se para doar roupas a uma comunidade na cidade de Faxinal do Soturno/RS, devido a diversas famílias terem perdido seus lares por motivo de um incêndio. Separamos e embalamos em caixas para o transporte e entregamos para as famílias. As roupas que necessitam ser descartadas para o lixo, devem ser embaladas separadamente de todo e qualquer tipo de resíduo, para reaproveitamento ou reciclagem.

O jovem deve procurar estar sempre disponível a novas oportunidades, pois precisa estar incessantemente procurando aprender coisas novas. E foi exatamente o que eu fiz, principalmente quando estava começando. Percebi que o brechó seria um oportunidade de agregar conhecimento e experiência, sobretudo, eu queria desde cedo aprender na prática o que é administração em seu contexto prático-real. Essa atitude de querer fazer e poder merecer, é bela. Durante o meu percurso de um ano e meio, pude perceber o quanto eu aprendi, evolui e principalmente, quando comecei a me tornar responsável na medida em que fui compreendendo a mim mesmo. E esse projeto contribui a todo momento para o desenvolvimento do empreendedorismo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como um dos pioneiros nesse projeto, quero deixar registrado meu legado com essas passagens, para que mais pessoas, principalmente os jovens, tenham conhecimento deste belo projeto. Que possam compreender a importância de estar sempre aprendendo e de fato querendo aprender coisas novas. Acredito que não existe outro lugar no mundo que dê uma formação integral ao jovem como se dá aqui no Centro Internacional de Arte e Cultura Humanista Recanto Maestro, e o brechó é apenas uma parte de todo esse nobre e importante projeto humanista.

Esse é um projeto que vale a pena investir, fazer parte e dar continuidade, pois o jovem só tem ganho quando decide aprender e se desenvolver com as oportunidades. A relação do trabalho com a autonomia e responsabilidade começa

quando decidimos trabalhar e aos poucos tornamo-nos responsáveis pela nossa vida em primeira pessoa.

Este ambiente instiga a todo momento o meu melhor, é inteligência impactante inteligência e quanto mais eu faço, mais eu vejo que sou bom e posso ser ainda melhor. Eu faço parte desse projeto!

REFERÊNCIAS

MENEGHETTI, A. *Antonio Meneghetti sobre... Jovens e realidade cotidiana*. Recanto Maestro: Fundação Antonio Meneghetti, 2017.

MENEGHETTI, A. *Aprendiz Líder*. São Paulo: FOIL, 2009.

MENEGHETTI, A. *Os jovens e a ética ôntica*. Recanto Maestro, RS. Ontopsicológica Editora Universitária, 2013.

MENEGHETTI, A. Pedagogia Ontopsicologica. Recanto Maestro, RS: Ontopsicológica Editora Universitária, 2014.

MENEGHETTI, A. *Psicologia Empresarial*. São Paulo, SP: FOIL, 2013.

ONTOPSICOLOGIA, A. B. *Cultura & Educação: uma nova pedagogia para a sociedade futura – PRONAC n° 149154*. Recanto Maestro, RS: Ontopsicológica Editora Universitária, 2015.

SCHAEFER, R. “**Responder” às ocasiões da escola, da sociedade, da vida** in MENEGHETTI, Fundação Antonio. *Pedagogia Contemporânea: Responsabilidade e formação do jovem para a sociedade do futuro*. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2017.

BRINCADEIRA DE MENINA, BRINCADEIRA DE MENINO: UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA INFÂNCIA

Mateus Leonardo Cassimiro Vasconcelos

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

mateuslcv@gmail.com

RESUMO: Este artigo adota como objeto de pesquisa um determinado tipo de noções criadas no senso comum em relação ao gênero na infância, que concebem a idéia de que seriam pré-estabelecidos quais seriam os tipos de brinquedos, brincadeiras e outros tipos de interações que cada criança deveria se interessar e se identificar, levando-se em conta apenas o sexo biológico destes indivíduos e que acabam gerando vários tipos de problema quando alguma criança não se encaixa ou não se identifica com tais noções. Através de uma discussão acerca do conceito de brinquedo em si e da concepção de sua imagem dentro de sua própria indústria na sociedade capitalista, fazendo um paralelo com as idéias relacionadas à pluralidade da identidade de gênero e os debates e situações vivenciadas nesse âmbito dentro da esfera da educação e fora dela, como em músicas, além da fundamentação referente à história oral e como ela se concebe como memória, abarcando não só uma narrativa oral, mas vários outros aspectos da subjetividade da trajetória do sujeito. Realiza-se, com um olhar que perpassa, em suma, o viés da teoria do desenvolvimento humano sociocultural,

uma análise dos relatos de duas irmãs que nasceram na década de 90, no município de Ji-Paraná, porém tendo vivido a maior parte da infância no município de Presidente Médici, ambos no interior do estado de Rondônia, sendo uma homossexual e a outra não, que contam como foram suas infâncias em relação à quais brinquedos e brincadeiras gostavam mais, além de suas próprias impressões e trajetórias referentes aos aspectos que permeiam suas orientações sexuais.

PALAVRAS-CHAVE: Brinquedos; Gênero; Infância.

ABSTRACT: This article adopts as a research object a certain type of notions created in the common sense regarding the gender in the childhood, that conceive the idea that they would be pre-established what would be the types of toys, jokes and other types of interactions that each child should to be interested and to identify, taking into account only the biological sex of these individuals and that end up generating several types of problem when some child does not fit or does not identify with such notions. Through a discussion about the concept of toy itself and the conception of its image within its own industry in capitalist society, paralleling ideas related to the plurality of gender identity and the debates and situations experienced in that sphere within the sphere education and

beyond, as well as in music, as well as the foundation of oral history and how it is conceived as memory, encompassing not only an oral narrative, but several other aspects of the subjectivity of the subject's trajectory. In short, the bias of the theory of human socio-cultural development, an analysis of the reports of two sisters who were born in the 1990s, in the municipality of Ji-Paraná, but who lived most of the childhood in the municipality of Presidente Médici, both in the interior of the state of Rondônia, being one homosexual and the other not, that tell how their childhoods were in relation to which toys and games they liked more, besides their own impressions and trajectories referring to the aspects that permeate their sexual orientations.

KEYWORDS: Toys; Gender; Childhood.

1 | INTRODUÇÃO

Papéis tidos como inerentes aos sexos estão presentes no cotidiano do ser humano desde antes mesmo de seu nascimento. Coisas de menino, ou coisas de menina, são noções que permeiam e influenciam os indivíduos, como na escolha de um nome, no ato da compra de uma roupa ou um brinquedo e outras diversas situações. É focando neste aspecto em particular do cotidiano, que esta pesquisa se baseia: o brinquedo e sua relação com a identidade de gênero na infância.

Para se entender como o brinquedo se relaciona com esses pressupostos determinantes, primeiro deve-se entender quais são e o que são os conceitos em torno dessa relação. Ampliar a noção sobre o que é o brinquedo em si e como ele é concebido em diversas sociedades, em especial a capitalista, levando-se em conta os interesses inerentes e subjetivos envolvidos no processo de criação desses brinquedos e de sua indústria, além de identificar as influências desse objeto material e simbólico no desenvolvimento sociocultural do ser humano, relevando-se os aspectos em relação à questão de gênero e suas diversas significações atuais.

Tal pesquisa tem como objetivo problematizar o assunto à luz de pesquisa bibliográfica e também empírica quanto ao fato de existirem, no decorrer da trajetória das crianças, certos papéis, tidos como inerentes aos sexos, que não levam em conta as vivências e subjetividades dos indivíduos e ainda os julgam e discriminam caso eles não se encaixem nesses papéis.

2 | A CRIANÇA

A temática discutida nesta pesquisa, também é um dos assuntos abordados no álbum “Livre Para Ser... Eu e Você” (título original: Free to Be... You and Me), de Marlo Thomas(1972), em que vários artistas influentes de sua época, como Michael Jackson e Diana Ross se juntaram à Marlo Thomas para gravar músicas voltadas ao público infantil em que são abordados, com leveza e poesia, temas que necessitavam ser discutidos com as crianças e não apenas silenciados ou enfrentados como tabus.

Como na música de Marlo Thomas (1972), “William Quer Uma Boneca” (título original: William Wants A Doll) baseada no livro infantil “William’s Doll” de Charlotte Zolotow (1972), em que o garoto William, de nove anos de idade, manifesta incessantemente o seu desejo de ganhar de presente uma boneca “[...] para abraçar e cuidar” (THOMAS, 1972, Tradução nossa), porém seu desejo é visto de uma forma ruim pelos pais, que tentam dar-lhe vários outros tipos de brinquedos tidos como de meninos, para que o garoto esqueça a boneca; e visto como motivo de zombaria dos colegas “[...] Não seja uma mariquinha disse o seu melhor amigo Ed, Por que um menino quer brincar com uma boneca?” (THOMAS, 1972, Tradução nossa). Porém, no final da música, sua avó, ao se deparar com a situação, lhe oferece como presente a boneca desejada e apazigua a opinião do pai de William ao dizer que o garoto só quer “[...] cuidar de seu bebê como todo bom pai, Deve aprender a fazer, Porque algum dia ele também será pai” (THOMAS, 1972, Tradução nossa).

É decorrente de situações como as de William e de outras crianças, que por diversos motivos não se identificam e confrontam as noções colocadas de coisas tidas de menino e coisa tidas de menina, que a pesquisa em desenvolvimento tenta entender os conceitos acerca dessas situações e problematizar essas noções.

3 | O BRINQUEDO

Para que se entendesse melhor o conceito (ou os vários conceitos) acerca do que é o brinquedo em si, foi obtido através de uma pesquisa e leitura do trabalho de conclusão de curso da pedagoga Walkiria Amanda de Oliveira Costa (2014), chamado “O brinquedo e o gênero na educação infantil pré-escolar no município de Rolim de Moura”, que dentre suas referências, o texto escolhido para análise foi o livro “Brinquedo e Cultura” de Gilles Brougère (2004).

A pesquisa de Brougère (2004) proporciona uma diferente noção do conceito de brinquedo, sendo este “[...] um fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume” (BROUGÈRE, 2004, p.9), conservando o que o autor chama de:

Especificidade do brinquedo que é trazer a terceira dimensão para o mundo da representação. É claro que essa imagem manipulável deve ser adaptada à criança tanto no que diz respeito ao seu conteúdo quanto na sua forma, para ser verdadeiramente reconhecida como brinquedo. (BROUGÈRE, 2004, p.9)

Ressaltando que este brinquedo, em cada povo e cada ambiente no tempo e no espaço, pode possuir as mais diversas representações de acordo com suas respectivas culturas.

A maior parte dos brinquedos se apresenta como uma representação de uma imagem, a qual esta relacionada com um universo particular, cheio de significações e subjetividades explícitas ou implícitas expressadas por essa imagem, sendo assim “Conceber e produzir um brinquedo é transformar em objeto uma representação, um

mundo imaginário ou relativamente real.” (BROUGÈRE, 2004, p.16)

Nesse sentido, o brinquedo, carregado com essa imagem representada, acaba manipulando, de forma sutil, na forma de uma sugestão implícita, a brincadeira que seria gerada da interação com este determinado brinquedo, pois “Com seu valor expressivo, o brinquedo estimula a brincadeira ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação [...]” (BROUGÈRE, 2004, p.15)

Esse fenômeno se observa nos relatos das entrevistadas, que deve conter um olhar especial ao se entender que ao trabalhar com tais fontes “[...] não se tem mais a ingenuidade de considerá-las ‘testemunhos do real’, ‘elos com a realidade’, ‘captura do real’, ou até mesmo levantar questões, tais como, ‘reviver o passado’ [...] Mas, de maneira enfática, a orientação é outra, procura-se ampliar os aportes teóricos que dão amparo às discussões e sistematizações dos procedimentos de análise”. (DUARTE et al, 2012, p.21), para se poder compreender todas os aspectos em relação às individualidades de seus discursos, como na fala da entrevistada Ayla ao dizer: “[...] porque a Barbie, a gente se vê, como se a gente tivesse... a Barbie ta fazendo as coisas, a gente ta fazendo as coisas [...]” (informação verbal) ¹.

Porém, esse brinquedo, mesmo que tenha seus fatores condicionadores, não está livre da subjetividade de interpretação da criança, que tem a possibilidade de escolha de como vai brincar, dando a sua brincadeira o significado que ela quiser, como em outra fala da entrevistada Ayla: “[...] Brincava mais sozinha e geralmente brincava com Barbie mesmo e quando não tinha Barbie eu usava, era sempre sozinha, mas aí eu usava, não tem aqueles negócios de xampu? Vidro de xampu? [...] eu fazia que era eu, que eram as pessoas.” (informação verbal) ².

4 | O BRINQUEDO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Além dos conceitos de definição acerca de brinquedo e brincadeira, deve-se entender como se dá esse aspecto da vida cotidiana em nossa sociedade movida pelo capital e pela geração de lucro, que é a sociedade regida pelo capitalismo. A indústria por trás da imagem do brinquedo nasceu, assim como a de vários outros produtos, através de um processo de ruptura do tradicional e artesanal para o novo industrializado, por consequência das novas técnicas de produção, novas matérias primas, etc.

No caso do brinquedo, essa ruptura se deu em meados do século XIX sendo que a mesma, quando consumada, gerou o surgimento das grandes empresas, da criação de novas formas de distribuição, novas lojas, novos jeitos de vender, tudo isso levando à consequente racionalização da organização da produção (BROUGÈRE, 2004, p.27).

A racionalização se dá “[...] pela aplicação de técnicas de análise do mercado,

1. Entrevista fornecida por Ayla Rangel Dutra, em Rolim de Moura, Rondônia, em 23 de novembro de 2017.

2.Id. em 23 de novembro de 2017.

de determinação da expectativa dos consumidores (marketing), de criatividade e de testes dos modelos fabricados.” (BROUGÈRE, 2004, p.28), no entanto ela não está livre da influência dos interesses de determinada camada social, aqui no caso, a da elite detentora do capital, que concebe o brinquedo como “[...] um espelho deformante, um espelho para destinatários certos, um espelho para a criança, espelho ao qual está ligado um reflexo que não é atribuído a nenhuma realidade precisa.” (BROUGÈRE, 2004, p.32).

O poder de influência desses reflexos na vida de uma criança é muito grande, como se demonstra nas falas das entrevistadas, Ayla: “[...] porque a Barbie, a gente se vê [...]” (informação verbal)³ e sua irmã, Aline: “[...]: Eu achava interessante, eu queria saber por que, porque tipo assim, quando você fazia em casa, aquilo era diferente e comprado parece que tinha uma outra coisa [...] quando surgiu aquelas bolinhas pra gente era incrível.”⁴ (informação verbal)⁵.

Neste ponto o brinquedo é tratado como o produto e práticas desenvolvidos por um determinado grupo de pessoas que estão à frente das grandes empresas fabricantes de brinquedos, visando “encubar” nas crianças um modelo específico de expectativa do que eles “devem” se tornar e dos papéis aos quais eles “devem” desenvolver quando crescer.

Seriam um reflexo não da sociedade em que se inserem, mas sim um reflexo de uma imagem de “cidadão ideal” que esta elite tenta vender como produto às crianças e seus pais.

5 | A QUESTÃO DO GÊNERO

Na sociedade ocidental no decorrer da história, se tem a noção de que você nasce ou homem ou mulher, de uma forma determinada apenas pelo seu sexo biológico. Com raízes na teoria criacionista, esta noção, vinculada fortemente às religiões com matrizes judaico-cristãs, pressupõe não só seu gênero e sua sexualidade como determinados pelo seu sexo biológico, mas também determina que ambos os sexos têm papéis, socialmente definidos e específicos que o outro sexo não poderia desempenhar. No entanto, como se é observado em vários indivíduos, alguns não se identificam com o sexo com o qual nasceram ou até não se identificam com nenhum dos dois.

Para se conceituar a questão referente ao que temos hoje em dia como Gênero e a construção deste termo, o livro escolhido para embasamento foi “Conversando na Escola sobre Elas e Eles para além do politicamente correto”, das organizadoras Adla Betsaida M. Teixeira e Flávia Alcântara (2010), no qual pode se visualizar de

3. Entrevista fornecida por Ayla Rangel Dutra, em Rolim de Moura, Rondônia, em 23 de novembro de 2017.

4. Fala onde a entrevistada Aline está referindo-se ao desejo de infância de ganhar um brinquedo de soltar bolhas de sabão só pelo fato de ser industrializado, sendo que ela e sua irmã Ayla, já brincavam com uma versão caseira parecida há mais tempo.

5. Entrevista fornecida por Aline Rangel Dutra, em Rolim de Moura, Rondônia, em 23 de novembro de 2017.

uma forma mais didática e com uma linguagem de fácil acesso (tendo como público alvo, os jovens e educadores), várias situações e relatos acerca de temáticas e problemas enfrentados no cotidiano em relação ao Gênero.

Através de diálogos com relatos de experiências de educadores e análises de obras da cultura popular como livros e filmes, as autoras propõem como objetivo “[...] apresentar alguns lances e facetas que [...] auxiliarão na problemática de gênero impregnada no senso comum.” (ALCÂNTARA; TEIXEIRA, 2010, p.13).

É perante problemas presentes dentro e fora da escola por questões de intolerância, homofobia, sexismo, machismo entre outros que o livro tenta colocar um embasamento do que se tem colocado sobre essas questões e as problematizações e debates que estão e as que deviam estar sendo feitas sobre tais assuntos, através de propostas de oficinas e “dicas” aos educadores.

Aobra “[...] trata a categoria gênero como resultante de construções socioculturais associadas à diferença sexual.” (ALCÂNTARA; TEIXEIRA, 2010, p.10), dentro desta conceituação, cabe problematizar e entender que esta categoria se concebe como uma construção social idealizada para se identificar os indivíduos que não se identificam como cismnormativos, ou seja, como homem ou mulher. Com isso, faz-se necessário entender melhor essas pessoas e não apenas julgá-los como destoantes da sociedade em que se situam, mas sim como uma pluralidade da identidade humana, para se diminuir de preconceitos e práticas de ódio em relação fenômenos como a homossexualidade, a assexualidade, a transsexualidade e a não binarismo.

Não apenas em relação à sexualidade, mas também à essa idéia de papéis em si, os indivíduos plurais não se vêm representados por esta noção. Tem-se como exemplo a situação das colaboradoras, em que “Diante do desafio de interpretação dos relatos, temos em mente que lidamos com fontes decorrentes de práticas humanas vivas, produzidas em âmbitos de experiência marcados por estruturas de sentimentos [...]” (WILLIAMS apud LAVERDI, 2012, p. 4), através dessa perspectiva, elas relatam:

Eu sou homossexual e me considero assim desde quando eu descobri, com meus quinze anos, ainda na igreja, ainda na igreja e me assumi depois que eu saí da igreja, na verdade eu saí da igreja porque eu me assumi. (AYLA RANGEL DUTRA 23 de novembro de 2017).

“[...] eu era mais, era igual um menininho mesmo, eu brincava sabe, de brincar, de brincadeiras mais de pular, correr, se machucar, enfim, entendeu, eu nunca gostei desse fato de ficar brincando de boneca, brincando de casinha, de fazer bolinho, essas coisas.” (informação verbal⁶).

Por muito tempo a mídia e instituições conservadoras, como as igrejas protestantes, tiveram papel essencial no reforço de estereótipos (pressupostos generalizados feitos sobre comportamentos e características de outros) ao construir ideais ligados à imagem do sexo masculino e feminino que nem sempre eram

6. Entrevista fornecida por Aline Rangel Dutra, em Rolim de Moura, Rondônia, em 23 de novembro de 2017

correspondidos, em especial por esses indivíduos transgêneros.

Os estereótipos contribuem para que os indivíduos não se identifiquem com as representações predominantes na mídia ou nas suas religiões e, consequentemente, não se aceitem. Programas de televisão que reforçam em sua programação padrões ligados ao físico e ao comportamento de homens e mulheres, por exemplo, afetam a forma como a parcela da população que não se encaixa nesses padrões se enxerga, assim como a enfatização de trechos de escrituras sagradas para algumas religiões para se justificar discursos de intolerância e discriminação.

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Vale lembrar que a história da criança fez-se à sombra daquela dos adultos.” (PRIORE, 1991, p.4), essa frase resume bem a situação das crianças no decorrer da história. Sendo influenciadas por ideias e processos históricos anteriores às suas existências, as crianças, enquanto ainda crianças, se vêem imersas em diversos tipos de discursos que pressupõe quem elas deveriam ser, em detrimento de uma expectativa que não é do próprio individuo, mas sim de outras pessoas, deixando as crianças como “[...] prisioneiras da escola, da Igreja, da legislação, do sistema econômico [...]” (PRIORE, 1991, p.3).

Segundo a teoria sociocultural de Vygotsky (1978), o crescimento cognitivo de uma criança seria um processo cooperativo.

Segundo Vygotsky, as crianças aprendem através da interação social. Elas adquirem habilidades cognitivas como parte de sua indução a um modo de vida. As atividades compartilhadas ajudam as crianças a internalizar os modos de pensamento e comportamento de suas sociedades e a torná-los seus.

De acordo com Vygotsky, os adultos (ou pares mais desenvolvidos) devem ajudar a dirigir e organizar a aprendizagem de uma criança até que ela possa aprender e internalizar o aprendizado. Essa orientação é muito eficaz para ajudar as crianças a atravessarem a **zona de desenvolvimento proximal (ZDP)**, a lacuna entre o que elas já são capazes de fazer e o que não estão totalmente prontas para fazer sozinhas. (VYGOTSKY apud FELDMAN; PAPALIA; OLDS, 2006, p. 82)

Analisando por esse olhar, temos os adultos como peça chave para instituir se o desenvolvimento sociocultural da criança será ou não saudável, tendo estes, a responsabilidade de estar não apenas cuidando de uma criança, mas sim participando do processo de construção de uma mentalidade.

Não é diferente quanto à questão do gênero. Ao tomar uma linha de raciocínio preconceituosa, discriminadora e segregacionista, no que tange ao âmbito da educação de crianças e jovens, você acaba tomando o risco de influenciar essa criança a se tornar preconceituosa, discriminadora e segregacionista ou de traumatizá-la profundamente, por ela simplesmente não se encaixar na imagem homogeneizada e generalista que as vertentes mais conservadoras têm como modelo de cidadão de bem, algo completamente ilusório e de caráter de exclusão do diferente.

Tendo-se em vista o número alarmante crescente de casos de violência, física e verbal, discursos de ódio, assassinatos, suicídios, em detrimento de situações como Homofobia e discriminação, é necessário, portanto, que se continue a luta para se ganhar cada vez mais espaço para o debate saudável e conscientização das pessoas desde os níveis básicos de educação, com a criação de técnicas pedagógicas, políticas públicas e a abertura de discussões que abarquem cada vez mais as noções de pluralidade, que reconheçam e respeitem a subjetividade dos indivíduos e estimulem a empatia e a aceitação das diferenças, pois é desde as primeiras fases da vida que temos que lutar contra a naturalização de todo e qualquer conceito que leve ao preconceito doentio, discursos de ódio e a não aceitação do universo subjetivo e único do outro, “Somente a igualdade nos prepara para aceitar a diferença [...] sem diferença não há igualdade [...]” (PORTELLI, 1997, p. 23) afinal sem as diferenças que fazem parte de todos os indivíduos em nossa sociedade, nós não seríamos como somos hoje, nem melhores, nem piores do que ninguém, mas iguais em nossas diferenças.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, F; TEIXEIRA, A. B. M. (Org.). **Conversando na Escola sobre Elas e Eles: para além do politicamente correto.** Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010. 70 p.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 110 p
- COSTA, W. M, de O. **O Brinquedo e o Gênero na Educação Infantil Pré-Escolar no município de Rolim de Moura.** Monografia. Universidade Federal de Rondônia, 2014.
- DUARTE, G. R.(Org.). et al. **História Oral, Desigualdades e Diferenças.** Recife: UFPE, 2012. 334 p.
- FELDMAN, R. D; PAPALIA, D. E; OLDS, S. W. **Desenvolvimento Humano.** 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 868 p.
- LAVERDI, R. Cidade, trabalho e homossexualidade vividos: por uma história oral da alteridade gay em pequenas cidades no Brasil. In: ORAL HISTORY FORUM D'HISTOIRE ORALE, EDICIÓN ESPECIAL/ SPECIAL ISSUE “HISTORIA ORAL EN AMÉRICA LATINA/ORAL HISTORY IN LATIN AMERICA”, 32, 2012, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Oral History Forum D'Historie Orale. p. 1-16.
- PORTELLI, A. **Forma e significado na história oral.** A pesquisa como um experimento em igualdade. Projeto História, São Paulo, n. 14, p. 7-24, 1997
- PRIORE, M. Del. (Org.). **História da criança no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1991. 116 p.
- THOMAS, Marlo. **Free to Be... You and Me.** Nova York: Bell Records, 1972. 1 disco compacto (48 min.): digital, estéreo. Disponível em: <<http://www.songlyrics.com/marlo-thomas/william-s-doll-lyrics/>>. Acesso em: 30 nov. 2017.
- SANTOS, A. R. Dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento.** 7. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 191 p.

DESAFIOS DO EDUCADOR DIANTE DA VIOLÊNCIA PERPETRADA NA ESCOLA POR MEIO DOS CANAIS VIRTUAIS

Isaura Maria dos Santos

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Pindamonhangaba - SP

Mario Augusto de Souza

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Pindamonhangaba - SP

RESUMO: As tecnologias acarretaram para a sociedade benefícios e malefícios que, naturalmente, refletem nas relações mantidas no contexto escolar. Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação (TIC), a violência dentro das escolas ou em razão de suas atividades galgou para os canais virtuais, por meio de redes sociais e aplicativos de *smartphones*, evidenciando o fenômeno *cyberbullying*, mormente no que tange à seara da educação profissional, onde os recursos tecnológicos são utilizados pelos educandos com mais frequência ainda, em razão das ferramentas indispensáveis às tarefas acadêmicas. A utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) de modo seguro ainda é escassa quanto às práticas educativas. Destarte, para conter o fenômeno *cyberbullying* nas organizações escolares em geral, é fundamental que educadores compreendam as redes sociais e os aplicativos

de interação instantânea para auxiliar as novas gerações na utilização dessas ferramentas e, sobretudo, para ensiná-las a como utilizá-las adequadamente, de forma responsável.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologia, escola, violência, *cyberbullying*, educador.

ABSTRACT: The technologies have brought to society benefits and harms that, of course, reflect in the relations maintained in the school context. With the advancement of information and communication technologies (ICT), violence within schools or because of its activities has galloped into the virtual channels, through social networks and smartphone applications, highlighting the *cyberbullying* phenomenon. The use of information and communication technologies (ICTs) in a secure way is still scarce, especially with regard to educational practices. Thus, as a way to contain this evil, it is fundamental that educators understand social networks and instant interaction applications to help the new generations in the use of these tools and, above all, to teach them how to use them with responsibility, that is, with respect to the other, and to do so, count the support of all those responsible for education.

KEYWORDS: technology, school, violence, *cyberbullying*, educator.

1 | INTRODUÇÃO

Há anos a sociedade vivencia mudanças significativas em diferentes segmentos, a exemplo da comunicação, das relações interpessoais, do ambiente de trabalho, da educação, dentre outros. A revolução tecnológica influenciou completamente a sociedade contemporânea, na medida em que permitiu inovações que repercutiram diretamente no contexto social em uma velocidade surpreendente.

Naturalmente, em razão do advento das tecnologias da informação e comunicação (TICs) as relações humanas foram alteradas para sempre, influenciando também as interações entre as pessoas no ambiente escolar.

Entretanto, em que pese os benefícios advindos da revolução tecnológica, alguns recursos tecnológicos tornaram-se ferramentas para expressão e propagação da hostilidade e da agressão, intensificando, pois, a ocorrência de violências diversas, sobretudo nos espaços onde a convivência comunitária é intensa, como na escola.

Consoante aduz Pedro Rui da Fontoura Porto (2012, p. 11):

A violência é uma constante na natureza humana. Desde a aurora do homem e, possivelmente, até o crepúsculo da civilização, este triste atributo parece acompanhar passo a passo a humanidade, como a lembrar, a cada ato em que reemergue no cotidiano, nossa paradoxal condição, tão selvagem quanto humana.

Indubitavelmente, a violência não é uma mácula da sociedade atual, porquanto segue o ser humano desde tempos remotos, mas, a cada período, ela se manifesta de maneiras e em contextos distintos, prejudicando, pois, o desenvolvimento social, inclusive no que diz respeito aos abusos cometidos em razão das atividades da escola ou no próprio contexto escolar, mais precisamente nas relações interpessoais entre os estudantes e entre eles e os educadores.

No contexto da educação profissional, algumas tecnologias são utilizadas com mais frequência do que em outras áreas da educação e, por isso, nesse seguimento educacional essas ferramentas tecnológicas tem servido de instrumento para rápida propagação de violência, que atinge grande número de pessoas em curto espaço de tempo.

Essas violências, ao serem perpetradas pelos canais virtuais, caracterizam o chamado fenômeno *cyberbullying*, que consiste em intimidações sistemáticas identificadas de *bullying*, entretanto, praticadas por meios eletrônicos.

Segundo o psicólogo Gustavo Teixeira (2013, p. 27/28):

Bullying é um termo do inglês sem tradução para o português que define o comportamento agressivo entre estudantes. São atos de agressão física, verbal ou moral que ocorrem de forma repetitiva, sem motivação evidente e executados por um ou vários estudantes contra outro, em uma relação desigual de poder, normalmente dentro da escola, ocorrendo principalmente na sala de aula e no recreio.

Já *cyberbullying* compreende a prática do *bullying*, contudo, por meio dos recursos tecnológicos, ou seja, das diversas tecnologias de informação e comunicação

existentes, tais como *sites*, *smartphones*, SMS, redes sociais, e-mails etc., como ferramenta para assédio concebido por um indivíduo que age, sem motivação evidente, para coibir e constranger uma ou mais pessoas frágeis.

De modo geral, o *cyberbullying* pode ser constatado pelo uso indevido de aplicações da internet, tais como redes sociais e comunicadores instantâneos.

Bastante recorrente nas escolas, inclusive entre adolescentes que permanecem grande parte do tempo nessas instituições, a exemplo dos alunos que cursam o ensino técnico integrado ao ensino médio em período integral, o *cyberbullying* é perpetrado com o propósito de hostilizar e incitar a violência. Por essa razão, esse tipo de abuso cometido pelos canais virtuais tem sido objeto de estudo de várias áreas, mormente em razão da intensidade do prejuízo causado às pessoas vítimas desses ataques, afinal, a liberdade gerada pelos canais virtuais permite que esses abusos se propaguem na sociedade em curto espaço de tempo, atingindo, inclusive, familiares e amigos próximos da vítima, que também integram o ciberespaço.

O ambiente escolar não está longe da violência, aliás, a escola, apesar de ser o local propício para a construção da cidadania, também sofre e reproduz toda forma de violência que acomete a sociedade, tal como a estrutural, que se manifesta por meio da desigualdade social; física ou psicológica, que se exterioriza por meio de agressões físicas, xingamentos, humilhações etc.; e, simbólica, que traduz um falso discurso de desenvolvimento, mas, na realidade, retira das pessoas as possibilidades de aprendizagem.

O *cyberbullying* está inserido neste contexto de violência psicológica e, se não bastasse, como todos os tipos de violência, sua prática intensifica ainda mais a violência simbólica, que comumente inicia dentro da escola e ultrapassa seus muros.

A discussão em torno das atitudes, limites e punição das condutas hostis e discriminatórias cometidas por cada sujeito neste canal de comunicação em massa tem se tornado cada vez mais recorrente, sobretudo no que tange à utilização dos recursos tecnológicos nas escolas de educação profissional, onde os alunos, mormente os que realizam concomitantemente o ensino médio, permanecem grande parte do tempo conectados pelas diversas ferramentas virtuais.

A reflexão, portanto, das estratégias para a contenção desse fenômeno social na seara da educação profissional e dos desafios enfrentados pelos educadores para a superação desse mal é urgente, afinal, a escola é consiste no espaço ideal para a construção da cidadania e, por isso, deve assegurar no que toca às relações interpessoais mantidas entre os sujeitos do processo educacional um ambiente pacífico e respeitoso, inclusive no contexto das relações virtuais.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O conflito, de modo geral, é uma realidade presente nas relações humanas e, naturalmente, acontece nas escolas, sobretudo quando nela os alunos permanecem

grande parte do tempo, como ocorre com as instituições que ofertam cursos técnicos integrados ao ensino médio. A prática reiterada de atos de violência no ambiente escolar sem motivação implica ocorrência do *bullying*, fenômeno que tem despertado interesse de várias áreas, em razão da frequência com que tem ocorrido.

O *bullying*, de acordo com Marilena Ristum (2010, p. 96):

caracteriza abuso de poder físico ou psicológico entre pares, envolvendo dominação, prepotência, por um lado, e submissão, humilhação, conformismo e sentimento de impotência, raiva e medo, por outro. As ações abrangem formas diversas, como colocar apelidos, humilhar, discriminar, bater, roubar, aterrorizar, excluir, divulgar comentários maldosos, excluir socialmente, dentre outras.

Esse fenômeno social, para melhor ser analisado, pode ser classificado em três contextos: *bullying* físico, *bullying* verbal, *bullying* relacional. Porém, com a ascensão da internet, um novo modo de praticar o *bullying* surgiu, denominado *cyberbullying*.

Conforme salientado, o *cyberbullying* é contextualizado pelo recurso das tecnologias de informação e comunicação para difamar, ameaçar, intimidar, constranger, humilhar, dentre outros propósitos ilícitos, um ou mais indivíduos.

Nas escolas de educação profissionalizante, nas quais o uso das tecnologias ocorre de forma ainda mais intensa, a prática do *cyberbullying* tem sido mais significativa, afinal, o fato de muitos alunos permanecerem constantemente conectados pelos canais virtuais maximiza a possibilidade dos conflitos entre eles estabelecidos darem-se também por meio desses recursos, o que amplia a dimensão dessas violências.

Consoante pesquisa mencionada pelo psicólogo Gustavo Teixeira (2013, p. 27/28):

Para se ter ideia da dimensão do problema, uma pesquisa realizada no Brasil em 2008 pela Plan International Brasil, uma organização não governamental de proteção à infância, pesquisou cerca de 12 mil estudantes de escolas brasileiras e constatou que 70% dos alunos pesquisados afirmaram ter sido vítimas dessa violência escolar. Outros 84% desse total apontaram suas escolas como violentas.

Na contenção desse problema social os educadores assumem papel fundamental, já que lhes compete o desempenho de ações que impliquem inserção de atividades preventivas do *cyberbullying* nas práticas pedagógicas para orientar os alunos sobre a utilização correta e responsável dos recursos tecnológicos, bem como sobre como comportar-se diante de violência perpetrada por meio dos canais virtuais. Ainda, o desenvolvimento de projetos e rodas de conversas, com trocas de experiências e diálogos sobre o tema são fundamentais para a atenuação desse fenômeno de violência virtual que tem se propagado com frequência nas escolas, sobretudo entre alunos que permanecem em período integral, a exemplo daqueles que realizam, concomitantemente, o ensino médio integrado ao técnico.

3 | METODOLOGIA

O presente trabalho pautou-se em pesquisa bibliográfica, a qual permitiu depreender que é necessária a reflexão acerca da intimidação sistemática por meio dos canais virtuais entre alunos da rede de ensino profissionalizante, mormente os que permanecem em tempo integral na escola, conectados entre si constantemente pelos aplicativos de comunicação instantânea e pelas redes sociais, sobretudo para definir uma estratégia central para sua contenção e os desafios dos educadores frente à esse problema.

A atualidade do tema faz com que ainda exista pouca documentação sobre o fenômeno, todavia, as obras pesquisadas permitiram compreender o fenômeno do *cyberbullying*, suas formas de manifestação e consequências causadas à vítima dessa violência virtual.

De acordo com o professor Lino Rampazzo (2005, p. 53):

"A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas (em livros, revistas, etc.). Pode ser realizada independentemente ou como parte de outros tipos de pesquisa".

A pesquisa permitiu concluir que o *cyberbullying* está relacionado com comportamentos agressivos e hostis de alunos que se julgam superiores a outros membros da comunidade acadêmica e acreditam na impunidade dos seus atos dentro da escola, bem como que tal fenômeno comumente é perpetrado por pessoas que pertencem às famílias desestruturadas, que convivem com indivíduos agressores e violentos, em detrimento de pessoas geralmente tímidas, quietas, inseguras, que pouco interage socialmente, geralmente mais fracas do que o agressor. Ainda, pôde-se notar que a maioria dos envolvidos nessa prática de violência virtual são usuários dos diferentes recursos tecnológicos existentes, os quais possibilitam a manutenção de relacionamentos virtuais constantes.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, divulgados em 2016, sobre a saúde do estudante brasileiro, o número de casos de jovens submetidos a situações de humilhação vem crescendo a cada dia.

Nos dados disponibilizados pela ONG SarNet, verifica-se que no último ano o ataque de violência pelos canais virtuais foi o mais recorrente entre os alunos matriculados na educação profissional que permanecem na escola em tempo integral, conforme as reclamações registradas pelos estudantes brasileiros.

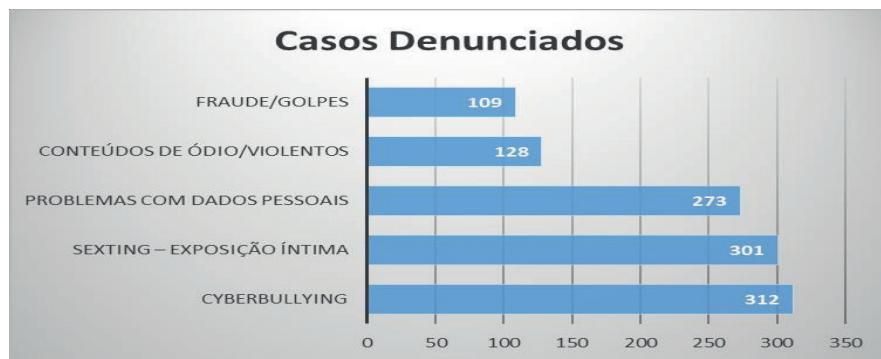


Gráfico 1 - Principais violações na internet registrados em 2016

Fonte: Safernet, 2017, adaptado pelos autores

A contenção desse fenômeno social depende de uma educação fomentada em direitos humanos, afinal, essa é a estratégia central para coibir a violência virtual que está presente nas redes sociais e aplicativos de comunicação instantânea, a qual acaba se proliferando no ambiente escolar. E, justamente sobre isso, é que se dão os desafios do educador, afinal, para conter a violência virtual é necessário compreender as tecnologias de informação e comunicação existentes, inseri-las nas práticas pedagógicas e, a partir de um intenso trabalho, envolver os alunos num processo de aprendizagem no qual possam desenvolver competências e habilidades que refletem saberes diversos acerca da utilização correta e responsável dos recursos tecnológicos.

O combate ao *cyberbullying* requer ações diversas da escola e, sobretudo, do educador, que deve contar, inclusive, com o apoio de uma equipe multidisciplinar e, indiscutivelmente, com o auxílio da própria comunidade, que também deve ter consciência sobre a necessidade de se conquistar esse propósito.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As tecnologias da informação e comunicação e a expansão das redes sociais têm alterado a sociedade contemporânea nas atitudes e pensamentos, principalmente das novas gerações. As tecnologias alteraram o modo de vida das pessoas e geraram a cibercultura.

Nas escolas em geral, sobretudo naquelas onde são oferecidos cursos profissionalizantes concomitantes ao ensino médio em tempo integral, alunos permanecem conectados o tempo todo, em diversos aplicativos de comunicação instantânea e redes sociais e, por isso, estão constantemente sujeitos à prática de violências diversas, fato que retrata a gravidade do *cyberbullying*, fenômeno que compreende a prática de constranger, amedrontar, ridicularizar e humilhar qualquer pessoa, conhecida ou não, por canal virtual, tal como posts em redes sociais, sites, blogs, mensagens de e-mail e SMS.

O envio de mensagens cruéis ou de ameaças para alguém, por e-mail ou telefone celular; a disseminação de rumores cruéis on-line sobre alguém, por meio de posts em mídias sociais, sites, correspondências eletrônicas etc.; a propagação on-line de fotos, informações íntimas ou sexuais e dados privados de alguém, por meio de posts em mídias sócias, sites, mensagens de e-mail etc.; a invasão de conta on-line (mídias sociais, e-mail etc.) de alguém e utilização dessa ferramenta para postar mensagens prejudiciais, como se fosse o ofendido e a simulação da identidade de outra pessoa on-line para ferir ou prejudicar alguém são exemplos clássicos de *cyberbullying*, cuja prática necessita ser contida em prol de uma sadia educação.

Como estratégia central para contenção desse fenômeno social, é imprescindível que, no âmbito das escolas, os agentes do processo educacional, sobretudo os educadores, insiram em seus currículos e práticas pedagógicas reflexões sobre essa temática que ensejam ponderações acerca de responsabilidades, limites e maneiras de utilização dos recursos tecnológicos, afinal, sobretudo na seara da educação profissional, o manuseio dessas ferramentas de comunicação e informação é indispensável para a melhoria da educação e desenvolvimento dos educandos, porquanto no mercado de trabalho tais tecnologias estão inseridas em todos os locais e organizações que absorverão esses alunos.

Por isso, pais e demais agentes da sociedade devem ser envolvidos nesse processo de conscientização, porquanto a desatenção dos responsáveis e a omissão da comunidade escolar diante a atitude dos jovens dentro desse novo quadro de violência pode acometer gravemente os esforços da instituição de ensino para a contenção desse problema social, bem como contribuir para o baixo rendimento escolar, problemas emocionais e sociais daqueles indivíduos ligados, de forma direta ou indireta, com os abusos praticados pelos canais virtuais. Todos devem interferir de modo preventivo no que tange à violência virtual e não simplesmente preocuparem-se com a criação de regras rígidas sobre a utilização das tecnologias de informação e comunicação nos espaços escolares ou sua mera repressão.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o fenômeno do *cyberbullying* seja algo novo, sua prática permeia toda rede, de modo que refletir e executar ações simplesmente para conter a violência, sem envolver capacitação e conscientização sobre o correto manuseio das tecnologias de informação e comunicação não será suficiente para o combate e prevenção desse tipo de violência que também assola entre os alunos do ensino técnico profissionalizante.

É preciso, pois, que todos os envolvidos estejam engajados em aumentar suas habilidades com as ferramentas tecnológicas, sobretudo aqueles que atuam diretamente no processo educacional, como os educadores, que jamais podem

desprezar a influência das ferramentas tecnológicas na educação atualmente.

Conhecer as tecnologias, que compreendem as redes sociais e os aplicativos de interação instantânea, é indispensável para auxiliar as novas gerações na utilização dessas ferramentas e, sobretudo, para ensiná-las a como manejá-las com responsabilidade, ou seja, com respeito aos outros usuários.

Para que essas ações ocorram, sobretudo no que tange aos educadores, é fundamental que haja um comprometimento de todos os responsáveis pela educação no sentido de estruturar e qualificar o pessoal docente para essa prática, que também deve refletir em suas ações pedagógicas, afinal, somente mediante esse engajamento é que será possível construir uma educação pautada em direitos humanos, que vai além de uma aprendizagem de conteúdos, abrangendo o desenvolvimento social e emocional de todos os envolvidos, com o propósito de desenvolver neles uma cultura em que o respeito ao outro seja exercitado e vivenciado continuamente, inclusive pelos canais virtuais, na comunidade escolar em interação com a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALKIMIN, M. A. (org.). **Bullying: visão interdisciplinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

ALMEIDA, M. G.; FREITAS, M. C. D. **A escola no século XXI – volume 4: Desafios Permanentes**. 1^a Edição. Rio de Janeiro: Brasport, 2015.

BELLO, J. L. de P. **Metodologia Científica**. Tipos de Pesquisa. 2005. Disponível em:< <http://batlab.ufms.br/~wagner/apostilas/metodologia/metcomp.pdf>>. Acessado em 15 de julho de 2017.

GOMES, L.F. **Bullying: A violência que bulina a juventude**. Revista Síntese de Direito Penal e Processual Penal, Porto Alegre, v. 11, n. 63. 2001

GOMES, H. S. **Cai o nº de vítimas de ‘nudes’ vazadas na internet do Brasil em 2016, diz ONG - Casos de cyberbullying, por sua vez, cresceram 17,7%, segundo a Safernet**. Disponível: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/cai-o-n- de-vitimas-de-nudes-vazadas-na-internet-do-brasil-em-2016-diz-ong.ghtml>>. Acessado em: 14 de julho de 2017.

Ministério Público. **MPF/TO promove oficina sobre segurança e cidadania na internet**. Disponível em: <http://midia.pgr.mpf.gov.br/pfdc/hotsites/mpdcom/noticias/noticia_2016_02.html>. Acessado em: 20 de julho de 2017.

NOGUEIRA N. R. **Prática pedagógicas e uso da tecnologia na escola**. 1^a Edição. São Paulo: Érica, 2014.

PORTE, P. R. F. **Violência doméstica e familiar contra a mulher: Lei 11.340/06: análise crítica e sistemática**. 2^a edição vr. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012.

KENSKI, V. M.; **Tecnologias e tempo docente**. 1^a Edição. Campinas: Papirus, 2014.

RAIMUNDI, A. C. **Casos de bullying nas escolas cresce no Brasil, diz pesquisa do IBGE**. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2016/08/casos-de-bullying-nas-escolas-cresce-no-brasil-diz-pesquisa-do-ibge.html>. Acessado em: 16 de julho de 2017.

RAMPANZO, L. **Metodologia Científica**. 2^a Edição. São Paulo: Loyola, 2005.

RICOTTA, L. Quem grita perde a razão: a educação começa em casa e a violência também. 2^a edição – São Paulo: Ágora, 2002

RISTUM, M. **Bullying Escolar**. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/szv5t/pdf/assis-9788575413302-06.pdf>>. Acessado em: 16 de julho de 2017.

ROSSATO, L. Al. Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069/90 comentado artigo por artigo. São Paulo: Saraiva, 2016.

SCHAFF, A. **A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial**. São Paulo: UNESP/Brasiliense, 1996.

SHARIFF, S. **Cyberbullying: questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família**. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA, A. B. B. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. 2^a edição. Rio de Janeiro: Principium, 2015.

TEIXEIRA, G. **Manual dos transtornos escolares: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola**. 3^a edição. Rio de Janeiro: BestSeller, 2013.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Trad. de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VILICIC, F. **A diferença prática do cyberbullying para o bullying**. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/a-origem-dos-bytes/a-diferenca-pratica-do-cyberbullying-para-o-bullying>>. Acessado em 15 de julho de 2017.

EDUCAÇÃO E EXTRATIVISMO VEGETAL COM A ETNIA CHIQUITANA, FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Denildo da Silva Costa

Unemat

Vila Bela da Santíssima Trindade - MT

RESUMO: A etnia Chiquitana é compartida no espaço de fronteira política territorial de Brasil e Bolívia, suas aldeias e comunidades estão no departamento de Santa Cruz (Bolívia) e estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Este trabalho ocorreu nos anos de 2015 a 2017, na comunidade *San Nícolas del Cerrito*, *San Ignacio de Velasco*, Bolívia, faixa de fronteira com o Brasil, investigou-se as práticas extrativista com vegetais: os conhecimentos à educação tradicional e os desafios de manutenção na atualidade. Foram coletados os dados a partir de observação participante e entrevistas semiestruturadas. A partir desta pesquisa foi possível compreender que realizam o extrativismo constituindo patrimônio ecológico cultural da etnia. A comunidade está localizada no bioma cerrado, as práticas extrativistas são orientadas por fatores cosmológicos, biológicos e ambientais na região. Atualmente as práticas culturais presentes de extrativismo e enfrentam desafios para sua continuidade, pois algumas práticas estão consequentemente abandonadas, em virtude de fatores em potencial como: a economia regional, novos costumes e a educação das gerações novas.

Dos modos de transmissão cultural nas sociedades humanas (Hewlett e Cavalli-Sforza, 1986), define para os atuais extrativistas que aprenderam nas formas: Vertical ou pai-para-filho e Muitos-para-um (anciões ensinando os membros mais jovens), porém hoje o modo Um-para-muitos (predominante hoje: escolas, mídia, livros). Compreendemos que esses fenômenos alteram as relações quanto grupo étnico e desencadeiam processos como êxodo, opressão financeira e alterando o conhecimento cultural, onde a escola contribui como alheia ao processo libertador, materializando ao processo opressor.

PALAVRAS-CHAVE: Chiquitano; Conhecimento tradicional; Educação; Desafios.

EDUCATION AND PLANT EXTRACTIVISM
WITH THE CHIQUITANA ETHNIC GROUP,
BRAZIL / BOLIVIA BORDER: CHALLENGES
AND PERSPECTIVES

ABSTRACT: The Chiquitana ethnic group is shared in the border territory territory of Brazil and Bolivia, its villages and communities are in the department of Santa Cruz (Bolivia) and states of Mato Grosso and Mato Grosso do Sul. This work occurred in the years 2015 to 2017, in the community of *San Nícolas del Cerrito*, *San Ignacio de Velasco*, Bolivia, border area

with Brazil, we investigated extractivist practices with vegetables: the knowledge of traditional education and the current maintenance challenges. Data were collected from participant observation and semi-structured interviews. Based on this research, it was possible to understand that they perform the extractivism constituting cultural heritage of the ethnic group. The community is located in the cerrado biome, the extractive practices are oriented by cosmological, biological and environmental factors in the region. Currently the cultural practices present in extractivism and face challenges for its continuity, because some practices are consequently abandoned due to potential factors such as: regional economy, new customs and the education of the new generations. From the modes of cultural transmission in human societies (Hewlett and Cavalli-Sforza, 1986), he defines for current extractivists who have learned in the forms: Vertical or parent-to-child and Many-to-one (elders teaching younger members) but today the One-to-Many mode (predominant today: schools, media, books). We understand that these phenomena alter relationships as an ethnic group and trigger processes such as exodus, financial oppression and altering cultural knowledge, where the school contributes as alien to the liberating process, materializing the oppressive process.

KEYWORDS: Chiquitano; Traditional knowledge; Education; Challenges.

INTRODUÇÃO

Costa (2006) define o nome genérico para a etnia que representa um amálgama, ou seja, dezenas de povos e culturas unificados nas missões Jesuítas de Chiquitos no final do século XVII e XVIII, centro da América do Sul. A constituição do povo Chiquitano é fruto de quase um século de relações Interétnicas nessas reduções religiosas, que constitui culturalmente na atualidade compartidos pela fronteira política territorial de Brasil e Bolívia. Suas aldeias e comunidades estão no departamento de Santa Cruz (Bolívia) e estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (Puhl, 2011).

A relação homem-natureza é uma das práticas mais antigas no que se refere ao manejo vegetal, podem-se subtrair diversos produtos madeireiros e não madeireiros, de acordo com as espécies disponíveis em cada região. Homma (1993) classifica o extrativismo em duas categorias: o predatório (o vegetal é aniquilado pela ação da extração) e o não predatório (a integridade do vegetal mantém pela regeneração).

Para comunidades tradicionais, o extrativismo é uma prática que enfrenta muitos desafios e resistências, por isso Castro (1997) considera-as esses espaços como produtores de saberes e detentores das formas de manejo, essenciais à preservação da biodiversidade.

O objetivo deste estudo foi verificar as formas de apropriações de manejo extrativista, destacando o conhecimento da etnia Chiquitana acerca das práticas e a relação educação na comunidade *San Nicolás del Cerrito, San Ignacio de Velasco*, Bolívia.

MATERIAIS E MÉTODOS

Pesquisa realizada entre 2015 a 2017 na Chiquitania, uma região de vegetação peculiar distribuída no oriente de Bolívia e zonas adjacentes do centro ocidental do Brasil, formação de vegetação Cerrado (Navarro, 2001), alternando segundo as topografias e os solos, apresentando diferentes tipos de bosques de acordo com a drenagem. A comunidade pesquisada foi *San Nícolas del Cerrito* (figura 01), que sofre influências da *Laguna Marfil* e de seus afluentes, que está ligada à macro bacia Amazônica e sub bacia do Guaporé (SALAZAR, 2010).

Foram realizados estudos de gabinete com bibliografias específicas sobre a pesquisa e trabalho de campo (MALINOWSKI, 1978), este último para coleta de dados com base observação participante direta, convivendo com a comunidade (GEERTZ, 1989 e WHYTE, 2005). Com auxílio de caderno de campo e entrevistas semiestruturadas (BERNARD, 2006) impetraramos uma parte introdutória referente aos conhecimentos pessoais dos informantes e outra relacionada ao uso de palmeiras na região. A metodologia de questionário semiestruturado oportuniza a liberdade para o informante dialogar em todos os aspectos requeridos, os usos citados foram categorizados por espécies e respectivas classes de usos da parte vegetal.

Nas escolhas dos informantes, utilizou-se a metodologia Bola de neve (*Snow ball*) (BAILEY, 1994; ALBUQUERQUE et al. 2008), identificando especialistas na arte do extrativismo nomeados pelos membros da própria comunidade, que passou a ser informante-chave para identificação de outros extrativistas, configurando uma rede de informantes interligados pelas práticas e pelos conhecimentos. No total, nove pessoas foram entrevistadas contribuindo com seus conhecimentos específicos; alguns momentos de coletas foram acompanhados junto ao bosque. A análise dos dados foi organizada de forma qualitativa, a partir de amostragens individuais para dados culturais coletivos (BERNARD, 2006).

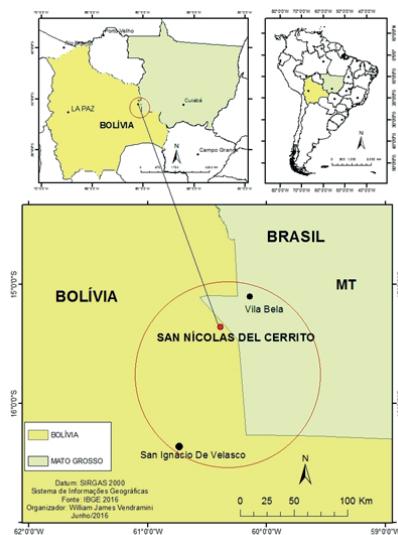


Figura 01 – Mapa de Localização da comunidade pesquisada: *San Nícolas del Cerrito* - Bolívia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme Whyte (2013), a partir que o processo globalizante se consolida, ocorrem mudanças em passos acelerados, a herança biocultural da humanidade codificada em línguas indígenas, práticas de manejo de recursos naturais, tecnologias e expressões artísticas são cada vez mais ameaçadas, com deslocamentos territoriais e invasões, urbanizações, mudanças climática e outros fatores de desenvolvimento não autóctone.

A história da comunidade de *San Nícolas del Cerrito* iniciou na década de 1970, com processo de migração de outras comunidades da região, atualmente é composta por trinta e duas famílias, possuindo uma estrutura autóctone de herança missionária cristã. A comunidade é desprovida de energia elétrica, água encanada e saneamento básico.

Os Chiquitano enquanto grupo indígena possui uma produção agrícola orientado pelo autoconsumo, articulando uma contenção que combina: agricultura, caça, pesca e coletas. Balza (2001) define a etnia Chiquitana como *Selvícolas*, ou seja, que praticam a agroecologia, com o advento do processo colonizador e posterior com políticas nacional, foram classificados como *campesino* (denominação a população de camponeses, produtores rurais) e seus territórios foram fragmentados em pequenas áreas.

O extrativismo vegetal é realizado sem fins comercial, com diferentes utilidades: alimentação, construções diversas, medicinais, rituais e utensílios domésticos. Entre as espécies destacam-se as Palmeiras com prática predatória em duas espécies: Babaçu (*Attalea speciosa*) e Bocaiuva (*Acrocomia aculeata*) para obtenção de palmito. Para a confecção de *jasaiés* (cestos cargueiros diversos) não é predatória, pois se subtrai Meristema apical (brotos) que logo regenera.

Balza (2001) classifica a tradição material cultural Chiquitana como campestre seminômade, adaptações ao bioma cerrado com confecção de objetos portáteis e descartáveis para mobilidade sazonal. Em toda comunidade são evidenciadas palmeiras com pecíolos cortados em processo de regeneração.

As práticas extrativistas com palmeiras não se restringem a gêneros (homens e mulheres o praticam, diferenciando os trabalhos mais exaustivos encarregados à atividade masculina), são realizadas respeitando aos ciclos lunares, ciclos climáticos das estações e as fases biológicas dos vegetais. Como relatam dois entrevistados:

“Cortamos as palhas no bosque na fase de lua cheia, é o momento que tem maior durabilidade contra os bichinhos e resiste mais tempo” (A. O, 65 anos).

“A melhor época para trabalhar com as palhas é depois de Agosto, com tempo seco, sem chuva, resiste mais tempo o trabalho feito” (L. R, 60 anos).

Para melhor compreender essa relação ecológica, Leff (2000) define:

A percepção global do ambiente tem um papel fundamental nos sistemas

gnosiológico das sociedades tradicionais. A concepção do mundo comunitade integra o seu saber mítico e o seu comportamento ritual as suas práticas produtoras: o saber dos processos geofísicos (mudanças de estações, fases lunares e ciclos biogeoquímicos, ecológicos e hidrológicos, associam-se ao conhecimento dos diferentes tipos de solos, permitindo utilizar os espaços ecológicos de maneira complementar, gerando estratégias de uso múltiplo e integrado dos recursos bióticos. A natureza converte-se, assim num patrimônio cultural e num recurso econômico (LEFF, 2000, p. 129-130).

Para as coletas, são utilizados espaços territoriais da comunidade e fora, em áreas particulares de fazendas. O que Balza (2001) assinala diferenças entre terra e território, o espaço da área da comunidade corresponde a terra demarcada pelo estado, mas não correspondendo ao território tradicional. Quando o recurso está fora do ambiente dos Chiquitano é necessária permissão para coleta, que geralmente é concedida pelos fazendeiros em virtude dos laços de amizade, compadrio ou relações trabalhistas.

Para Urioste (1992) a reforma agrária Boliviana somente compeliu aos indígenas a possibilidade de reconhecer os espaços baixo uma lógica agrária e nunca considerando suas outras formas de uso do espaço e muito menos tomando em conta seu caráter cultural com identidade própria, diferente da identidade nacional.

Alguns trabalhos envolvem rituais de coletividade enquanto grupo social, por exemplo, construir moradias. A primeira etapa consiste em construir toda a estrutura de sustentação para depois cobri-la com as palhas, que são colhidas no bosque em períodos alternados (evitando calor intenso), por isso o melhor momento para trabalhar na coleta é durante o período matutino e final da tarde. Depois de colhidas, são amontoadas em volumes para depois serem transportadas de alguma maneira: força humana, tração animal ou motorizada, para trabalho coletivo na confecção de coberturas de moradias.

A educação familiar e escolar são os fatores determinantes, pois os ensinamentos empíricos e as técnicas de manejo não são vinculados às novas gerações. A ruptura com o saber local aborta a continuidade dos valores tradicionais e culturais de conhecimento sobre o manejo extrativista.

Nas palavras de Homma (1993), o extrativismo vegetal está fadado ao desaparecimento, por conta dos fatores econômicos de mercado. Em virtude da globalização, muitos produtos são incorporados ou até substituídos, tanto que, na comunidade ouvimos o seguinte relato:

“Não se faz mais cestos de palmeiras, compra-se bolsa pronta” (J. C. O, 52 anos).

Martins (1997) define como momento de ruptura dos vínculos entre pais e filhos, início de uma nova unidade familiar ou busca de novas alternativas de vida, representa intensa interferência pela necessidade de dinheiro para suprir ao consumismo. As Migrações são fomentadas com a crença de estarem com ganho financeiro adicional temporariamente, porém os ciclos culturais são alterados, os elos de ensino e educação tradicional desprendem.

Esse ritmo etnográfico fragmentado pelas práticas econômicas abrolha questões sobre o papel da escola na comunidade enquanto instituição de educação e transformações, instrumento alheio ou coadjuvante das realidades, conecta consonância para liberdade ou mera reproduutora do sistema.

Nas palavras de Ives, Barros e Nakayama (2015), o saber e a história dos mais velhos não é apenas correr atrás das lembranças e experiências de uma vida, mas um patrimônio cultural que, se não for reconhecido e valorado, vai se perder irremediavelmente no tempo e no espaço.

No que diz respeito à educação, um senhor que pratica extrativismo reflete sobre o papel da família, os valores e os conhecimentos que foram transmitidos por gerações. Vejamos alguns depoimentos sobre as novas gerações e o tratamento:

"Meu filho de 9 anos fora da escola me acompanha no campo na lida, já sabe laçar bem, montar em cavalo, assentar porteira" (Sr. A. M. G, 40 anos).

"Aprendi com meus pais, eles ensinavam a fazer, coletar no bosque, trabalhar roça, tudo! Hoje os pais não ensinam, eles trabalham em fazendas com patrão, não tem tempo para ensinar seus filhos, que não sabem, não aprendem e não tem nada a ensinar adiante" (A. O, 65 anos).

A assimilação é algo importante na vida educacional, ou seja, as crianças crescem no meio social, cujas práticas norteiam sua vida de aprendizagem por intermédio da interação. Assim as atividades íntimas da família e participações de crianças e jovens em rituais transmitem sentimentos e contato de relacionamento com a vida cultural (PARK; BURGESS, 1921).

Muitos diante do sistema não percebem que o capital transformou e transforma a vida deles, as crianças já nascem para o trabalho nas fazendas. Reproduzindo vícios e círculos somente para servir o trabalho assalariado que impõe cadência regional, até chegar à escola.

É comum fazendeiros mimosear as unidades escolares da região, inclusive a escola da comunidade com ações caridasas, situação às vezes superior ao atendimento pelo estado na esfera governamental de assistência. Criando uma ideologia de fomento e dependência aos laços de servidão, nas palavras de Foucault (1987) dominação por parte da classe dominante, materializado pelo estado e fazendeiros.

Em todas as entrevistas com os extrativistas, foi trazida a lembrança da aprendizagem enquanto eram jovens, passada pelos pais ou com pessoas familiares próximas, sustentando a importância da educação tradicional e dos valores culturais repassados entre as gerações.

A transmissão cultural é definida como um processo através do qual os traços de conhecimento, padrões de comportamento, ideias, práticas, valores e crenças cosmológicas de uma cultura são comunicados e adquiridos através das gerações (Cavalli-Sforza e Feldman 1981; Cohen 2010).

Processo este incorporado na estrutura social (gênero, idade e parentesco),

instituições e lugar (casamento, religião, associações comunitárias, escola). Hewlett e Cavalli-Sforza (1986) distinguem cinco modos de transmissão cultural nas sociedades humanas, usados em várias combinações e relações através da vida de uma pessoa: vertical ou pai-para-filho; horizontal (entre quaisquer indivíduos); oblíquo (através das gerações); um-para-muitos (predominante hoje: escolas, mídia, livros); e muitos-para-um-modo (anciões ensinando os membros mais jovens).

A pesquisa revelou que os extrativistas da comunidade aprenderam pelo processo de transmissão cultural Vertical ou pai-para-filho e muitos-para-um-modo (ensinado por anciões), essas estratégias são bases dos conhecimentos autóctones. Hoje a modalidade que se consolida para os jovens é Um-para-muitos, monopolizado pela escola ou patrões nas fazendas, rompendo a ligação etnocultural promovendo a perda dos conhecimentos tradicionais.

Compreendemos que a cultura é viva, tem capacidade adaptativa à medida que a transmissões dos conhecimentos mudam ao longo do tempo. Nesse caso a escola não se sensibilizando as práticas culturais locais para reproduzir o sistema opressor fomenta o apagamento da memória local.

Freire (1987) define a escola como agência libertadora ou emancipatória contra a alienação, define a compreensão que a cultura é democrática, jamais com sobreposição ou dominação, o respeito e a compreensão são fundamentais.

Assim a comunidade poderia promover a racionalidade de Ecodesenvolvimento, proposta por Sanchs (1986), com estratégias alternativas de desenvolvimento sustentadas pela produtividade primária ecossistêmica. Bases ecológicas adaptadas às condições culturais de cada comunidade, com autogestão tecnológica de seus recursos. Fundamentos sustentados por em três pilares: justiça social, eficiência econômica e precaução ecológica (Sachs, 1986 e Raynaut, 1993).

Em *San Nicolás del Cerrito* a quanto o tempo ocorre, diminuem os extrativistas, ofício restrito a idosos, inexiste qualquer trabalho de transmissão desses saberes as novas gerações, seja na escola local ou com as famílias pesquisadas. Existem vários agravantes que promovem esse declínio, além do monopólio econômico da região, a comunidade está dentro de uma área de proteção e manejo integrado com controle ambiental, com ações de proibição e restrição pelo governo, que excita a incorporação de modelo nacionalista hegemônico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propiciou compreender o papel da instituição escola e o futuro que a mesma desempenha em uma determinada região, comunidade ou etnia. Seu currículo, suas práticas e seus direcionamentos devem estar bem alicerçados em defesa para a promoção de justiça social, liberdade e democracia. A incúria que qualquer um desses pontos mencionados prevalece às instituições alheias com seus

interesses particulares.

A comunidade é autóctone que possui muitos conhecimentos tradicionais praticados, como os processos de extrativismo vegetal, um rico patrimônio cultural que enfrenta desafios potenciais internamente e externamente.

As pressões econômicas regionais somadas à opressão governamental promovem a quebra do ritmo da educação tradicional no decorrer das gerações. A escola da comunidade necessita materializar a democracia em práticas como proteção dos recursos naturais e culturais. Os anciões detentores dos conhecimentos extrativistas devem compor parte do grupo educacional promovendo estratégias de dialogar todos os desafios e mudanças.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, U.P. et al. Métodos e técnicas na pesquisa etnobotânica. Livro Rapido/NUPEEA. Recife, 2008.
- ATHAYDE, S; SILVA-LUGO, J; SCHIMINK, M and HECKENBERGER, M. The same, but different: Indigenous Knowledge Retention, Erosion, and Innovation in the Brazilian Amazon. *Hum Ecol*. Springer Science Business Media. LLC, 2017.
- BALZA, R. Tierra, Territorialidad indígena. Un estudio antropológico sobre la evolución en las formas de ocupación del espacio del Pueblo indígena chiquitano de la ex-reducción jesuítica de San José. Em: Serie Pueblos Indígenas de las Tierras Bajas de Bolivia. Vol. 17 – APOCOB/ SNV/ IWGIA. Santa Cruz de la Sierra, 2001.
- BAKER, W. J.; DRANSFIELD, J. Beyond Genera Palmarum: progress and prospects in palm systematics. *Botanical Journal of the Linnean Society*, 2016
- BAILEY, K. Methods of social research. New York, The Free Press. 1994.
- BALSLEV, H. Bernal, R e Fay, M.F. Palms: emblems of tropical forests. The Linnean Society of London, *Botanical Journal of the Linnean Society*, 182, 195–200, 2016.
- BERNARD, H. R., Research Methods, in Anthropology: Qualitative and Social Mechanism for build Qualitative Approaches. New York: Altamira Press. 2006.
- BEECH, E; RIVERS, M & SMITH, P. P. Global Tree Seach: the fist complete global database of tree species and country distributions. *Journal of Sustainable Forestry* 36 (5); 454 – 489, 2017.
- BROKAMP, G. et al. Trade in Palm Products in North-Western South America. *Botanical Garden*. The New York, 2011.
- CASTRO, E. Território, biodiversidade e saberes de populações tradicionais. In: CASTRO, E.; PINTON, F. (Org.). Faces do tropico úmido: conceitos e questões sobre desenvolvimento e meio ambiente. Belém: Cejup, 1997.
- CAVALLI-SFORZA, L. L., and Feldman M. W. Cultural transmission and evolution: a quantitative approach, Princeton University Press, Princeton, 1981.
- COHEN, E. Anthropology of knowledge. *Journal of the Royal Anthropological SpecialIssueonMakingKnowledge*:S193–S202, 2010.

- COSTA, J. E. F. M. da. A coroa do mundo: religião, território e territorialidade chiquitano. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2006.
- COSTA, D da S. Extrativismo de palmeiras na comunidade *San Nicolás del Cerrito na área de manejo integrado municipal Laguna Marfil – San Ignacio de Velasco* – Bolívia. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, Orientadora: Célia Alves de Souza. Cáceres/MT: UNEMAT, 2017.
- COX, P.A. Will tribal knowledge survive the millennium? *Science* 287(5450): 44–45. 2000.
- DORADO, I. D. S. El reino encantado de Bae Tupásh: tradición oral, mitología y leyendas Chiquitanas. Rio de Pie Editora. San Ignacio de Velasco, 2013.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FUENTES, A.; KILLEEN, T. J.; JARDIN, A. Guía de los Arboles y Arbustos del Bosque Seco Chiquitano, Bolívia. Editora FAN, Santa Cruz de la Sierra, 2003.
- GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro. Zahar, 1989.
- GRUCA, M.; ANDEL, T. R. V.; BALSLEV, H. Ritual uses of palms in traditional medicine in Sub-Saharan África: a review. *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*. DOI: 10.1186/1746-4269-10-60, 2014.
- HEWLETT, B. S., and CAVALLI-SFORZA, L. L. Cultural transmission among Aka pygmies. *American Anthropologist* 88(4): 922–934, 1986.
- HOMMA, A. K. O. A dinâmica do extrativismo vegetal na Amazônia: uma interpretação teórica. Embrapa – CPATU. Belém, 1990.
- _____. Extrativismo vegetal na Amazônia: limites e oportunidades. Embrapa – SPI. Brasília, 1993.
- IVES, N. O.; BARROS, F. B.; NAKAYAMA, L. Os velhos, as melhores referências: o etnoconhecimento como patrimônio cultural da comunidade indígena Tentehar (Maranhão, Brasil). *Revista Cocar*, Programa de Pós-Graduação em Educação: UEPA, Belém, 2015.
- JOHNSON, V.D. Tropical Palms, 2010 revision. Food and Agriculture Organization of the United Nations. Rome, 2010.
- LEFF, E. Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável. Tradução de Jorge Esteves da Silva. Blumenau: Ed. Da FURB, 2000.
- MALINOWSKI, B. K. Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. 2 ed. São Paulo: Abril Cultura, 1978.
- MOLINA, D. J. C. Guía de frutos silvestres comestibles de la Chiquitania. Editorial FCBC. Santa Cruz, 2014.
- MONTOYA, F. M.; MORAES, M. R. Palmeras utilizadas por los indígenas Yuracaré del Territorio Indígena Parque Nacional Isiboro-Sécure (Cochabamba, Bolivia). *Revue d'ethnoécologie*, 2014.
- MORAES, M. R. Diversity and distribution of Bolivian Palms. *Principes*, 40(2), pp. 75-85, 1996.

_____. Atualización de la lista de especies nativas de Arecaceae para Bolivia. Revista de la Sociedad Boliviana de Botánica, v. 8, n. 1, p.17-26, Sept., 2015.

MORAES, M.R; ZENTERO-RUIZ, F.S e FUENTES, A.F.C. Árboles de bolivia: actualización e implicaciones del conocimiento. *Kempffiana*, 13 (1); 1-90. La paz, 2017.

MORAES, M.R & ZENTERO-RUIZ, F.S. El género *Attalea* (Arecaceae) de Bolivia: afinidades con sistemas ecológicos regionales. *Revista peruana de biología* 24(3):273-282, octubre de 2017.

MARTINS, J de S. Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1997.

NAVARRO, G. Clasificación de la Vegetación de Bolivia. Centro de Ecología Difusión Simón I. Patiño. Santa Cruz-Bolivia, 2011.

PARK. R.E e BURGESS, E.W. *Introductions to the Sciences of Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1921.

PUHL, J. I. Territorialidades chiquitanas em comunidades rurais da Província de Velasco, Bolívia (1953-2006). São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2011.

RAYNAUT, C. Z. M. La Construction de l'interdisciplinarité en Formation intégrée de l'environnement et du Développement. Paris:Unesco (Document préparé pour la Réunion sur les Modalités de travail de CHAIRES UNESCO DU.DÉVELOPPEMENT DURABLE. Curitiba, 1 - 4 juillát 93 - mimeo), 1993.

SALAZAR, R. S. M. Propuesta para la creación de la Reserva Municipal Laguna Marfil, Municipio de San Ignácio de Velasco. Santa Cruz, Junio de 2010.

SANCHS, I. Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir. SP. Vértice. 1986.

SCARIOT, A. Forest fragmentation effects on palm diversity in central Amazonia. *Journal of Ecology* 87: 66–76, 1999.

SILVA, M. et al. Nomes vulgares de plantas amazônicas. Manaus, INPA; CNPQ, 1977.

THE PLANT LIST. Disponível em: <<https://www.theplantlist.org/>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

URIOSTE, M. Fortalecer las comunidades. Una Utopía Subversiva, Democrática... y posible. AIPE/ PROCOM/ TIERRA. La Paz, 1992.

VIDES-ALMONACID, R.; REICHLE, S.; PADILLA, F. Planificación Ecorregional del Bosque Seco Chiquitano. FCBC, TNC, Santa Cruz de la Sierra, 2007.

WHYTE, W. F. Sociedade de esquina. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor [1943], 2005. WHYTE K. P. Indigenous women, climate change impacts, and collective action. *Journal of Feminist Philosophy* 10: 1–18, 2013.

EDUCAÇÃO POPULAR, ECONOMIA SOLIDÁRIA E O EMPODERAMENTO FEMININO

Elisângela de Oliveira Fontoura

Universidade do Planalto Catarinense
Lages, Santa Catarina

Geraldo Augusto Locks

Universidade do Planalto Catarinense
Lages, Santa Catarina

João Eduardo Branco de Melo

Universidade do Planalto Catarinense
Lages, Santa Catarina

global segue produzindo uma desigualdade crescente e, como identificamos, cada vez mais gerando populações consideradas dispensáveis, supérfluas. Em outra vertente histórica se encontra a economia solidária como política pública que busca estabelecer outro paradigma societário por meio de seus princípios, tais como, autogestão, propriedade coletiva dos meios de produção, distribuição equitativa dos resultados do trabalho entre os integrantes do empreendimento, relações de cooperação e solidariedade, cuidado com o ambiente e responsabilidade com o entorno social. Ou seja, esta outra economia busca um modo humano de estar no mundo, do viver a condição de homem e mulher na produção de suas existências. Trata-se de uma abordagem bibliográfica cuja expectativa é problematizar a condição atual de ser homem e mulher numa sociedade demarcada por relações de gênero assimétricas, mas contraditoriamente, pela busca de empoderamento e emancipação social de mulheres. Espera-se que esta reflexão potencialize a consciência do protagonismo de mulheres, da potência da economia solidária e da educação popular na conquista da equidade social e de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Economia Solidária, Educação Popular, Feminismo.

ABSTRACT: This work intends to address a current tendency to reflect on femininities, which over the last decades have emerged according to the differentiated identities of women and men identified by markers of gender, social class, race, sexuality and ages. Its relationship with the solidarity economy is analyzed, which together with popular education constitute a strategy to break with the capitalist logic, when opposing the exploitation of labor and natural resources, to consider the human being in its integrity as subject and purpose of economic activity. In so-called postmodern times, a person can be understood as an amalgam of the various traits of identity that make up the person. Living in this society implies accepting and recognizing the plurality of its manifestations. The global economy continues to produce increasing inequality and, as we have identified, increasingly generating populations that are considered dispensable, superfluous. In another historical aspect, solidarity economy is a public policy that seeks to establish another societal paradigm through its principles, such as self-management, collective ownership of the means of production, equitable distribution of work results among the members of the enterprises, relations of cooperation and solidarity, caring for the environment and responsibility towards the social environment. That is, this other economy seeks a human way of being in the world, of living the condition of man and woman in the production of their existences. It is a bibliographical approach whose aim is to problematize the current condition of being a man and woman in a society demarcated by asymmetrical gender relations, but contradictorily, by the search for empowerment and social emancipation of women. It is hoped that this reflection will strengthen the awareness of the protagonism of women, the power of solidarity economy and popular education in the achievement of social and gender equity.

KEYWORDS: Solidary Economy, Popular Education, Feminism.

INTRODUÇÃO

Somos mulheres de muitas formas, de diferentes raças, classes, orientações sexuais, religiões, cultura. Somos mulheres de diferentes tempos, ainda que estivemos vivendo na mesma época. Um dado nos aproxima e empurra para a resistência e busca sua superação: a desigualdade de gênero:

Para superar a reprodução e a legitimação das desigualdades de gênero, é preciso começar reconhecendo que a identidade de gênero obedece a padrões culturais altamente discriminadores e, a partir daí, analisar as formas que a sociedade tem tido para perpetuar esta situação. Abrir o diálogo para desvendar quais práticas respondem discriminação de gênero pode abrir uma grande oportunidade para construir processos de relações inclusivas; (MAHMÍAS, 2006, p. 127).

Essas distintas posições vão supor e construir formas também distintas e diversas formas de enfrentamento das condições de vida, expectativas, possibilidades ou interdições diferentes. Com efeito as formas de resistir e de superação são

diversas. Os contextos socioculturais se distinguem, mas um denominador comum, se manifesta na hegemonia do modo de produção capitalista de reprodução da vida na contemporaneidade. Cada conjuntura deve ser lida criticamente para se encontrar identificar e elaborar estratégias de poder e de emancipação social.

[...] Qual é o desafio da presente conjuntura? Relegitimar nossas identidades, prática e espaço e contribuir para a transformação dos sistemas educativos com nossa bagagem social, cultural, pedagógica e política. Ou seja, que tanto os sistemas quanto as políticas públicas se regenerem desde uma opção popular produzida por diversos movimentos sociais, culturais e políticos populares que hoje são portadores de uma nova opção diante da crise de legitimidade do neoliberalismo e da globalização. (LEDEZMA; BAZÁN, 2006, p. 137).

No caso do Brasil, nos últimos trinta anos o campo da economia solidária vem sendo uma estratégia de emancipação feminina. As mulheres constituem maioria protagonizando os empreendimentos econômicos solidários. Elas transitam do espaço doméstico de trabalho para construir novas sociabilidades, conquistar espaço de trabalho e geração de renda. Inicialmente auto identificado como um movimento social, a economia solidária conquistou em 2003 status de política pública ocupando espaço no Ministério do Trabalho e Emprego por meio da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES).

Contudo, no bojo da crise política gerada pela disputa de projeto de poder e de sociedade, a partir de 2015, a sociedade brasileira vive retrocessos nas políticas públicas sociais e econômicas sem precedentes. Tal crise resultou no golpe contra a Presidente Dilma Rousseff em 2016, afastando-a do seu mandato legítimo conquistado nas eleições de 2014. Utilizando-se da denúncia contra a corrupção, conforme analisa Souza (2017), interesses econômicos e políticas sustentadas pela aliança do grande capital nacional e internacional, maioria do Congresso Nacional, judiciário conservador e a força midiática, como se afirmou, “rasgaram a constituição” de 1988. Os ataques se deram em diferentes campos, como por exemplo, pelo congelamento dos investimentos em políticas como, educação e saúde, menos no pagamento das dívidas do Estado com o setor privado; a reforma trabalhista e a tentativa da reforma da previdência ainda não consolidada.

A sociedade civil organizada e forças políticas do campo de esquerda, sentem-se convocadas para seu compromisso histórico de defesa dos direitos humanos, de cidadania e da democracia. O que está essencialmente em jogo é a luta de classe, dado que nos últimos quatorze anos, foram promovidas políticas que transferência de renda, que minimizaram o fosso da histórica desigualdade social existente no país, fato que ameaçou os interesses e privilégio das elites econômicas e políticas.

Arcanjo e Oliveira (2017) analisam os impactos da crise política e econômica para as classes populares e o campo da economia solidária:

Em meio a este conturbado cenário político e econômico de ajuste fiscal e recessão, vários foram os desdobramentos negativos para as classes populares, com o aumento do desemprego e cortes em políticas sociais. Uma carta enviada pela Coordenação desta Secretaria, em 18 de fevereiro de 2016, publicada no

Boletim do Fórum Brasileiro de ES, discorre sobre as reais possibilidades de reduzir a Senaes a uma subsecretaria dentro do Ministério do Trabalho. A referida Carta cita o ajuste fiscal e um quadro de arrefecimento da economia, com redução da arrecadação; uma crise política, manipulada por forças retrógradas contrárias ao desenvolvimento de políticas sociais inclusivas – que viriam a provocar o golpe contra a presidente da República, Dilma Rousseff, além de um apelo pela manutenção da Secretaria e das políticas públicas de ES. Também, organizações e empreendimentos ligados ao FBES iniciaram uma campanha de mobilização contra a extinção da Senaes no início de 2016. (ARCANJO; OLIVEIRA, 2017, p. 243).

Convém destacar que o modo de produção capitalista, aproveitando-se das crises por ele mesmo construídas, desde 2008, vem se ressignificando e se reinventando, ou seja, modifica-se para continuar sua essência, isto é, nutrindo-se da exploração e da acumulação de bens e renda.

[...] O modelo capitalista cada vez mais dispensa trabalho em toda parte, produzindo o desemprego estrutural-um dos mais inquietantes problemas enfrentados pelas sociedades contemporâneas – e acentuando as desigualdades sociais. Basta mencionar a grave crise que, nos anos mais recentes, assola os países do hemisfério norte, notadamente resultado do esgotamento do modo de organização da vida social, baseada em valores econômicos de competitividade e acumulação de riquezas monetárias. (MOURA, 2014, p.17).

Sustentamos a tese das mudanças capitaneadas pela educação. Não se nega a relevância da educação formal, mas, como refletem Pontual e Reland (2016), transformar a educação é a tarefa mais complexa que uma sociedade e um Estado podem se atribuir, precisamente porque tem a ver com transformações de consciência e de cultura. As políticas públicas devem considerar esse limite. Sabe-se também que a educação sob controle do Estado capitalista tem uma finalidade muito precisa: preparar força de trabalho para atender interesses do capital como reflete o espanhol Manuel Fernández Enguita (1985), a relação isomórfica bastante acentuada entre as relações sociais de educação com as relações sociais de produção.

Desse modo seria ingenuidade política, acreditar que a educação formal garante as transformações sociais e políticas que se fazem necessárias. Torna-se fundamental trazer à luz, a potência da educação popular, estratégia fundamental para o campo da economia solidária, objeto de nossa reflexão enquanto caminho para mulheres e homens que buscam ou demandam emancipação social.

METODOLOGIA

A economia solidária se orienta por valores e princípios antagónicos à economia capitalista, ou seja: autogestão, propriedade coletiva dos meios de produção, distribuição equitativa dos resultados do trabalho, cooperação, participação, solidariedade, cuidado com o meio ambiente, responsabilidade com o entorno social, reconhecimento e valorização da diversidade de expressões de gênero, sexualidade, étnico-racial.

A educação popular tem se mostrado a mais adequada metodologia de trabalho junto aos empreendimentos econômicos solidários:

[...] uma metodologia de trabalho que leva em conta o saber popular e leva em consideração o conhecimento produzido dentro dos empreendimentos, reconhecendo-o como um conhecimento legítimo e necessário para a transformação da realidade. A metodologia de incubação busca estabelecer a aliança do conhecimento acadêmico com esse outro tipo de saber numa relação dialógica e destituída de hierarquização. A partir daí busca-se construir propostas válidas para a autogestão dos grupos, as quais denominam-se “tecnologias sociais”. (MOURA, 2014, p.15).

Contrariando a atual conjuntura, a economia solidária e a educação popular se opõe ao

[...] balanço de dois séculos de capitalismo mostra-nos toda a sua irracionalidade, com a apropriação privada do avanço científico e tecnológico como forma de gerar mais capital. A terra e o desenvolvimento do conhecimento, da ciência e da tecnologia, apropriados privadamente e colocados a serviço da expansão do capital, voltam-se a classe trabalhadora e seus filhos e se afirmam dentro de uma lógica destrutiva. Além disso, ocorre o aniquilamento de direitos e das bases da vida, mediante a agressão ao meio ambiente. Disso resulta uma contradição insanável que se evidencia pelo aumento da miséria e da fome, pela volta das epidemias, pela indigência e pelo aumento da violência e do extermínio dos pobres. (FRIGOTTO, 2012, p. 269).

No contexto de crise social, política e econômica descrita acima, as classes populares reivindicam o retorno das políticas sociais já conquistadas e a ampliação dos direitos conquistados. São 13,5 milhões de brasileiros desempregados. Portanto, a criação de empregos, a geração de renda, a construção de espaços de trabalho, são questões que se tornaram estruturantes para garantir minimamente condições dignas de vida.

A consciência individual e coletiva tem força mobilizadora:

Por essa razão, a Educação Popular assume uma posição consequente e define educação também como um *ato político*. Em consequência, afirma “que toda educação é, além de um ato pedagógico, um ato político”. Não há como se manter na mera declaração de princípios e à margem de compromissos sócio-históricos concretos. Desde nossa opção ética, nossa visão política tem que ser a favor e na direção da visão dos pobres da terra. (HURTADO, 2006, p. 153).

Nesta perspectiva pedagógica, o educando passa a se constituir e um sujeito ativo nas transformações que podem gerar melhor qualidade de vida para a sua comunidade, sua cidade, passe a ser protagonista das várias esferas de participação seja ela, política, social, na economia solidária, nos conselhos municipais de educação, de saúde, dos orçamentos participativos entre outros. Sujeitos participativos críticos capazes de tencionar o Estado com criação de políticas públicas e cumprimento das leis. Que sejamos sujeitos proativos contra a histórica desigualdade social brasileira

[...] as desigualdades no Brasil são fruto de um processo histórico que remonta à formação da sociedade escravocrata, que constituiu uma cultura de mando e subserviência, reaparecendo com o coronelismo e em nossos dias subtraindo os direitos básicos da cidadania. Como consequências políticas de tal cultura, os

autores destacam o trato privado da coisa pública, que se opôs ao reconhecimento e legitimação das singularidades e diferenças [...]. (BORGES, 2014, p.67).

A produção do analfabetismo e a exclusão é decorrência do modelo social, econômico e político predominou na América Latina. Nos anos 90, tivemos hegemonicamente as políticas neoliberais, que produziram mais pobreza, mais exclusão, informalização das relações de trabalho, concentração e mercantilização da propriedade rural, portanto, exclusão de trabalhadores rurais. No corrente ano, reiteremos, temos uma nova conjuntura de extermínio das políticas públicas, o governo atual deixa claro o descaso com a população demonstrando para que veio, gerando uma ameaça à vida das classes populares. Este cenário pode ser ilustrado com o desmonte sofrido no campo da economia solidária

[...] o ineditismo das políticas inclusivas no século XXI, no Brasil, sobretudo da ES. [...] destacando o crescimento e a importância do movimento de ES no Brasil, sob a liderança do Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES). [...] o contexto social, político econômico que levou à criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes) para a execução de políticas públicas de ES nos últimos 13 anos no âmbito do governo federal brasileiro, bem como o retrocesso destas políticas, especialmente a partir do golpe parlamentar em 2016. (ARCANJO; OLIVEIRA, 2017, p. 231).

Nos caminhos do educador, filósofo da educação, professor Paulo Freire que reconhecido mundialmente como um pedagogo comprometido com uma educação transformadora, o domínio da palavra só tem significado e sentido se for contextualizada, ou seja, relacionada com o universo cultural, econômico, político em que vive o educando.

RESULTADOS

O público da economia solidária, além de acentuadamente feminino, tem tido restrita oportunidade de acesso à educação. É muito comum encontrar nos empreendimentos integrantes analfabetos, semi-analfabetos ou que não conseguem ler, nem interpretar um texto. Neste sentido, a alfabetização significa uma ação capaz de dotar os educandos para uma nova compressão do mundo, uma nova leitura de mundo, uma leitura de mundo que precede em certo sentido e que dá significado a leitura da palavra, significando o domínio completo da leitura e da escrita. Numa perspectiva de um sujeito consciente dos seus direitos e deveres, capaz de agir e lutar por esses direitos

Paulo Freire nos lembra que o conhecimento é um processo que resulta das práxis permanentes dos seres humanos sobre a realidade. Mas no momento em que separam o conhecimento existente do ato de criar conhecimento, minha tendência é apoderar-me do conhecimento existente como um fato acabado e transferi-lo àqueles que não sabem. Este é o caso das universidades, que são casas de transferência de conhecimento. (HURTADO, 2006, p. 148).

Educador e educando têm um saber que vem da sua experiência vivida, assim

sendo, o ato de educar é um ato dialógico de compreensão recíproca onde ensinam e aprende ambos. Dar possibilidade ao educando participar ativamente na vida social, lutar por direitos ligados à sua qualidade de vida, como por exemplo direito a saúde, direito à moradia, direito à cultura. Nesta concepção também caminha o processo de avaliação. Sobre esse caráter dialético entendemos que:

[...] Rechaçamos o enfoque positivista, que converte o educando em mero *objeto* de recepção passiva de conhecimentos pré-elaborados – o que Freire chama *educação bancária*. Para a Educação Popular, a realidade é uma verdadeira fonte de conhecimento que não podemos simplificar isolando-o das dinâmicas reais socioeconômicas, culturais e políticas do contexto. “O conhecimento é, portanto, o processo que resulta da *práxis* permanente dos seres humanos sobre a realidade[...]. (HURTADO, 2006, p. 151).

O dinamismo da educação popular ultrapassa os muros escolares, o ambiente alfabetizador com acesso a múltiplas formas de leituras e projetos culturais. Capaz de dar uma efetividade e uma dimensão mais plena ao processo de aprender. Dando a educação de jovens e adultos uma educação independente da faixa etária a que pertence e até independentemente do grau de escolaridade que já tenham adquirido.

Transformando assim o direito permanente humano a educação

Por essa razão, a Educação Popular assume uma posição consequente e define educação também como um *ato político*. Em consequência, afirma “que toda educação é, além de um ato pedagógico, um ato político”. Não há como se manter na mera declaração de princípios e à margem de compromissos sociohistóricos concretos. Desde nossa opção ética, nossa visão política tem que ser a favor e na direção da visão dos pobres da terra. (HURTADO, 2006, p. 153).

Economia solidária e educação popular, implica numa relação indissociável. Sobretudo, refletindo no viés da emancipação feminina, na luta pela igualdade de direitos, de gênero na conquista de trabalho e renda, a solidária. No antigo sitio da SENAES, encontrava-se o conceito que popularizou a economia solidária no Brasil. “o jeito diferente de produzir, vender, comprar e trocar o que é preciso para viver, sem explorar os outros, sem querer levar vantagem e sem destruir o meio ambiente”. Nossa prática social tem demonstrado que em um empreendimento econômico solidário, ninguém explora o trabalho alheio; garante, qualidade de vida e o desenvolvimento da vida de todos seus integrantes.

DISCUSSÃO

O trabalho educativo junto às cooperativas de trabalho de catadores de materiais recicláveis localizado no território onde vivemos e refletimos este texto se mostra extremamente profícuo. Borges (2014), demonstra que esta experiência pedagógica tem consequências fomentadoras de mudanças pessoais e construção de organizações coletivas:

[...] Um dos aspectos que se mostrou importante como fomentador das mudanças pessoais é o início do trabalho em cooperativas de reciclagem, pois são

ambientes como uma lógica diferente da empresarial (SINGER, 2000), em que as pessoas têm possibilidade de aprender umas com as outras, em termos de falar, ouvir, respeitar mais o outro, a conviver, enfim há maior possibilidade de ser ela mesma, o que termina por facilitar a geração de sentido positivo do trabalho e da identidade desse trabalhador relacionado com a cultura desse ambiente coletivo [...]. (BORGES, 2014, p. 79).

Estas experiências realizadas mais recentemente na história da educação popular brasileira, corroboram os ensinamentos de Freire, ao demonstrar a estratégia desta modalidade de educação na promoção da emancipação social

[...]Freire disse que: Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, busca da beleza, capacitação científica e técnica, a educação é uma prática indispensável e específica dos seres humanos na história, como movimento, como luta. (HURTADO, 2006, p.147).

A educação não é neutra, existe uma politicidade inerente a ação de educar ou seja, o ato de educar ou está bem comprometido com o processo de transformação das pessoas, das comunidades, na compreensão dos direitos da inclusão social ou está exercendo um papel de reprodução da ordem social vigente, portanto da ordem de exclusão, de discriminação etc.

A economia solidária é uma construção contínua, situa-se no campo da luta política. Apresenta-se como uma alternativa à economia capitalista no qual o interesse utilitarista, ideologia do modo de produção capitalista, preside as relações sociais, econômicas e políticas. A gênese da economia solidária no contexto do capitalismo industrial europeu do século XIX, tem demonstrado que

A *economia solidária* não é a criação intelectual de alguém, embora os grandes autores socialistas denominados ‘utópicos’ da primeira metade do século XIX (Owen, Fourier, Buchez, Proudhon etc.) tenham dado contribuições decisivas ao seu desenvolvimento (SINGER; SOUZA, 2000, p. 13).

Em outras palavras a construção da economia solidária ocorre por meio de um conjunto de atores individuais e coletivos. Devemos destacar o tripé do movimento social desta outra economia: o protagonismo dos Empreendimentos Econômicos Solidários, a força das Entidades Apoiadoras (EA) e a representação do Poder Público (PP). As reflexões de Arcanjo e Oliveira (2017, p. 232) citando a SENAES (2016), corroboram nossos conceitos de economia solidária, empreendimento e o conjunto de atores ativos do campo desta economia:

a) *Economia Solidária (ES)*: o conjunto de atividades econômicas [...] – organizadas e realizadas solidariamente por trabalhadores/as sob a forma coletiva e autogestionária. Este conceito geral explicita os valores e princípios fundamentais da ES: cooperação, autogestão, solidariedade e dimensão econômica. [...]

b) *Empreendimentos Econômicos Solidários (EES)*: são aquelas organizações coletivas [...] tais como: associações, cooperativas, empresas autogestionárias, grupos de produção, clubes de trocas, redes etc.; [...] permanentes, [...] que disponham ou não de registro legal, prevalecendo a existência real e que realizam atividades econômicas de produção de bens, de prestação de serviços, de fundos de crédito [...], de comercialização [...] e de consumo solidário.

[...] c) Entidades de Apoio, Assessoria e Fomento à Economia Solidária (EAF): Foram definidas enquanto *aquelas organizações que desenvolvem ações nas várias modalidades de apoio direto junto aos empreendimentos econômicos solidários [...]*.

Esta reflexão, inspirada na prática desenvolvida em nossa realidade cotidiana de educadores e educadoras sociais, permite afirmar que a economia solidária contém os germes da conquista de “autonomia e de emancipação” os últimos anos como inovadoras pela vivência de seus princípios de autogestão, [...] autonomia e emancipação do sujeito implica em empoderamento, que o capacita na tomada de decisão, protagonismo social, interesse no empreendedorismo[...] (YAMAGUCHI, TURRA, STRASSER, 2016, p. 34).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nutrimos a expectativa de que esta reflexão possa contribuir com a consciência das relações de gênero assimétricas predominante na sociedade contemporânea, mormente na sociedade regional na qual nos situamos, pensamos e propomos mudanças. Consciência de que a economia solidária se consolida como estratégia de construção de autonomia e emancipação social, um dado que pode contribuir para se entender as razões porque a economia solidária tem rosto feminino. Consciência do paradigma hegemônico do lugar historicamente ocupado pelo sujeito na sociedade moderna, homem branco, heterossexual, ocidental, de classe média urbana. E que com efeito, serviu historicamente de referência e se constituiu historicamente no centro. No novo paradigma, este lugar está sendo gradativamente contestado com indícios de se desestruturar.

O período histórico recente denominado de pós-modernidade vem contestando veementemente a hegemonia do masculino. A mulher vem sendo compreendida no plural. Não é mais preciso repetir que “não se nasce mulher”! Ela é uma construção histórica e cultural. Tornam-se protagonistas na reivindicação dos direitos humanos, aliás exigem novas compreensões sobre direitos, adensando-os, resignificando-os ou até mesmo criando novos direitos individuais e coletivos. Parece expressivo na pós-modernidade esse voltar-se em direção as margens e as fronteiras. Um certo afastamento da noção de centro e a algumas ideias, algumas noções que estão ligadas ao centro. Por exemplo a ideia de origem, a ideia de unidade, a ideia de universalidade. Em resumo, o que ocupa a posição central é considerado não problemático, e são os outros sujeitos e suas práticas, são vistos como desviantes e que se afastam, são derivações. Contudo, o centro continua a ser importante e sedutor, o que ocorre em termos de pensamento o caráter de ficção, hoje se reconhece que a posição central é uma invenção.

Efetivamente, não é uma posição naturalmente dada, mas sim uma posição historicamente construída como natural, assim sendo, a noção de centro passa a

ser desafiada e contestada na contemporaneidade. A pós-modernidade sugere que se abandone os dilemas.

De fato, deixamos a lógica de ou isso, ou aquilo, deste modo, alguém ou alguma prática pode ser ao mesmo tempo isso e aquilo, nesse caso as mulheres poderiam ser isso e aquilo. Outrossim, em vez de dicotomias pensamos em pluralidades. As diferenças não são mais binárias, são múltiplas, de acordo com o tom da pós-modernidade. Nos acompanhou ao longo desta reflexão uma estratégia na busca da emancipação social feminina, situada na relação que se estabelece em dois campos que se complementam: a economia solidária e a educação popular.

REFERÊNCIAS

ARCANJO, Maria Silva de; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos. **A Criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária: Avanços e Retrocessos**. 2017.

BORGES, Maria de Lourdes; SHOLZ, Robinson Henrique; ROSA, Graciema Fátima da Rosa. Produção de sentido do trabalho para recicladores por meio da ressignificação da identidade, aprendizagem e superação. In: SCHOLZ, Robinson Henrique. **Economia Solidária e Incubação: uma construção Coletiva de Saberes**. São Leopoldo, RS: Oikos, p. 60 – 82. 2014.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Trabajo, escuela e ideología. Marx y la crítica de la educación**. Madri, Akal, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

HURTADO, Carlos Nunez. Contribuições para o Debate Latino – Americano sobre a Vigilância e a Projeção da Educação Popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, p. 147-156. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654.vol4americalatina-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 09/11/2017

LEDEZMA, Noel Aguirre; BAZÁN, Luis Antonio Rodríguez. Políticas Públicas Educativas com Participação Social: um meio para reconstruir concepções e práticas desde a Educação Popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, p. 135-146. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654.vol4americalatina-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 09/11/2017

LOURO, Guacira Lopes, **Um Corpo Estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MAHMÍAS, Marcela Tchimino. Os Desafios da Educação Popular Frente à Diversidade e à Exclusão. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, p. 123-134. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654.vol4americalatina-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 09/11/2017

MOURA, Eliana Perez Golçalves de. O que fazemos quando incubamos? In: SCHOLZ, Robinson Henrique. **Economia Solidária e Incubação: uma construção Coletiva de Saberes**. São Leopoldo, RS: Oikos, p. 9-24. 2014.

PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, p. 135-146. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654.vol4americalatina-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 09/11/2017

SOUZA, Jessé. A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SINGER, Paul; SOUZA, André Ricardo de. (Org.) **A Economia Solidaria no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego**. São Paulo: Contexto 2000.- (coleção economia)<https://fpabramo.org.br/csbh/wpcontent/uploads/sites/3/2017/04/T07Perseu13.ARCANJOOLIVEIRA.pdf>

YAMAGUCHI, Cristina Keiko; TURRA, Neide Catarina; STRASSER, Andreia Teresinha Borges. **Visão Contemporânea e Sustentável da Serra Catarinense**. 2.ed.Lages (S.C.): Ed. Uniplac, 2016.

GÊNERO E EDUCAÇÃO: ENFRENTAMENTO DE VIOLÊNCIAS

Luan Felipe Alves Couto

Universidade do Planalto Catarinense
Lages – Santa Catarina

Mareli Eliane Graupe

Universidade do Planalto Catarinense
Lages – Santa Catarina

Programa Escola Sem Partido.

PALAVRAS-CHAVE: educação; estudos de gênero; sexualidades; violências.

GENDER AND EDUCATION: CONFRONTING VIOLENCE

ABSTRACT: This article aims to report the partial results of the research project “Gender and Education: Confronting Violence”, which aims to deepen the discussion about gender and sexualities in the school context with professionals in the area of education. The research has a qualitative character, using as methodology the application of focused interviews with the group of trainers of the Municipal Secretary of Education of Lages, whose data were analyzed through the method called “qualitative content analysis of Mayring” and related to referential theorists of the themes of gender, sexualities, education and violence. Thus, the results showed that in the municipal schools the discussion of sexualities occurs mainly from the biological perspective, besides that, actions are not taken in the way of prevention of the violation of rights involving gender and sexual diversity. However, the role of the teacher as a trainer was highlighted, which constitutes a criticism of the program Party Without School .

KEYWORDS: education; gender studies;

sexualities; violence.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho foi construído como resultado parcial do projeto de pesquisa “Gênero e Educação: Enfrentamento de Violências”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por fazer parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). A pesquisa foi realizada pelo Grupo de Pesquisa em Gênero, Educação e Cidadania na América Latina, sendo realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e por um bolsista de graduação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), instituição de ensino superior localizada em Lages-SC.

Conforme dados do Mapa da Violência de 2012, a cidade de Lages possui um alto índice de violências de gênero, ocupando o 17º lugar na taxa de homicídios femininos a nível nacional. Neste cenário, muitas/os profissionais da área da Educação procuram pelo GECAL como forma de obter assessoria em casos de violência contra mulheres, meninas e estudantes LGBTTT. Além disso, há o crescimento do discurso do Programa “Escola Sem Partido”, que critica o desenvolvimento de atividades sobre estes temas no campo da educação.

Assim, esta pesquisa justifica a sua importância pelo contexto em que está inserida, tanto em relação ao Brasil quanto ao âmbito municipal. O projeto possui como objetivo a discussão das temáticas de gênero e sexualidades com o grupo de formadoras/es da Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL), buscando contribuir para a construção de redes de democratização do conhecimento que consolidem os processos de análise de dados sobre enfrentamento de violências de gênero no campo da educação.

2 | METODOLOGIA

Para o projeto de pesquisa “Gênero e Educação: Enfrentamento de Violências”, inicialmente foram pesquisadas produções científicas sobre formação de professores, currículo, gênero e sexualidades em dois bancos de dados (Scielo e IBICT), com o recorte temporal de 2000 a 2018, resultando em 55 artigos, dissertações ou teses. Os trabalhos encontrados foram lidos juntamente a outros referencias teóricos de gênero, sexualidades e educação, e desta pesquisa bibliográfica foram produzidos resumos e fichamentos.

Em seguida, houve a leitura sobre metodologia, coleta e análise de dados de acordo com Uwe Flick. Conforme o teórico, pesquisas qualitativas são utilizadas quando há interesse no estudo das relações sociais, que se apresentam pluralizadas na contemporaneidade, sendo necessário um olhar sensibilizante para o seu estudo

empírico (FLICK, 2009).

Com base nos referenciais teóricos encontrados e nas leituras sobre metodologia de pesquisa, foi elaborado o roteiro para as entrevistas semiestruturadas a serem realizadas com o grupo de formadoras/es da Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL). De acordo com Flick (2009), as entrevistas focalizadas visam estudar o impacto de um estímulo sobre os participantes, neste caso, as entrevistas envolveram a educação e a sua relação com os estudos de gênero e as sexualidades.

Assim, após o agendamento e a realização das entrevistas, os dados foram transcritos para sua posterior análise, que teve base no que propõe Philipp Mayring em sua análise qualitativa de conteúdo, especificamente a técnica denominada síntese da análise de conteúdo. Esta técnica possui como base a generalização de enunciados similares, que são então reduzidos a uma paráfrase que compreenda o seu significado (FLICK, 2009).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na década de 1990, a educação brasileira apresentou transformações que influenciaram a abordagem da temática de gênero e sexualidades. No ano de 1996, foi sancionada a lei nº 9.394, conhecida como a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Por meio desta legislação, a educação passou a ter por finalidade o desenvolvimento dos/as estudantes, a sua qualificação profissional e o preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Neste contexto, no qual a educação possui a cidadania como eixo norteador, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). De modo a orientar o desempenho de atividades das/os profissionais da Educação nas diversas áreas do conhecimento, estes documentos abordavam também temas transversais a serem trabalhados em todas as disciplinas, como a temática de Orientação Sexual.

Porém, conforme a revisão bibliográfica realizada durante o processo de pesquisa deste projeto, as ações pedagógicas contemporâneas não contemplam as temáticas de gênero e sexualidades. De acordo com as/os autoras/es como Guacira Lopes Louro, Jimena Furlani e Nilson Dinis, embora seja admitida as múltiplas formas de viver os gêneros e as sexualidades, a escola norteia suas ações por um padrão: a heterossexualidade. Esta seria o único modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade, que é repassada não somente na interação verbal entre os indivíduos do espaço escolar, mas por meio das ilustrações em livros didáticos (DINIS, 2011), dos textos literários lidos e de narrativas históricas abordadas (LOURO, 2003).

Assim, estes materiais são artefatos culturais no sentido de produzir e veicular representações de gênero e de sexualidade (FURLANI, 2007). Ensina-se, por meio de seu conteúdo verbal e ilustrativo, modos de “ser masculino” e de “ser feminino”

e maneiras de viver a sexualidade (FURLANI, 2007). Nesse sentido, a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas “[...] ela própria as produz” (FURLANI, 2003). O que foge dessa referência - a heterossexualidade - é denominado “diferente”, quando não excluído do currículo. De acordo com Furlani (2007), este “diferente” é utilizado pelo padrão como forma de afirmar-se, pois demarcaria os limites daquilo que é aceito socialmente.

Além disso, pode ocorrer de este conteúdo não ser abordado em sala de aula, o que Dinis (2011) indica que pode estar relacionado ao desconhecimento das/os professoras/es da sua própria sexualidade e das múltiplas formas de obter prazer, como também (BRITZMAN, 1996 apud DINIS, 2011) a crença de que esta discussão, por parte das/es educadoras/es, pertença à vida privada. Vale ressaltar, conforme Junqueira (2011), que há o discurso por parte de agentes públicos de que a homossexualidade “é uma questão de foro íntimo”, ou seja, que a homossexualidade é uma escolha privada a ser vivida com discrição no silêncio doméstico, devendo ser tolerada na medida que não adquire visibilidade pública, não se torna objeto de reconhecimento social, não gera direitos nem mereça a atenção do Estado (JUNQUEIRA, 2011).

Entretanto, o currículo é representação (FURLANI, 2007), pois assume papel central no processo de construção das diferenças e das identidades. Não pode ser compreendido apenas como uma relação entre as disciplinas e seus conteúdos, pois possui todo o tipo de aprendizagens que os alunos adquirem durante a escolarização. Deste modo, a sua presença no currículo escolar deve conferir a compreensão da diversidade como constituinte do nosso tempo, e não como um problema.

Com base nesta realidade, foram realizadas entrevistas focalizadas com o grupo de formadoras/es da SMEL, visando discutir as temáticas de gênero e sexualidades no contexto educacional da cidade de Lages. Por meio da análise do conteúdo qualitativo de Mayring, as informações obtidas foram estruturadas e discutidas com os referenciais teóricos.

Graupe e Grossi (2014) afirmam, em um trabalho sobre o programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE), que há uma predominância de professores das ciências biológicas na abordagem de gênero e sexualidades, o que reforça a concepção de que este assunto deve ser tratado pelo/a professor/a de ciências. Entretanto, os PCNs incluem esses assuntos como um tema transversal, a ser trabalhado por todas as disciplinas e não por um grupo específico de professoras/es. Sobre esta realidade em Lages, a profissional “A” disse que:

Nos anos finais se é trabalhado na disciplina de ciências alguma coisa sobre sexualidade. Mas eu ainda percebo que as crianças levam muito [...] pro lado sexual mesmo e não em si para a questão da sexualidade num todo... né? Quem sou eu? O que que eu sinto? Como que eu me vejo? Como que eu vejo o outro? Eu respeito o meu colega ou eu não respeito? Eu acho que são essas questões que envolvem a questão da diversidade, a questão do gênero e tudo mais. Eu acho que tem que ser isso, eu olhar o outro e me olhar também.

Esta fala revela que gênero e sexualidades, previstos como temas transversais na educação brasileira, são abordados principalmente pelas ciências biológicas. Sobre isto, Dinis (2011) afirma que a heterossexualidade é explicitada quando estes temas são tratados pelo viés reprodutivo. Desta maneira, a compreensão da escola como espaço para preparar as/os estudantes para o exercício da cidadania é questionada, uma vez que prima por um padrão a ser seguido, excluindo a abordagem das múltiplas formas de viver a sexualidade.

Além disso, como expressou a profissional “A”, a sexualidade não é tratada com o exercício da alteridade. Em um trabalho sobre as questões raciais e de gênero no espaço escolar, Gomes (1996) postula que o reconhecimento das diferenças é a base da alteridade, que possui como resultado um olhar para o outro em que há consciência de suas características. Em um cenário caracterizado pela heteronormatividade, conforme apontado pelos referenciais teóricos citados anteriormente, a ausência de ações que permitam trabalhar as diferenças entre os sujeitos afeta as relações sociais que são estabelecidas pelos indivíduos, influenciando no exercício de seus direitos.

Neste sentido, em um país signatário de documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os Princípios de Yogyakarta e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, é necessário refletir sobre as formas de enfrentamento às violências de gênero e à LGBTfobia. Conforme o Art. 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, “todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie [...]” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). Porém, observa-se a ocorrência de violência de diversas formas, o que constitui uma violação de direitos humanos.

Assim, é importante o desenvolvimento de atividades na área da educação que envolvam a temática de gênero e sexualidades, de modo a prevenir a violação de direitos. Sobre isto, de acordo com Esplendor e Braga (2009, p. 03):

com esse procedimento, estaremos contribuindo para que a escola não seja um instrumento de preconceitos, mas de promoção e valorização das diversidades que enriquecem a sociedade brasileira. Por isso, a escola se configura como o caminho mais consistente e promissor para um mundo sem intolerância, mais plural e democrático.

No contexto de Lages, uma cidade com altos índices de violência de gênero (WAISELFWISZ, 2012), o grupo de formadores/as da Secretaria Municipal de Educação informou sobre as ações realizadas nesse sentido com a rede de escolas do município. De modo geral, expressaram que gênero e sexualidade não são abordados de forma específica, mas dentro das disciplinas e do conceito de respeito ao outro. Revelaram, também, que durante as formações com os/as professores esta demanda surge, além de ser debatida nos congressos realizados ao longo do ano em parceria com instituições de ensino superior. Porém, as profissionais B e C relataram que não são realizadas ações de prevenção à violação de direitos,

pois somente quando há alguma situação envolvendo a questão de gênero e das sexualidades é que tratam dos temas com os/as estudantes.

Por meio dos assuntos tratados anteriormente, também foi concebida uma percepção do papel do/a professor/a pelas pessoas entrevistadas. De acordo com a profissional A, “nós somos formadores, não só de opinião, nós somos formadores também de caráter das crianças”. No contexto do ensino de gênero e sexualidades, esta concepção do/a professor/a como formador/a vai de encontro ao proposto pelo programa Escola Sem Partido, que comprehende o professor como uma figura que deve restringir as suas atividades pedagógicas ao conteúdo didático, não abordando temas que pertencem ao privado.

Entretanto, ações nesse sentido não visam concorrer nem substituir a função da família, mas complementá-la (BRASIL, 1997). Assim, a discussão dos papéis sociais atribuídos historicamente ao masculino e feminino e as diversas formas de expressão da sexualidade são contempladas nas atividades escolares, o que contribui para que direitos sejam respeitados e constitui uma forma de enfrentamento às violências que ocorrem.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa permitiu compreender como a temática de gênero e sexualidades é abordada no contexto escolar, ambiente que produz e reproduz preconceitos e que se caracteriza pelo machismo e pela heteronormatividade, expressos tanto nas atitudes dos sujeitos quanto nos materiais didáticos.

Assim, por meio dos dados coletados durante o processo de pesquisa, foi possível averiguar de que forma os/as profissionais da educação do município de Lages concebem estes temas e que ações desenvolvem nesse sentido em suas atividades pedagógicas. De acordo com o grupo de formadores/as, é trabalhada a questão do respeito com os/as estudantes, porém revelaram que somente quando ocorrem incidentes envolvendo as questões de gênero e das sexualidades é que buscam abordá-las de maneira específica. Além disso, foi verificada uma concepção do papel do professor como formador, o que constitui uma crítica ao Programa Escola Sem Partido.

Deste modo, a importância de práticas pedagógicas que envolvam estes temas deve ser ressaltada, pois constitui uma maneira de prevenir a violação de direitos humanos, ou seja, uma forma de enfrentamento às violências de gênero e LGBTfóbicas que ocorrem no país e no mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

DINIS, Nilson Fernandes. **Homofobia e educação: quando a omissão também é sinal de violência.** Educ. rev., Curitiba , n. 39, p. 39-50, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602011000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 set. 2018.

ESPLENDOR, Elizabeth Vieira dos Santos; BRAGA, Eliane Rose Maria. **Condutas pedagógicas sobre as questões de gênero na escola.** Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2274-8.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis: Vozes, 2003, p. 66-81.

FURLANI, Jimena. **Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual.** Educ. rev., Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982007000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 set 2018.

GRAUPE, Mareli Eliane; GROSSI, Miriam Pillar. **Desafios no processo de implementação do curso gênero e diversidade na escola (GDE) no Estado de Santa Catarina.** Poiéses, Tubarão, v. 13, n. 8, p. 104-125, jun. 2014. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/2251>. Acesso em: 22 jun. 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade.** Cadernos Pagu (UNICAMP), v. 6, n. 7, 1996, p. 67-82.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “**A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas!**” Estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas. Revista de Psicologia da UNESP. São Paulo. v.9, n. 1, p. 123-139, 2010. Disponível em: <http://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/448>. Acesso em: 09 set 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, Gênero e Sexualidade: o “normal,” o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-52.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.

WAISELFSZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2012 Atualização: Homicídio de Mulheres no Brasil. Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos. 2012. Disponível em: https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_atual_mulheres.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS A PARTIR DA ANÁLISE DO RELATÓRIO “JOGO ABERTO” EMITIDO EM 2017 PELA UNESCO

Francisco Cláudio Araújo de Castro da Paz

Universidade Federal do Pará

Bragança – PA

Francisco Eduardo Araújo de Castro da Paz

Universidade Federal do Pará

Castanhal – PA

Madison Rocha Ribeiro

Universidade Federal do Pará

Castanhal – PA

RESUMO: O processo de globalização possibilitou o desenvolvimento sociocultural da humanidade, viabilizando o surgimento de várias correntes no campo da educação, sobretudo na era da pós-modernidade, como é o caso da teoria multicultural, que tem construído instrumentos para a superação das diferenças, convocando a escola para (re) assumir o mister de fomentar a reflexão e o debate sobre temas como gênero, sexualidade e diversidade. Nesse contexto, a presente pesquisa tem por objetivo analisar os desafios encontrados pela escola em inserir tais temáticas no ambiente escolar, a partir da verificação do Relatório “Jogo Aberto”, emitido em 2017 pela UNESCO, que apresenta respostas do setor de educação à violência com base na orientação sexual e na identidade/expressão de gênero. A partir da observação dos dados extraídos pelo documento

constatou-se que a porcentagem de alunos LGBT que relataram já ter vivenciado alguma vez preconceito/discriminação em diferentes sistemas é maior em ambientes escolares, ficando à frente dos espaços familiares, das comunidades e do círculo de amigos. Para tanto, foi realizada pesquisa de natureza quali-quantitativa, a partir de procedimentos bibliográficos e documentais com fito de tecer abordagem descritiva.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero e Sexualidade. Educação. Desafios. Relatório “Jogo Aberto”.

**GENDER, SEXUALITY AND EDUCATION:
CHALLENGES TO BE FACED FROM THE
ANALYSIS OF THE REPORT “OUT IN THE
OPEN” ISSUED IN 2017 BY UNESCO**

ABSTRACT: The globalization process has enabled the socio-cultural development of mankind, making possible the emergence of several trends in the field of education, especially in the era of post-modernity, as is the case of multicultural theory, which has built instruments for overcoming differences, calling the school to (re) take the craft to foster reflection and debate on topics such as gender, sexuality and diversity. In this context, the present study aims to analyze the challenges faced by the school in inserting these themes in the school environment, from

the verification report “Out in the Open” issued in 2017 by UNESCO, which provides education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity / expression. From observation of the data extracted from the document it was found that the percentage of LGBT students reported having ever experienced prejudice / discrimination on different systems is higher in school environments, ahead of family spaces, communities and the circle of friends. Therefore, qualitative and quantitative research was conducted from bibliographic and documentation procedures aim to weave descriptive approach.

KEYWORDS: Gender and Sexuality. Education. Challenges Report “Out in the Open”.

1 | INTRODUÇÃO

A contemporânea dinâmica das relações sociais apresenta muitos desafios nos variados setores da sociedade, sobretudo na educação, uma vez que esta se encontra diretamente relacionada com os processos culturais societários. Nesse contexto, a corrente do multiculturalismo surge como um resultado desse novo arranjo social, convocando a escola para (re)assumir o mister de fomentar a reflexão e o debate sobre temas como gênero, sexualidade e diversidade.

Contudo, embora a Constituição Federal de 1988 assegure no seu artigo 205 o direito à educação baseada no pluralismo de ideias e a Lei Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) garanta o apreço à tolerância como preceito basilar da educação (art. 3^a, IV), observa-se que a escola enquanto espaço voltado para o desenvolvimento humano enfrenta muitas dificuldades para inserir tais temáticas em sala de aula, visto que as orientações teórico-metodológicas têm analisado que algumas escolas ainda continuam adotando critérios padronizantes e homogeneizadores de ensino, que discriminam alunos(as), fazendo com que tais parâmetros sejam reinventados para a promoção de métodos de ensino-aprendizagem voltados para os contextos socioculturais.

Outro mote diz respeito ao currículo, que sendo um instrumento historicamente construído para subsidiar as diretrizes das disciplinas trabalhas na escola, tem ignorado questões que culturalmente impactam a práxis escolar – como é o caso do gênero e da sexualidade – principalmente na atuação dos(as) professores(as) e gestores(as) escolares, implicando na formação unilateral de masculinidade e feminilidade, reproduzindo formas de violência, controle e domínio.

Nesse contexto, a presente pesquisa tem por objetivo analisar os desafios encontrados pela escola em inserir tais temáticas em sala de aula, a partir da verificação do Relatório “Jogo Aberto”, emitido em 2017 pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que apresenta respostas do setor de educação à violência com base na orientação sexual e na identidade/expressão de gênero.

A partir da observação dos dados extraídos pelo documento, pretende-se

constatar quais os obstáculos encontrados pelas escolas e quais as alternativas que elas podem adotar para dirimir tais desafios. A pesquisa fundamentou-se nos princípios metodológicos de natureza bibliográfica, começando pela análise da teoria do multiculturalismo, tendo nos construtos teóricos de McLaren (1997), Moreira e Candau (2008) e Silva (2001) sua base de referência. Além disso, a pesquisa explora os conceitos de gênero e sexualidade, baseados nos estudos de Louro (1997) e Foucault (1998), apontando as dificuldades da escola na implementação dessas discussões a partir dos contextos socioculturais aos quais ela está inserida.

Para mais, foi realizada pesquisa documental de natureza quali-quantitativa, por meio da observação e coleta de dados extraídos do referido relatório, elencando as principais informações sobre a responsabilidade das escolas e os elementos que asseguram uma efetiva resposta ao cenário de intolerância que permeia o ambiente escolar.

1.1 Multiculturalismo e educação: alternativas teóricas e práticas

A educação enquanto campo epistemológico voltado para o desenvolvimento integral do ser humano vem, ao longo da história, auferindo supedâneo teórico para a inserção de políticas educacionais e propostas pedagógicas curriculares voltadas para o acolhimento da diversidade a partir das abordagens multiculturalistas que visam interrogar os sistemas culturais estabelecidos em uma lógica fixa e unitária de ensino (MCLAREN, 1997).

Imbricado nas lutas sociais dos anos 60 e 70, tais propostas pedagógicas ganham destaque, inicialmente, através dos estudos no campo do Currículo, que tinham por objetivo questionar a racionalização do processo de construção do conhecimento, pautado principalmente no modelo monista de educação (GADOTTI, 2000).

Nesse contexto, é a partir da obra “Multiculturalismo Crítico” de Peter McLaren (1997), que as abordagens sobre o *ensino multicultural* – utilizada pelo autor para designar uma pedagogia crítica – ganham força, questionando a naturalização de convenções fixas em detrimento de uma educação transformadora e plural.

Marcada por movimentos de resistência, tal mudança de paradigma tinha por objetivo reivindicar direitos de grupos historicamente marginalizados pela sociedade, constituindo-se por meio da superação das relações de poder estabelecidas entre os membros da sociedade (FOUCAULT, 1998). Assim, tal organização político-social deu ensejo à formação desse movimento que apresentou pautas ambivalentes:

O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países para a cultura dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes

de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço (SILVA, 2011, p. 85).

Desse modo, infere-se que tais mudanças passaram a exigir da educação uma postura de ressignificação, que abarcasse métodos de ensino-aprendizagem voltados, agora, para diferentes dimensões sociais, implicando na reformulação de projetos político-pedagógicos e concepções curriculares, lançando novos rumos para a função social da escola e para formação de professores(as).

Nesse contexto, a construção do conceito de identidade ganha importância na medida em que é a partir daí que começa-se a pensar no currículo como um instrumento capaz de direcionar o fenômeno educacional, questionando a despeito das suas variações, indefinições e decisões. Assim, infere-se:

A partir da década de 90, a temática da identidade e da diferença cultural tem ocupado lugar de destaque no pensamento sobre currículo. Ainda que tal preocupação não seja recente nos estudos sobre educação escolar, nos quais há muito tempo se garante espaço para as diferenças individuais dos alunos e para a variedade das culturas regionais, há algo novo nos debates que hoje se desenvolvem – o emprego de categorias dos estudos culturais e do pensamento pós-moderno (MOREIRA e MACEDO, 2002, p. 11).

Dada a crescente complexidade social, o pensamento dos estudos culturais introduziram no campo da educação a reafirmação e a produção de identidades, impondo a ela particular relevância para a compreensão dos fatos sociais. Logo, atenta-se para a heterogeneidade social e multicultural dos sujeitos, em que os estudos sobre gênero e sexualidade ganham força.

Considerando que a marca da diferença está, portanto, no processo de construção indenitária, McCarthy (1994) chama atenção para especificar que os princípios organizadores de seleção, inclusão e exclusão informam os modos pelos quais homens e mulheres marginalizados são situados por meio das relações políticas dominantes, que segregam indivíduos, gerando impactos culturais, sobretudo, no ambiente escolar.

Nesse contexto, a educação, na seara do multiculturalismo, surge como uma área de pesquisa no campo da diversidade cultural, que carece ser mais bem conhecida pelos(as) professores(as), visto que são muitos os conflitos de ideias e questionamentos inseridos na era da globalização. Desse modo, busca-se refletir sobre as relações multiculturais e práticas sociais educativas que possibilite uma formação do(a) educador(a) multicultural (KASSAR, 2016).

Assim, cumpre ressaltar que, de acordo com Vera Maria Candau (2008, p.13):

O que parece consensual é a necessidade de se reinventar a educação escolar (CANDAU, 2005) para que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos/e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes.

Na seara do campo do multiculturalismo, reacende-se o debate sobre duas concepções que interfere na dinâmica escolar. Trata-se das concepções de gênero e sexualidade, que construídas historicamente através dos discursos e representações, estão em constante mudança, convocando a escola para assumir o posto de fomentar a compreensão sobre essas duas concepções que, de tão incompreendidas, têm elevado o índice de hostilidade nas escolas (UNESCO, 2017). Assim, Guacira Lopes Louro faz a seguinte distinção (2007, p. 26-27):

[...] é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito freqüentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc). O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento.

Assim, depreende-se que os novos grupos sociais provenientes dessa transformação foram trazendo transformações à escola, que passa a necessitar de mecanismos de inclusão – organização de currículos, qualificação de docentes e novos regulamentos – para a inserção de identidades diferenciadas, com vistas à garantir e produzir as diferenças entre os sujeitos no ambiente escolar.

Tal fato reflete como as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e sexualidades, visto que essas instituições e práticas não somente “fabricam” os sujeitos, como também são engendradas e produzidas por representações de gênero e sexualidade (LOURO, 1997).

2 | A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DAS DIFERENÇAS

Tendo em vista que foi dada a escola a atribuição de formar sujeitos, depreende-se que esta deveria ser o local de acolhimento às diferenças e do respeito à diversidade de forma permanente, visto que apesar de algumas legislações educacionais e propostas curriculares aventarem tais princípios, o ambiente escolar sempre esteve envolto de sujeitos de múltiplas identidades que não têm suas identidades reconhecidas (SILVA, 2000).

Contudo, embora se observe no plano teórico tais determinações, na prática a realidade é questionável, sobretudo quando se discute gênero e sexualidade, como aponta Guacira Lopes Louro (1997, p.57):

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos

de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.

Portrar-se de questões que não fogem da sua alcada, a escola, constantemente, se vê bombardeada de demandas, de modo que em alguns casos, gestores(as), professores(as) e colaboradores(as) não estão devidamente preparados(as) para articular soluções e alternativas que visem solucionar problemas como violência, bulliyng, discriminação e homofobia, visto que, como aponta Luiz Paulo de Miota Lopes (2008, p. 195):

Ainda que o tema das sexualidades seja cada vez mais debatido fora da escola (na mídia, por exemplo), tal questão ainda é, em geral, um tabu em sala de aula, pelo menos nos discursos legitimados pelos/as professores/as. Estes freqüentemente colocam a sexualidade no reino da vida privada, anulando suas percepções e consequências sociopolíticas e culturais ao compreendê-la como uma problemática individual. Em tais discursos, os corpos na escola não têm desejo, não se vinculam a prazeres eróticos e, na verdade, não existem como forças constitutivas de quem somos nas práticas sociais.

Nesse sentido, insiste-se cada vez mais na importância de se discutir a questão de gênero e sexualidade nas escolas, de modo a possibilitar um ambiente favorável ao esclarecimento de assuntos que envolvam aspectos biológicos sobre o sexo dos indivíduos, além de temas como sexualidade, gênero e identidade, a fim de apresentar não somente aos estudantes conteúdos atinentes à sua própria realidade, mas de reclamar, ao mesmo tempo, uma melhor preparação do agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, cumpre ressaltar que os aspectos socioculturais precisam ser considerados, visto que é necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais ou biológicas que estão sendo discutidas, mas como essas peculiaridades são representadas e colocadas na sociedade por meio dos estereótipos de “masculino” e “feminino”, fazendo repensar os papéis de gênero colocados em um dado momento histórico.

Para que se comprehenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (LOURO, 1997, p. 21).

Para mais, insta enfatizar a respeito da violência ocorrida nos ambientes escolares, motivada pelas relações de gênero que invariavelmente estão relacionadas com as de poder, da qual Michel Foucault (1998) definiu como *exercício do poder* praticado pelo indivíduo e que tem efeitos sobre suas ações, uma vez que “lá onde há poder, há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo), esta nunca se encontra em oposição de exterioridade em relação ao poder” (1998, p. 91).

Assim, considerando que as relações de poder se revelam por meio dos estereótipos de “homem” e “mulher”, infere-se que tais conceitos são construídos por meio de instrumentos de censura e repressão, esteadas, também, pelas práticas

e relações que instituem gestos, modos de ser, formas de agir, condutas e posturas consideradas “apropriadas” (LOURO, 1997).

Nesse sentido, considerando que os gêneros também se reproduzem por essas relações de poder, estende-se a reflexão a respeito de como as escolas estão trabalhando essas relações, ao qualificar a cor, o objeto ou a brincadeira baseada em concepções puramente culturais, que acabam gerando situações desconfortáveis e favoráveis ao aparecimento de conflitos nas escolas.

Ainda que algumas escolas tenham avançado em dados aspectos relacionados com a questão do gênero e sexualidade – conferindo maior diálogo em certos setores da escola, denúncias de casos de violência e a difusão de informações pelos meios de comunicação que propiciou maior visibilidade a esses assuntos –, observa-se que há muitos obstáculos a serem enfrentados.

Tal evidência é apontada no Relatório “Jogo Aberto”, emitido em 2017 pela UNESCO, o qual constatou que tem-se exigido cada vez mais da escola uma postura de mediadora nas relações entre os estudantes, alertando para a necessidade de se articular medidas para combater a violência e o preconceito baseados na orientação sexual e na identidade/expressão de gênero, como será observado no próximo tópico.

3 | RELATÓRIO “JOGO ABERTO” EMITIDO EM 2017 PELA UNESCO

3.1 Como foi criado o Relatório?

A UNESCO é uma agência internacional criada em 16 de novembro de 1945 com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento humano mundial, auxiliando os Estados-Membros na busca de soluções para os problemas que permeiam a sociedade a partir do fomento, dentre outras áreas, à educação.

Preocupada com a violência em escolas e em outros setores da educação no mundo e, considerando que todas as formas de discriminação e violência são um obstáculo para o direito fundamental à educação de qualidade a jovens e crianças, a UNESCO vem promovendo, desde 2011, consultas internacionais sobre o bullying homofóbico em instituições educacionais, reconhecendo que tal problema necessita ser conduzido como parte dos grandes objetivos para prevenir a violência na escola e a violência de gênero, com o propósito de garantir educação de qualidade para todos(as).

Com vistas a diagnosticar o quadro de violência nas escolas baseadas nas relações de gênero e sexualidade, foi publicado, em 2017, o Relatório “Jogo Aberto: respostas do setor de educação à violência com base na orientação sexual e na identidade/ expressão de gênero”, que contou com a colaboração de uma extensa revisão de literatura sobre o tema, com foco nos dados científicos disponíveis;

entrevistas com 53 informantes-chave; coleta de dados por informantes-chave de 12 países; duas consultas regionais nas regiões da Ásia e Pacífico e da América Latina e Caribe; e um estudo em cinco países da África Austral.

3.2 Dados do Relatório

O documento traz informações sobre a violência escolar – incluindo a violência baseada no gênero e, especialmente, a violência homofóbica e transfóbica – coletadas em 94 países e territórios. Um ponto interessante do relatório refere-se a definição de violência baseada na orientação sexual e na identidade/expressão de gênero em ambientes educacionais. O documento aponta que trata-se dos casos em que a expressão de gênero não se encaixa nas normas binárias de gênero (masculino e feminino), como meninos percebidos como “afeminados” e meninas percebidas como “masculinas”.

No relatório, a violência baseada na orientação sexual e na identidade/expressão de gênero é muitas vezes referida como violência homofóbica e transfóbica, visto que esta se baseia em medo, desconforto, intolerância ou ódio da homossexualidade e de pessoas sexualmente diversas – lésbicas, gays e bissexuais – (homofobia) e transgêneros (transfobia).

Fato curioso é que o conjunto de dados extraídos no documento constatou que as violências (homofóbica e transfóbica) não acontecem somente dentro das escolas, mas no seu entorno, no caminho de ida ou volta da escola e on-line, criando um clima de medo, ansiedade e insegurança, tendo impacto negativo sobre a aprendizagem de todos(as) os alunos(as) (UNESCO, 2017).

Para mais, ao apontar a situação da violência nos sistemas de ensino, o relatório esclarece que porcentagem de alunos LGBT (e aqui utiliza-se o termo utilizado pelo relatório para designar a comunidade dividida em Lésbicas, Gays, Transexuais e Bissexuais) que relataram já ter vivenciado alguma vez preconceito/discriminação em diferentes sistemas. O que mais chamou atenção foi o fato de tais violências ocorrerem em maior grau nos ambientes escolares (61,2%), ficando à frente dos espaços familiares (51,2%), das comunidades (37,7%) e do círculo de amigos (29,8%).

Com base nessa estatística, infere-se a respeito da importância da escola ser um espaço aberto à essas discussões, uma vez que todos os outros sistemas sofrem influência direta da sua atuação, conforme demonstrado no documento. Ademais, verificou-se que parte significativa de alunos LGBT vivencia a violência homofóbica e transfóbica na escola, fato que é constantemente demonstrado por informações da África, da Ásia, da Europa, da América Latina e Caribe, da América do Norte e do Pacífico, com proporção de pessoas afetadas variando de 16%, no Nepal, a 85%, nos Estados Unidos (UNESCO, 2017). Na América Latina, verificou-se que a forma mais prevalente de violência é a verbal, seguida da violência física, praticada por

colegas e corpo docente das escolas públicas e privadas.

Contudo, embora apresente, consistentemente, dados que retratam que uma alta proporção de estudantes é afetada pela violência homofóbica e transfóbica nas escolas, enfatizando que os estudantes LGBT estão mais propensos a experimentar esse tipo de violência na escola do que em casa ou comunidade, depreende-se que faltam dados abrangentes e comparáveis sobre a prevalência da violência homofóbica e transfóbica nas escolas, uma vez que a disponibilidade de dados de cada país varia entre regiões, e que apenas alguns países recolhem dados específicos sobre a violência, além dos fatores econômicos, socioespacial e histórico de cada realidade escolar.

3.3 Alternativas apresentadas no documento ao combate à violência

Ao passo que apresenta informações relevantes que atestam o grau de hostilidade experimentada pelas escolas, o documento também aponta várias medidas alternativas voltadas ao combate à violência, que está relacionada, em primeiro lugar, com a reformulação de currículos relevantes e materiais didáticos que ofereçam aos professores e a outros atores envolvidos no processo de educação orientações claras sobre o que os alunos devem aprender em idades diferentes.

Outras alternativas apresentadas pelo relatório refere-se à implementação de políticas eficazes, especialmente as políticas nacionais e escolares voltadas à prevenção e combate à violência relacionada à escola, oferecendo orientações sobre papéis e responsabilidades, a formação exigida pelos professores e outros profissionais, bem como intervenções para prevenir a violência, com a inserção de mecanismos de notificação de incidentes de violência e treinamento para os funcionários da escola, especialmente diretores(as) e professores(as).

Por fim, o documento propõe a formação de parcerias estratégicas entre o setor de educação e outros setores, ampliando a relevância e a precisão das informações que chegam a educadores(as) e estudantes, por meio do acompanhamento e avaliação voltados para a formulação de políticas baseadas em evidências, com vistas a verificar a prevalência e o impacto da violência, colaborando para o planejamento de intervenções adequadas e eficazes em âmbito escolar.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado nas informações do relatório, pôde-se constatar que há muitos desafios a serem enfrentados na escola, sobretudo quando tais desafios estão relacionados com as questões de gênero e sexualidade. Observou-se que a ausência de esclarecimentos sobre a temática tem gerado um elevado índice de violência nos ambientes escolares, em que muitos professores(as) e gestores(as) escolares encontram-se despreparados(as) frente aos desafios a eles(as) apresentados(as),

convocando a escola a reassumir o papel de promover a inclusão da diversidade.

Nesse contexto, há de desconsiderar que o multiculturalismo enquanto corrente teórico-epistemológica da educação apresenta muitas contribuições, sobretudo no reconhecimento de plúrimas identidades, possibilitando o diálogo de temas como gênero e sexualidade, introduzindo novas formas de se pensar a educação. Em razão disso, cumpre salientar que a informação sobre essas questões torna-se fundamental, na medida em que o esclarecimento torna a práxis escolar mais favorável à resolução de determinados conflitos.

Deve-se destacar, também, que as políticas públicas educacionais destacam-se como essenciais à promoção da segurança nas escolas, a começar pela implementação de currículos escolares que possibilitem o diálogo com essas temáticas; a capacitação de professores(as) e gestores(as) escolares e o estabelecimento de parcerias das escolas com outras entidades, a fim de elaborarem estratégias eficazes aos desafios apresentados pela sociedade.

Pelo todo, o presente trabalho não pretendeu esgotar o tema, mas suscitar o debate acerca dos desafios encontrados pelas escolas em inserir e articular soluções envolvendo a temática de gênero e sexualidade. Assim, reafirma-se a importância de compatibilizar o respeito à diversidade nos ambientes escolares a partir das atividades desenvolvidas pelos mesmos, a fim de integrar conhecimento e inclusão sobre os diferentes sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 24. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenações de Publicações, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**, Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade:** a vontade de saber. Tradução M. Thereza Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Tradução Roberto Machado. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano.** Educação & Sociedade (Impresso), v. 37, p. 1223-1240, 2016.

LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.) **Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** (3^a. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pósestruturalista. (9^a. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Discursos sobre sexualidades: alunos, professores e políticas públicas. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Lucia (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças e práticas pedagógicas. 2. ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MCCARTHY, Cameron. **Multicultural discourses and curriculum reform**: a critical perspective. Educational Theory, 44 (81), 81- 98.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Curriculum, identidade e diferença**. In: MOREIRA, Antonio Flávio; Elizabeth Fernandes de (org.). **Curriculum, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Portugal: Porto Editora, 2002).

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Lucia (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças e práticas pedagógicas. 2. ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

UNESCO. **Out in the open: education sector responses to violence based on sexual orientation or gender identity/ expression**: summary report. Publicado em 2017 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244652por.pdf>>. Acessado em: 26 Out. 2018.

CAPÍTULO 11

INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÁTICA DO *BULLYING* NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

José Cleferson Alves Ferreira da Silva

Universidade Federal de Alagoas, Campus
Arapiraca

Arapiraca-AL

João Paulo de Oliveira Nunes

Universidade Federal de Alagoas, Campus
Arapiraca
Arapiraca-AL

Marianny de Souza

Universidade Federal de Alagoas, Campus
Arapiraca
Arapiraca-AL

Ana Paula Batista de Almeida

Universidade Federal de Alagoas, Campus
Arapiraca
Arapiraca-AL

Mônica Fagundes dos Santos

Universidade Federal de Alagoas, Campus
Arapiraca
Arapiraca-AL

João Paulo Alves de Albuquerque

Universidade Federal de Alagoas, Campus
Arapiraca
Arapiraca-AL

Cícera Lopes dos Santos

Universidade Federal de Alagoas, Campus
Arapiraca
Arapiraca-AL

Maria Lusia de Moraes Belo Bezerra

Universidade Federal de Alagoas, Campus
Arapiraca

Arapiraca-AL

RESUMO: Uma das problemáticas presentes atualmente no âmbito educacional se refere ao *bullying*, pois esta prática traz consequências às vítimas. Este trabalho teve como objetivo identificar elementos que sinalizassem a necessidade de abordar o tema *bullying* em uma escola da rede estadual localizada no município do agreste de Alagoas, bem como verificar os desafios que permeiam essa realidade escolar. Trata-se de um estudo qualitativo, que teve como público alvo estudantes de ensino médio. Foram realizadas visitas e intervenções na escola no período de maio e julho de 2017. Os alunos responderam uma enquete para demonstrarem se tinham interesse sobre a temática apresentada e foi adotado um diário de campo para registros das observações mais importantes. Notou-se a partir de conversas informais que o *bullying* é praticado na escola. Durante as intervenções, muitos alunos disseram que os principais autores do *bullying* são alunos e professores. De acordo com o observado, o *bullying* era praticado com mais frequência no turno vespertino, principalmente por meninos. As enquetes mostraram que a maioria dos alunos indicou que é necessária a abordagem do tema em outros momentos na escola. Muitos alunos mostraram ter conhecimento sobre o

bullying e suas consequências, mas ficou claro que consideram o ato uma brincadeira. Diante disto, medidas preventivas devem ser adotadas pelos profissionais da escola, como rodas de conversa, projetos e abordagem em sala de aula para que o tema seja discutido com frequência para proporcionar aos sujeitos da escola uma sensibilização. Além da discussão permanente é relevante um acompanhamento com psicólogo na escola.

PALAVRAS CHAVE: Cultura da paz, intervenção educativa, violência escolar.

RESEARCH ON THE PRACTICE OF BULLYING IN MIDDLE SCHOOL: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

ABSTRACT: One of the current problems in education refers to bullying, because this practice brings consequences to the victims. This work aimed to identify elements that indicate the need to address the issue of bullying in a state school located in the municipality of the agreste of Alagoas, as well as to verify the challenges that permeate this school reality. This is a qualitative study, which had the target audience of high school students. Visits and interventions were carried out at the school in May and July 2017. The students answered a survey to demonstrate if they had an interest in the topic presented and a field diary was used to record the most important observations. It has been noted from informal conversations that bullying is practiced in school. During the interventions, many students said that the main authors of bullying are students and teachers. According to the observed, bullying was practiced more frequently in the afternoon shift, mainly by boys. Polls showed that most students indicated that it is necessary to approach the theme at other times in school. Many students have shown they have knowledge about bullying and its consequences, but it is clear that they consider it a joke. In view of this, preventive measures should be adopted by school professionals, such as talk wheels, projects and classroom approach so that the topic is often discussed to provide school subjects with awareness. In addition to the ongoing discussion, it is important to follow up with a psychologist at the school.

KEYWORDS: Culture of peace, educational intervention, school violence.

1 | INTRODUÇÃO

Uma das problemáticas mais contundentes atualmente no âmbito educacional se refere a prática do *bullying*. Proveniente do inglês “*bully*”, o termo *bullying* significa “valentão”, “brigão”, e compreende as formas de violência verbal ou física evidenciadas através de comportamentos agressivos, intencionais e repetidos, sem motivação evidente, provocadas por um ou mais indivíduos contra outros, causando dor e angústia numa relação desigual de poder (LIBERAL et al., 2005). O *bullying* é uma prática globalizada que traz sérias consequências para todos os envolvidos, prejudicando quem sofre e quem pratica. Ações como direcionar apelidos, ofender, humilhar, discriminar, excluir, ignorar, intimidar, perseguir, agredir, roubar, quebrar

pertences, dentre outros, se caracterizam como *bullying* (FANTE, 2005; SILVA, 2010; CALHAU, 2010; BRANDÃO; MATIAZI, 2017). Pois de acordo com Lemos et al. (2018) se os casos de *bullying* forem considerados inofensivos ou tratados como meras brincadeiras e, não houver acompanhamento para o praticante, esse problema de desvio comportamental pode se estender e acompanhar o indivíduo durante sua vida adulta.

Quando o *bullying* acontece no ambiente escolar, as vítimas se tornam suscetíveis a uma série de consequências, resultando inclusive em impactos negativos no processo de aprendizagem e nos relacionamentos interpessoais dos estudantes (FANTE, 2005). Segundo Field (1999) e Silva (2010), a prática do *bullying* sempre existiu na escola, sendo considerada somente uma brincadeira, o que contribuiu para a perpetuação dos comportamentos decorrentes desta, negligenciando a devida atenção que deveria ser atribuída à abordagem dessa temática.

Nesse contexto, a escola apresenta um papel de notável importância na formação de cidadãos críticos e reflexivos, aptos a se portarem de maneira responsável e consciente diante das adversidades da vida em sociedade. Entretanto, tal como destacam Bernardini (2010), Malta (2010) e Neto (2005) existem diversos empecilhos que dificultam a abordagem da violência no contexto escolar - uma expressão frequente do *bullying* - dentre as quais a ausência de informações sobre o tema como também a necessidade de ações de prevenção em projetos políticos pedagógicos são as expressões de maior destaque. De acordo com Brandão e Matiazi (2017), os desafios diárias enfrentados pelos educadores são frequentes e eles estão despreparados para lidar com as situações de *bullying* nas escolas. Ainda assim, ações pedagógicas podem contribuir para que o *bullying* seja inibido, evitando sua banalização.

Em outra perspectiva, a família também apresenta um papel relevante nas discussões e ações voltadas para a prevenção e atenção ao *bullying*. Entretanto, deve existir um trabalho conjunto entre a família e os segmentos escolares no combate ao *bullying*. Nesse contexto, intervenções na instituição escolar são de extrema importância, pois possibilitam o esclarecimento de dúvidas e estimulam a reflexão acerca do tema, contribuindo para a promoção da saúde física e mental dos educandos. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais- Saúde (BRASIL, 1998) salientam a necessidade de abordagem de temas atuais e pertinentes a saúde dos educandos, contribuindo para a formação de cidadãos reflexivos, multiplicadores de saberes e promotores de saúde.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) no ano de 2009 verificou a frequência da prática do *bullying* em um período de 30 dias nas escolas envolvidas. Os resultados da PeNSE mostraram que 69,2% dos alunos não sofreram *bullying* nesse intervalo de tempo, no entanto o percentual dos alunos que foram vítimas deste tipo de violência, raramente ou às vezes, foi de 25,4%. Por outro lado, os que afirmaram ter sofrido

bullying na maior parte das vezes ou sempre corresponderam a apenas 5,4% (IBGE, 2009). Em 2015 observou-se que 39,2% dos alunos foram vítimas raramente ou às vezes, tendo um aumento com a frequência do *bullying* (7,4%) entre os estudantes que sofrem esta prática (IBGE, 2016). Essa realidade tem causado enormes prejuízos ao direito à educação, especialmente àquelas crianças em situação de maior vulnerabilidade, como as que pertencem a grupos minoritários (SILVA et al., 2019).

Diante dessa problemática, este trabalho buscou identificar elementos que sinalizassem a necessidade de abordar o tema *bullying* em uma escola de ensino médio, bem como identificar e compreender os desafios que permeiam essa realidade escolar.

2 | PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo qualitativo realizado em uma escola estadual de ensino médio em um município do agreste de Alagoano a partir de uma ação educativa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Educação em Saúde e Formação de Educadores (GESFE), da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Campus Arapiraca, durante o período de maio a julho de 2017. Inicialmente, foram realizadas visitas para conhecer a realidade na qual a escola está inserida. Posteriormente, aconteceu a ação do GESFE que foi realizada em dois momentos. O primeiro momento aconteceu no turno vespertino e o segundo momento envolveu o turno matutino. Nestas duas etapas foram abordados diversos assuntos relacionados à saúde, incluindo o tema *bullying*, que foi exposto em forma de *banner* no pátio da escola, no material continham curiosidades, informações e dados epidemiológicos acerca da temática, como destacado nas Figuras 1 e 2.

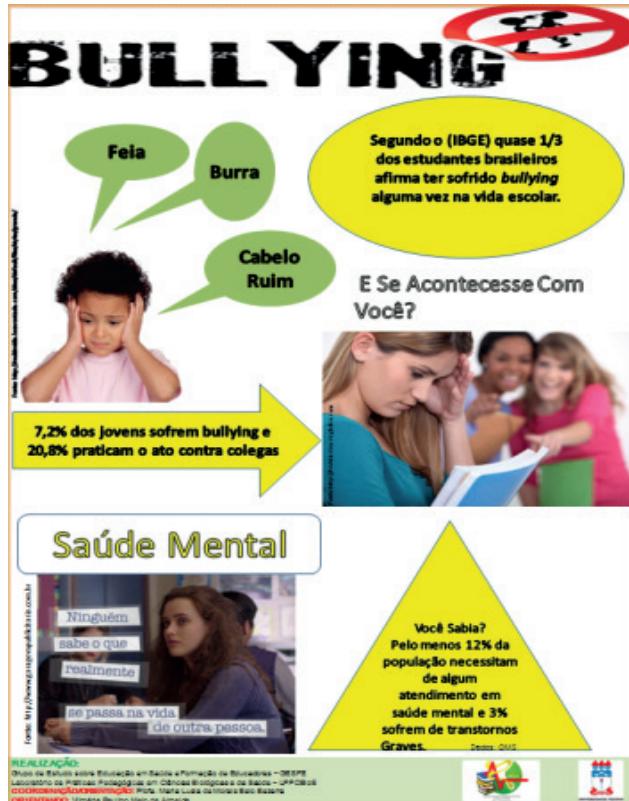


Figura 01: Banner temático usado na ação educativa.

Fonte: Os autores, 2017.



Figura 02: Momento interativo com os alunos durante a exposição do banner.

Fonte: Os autores, 2017.

Durante a ação educativa, foram realizadas conversas diretamente com os alunos, que de maneira informal comentaram a frequência da prática do *bullying* na escola. Para a coleta das informações foi adotado o diário de campo para registro das observações mais importantes identificadas pelos pesquisadores. Segundo Gil (1999) a observação proporciona um aprofundamento nas questões investigadas, relacionando as ocorrências em estudo e suas relações mediante valorização da

circunstância estudada e percebendo os seus significados múltiplos.

Ao término da ação de extensão, foram entregues enquetes para que os alunos sinalizassem acerca da importância de se trabalhar a temática do *bullying* no ambiente escolar. Os participantes das enquetes representaram 156 alunos, regularmente matriculados do 1º ao 3º ano do ensino médio, distribuídos entre os turnos matutino e vespertino, com faixa etária entre 14 e 30 anos.

Os dados obtidos a partir destas intervenções foram tabulados em planilha do Microsoft Excel versão 2013, e posteriormente analisados por meio da estatística descritiva. As observações foram sistematizadas, apresentadas e discutida utilizando referencial teórico pertinente.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das observações notou-se que, de fato, o *bullying* fazia parte do ambiente escolar investigado, sendo identificado uma maior frequência dessa prática entre os alunos do 1º ano do ensino médio. Segundo Silva (2010), pode-se afirmar que o *bullying* está presente nas escolas de todo o mundo, sejam públicas ou particulares, independentemente de sua tradição, localização ou poder aquisitivo dos alunos. No entanto, para Brandão e Matiazi (2017), nem sempre o agressor tem consciência de que pratica *bullying*.

A maioria dos estudantes que participou da discussão apresentou conhecimento sobre o tema e algumas consequências que o *bullying* pode provocar, porém praticam, muitas vezes, por conceberem este como uma brincadeira. Cabe salientar, que uma brincadeira inocente pode ser tida como uma intimidação ou até mesmo uma agressão (GUIMARÃES, 2008). Considerar a prática do *bullying* como brincadeira, pode ser decorrente da falta de uma devida abordagem do tema (FIELD, 1999). Por isso é importante que a instituição escolar fique atenta ao problema e desenvolva ações que conscientize o agressor e ajude o agredido (BRANDÃO; MATIAZI, 2017).

A apresentação do *banner* possibilitou uma reflexão acerca da temática, pois durante a exposição muitos participantes destacaram suas experiências com o *bullying* e mostraram aos demais que pequenas atitudes podem ter um grande efeito na vida de alguém. Foi possível identificar que alguns alunos desempenham o papel de expectadores. Para Vieira et al. (2016), o espectador, tem muita importância no estudo da dinâmica de *bullying*, e podem não só ficar em silêncio, mas também manifestar apoio aos agressores, pela necessidade de estar ao lado do mais forte, para permanecer incluído no grupo ou então pelo medo de ser a próxima vítima.

Alguns alunos relataram que os principais locais onde ocorre a prática do *bullying* na escola são: sala de aula e pátio. Para Guimarães (2008), além do pátio e a sala de aula, o *bullying* também pode ocorrer nos arredores das escolas e ainda em espaços virtuais, pois como destaca Silva e Oliveira (2018) em virtude da grande disseminação e acessibilidade aos meios de comunicação, vinculados principalmente

a internet, alguns jovens podem usar esses meios como mais uma via para extensão das práticas de *bullying*.

Outro aspecto apontado pelos alunos durante a discussão do tema foi que os principais autores da prática são os próprios estudantes, porém, alguns professores também perpetuam estas práticas. Segundo Morrone (2016) 15% dos alunos da rede pública alegaram ter sofrido *bullying* dos professores. Marriel et al. (2006) mostraram em sua pesquisa que professores usam o autoritarismo e abuso de poder para tentar impor alunos, tornando o ambiente desagradável e criando uma barreira na relação professor-aluno. Como destacam Tognetta; Vinha (2010) a prática do *bullying* pelo professor, muitas vezes, se trata de uma agressão velada, um comentário engraçado sobre o aluno acima do peso, ou sobre o aluno que respondeu de forma incorreta a atividade que causa constrangimento e humilha o aluno diante de toda a classe.

Alguns alunos disseram já terem sido alvo de *bullying* por conta do seu corte de cabelo e por causa da sua orientação sexual. Segundo Tognetta e Vinha (2010), o agressor, praticante do *bullying*, escolhe as suas vítimas, exatamente por conta de características marcantes, como modo de se vestir e demais características físicas e se relacionar com outras pessoas.

Dessa forma, tornou-se perceptível que existem alguns empecilhos na escola que impossibilitam a superação dessa prática abusiva, podendo citar a falta de acompanhamento psicológico adequado e contínuo, impotência de alunos que observam os colegas que praticam e que sofrerem *bullying*, negação quando a busca por auxílio para solucionar os problemas, muitos preferem não pedir ajudar, pois são tímidos ou têm receio de serem vítimas por se expressarem, falta da abordagem do tema em sala de aula e o envolvimento da classe docente como autor de *bullying*, quando, concordando com Tognetta e Vinha (2010), o professor deveria ser o mediador das situações. Silva (2010) destaca que a falta de abordagem sobre o assunto pode possibilitar a falta de conscientização dos alunos e a perpetuação da prática do *bullying*.

As enquetes utilizadas durante a ação identificaram o interesse dos alunos sobre o tema *bullying* e sua abordagem no ambiente escolar em outros momentos. No turno matutino participaram 90 alunos, destes, 54,45% demonstraram que seria relevante trabalhar o tema na escola. Já no turno vespertino, houve a participação de 66 alunos e 74,75% acham pertinente a temática. A tabela a seguir mostra os dados coletados:

Turno	Relevância atribuída ao tema		Total
	Sim n (%)	Não n (%)	
Matutino	49 (54,45)	41 (45,55)	90
Vespertino	50 (74,75)	16 (25,25)	66
Total	99 (100)	57 (100)	156

Tabela 1. Interesse dos alunos sobre a abordagem do tema bullying na instituição escolar por turno de ensino.

Fonte: Os autores, 2017.

Através das conversas informais, notou-se que os estudantes do turno vespertino foram os que mais relataram sobre a ocorrência de *bullying* na escola, e foi possível identificar a partir da análise das enquetes que eles têm uma maior afeição pelo tema. Observou-se também que as meninas, mostraram um maior interesse sobre a temática, enquanto os meninos parecem ser os principais autores da prática do *bullying*. Alguns autores (LEITE, 1999; SILVA et al., 2015; BANDEIRA; HUTZ, 2012) destacam que os meninos estão mais envolvidos com o *bullying*, e geralmente, praticam através de atos físicos. Entre as meninas, acontece principalmente a exclusão ou difamação. É importante frisar, contudo, que não há uma hierarquia entre os diferentes tipos de *bullying*, e que um mesmo aluno pode sofrer mais de um tipo. Além disso, as agressões verbais tornam mais difícil o combate e a visualização do *bullying*, uma vez que, para muitos, as verbalizações não caracterizam ofensas tão claras quanto as agressões físicas (SILVA et al., 2019).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, foi possível identificar quais medidas preventivas devem ser adotadas pelos profissionais da escola, para que o tema *bullying* seja abordado com frequência. Tal quais desenvolver projetos, oficinas, rodas de conversa, palestras e outras metodologias de destacam como alternativas para abordagem da temática, importantes para proporcionar uma maior aproximação diante do assunto.

Reconhecer a existência desse problema e definir possibilidades de intervenção na instituição escolar são necessidades urgentes diante desse cenário. Sobretudo, porque muitas ações perpetuadas pelos alunos são concebidas apenas como brincadeiras, e não compreendidas como instrumentos de disseminação de práticas de *bullying*. Nesse sentido, desenvolver ações de sensibilização envolvendo os indivíduos que estão inseridos no ambiente escolar é um caminho importante a trilhar, com o intuito de promover a cultura da paz na escola e na comunidade extraescolar.

As informações levantadas no presente estudo sugerem que a temática, tal como deveria, não é trabalhada na escola. No entanto, se faz necessário um acompanhamento mais aprofundado a fim de se obter um diagnóstico mais amplo das questões relacionadas a prática do *bullying* e dos mecanismos prevenção, inclusive envolvendo outros atores.

O interesse da maioria dos alunos sobre a abordagem do *bullying*, pode facilitar futuras intervenções nesta realidade escolar. Nesse sentido, o empenho da instituição escolar em proporcionar a discussão contínua do tema é notavelmente relevante, e o acompanhamento psicológico, nesse âmbito, também é indispensável.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, C. M.; HUTZ, C. S. *Bullying*: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo: v. 16, n. 1, p. 35-44, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100004>. Acesso em: 01 out.2017.
- BERNARDINI, C. H. Bullying escolar: uma análise do discurso de professores. *LABORE Laboratório de Estudos Contemporâneos*, v.9, n.2, 2010. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/polemica/article/view/2754/1875>>. Acesso em: 13 set.2017.
- BRANDÃO, E. C.; MATIAZI, L. D. *Bullying*: violência socioeducacional - desafio permanente. *Pedagogia em Ação*, v. 9, n. 1, p. 17-33, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/14120/12254>>. Acesso em: 13.jun.2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Saúde / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 138 p.
- CALHAU, L. B. **Bullying**: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão. Niterói, RJ: Impetus, 2010.
- FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Verus, 2005.
- FIELD, E. M. **Bully blocking: six secrets to help children deal with teasing and bullying, Bully busting**. Sydney: Finch Pub., 1999.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GUIMARÃES, A.R.H. **O orientador Educacional frente ao fenômeno do Bullying: um estudo nas escolas particulares do plano piloto**. Dissertação. Universidade católica de Brasília: 2008.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.
- LEITE, R. L. O. **A supervisão dos recreios: Uma medida eficaz na prevenção do bullying**. 1999.
- LEMOS, A. et al. A Lei do *Bullying*: Instruindo Jovens e Adolescentes no Combate ao *Bullying* nas Escolas. *IV Seminário Científico da FACIG*, n. 4, 2018. Disponível em: <<http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/seminariocientifico/article/view/830/730>>. Acesso em: 19 jun.2019.
- LIBERAL, E. F. et al. Escola segura. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro: Medpress, v. 81, Supl. 5, S155-S163, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700005>. Acesso em: 13 set.2017.
- MALTA, D. C. et al. *Bullying* nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 15, n. 2, p. 3065-3076, 2010.
- MARRIEL, Lucimar C. et al. Violência escolar e auto-estima de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: v. 36, n. 127, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100003>. Acesso em: 14 set.2017.
- MORRONE, B. Violência atinge 42% dos alunos da rede pública. Coluna vida, Revista Época, 2016.

Disponível em: <https://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/03/violencia-atinge-42-dos-alunos-da-rede-publica.html>. Acesso em: 17 jun.2019.

NETO, A. A. L. **Bullying**: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005.

SILVA, A. B. B. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, F. L. et al. As violências no ambiente escolar: o *bullying* na percepção de professores e alunos. *Cadernos da Pedagogia*, v. 12, n. 23, 2019.

SILVA, J. L. et al. Como você se sente? Emoções de estudantes após praticarem *bullying*. *Rev. Eletrônica de Enfermagem* [Internet], 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fen/article/view/32735>>. Acesso em: 01 out.2017.

SILVA, L. M.; OLIVEIRA R. V. A Prática e Ocorrência do *Bullying* na Escola. *Revista Eletrônica Casa de Makunaima*, v.1, n.2, 2018. Disponível em: <<https://casademakunaima.uerr.edu.br/index.php/home/article/view/76/29>>. Acesso em: 19 jun.2019.

TOGNETTA, L. R. P. VINHA T. P. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. *R. Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 449-464, 2010.

VIEIRA, I. S. et al. Atitudes de alunos expectadores de práticas de *bullying* na escola. *Ciência, Cuidado e Saúde*, v. 15, n. 1, p. 163-170, 2016. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/viewFile/29403/16984>>. Acesso em: 14 jun.2019.

O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Tânia Mara dos Santos Bassi

UEMS/ PROFEDUC

Campo Grande - MS

Vilma Miranda de Brito

UEMS/PROFEDUC

Campo Grande - MS

desde a Constituição de 1988 até o que dita a Lei n.º 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como resultados principais, apontamos para as determinações históricas que levaram à inclusão desse público no ensino regular, as quais passam pelas demandas capitalistas de mão de obra economicamente ativa, assim como a necessidade de inovações curriculares e pedagógicas para que ocorra efetivamente a inclusão. Conclui-se, portanto, que apesar do longo caminho trilhado até o atual momento, tanto o PEI quanto a própria noção de inclusividade foi fruto mais do desenvolvimento teórico do que escolar propriamente dito, ainda que se tenham avanços, nesse sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Plano Educacional Individualizado (PEI). Educação Especial. Inclusão. Professores.

THE INDIVIDUALIZED EDUCATIONAL

PLAN (IEP) IN SPECIAL EDUCATION:

A CONTRIBUTION IN THE SCHOOLING

PROCESS OF PERSON WITH DISABILITIES

ABSTRACT: The first version of this article was presented at the IV MEETING OF THE WEST CENTER EDUCATION HISTORY (2018), in Campo Grande - MS. It is part of the scope of public policy research, specifically focusing on the inclusion of public students of Special

Education in the regular school and the right to attend to their special educational needs through differentiated pedagogical practices. Its objective is to investigate the historical formation process of Special Education in Brazil, as well as the elaboration of the Individualized Educational Plan - IEP. The methodology used included documentary and bibliographic research. Thus, we briefly discuss teacher education from the inclusive perspective, in which the elaboration of the Individualized Educational Plan (IEP) becomes fundamental in consideration of the specificities of students with disabilities. This historical approach brings legal frameworks that governed inclusive education, from the 1988 Constitution to what dictates Law No. 9394/96 - Law of Guidelines and Bases of National Education. As main results, we point to the historical determinations that led to the inclusion of this public in regular education, which go through the capitalist demands of economically active labor, as well as the need for curricular and pedagogical innovations for the inclusion to occur effectively. It is concluded, therefore, that despite the long way to date, both the IEP and the notion of inclusion itself was the result of theoretical rather than scholarly development, although advances have been made in this regard.

KEYWORDS: Individualized Educational Plan (IEP). Special education. Inclusion. Teachers.

1 | INTRODUÇÃO

A realização dessa pesquisa teve como objetivo investigar o processo de formação histórica da Educação Especial no Brasil, bem como as estratégias de elaboração do Plano Educacional Individualizado – PEI. Desse modo, buscou-se, em um primeiro momento da pesquisa, a historicidade da educação brasileira tal como está posta, com base nos estudos de Jannuzzi (2012), Caiado (2006) e Saviani (2011).

Partindo desse pressuposto, nesta primeira etapa da pesquisa apresentamos um vislumbre histórico sobre a educação especial à luz de alguns documentos federais que orientaram as decisões adotadas até agora. Em momento posterior busca-se uma breve reflexão sobre o cenário atual concernente às políticas educacionais que ora estão postas, bem como sobre as aplicabilidades que permeiam a idealização e a implementação de tais políticas fundamentados nas contribuições de Padilha (2013), Garcia (2008), Góes (2013), Santos (1995) e Caiado (2006).

2 | ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Sempre que nos propomos a analisar uma organização tal como está posta na conjuntura atual, precisamos, de acordo com Saviani (2011), nos reportar para a sua organização social. Dessa forma, precisamos olhar para a base material e para a organização dos meios de produção que estão colocados, bem como para os

aspectos históricos que envolvem o cenário.

De acordo com Jannuzzi (2012), as primeiras iniciativas para a educação das crianças com deficiência apareceram de forma tímida a partir do século XVIII e começo do XIX. Para a autora, essas primeiras iniciativas teriam surgido decorrentes dos movimentos liberais como, por exemplo, a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817). Cabe destacar que esses movimentos representavam a luta de muitos profissionais, dentre eles: médicos, professores, advogados, alfaiates, soldados, dentre outros. Analisando o contexto histórico desse movimento liberal, Jannuzzi (2012, p. 6) ressalta que “[...] foi um liberalismo de elite, preocupado em concretizar suas ideias até um certo limite que não prejudicasse essa camada”.

Logo, nesse primeiro momento surgiram os movimentos que visavam essencialmente romper com as instituições coloniais, uma vez que criticava o dogmatismo bem como o poder autocrático aos anseios das classes mais abastadas. Segundo Jannuzzi (2012), nesse período apenas 2% da população brasileira era escolarizada, sendo que desse percentual apenas 5% eram compostos por cidadãos livres e com pouco ou nenhum poder aquisitivo. Esse cenário, no qual a educação era oportunizada apenas a alguns, se estendeu até 1946 quando surgiu a Lei Orgânica do Ensino Primário.

Segundo Marcilio (1997, p. 59), era comum até o século XVIII as crianças com deficiência serem abandonadas por seus pais, tanto que no final do século XVIII o governador do Rio de Janeiro solicitou, junto ao rei de Portugal, providências a esse respeito. Nesse contexto, passaram a surgir instituições denominadas “rodas de expostos”. Nessas instituições, os familiares que não tivessem condições de criar as crianças com alguma anomalia, poderiam entregá-las.

Já em meados do século XIX, algumas províncias aqui no Brasil solicitaram de Portugal a vinda de religiosas para ajudarem no cuidado dessas crianças. Sobre as possibilidades existentes nessas instituições, estavam os cuidados básicos com alimentação e talvez também recebessem algum tipo de educação. Segundo Jannuzzi (2012), após os sete anos os meninos eram encaminhados para uma determinada instituição, enquanto as meninas deveriam permanecer nos seminários. O objetivo do encaminhamento dos meninos era que eles aprendessem um ofício e essa medida era administrada pelas Santas Casas. De modo geral, eram escassas as instituições que buscavam abrigar as pessoas com deficiência, principalmente adultos.

Embora nesse período já fosse possível vislumbrar algum avanço no que se refere à educação do deficiente, Jannuzzi (2012) chama a atenção assegurando que nesta época esse segmento da educação ainda não havia despertado no governo central a sua atenção. Sobre esse cenário, a autora destaca:

Assim, fadada ao esquecimento, juntamente com a instituição pública primária, que, garantida gratuitamente a todos desde a Constituição de 1824, estava relegada aos minguados recursos provinciais pela descentralização do Ato

Adicional de 1834 [...]. O que de alguma forma progrediu foi o ensino superior, facilitado pelo apoio da Corte, conservado sobre sua direção, e o ensino secundário, particular, propedêutico, preparatório ao superior. Era um ensino que interessava às camadas da população com rendas mais altas, como burilamento à vida na Corte, e as poucas camadas médias [...].(JANNUZZI, 2012, p. 14).

Especificamente sobre os alunos que hoje conhecemos como deficientes intelectuais, Jannuzzi (2012) assegura que apenas “no ano de 1874 existem registros da presença dos deficientes mentais no Hospital Juliano Moreira.” No entanto, só em 1945 essa instituição foi remodelada e então passou a receber a denominação de reconhecimento como tal pelo Ministério da Educação. Entretanto havia precariedade nas instituições para esse fim, visto que “mal” atendiam as necessidades primárias desses alunos.

Em 1887, há registros da presença de alunos com deficiência na Escola México (no Rio de Janeiro), sendo que tal instituição se configurava nos moldes do ensino regular, mas também atendia àqueles com deficiências mentais, físicas e visuais. Em 1892, há registros de “atendimento para deficientes auditivos e visuais no ensino regular estadual” (JANNUZZI, 2012, p.16).

Jannuzzi (2012) aponta que prevaleceu nesse contexto o descaso por esse segmento da educação. Cabe destacar que em nenhum momento nesse levantamento histórico observa-se o Estado tendo iniciativas para formação de docentes que pudesse atender esse grupo de alunos.

3 | CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENÁRIO ATUAL

Para compreendermos melhor o cenário em que a educação da pessoa com deficiência se encontra inserido na conjuntura atual, precisamos nos apropriar do aspecto histórico do objeto central desse estudo. Nesse sentido, segundo Caiado (2006, p. 7), tratar da educação da pessoa com deficiência significa falar “[...] de um conflito histórico e inerente à sociedade capitalista”. Num passado mais recente, quando pensamos na profundidade desse conflito, precisamos nos remeter à Constituição de 1988, uma vez que até então, de acordo com Caiado (2006), as políticas existentes concernentes à educação da pessoa com deficiência se enquadravam no sistema geral de educação, como por exemplo, na primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB, lei nº. 4.024, art. 88, de 1961 e as demais diretrizes citadas ao longo desse estudo.

Sendo assim, foi na Constituição de 1988, em seu artigo 208, inciso III que se passou a assegurar que o Atendimento Educacional Especializado dispensado aos alunos com deficiência ocorresse preferencialmente na rede regular de ensino.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Para Caiado (2006), o que o texto da Constituição assegura como direito à educação do aluno com deficiência no ensino regular, decorre da luta que os movimentos sociais realizaram no país à época, cuja tônica foi a luta pelos direitos civis, políticos e sociais, isto é, o respeito à cidadania de todos. Mas, ressalte-se o texto da Constituição não aborda a formação do docente que atenderia esses alunos com as suas deficiências e características.

Cabe destacar que em outros países, como os do continente europeu, de acordo com Santos (1995), já existiam iniciativas acerca da educação inclusiva muito antes das primeiras iniciativas brasileiras. Na década de 1990, de acordo com Caiado (2006), ocorreram vários eventos considerados como marcos na formulação de políticas governamentais para a educação inclusiva, como a Conferência Mundial sobre educação para todos, na Tailândia, em 1990, a Declaração de Nova Delhi, em 1993, e, por fim, em 1994, a Declaração de Salamanca. Logo, podemos observar que os muitos encontros que foram promovidos em nome da educação inclusiva possuem um discurso voltado para todos.

Caiado (2006, p. 19) analisando esse contexto histórico conclui que “[...] o conceito de equidade presente é o conceito presente na perspectiva da educação enquanto instrumento de investimento para o capital”. Assim, no discurso fica evidenciado que aquele público que historicamente tinha sido esquecido, agora é visto como tendo potencial para o trabalho. Por conseguinte, na visão de Caiado (2006), esse público deve ser preparado pela escola, de modo a resultar em pessoas economicamente ativas. Assim, esse cenário envolve, hoje, alunos com variadas deficiências.

Padilha (2013) apresenta uma reflexão relevante quanto ao discurso sobre o cenário dito inclusivo, ela assegura que: “[...] uma das questões fundamentais parece-me ser a seguinte: o direito de todos saberem tudo e o dever da escola de ensinar tudo o que deve a todos significa encontrar formas, maneiras, estratégias para que esse direito seja exercido de fato” (PADILHA, 2013, p. 88). O questionamento que emerge desse cenário seria: a escola regular tem conseguido atender a demanda de alunos com deficiência da forma mais próxima do esperado? Estaria o estado atendendo a contento as especificidades dos alunos de um modo geral, e nesse contexto, inclusive dos alunos com algum tipo de deficiência?

Esses questionamentos são relevantes se pensarmos nas considerações de Padilha (2013) sobre o conceito de violência no ambiente escolar. Ela assegura que:

Tão violento é deixar crianças e jovens sem escola quanto é deixá-los sem comida, sem casa, sem roupa, sem lazer, sem saúde, sem afeto, sem perspectiva de trabalho, sem segurança, sem orientação, sem cuidado. Igualmente violento é deixá-los na escola matriculados, com lugar marcado na sala de aula, mas sem aprender, sem acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares [...] (PADILHA, 2013, p. 88).

Entretanto, na política de inclusão que temos visto hoje nas escolas brasileiras, claramente podemos observar distanciamento entre o discurso e a prática. De acordo com Garcia (2008, p. 13), tal fato se justifica devido à política educacional brasileira estar apoiada nos discursos internacionais concernentes a inclusão e estes, por sua vez, visam a universalização da educação básica nos países em desenvolvimento. Nesse contexto, um aspecto importante que está por trás de tais propostas, seria a manutenção de contratos entre as agências financiadoras internacionais e os estados internacionais. Sendo assim, de acordo com Garcia (2008), no cenário que está posto:

[...] percebe-se que os documentos são estruturados de maneira a permitir que países em diferentes condições de oferta educacional possam aderir as mesmas premissas, ainda que suas políticas educacionais contemplem condições diferenciadas entre si. Mas, principalmente, que as condições concretas, que serão certamente diferentes, não inviabilizem uma adesão dos diferentes países às mesmas ideias, numa perspectiva de formulação de consenso na presença de desigualdades. Se não é possível (ou interessante) a igualdade de condição, é possível igualar os países na perspectiva ideológica. (GARCIA, 2008, p. 14).

Diante desse cenário, temos um considerável número de docentes que não receberam formação para lidar com a demanda inclusiva, que cresce mais na escola comum devido aos fatores já mencionados acima, qual seja, o financiamento desses alunos no ensino comum.

Percebe-se que a formação do professor não se encerra ao alcançar o diploma na graduação. Esse é apenas o princípio de um longo curso de estudos e, continuamente, o professor investe em conhecimentos teórico-práticos que melhor fundamentem a sua prática pedagógica.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade da formação inicial e da continuada abordarem de modo mais abrangente conteúdos que tratem da Educação Especial. Conhecimentos relativos às deficiências requerem serem trazidos à discussão, rompendo com os estigmas e preconceitos.

Portanto, vê-se a relevância da formação acadêmica, mas também da formação continuada em serviço, em que se promove o Lócus da escola, propulsor de saberes coletivos, ao abordar questões reais do contexto escolar, especialmente no que tange a Educação Especial.

Assim, na última etapa desse artigo, discorreremos sobre o desafio da educação para todos, a qual requer trabalho profícuo do professor.

4 | POLÍTICAS DE FORMAÇÃO X INCLUSÃO

A instituição do sistema nacional de formação de professores deve corresponder às mudanças e transformações sociais. De modo que, as mudanças curriculares atuais estão inseridas no andamento da reforma educacional da década de 1990, cuja intenção principal era a ampliação da educação básica. No Brasil, isso teve

origem no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) em que as políticas sociais se renderam à econômica. De modo que tanto o ensino básico quanto o superior, na formação de professores e nas licenciaturas, seguiram diretrizes novas e próprias dessa reformulação.

A Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em seu artigo 61, orienta que a formação de professores associe teoria e prática, incluindo formação em serviço. Ainda considera as experiências anteriores voltadas para o ensino. Em decorrência da LDBN, outras regulamentações sinalizam para uma formação docente construída num enfoque técnico- profissionalizante.

Voltando mais para as especificidades que contemplam a Educação Especial, o artigo 62 aponta:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Para Saviani (2011) nos diversos países, inclusive o nosso, tem-se a necessidade de promover formação de professores no modelo pedagógico-didático, inclusive de professores secundários, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Os professores estão, na sua esmagadora maioria, agudamente conscientes da inadequação da formação profissional recebida; eles se sentem jogados na água sem que ninguém esteja preocupado em ensiná-los a nadar. De um lado, eles julgam quase sempre suficiente a preparação disciplinar obtida, mas se sentem desguarnecidos na linha de frente do conhecimento dos problemas educativos, dos processos de aprendizagem na idade evolutiva, das metodologias didáticas gerais (programação curricular, avaliação etc.) (SAVIANI, 2011, p. 243).

Vê-se que a formação inicial não prepara de todo o professor para atuar com as demandas da escola, na atualidade. Provavelmente, isso se dê em decorrência da natureza aligeirada dos cursos superiores e da desarticulação entre a teoria e a prática docente escolar.

Segundo Saviani (2011) “Uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório.” (SAVIANI, 2011, p.16). Infere-se que a boa ou má qualidade da formação está diretamente relacionada ao resultado, isto é, à qualidade do trabalho docente, por conseguinte.

De acordo com Feldman (2009):

Estamos convencidos da necessidade de repensar a formação como um todo, inclusive a inicial, porque como educação básica, ela deve proporcionar aos futuros professores um currículo adequado. [...] Deve ainda instrumentalizá-los com conhecimentos especializados e didáticos para relacionar conteúdos, recriar procedimentos que favoreçam a ruptura da organização curricular trilhada irrefletidamente no caminho da formação da prática pedagógica flexíveis

e adequadas às necessidades reais de todos os alunos, com necessidades educacionais ou não. (FELDMAN, 2009,p.217).

Considerando o que diz Feldman (2009), vê-se a necessidade de pensar o processo de ensino-aprendizagem de modo a respeitar a diversidade, a partir de práticas pedagógicas que sejam flexíveis e adequadas aos alunos público da Educação Especial, consideradas suas particularidades.

Nesse sentido, o PEI (Plano Educacional Individualizado) se constitui como importante estratégia pedagógica que visa contemplar o aluno com deficiência em suas necessidades singulares, devendo ser concebido em planejamento conjunto: professor regente/ APE (Auxiliar Pedagógico Especializado) ou regente/ professor da Sala de Recursos.

Na perspectiva inclusiva, o PEI, como estratégia de organização curricular, tende a contribuir no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência, ao contemplar suas demandas e ao mesmo tempo os objetivos gerais da turma a que pertence. Corroboram Glat e Plestch (2013):

“O PEI pode auxiliar os docentes a planejar ações que possibilitem aos alunos com deficiência participar das atividades e desenvolver atividades escolares, mesmo que com adequações, a partir de práticas curriculares propostas para a turma em que estiverem matriculados” (GLAT e PLESTCH, 2013, p. 22).

O PEI rompe o paradigma tradicional ao detalhar o tipo de atividade e apoio requeridos, diante das necessidades apresentadas pelo aluno com deficiência. Ele contribui para a superação de limites à medida que considera as singularidades do educando e estimula adequadamente seu processo de ensino e aprendizagem. Por meio do PEI, o planejamento tradicional voltado à instituição, cede lugar ao planejamento voltado ao indivíduo.

Compreende-se o PEI, como um planejamento individualizado, frequentemente reformulado, no qual se registram informações significativas acerca do educando. Para tanto, cabe pormenorizar as habilidades e os conhecimentos desenvolvidos, bem como a idade e o nível de escolarização. O PEI, como planejamento pedagógico, pressupõe a definição dos conteúdos, recursos, estratégias metodológicas e prazos, traçados a partir dos objetivos educacionais gerais, tendo em vista as necessidades educacionais especiais apresentadas pelo aluno.

Assim, vê-se que possibilitar a aprendizagem de todos, no ensino comum, demanda, entre outros, conhecimentos advindos da formação acadêmica, sem os quais a inclusão do aluno público alvo da Educação Especial se resume a meramente física no contexto escolar.

Atribuir à educação caráter prioritário, defini-la como destaque no projeto nacional importa em destinar a ela os recursos cabíveis. Requer atenção à formação inicial e continuada. Oportunizar professores bem preparados e motivados para exercer a docência, o que repercutirá em melhor qualidade da educação destinada a todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando foi proposto a estudar a Educação Especial na perspectiva da inclusão, assim como qualquer fenômeno social, é preciso que se tenha em mente, em primeiro lugar, qual a base material da proposta investigada. Sendo assim, especificamente no contexto da inclusão, aqui observado, trata-se do ideal de que a escola brasileira deve funcionar como uma instituição que se propõe a equalizar socialmente a educação, de modo a torná-la acessível a todos.

Logo, a proposta de inclusão que na atualidade encontra-se posta, se propõe a atender uma parcela significativa da população considerada excluída da escola, devido a possuir algum tipo de deficiência, seja de ordem física, cognitiva ou comportamental. Entretanto, como foi demonstrada ao longo dessa pesquisa, a proposta de inclusão brasileira está intimamente ligada as demais propostas existentes.

A principal justificativa estaria no fato de que a base da proposta inclusiva brasileira está fundada em propostas internacionais de inclusão, sendo assim, deixa de atender as particularidades da nossa realidade.

Por outro lado, como foi pontuado ao longo desse artigo, considerando que a concretude do objeto a ser estudado ocorre em decorrência da sua historicidade, foi apresentada a educação para o deficiente no Brasil, sendo percebidos avanços em sua trajetória.

No tocante a educação da pessoa com deficiência se retratam as demandas do capitalismo as quais também permeiam as instituições escolares brasileiras. Com a inclusão desse alunado na escola regular, buscou-se diluir os custos reduzindo os gastos do Estado. Assim, na perspectiva de inclusão escolar do aluno com deficiência, surge o Plano Educacional Individualizado (PEI), como instrumento pedagógico possível a fim de atender a essa demanda social.

Para a escola cumprir sua função educativa e abarcar todos os alunos, necessita considerar todas suas condicionantes como informações relevantes, a fim de realizar a adequação do ensino às necessidades do aluno. Nesse sentido, o PEI é um instrumento pedagógico expressivo, pois considera as particularidades do aluno com deficiência: idade, escolarização, habilidades, conhecimentos e a partir disso, traça os objetivos educacionais e as estratégias para alcançá-los, sem, contudo, destoar do que é trabalhado com a classe. Nessa premissa inclusiva, tem-se como importante elaborar o PEI, o qual requer do docente além da articulação de conhecimentos científicos advindos da formação inicial e da continuada, o comprometimento com uma educação que pretende o desenvolvimento do ser humano, independente de sua condição física ou intelectual.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. B.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Educação Especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394.** Brasília: Imprensa Nacional, 1997.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, Janeiro, 2008.

BRASIL. **Lei N° 13.005 de 25 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola:** Lembranças e depoimentos. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2006.

CAMPO GRANDE. **Resolução SEMED n. 154, de 21 de fevereiro de 2014.** Dispõe sobre a educação dos alunos com deficiência em todas as etapas e modalidades da educação básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.

GARCIA, R. M. C. Políticas Inclusivas na Educação: do global ao local. In: BATISTA, C. R., et all. (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. pp. 11-26

GLAT, Rosana; PLESTCH, Márcia Denise. **Estratégias Educacionais Diferenciadas para Alunos com Necessidades Especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

FELDMANN, Marina Graziela.(Org.). **Formação de professores na contemporaneidade.** São Paulo: Senac, 2009.

GOES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação Inclusiva.** São Paulo: Autores Associados, 2013.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil.** Campinas - SP: Autores Associados, 2012.

MARCILIO, Maria Luiza (1997). A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cézar de (org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2012.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GOES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação Inclusiva.** São Paulo: Autores Associados, 2013.

SANTOS, Mônica P. dos. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial,** São Carlos, v. II, n. 3, p. 21-29, 1995.

SANTOS, Mônica P. dos. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao sistema educacional brasileiro.** Revista Integração – Ano 10 – nº 22/2000.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poésis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11ed. rev. São Paulo: Campinas, Autores Associados, 2011.

PRÁTICAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Andréia Miranda de Moraes Nascimento

UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba)

Piracicaba – SP

Luana Paula Carvalho Silva

UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba)

Piracicaba – SP

Gabriela Regina Miguel Reis

UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba)

Piracicaba – SP

of work in the field of musical education with students from a education institution for people with disabilities - the Down Syndrome Association of Piracicaba / SP (Espaço Pipa) which is the partner community in this project. The main objective presented here is the promotion of the development of musical practices for the reflective pedagogical action of Music in this field of activity.

KEYWORDS: Music education. Musical practices. Special education.

RESUMO: O presente trabalho traz uma proposta de atuação na área de educação musical com alunos de uma instituição de Educação Especial. O objetivo geral que se apresenta aqui é a promoção do desenvolvimento de práticas musicais para a ação pedagógica reflexiva da Música neste campo de atuação. Para o desenvolvimento deste projeto, foi privilegiado o contato anteriormente estabelecido com a Associação Síndrome de Down de Piracicaba/SP (Espaço Pipa), que neste projeto se apresenta como comunidade parceira.

PALAVRAS-CHAVE: Educação musical. Práticas musicais. Educação especial.

MUSICAL PRACTICES IN SPECIAL EDUCATION

ABSTRACT: This article introduces a proposal

1 | INTRODUÇÃO

Durante muitas décadas, as pessoas com deficiência viveram em condições desfavoráveis e excluídas da sociedade. Muitas delas viviam e ainda vivem em situação total de descaso e abandono, outras protegidas em excesso por seus familiares. Tais situações impedem o desenvolvimento de habilidades devido à falta do recebimento de estímulos, o que compromete a comunicação, a interação afetiva, social e produtiva destas pessoas. Do ponto de vista didático, podemos dividir as deficiências em dois grupos: o das deficiências físicas, que incluem a visual, auditiva, motora e sensitiva, e o das deficiências mentais, que incluem quadros psiquiátricos com bases biológicas bem estabelecidas e os transtornos

psicológicos resultantes de um desequilíbrio entre fatores biológicos e ambientais. Do ponto de vista prático, essa divisão nem sempre pode ser aplicada, visto o grande número de deficiências chamadas múltiplas, que trazem diferentes deficiências associadas e que tornam mais complexos os trabalhos de professores, médicos e especialistas na área.

O termo “deficiência”, segundo Caiado (1993), é abordado referindo-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais. Vários outros autores consideram-na como um desvio dos padrões estabelecidos pela sociedade. Assim, quando uma pessoa não corresponde a estes padrões, ela é considerada como deficiente, não importando suas capacidades e habilidades.

O próprio conceito de deficiência é contemporâneo, controvertido e não universal. É deste século a noção de agrupar sob o mesmo rótulo pessoas com habilidades intelectuais destacadas e com atrasos intelectuais (...). Tipicamente a diferença ou deficiência que transforma o que é diferente em deficiente, tem a ver com os processos de autonomia e independência pessoal e, principalmente, produtividade. Assim, destacam-se itens que se relacionam com demandas específicas de adequação às normas sociais; em termos de interação social, de adaptação ao mercado de trabalho. (FERREIRA, 1989, p. 22)

Com relação à capacidade artística, existia um paradigma no modo como a sociedade rotulava os deficientes. Acreditava-se que determinadas linguagens de arte eram possíveis para certos tipos de deficientes e inviáveis a outros. Além disso, o espetáculo artístico com pessoas deficientes era visto como uma atividade com finalidade de comover, chocar o público, sendo considerada uma exposição exótica com intenção de sensibilizar. Segundo Reily (2007, p. 14):

Historicamente, a literatura mostra que ocorre um certo menosprezo pela capacidade de aprendizagem e criação dos alunos com deficiência. A ênfase dos programas recai sobre o treinamento e a ocupação, com ensinamento de habilidades. Quando contempladas no programa educacional de alunos com deficiência, as linguagens artísticas (música e artes plásticas) foram trabalhadas durante muito tempo no viés da higiene mental, como atividades de compensação sensorial ou de ocupação manual, seguindo modelos utilizados em instituições de alienados.

Várias são as definições, e de cada uma delas podemos extrair que, qualquer que seja a natureza da deficiência, ela é um fenômeno muito mais amplo e complexo. Não é característica apenas do indivíduo considerado deficiente: uma pessoa é deficiente se assim for considerada por outros.

A arte é frequentemente considerada a mais elevada forma de expressão humana. Ela tem sido tratada como algo com que se nasce, algo que brota, intuitivamente, do indivíduo sensível. O homem aprende através dos sentidos. A capacidade de ver, sentir, ouvir, cheirar e provar proporciona as formas pelas quais se realiza uma interação do homem com seu meio. É somente através dos sentidos que a aprendizagem pode se processar, e a Arte é a única disciplina que se concentra

no desenvolvimento de experiências sensoriais. Ela tem a função de desenvolver na pessoa aquelas sensibilidades criadoras que tornam a vida satisfatória e significativa.

Atualmente, o sistema educacional está voltado para um único aspecto do desenvolvimento: o intelectual. No entanto, a aprendizagem não significa meramente acumulação de conhecimentos, mas também uma compreensão de como esses conhecimentos podem ser utilizados. Num sistema educacional bem equilibrado, em que o desenvolvimento do ser total é realçado, o pensamento, o sentimento e a percepção do indivíduo devem ser igualmente desenvolvidos, a fim de que possa desabrochar toda a sua capacidade criadora em potencial.

A arte desempenha um papel vital na educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. “A educação artística pode proporcionar a oportunidade de aumentar a capacidade de ação, de experiência, de redefinição e a estabilidade que é necessária numa sociedade prenhe de mudanças, de tensões e incertezas.” (LOWENFELD, 1970, p. 33).

Para a criança, a arte é uma comunicação significativa consigo mesma. É importante para seus processos de pensamento, para seu desenvolvimento perceptual e emocional, para sua crescente conscientização social e para seu desenvolvimento criador.

A auto identificação da criança com seu próprio trabalho só pode ser uma experiência muito importante, quando o professor é capaz de se identificar com seus alunos, de modo a proporcionar a motivação adequada e as condições ambientais favoráveis a uma expressão significativa. Qualquer motivação artística deve estimular o pensamento, os sentimentos e a percepção da criança.

Segundo Duarte Junior (1988, p. 118),

A arte é um fator importante na vida humana, na medida em que permite o acesso a dimensões não reveladas pela lógica e pelo pensamento discursivo. Na medida em que, através dela, se opera a educação dos sentimentos, auxiliando, dialeticamente, na educação do pensamento lógico.

Para o adulto, a arte está usualmente associada à área da estética, da beleza externa. Ele age como espectador e fruidor de objetos estéticos. Para a criança, ela é algo muito diferente e constitui primordialmente, um meio de expressão. A criança é um ser dinâmico; para ela, a arte é uma comunicação do pensamento. Vê o mundo de forma diferente daquela como o representa e, enquanto se desenvolve, sua expressão muda. A atividade artística, no mundo infantil, adquire características lúdicas, em que “a ação em si é mais significante que o produto final conseguido” (DUARTE JUNIOR, 1988, p. 112). Ela permite à criança uma organização de suas experiências, uma maior auto compreensão, além de proporcionar um meio de desenvolvimento social.

O trabalho de Artes em geral, na educação especial, tem refletido formas de pensar a deficiência e os processos de ensino/aprendizagem de seu portador. A arte

é concebida como um espaço que favorece o desenvolvimento da criatividade da criança, promovendo a expressão de seus sentimentos interiores.

A criança portadora de deficiência intelectual necessita de assistência particular no processo de sua aprendizagem e desenvolvimento, e o trabalho com as artes favorece uma livre expressão que pode auxiliá-la a encontrar formas de independência em algumas coisas. O professor pode criar uma situação que faça com que a criança use sua criatividade para encontrar soluções, tanto nas aulas de música e de dança, num exercício de composição, como nas aulas de teatro, ao ter que incorporar algum personagem e criar um enredo, e também nas aulas de educação artística trabalhando o processo de criação de um desenho ou pintura.

O trabalho em questão traz a temática do fazer musical na Educação Especial. Trata-se do relato de um projeto de extensão. Alocado em um curso de formação de professores de música (Música-Licenciatura), vai ao encontro de um dos objetivos do curso que é promover a construção de conhecimentos musicais e pedagógicos, teóricos e práticos, que permitam o exercício da música em seus diversos espaços. Para o desenvolvimento deste projeto, privilegiamos o contato anteriormente estabelecido com a Associação Síndrome de Down de Piracicaba/SP (Espaço Pipa). Considerando que Música é uma atividade valorizada pela instituição e que compõe seu plano pedagógico, a parceria justifica a execução desse projeto nessa unidade numa perspectiva de ampliação desse diálogo entre Universidade e Espaços educativos em busca de criar e favorecer subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva da música na Educação Especial.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando o desenvolvimento de um trabalho com a comunidade, no intuito de compartilhar os conhecimentos acadêmicos, têm-se a necessidade de refletir sobre as realidades com as quais se pretende fazer essa atuação. Assim, elas têm como ponto de partida o mundo inacabado e o ser humano em formação, como preconiza Freire (1996). Demo (2002) esclarece que toda obra do ser humano é histórica e prática. Sendo prática, é ideológica, pois não pratica tudo ou qualquer coisa, mas faz opções que são históricas, contingentes, de acordo com o universo de elementos percebidos e considerados no momento da escolha.

Nesse sentido, as ações foram pautadas nos princípios da Educação Popular: educação que se reconhece política a serviço da comunidade visando à superação da condição a-histórica a que a maioria da população empobrecida foi submetida. Além disso, considerar-se-á o princípio da Educação Dialógica, ou seja, feita com a comunidade e não para a comunidade.

Os termos conscientização, emancipação e libertação pressupõem caminhos

claramente definidos, ligados às seguintes posturas adotadas pelas pessoas em comunidade: perceber-se historicamente - como seres no mundo que agem sobre o mundo; compartilhar as mesmas buscas, os mesmos sonhos, as mesmas inquietações; perceber coletivamente a estrutura social em que vive como uma estrutura culturalmente construída; sentir a necessidade de participar dos processos decisórios visando ao bem coletivo, olhando para o passado, consciente da construção presente, vislumbrando o futuro.

Neste sentido, as propostas de Educação Popular têm como ponto de partida o respeito à cultura local na elaboração de um trabalho crítico planejado, desenvolvido e avaliado coletivamente.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História".(FREIRE, 1996, p.60)

Nessa perspectiva, o desafio deste trabalho foi o de estabelecer uma dinâmica que permita a consolidação do diálogo com essa comunidade, pois espera-se que ela seja capaz de se organizar na perspectiva de articular diferentes áreas de conhecimento. Assim, buscou-se respeitar os saberes da comunidade, o que não significa permanecer no que eles já sabem e conhecem, mas sim partir deste conhecimento para outros, mais aprofundados. Aproveitar as experiências prévias dos participantes para discutir determinados assuntos aprimorando seu conhecimento. Deste modo, não há uma ruptura, mas sim uma superação entre o saber vivido (prática) e o que resulta dos estudos e procedimentos metodologicamente rigorosos (teoria).

A prática educativa e formativa, nesse projeto, foi elaborada e reelaborada buscando coerência com estes princípios norteadores, voltando-se sempre à reflexão, à revisão de postura e ao redirecionamento das ações, pois estas poderão estimular a autonomia e a criatividade na própria comunidade escolar.

Para o desenvolvimento desse projeto de extensão, tivemos dois professores na instituição que cederam seus espaços para nossas ações, fossem elas de prática ou observação apenas.

Diante dos objetivos propostos, os procedimentos metodológicos utilizados junto à comunidade da Associação Síndrome de Down de Piracicaba tiveram como princípio a ação educativa compartilhada pela equipe de professores atuantes na instituição, marcada por sessões de estudos e oficinas (entendidas neste texto como atividades práticas que podem contribuir para a organização do trabalho pedagógico), relatos de experiências, planejamento, acompanhamento e avaliação com os beneficiários.

Para o desenvolvimento dos encontros, partiu-se do relato dos professores, do entendimento que expressam acerca de educação musical para crianças especiais.

É do entendimento e do fazer dos professores que se tem coletado informações que norteiam os aspectos a serem revistos, estudados, refletidos, questionados, redimensionados – numa perspectiva de valorizar a vivência, a prática e as teorias elaboradas por eles – para que possam pensar juntos sobre práticas musicais a partir da realidade e das necessidades elencadas por quem constitui e configura este espaço.

A proposta desse projeto foi desde o princípio evitar uma possível distorção ou expectativa dos professores de que se possa levar de fora a solução para os problemas apresentados e socializados advindos da prática diária. Como assinala FREIRE (1996, p. 38):

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura.

Ao mesmo tempo reconhecemos as contribuições que poderemos oferecer ao problematizar a prática cotidiana com vistas à reflexão sobre esta, ao planejamento subsidiado teoricamente, a reflexão conjunta sobre as demandas que forem surgindo para o desenvolvimento do trabalho.

3 | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA INSTITUIÇÃO

O projeto, que teve seu início em fevereiro/2017 e término em julho/2017, contou com a participação de duas alunas do curso de Música-Licenciatura da UNIMEP, que semanalmente se deslocaram para a instituição para desenvolver os trabalhos. Essas alunas atuaram sob orientação da professora responsável pelo projeto, que acompanhou a realização dos estudos e atividades, como planejamento, preparação, execução e avaliação das oficinas.

Logo no início do projeto, houve reunião de orientação e subíndice de materiais para as bolsistas, assim como agendamento com os docentes e a coordenadora técnica do Espaço Pipa para diálogo inicial sobre o desenvolvimento do projeto. Outras reuniões foram posteriormente agendadas para o acompanhamento e avaliação coletiva.

Semanalmente, as bolsistas participaram das aulas de música e arte, acompanhando os três projetos em desenvolvimento na instituição (Adoleta – que atende a bebês de 0 a 2 anos de idade –, Caleidoscópio – que atende a crianças de 2 a 11 anos –, e Catavento – que atende jovens e adultos a partir dos 12 anos). O trabalho se deu pensando na interdisciplinaridade entre as duas linguagens artísticas (música e artes visuais), onde a presença de instrumentos musicais, como o violão

e pequenos instrumentos de percussão, dava subsídio para o desenvolvimento de atividades que exploravam diversos tipos de materiais, como garrafas, EVA, carvão, giz, tecidos, dentre outros. O fio norteador de todo trabalho era a ludicidade, que procurava desenvolver a imaginação e interação social entre os beneficiários. As aulas específicas de música procuraram auxiliar no trabalho de desenvolvimento motor (corpo e fala), através de atividades que utilizavam canções e diversos instrumentos musicais. Em uma das atividades, os bebês eram estimulados a ir ao encontro dos instrumentos engatinhando ou andando e escolher qual gostariam de tocar. Com base nos estudos de Louro (2012), trabalharam-se canções e brincadeiras, explorando o conceito de altura do som, a fim de desenvolver nas crianças noções de espaço/ambiente e lateralidade. Com os jovens e adultos, o estímulo estava associado à memória e o desenvolvimento de trabalho em equipe. Trabalhou-se sonorização de histórias, show de talentos, dança de pares e utilização de instrumentos musicais, buscando o desenvolvimento rítmico.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o tempo de desenvolvimento desta prática tenha sido curto, foi possível observar seus resultados positivos, seja através do depoimento dos terapeutas da instituição, das mães de algumas crianças e dos professores que acompanharam de perto o trabalho das bolsistas. As atividades artísticas envolvendo música e artes visuais, além de explorar conteúdos específicos das linguagens, trabalharam a convivência sócio humana, colaboraram para o desenvolvimento da coordenação motora, da audição, valorização da autoestima, memória e interação social, permitindo, assim, o cumprimento dos objetivos propostos no projeto.

REFERÊNCIAS

- CAIADO, Katia Regina Moreno. **Concepções sobre Deficiência Mental Reveladas por Alunos Concluintes do Curso de Pedagogia – Habilitação Deficiência Mental.** UFSCar, Dissertação de Mestrado, 1993.
- DEMO, Pedro. **Educação pelo Avesso:** Assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2002.
- DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação.** Campinas: Papirus, 1988.
- FERREIRA, Julio Romero. **A Construção Escolar da Deficiência Mental.** UNICAMP, Dissertação de Doutorado, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LOURO, Viviane dos Santos. **Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência.**

São Paulo: Editora Som, 2012.

LOWENFELD, Viktor, BRITTAINE, W. Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1970.

REILY, L. **História, arte, educação:** reflexões para a prática de arte na educação especial. In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIÁLOGO E PLURALIDADE, 3., 2007, São Paulo. *Anais...* Marília: ABPPE, 2007. v.1, p. 1-23.

PROMOÇÃO DA CIDADANIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA PARQUE DE SALVADOR

Andrea Oliveira D'Almeida

Universidade Católica do Salvador – UCSAL

Salvador - Bahia

ESCOLA PARQUE DE SALVADOR

RESUMO: O artigo pretende apresentar o pensamento revolucionário e atual do educador Anísio Teixeira sobre a escola pública democrática, cidadã e de tempo integral. Relata a experiência bem-sucedida da Escola Parque de Salvador, criação anisiana, considerada como referência em educação em tempo integral no Brasil e no exterior, expondo toda a estrutura, a proposta pedagógica da instituição, os vários núcleos, as ações sócio-educativas desenvolvidas por cada um desses núcleos e os seus respectivos objetivos sócio-pedagógicos. Demonstra, ainda, como a Escola Parque de Salvador contribui para a promoção da cidadania através da educação, utilizando-se de uma ampla pesquisa bibliográfica da doutrina nacional, com o intuito de conhecer as obras elaboradas sobre o tema, bem como, o seu atual estágio de estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Cidadania. Escola pública. Anísio Teixeira. Escola Parque de Salvador

PROMOTION OF CITIZENSHIP THROUGH EDUCATION: THE EXPERIENCE OF

ABSTRACT: The article intends to present the current and revolutionary thinking of the educator Anísio Teixeira on the democratic, citizen and full time public school. It reports on the successful experience of Escola Parque de Salvador, an anisian creation, considered as a reference in full-time education in Brazil and abroad, exposing the whole structure, the pedagogical proposal of the institution, the various centers, social educational actions developed for each of these centers and their respective social pedagogical objectives. It also demonstrates how the Escola Parque de Salvador contributes to the promotion of citizenship through education, using a wide bibliographical research of the national doctrine, with the intention of knowing the elaborated works on the subject, as well as, its current stage of study.

KEYWORDS: Education. Citizenship. Public school. Anísio Teixeira. Escola Parque de Salvador

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de antigas inquietações e reflexões acadêmicas sobre a importância da escola pública e a sua função social num país de terceiro mundo, periférico

como é o caso do Brasil.

O artigo visa contribuir para a discussão de questões essenciais como a relação entre educação e cidadania, bem como, o fortalecimento da escola pública, democrática e cidadã, comprometida com a formação de cidadãos éticos, engajados à realidade social, com a convivência democrática, o respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades para todos, enfim, para a promoção da cidadania.

Por fim, pretende suscitar o desenvolvimento do pensamento crítico, propiciando, também, a reflexão sobre o modo de ser e pensar na atualidade, agregando, portanto, novos valores na escola e na sociedade, direcionando o olhar para perspectiva da promoção da cidadania através da educação, a partir da experiência bem-sucedida da Escola Parque de Salvador, como um caminho possível para a conscientização social, vislumbrando a reestruturação de uma sociedade de maneira mais justa, ética, democrática e a formação de cidadãos comprometidos com a transformação da realidade social.

2 | ANÍSIO TEIXEIRA: PENSAMENTO REVOLUCIONÁRIO E ATUAL

No contexto de uma escola pública entendida como um espaço de convivência e um local propício para a construção da consciência social, é que se faz necessária a reflexão sobre a atualidade do pensamento de um dos educadores mais importantes do século XX no Brasil e em todo o mundo: Anísio Spínola Teixeira (1900-1971).

Anísio Teixeira, educador baiano e pensador de porte e renome internacionais, defendia a reconstrução educacional através de uma escola pública de qualidade para todos sem distinção, ricos e pobres, enfim, todos com igualdade de oportunidades.

Dórea (2000, p. 153) afirma que:

A escola, que antes visava apenas *formar alguns indivíduos* em especialidades, assumida agora a função de *educar todos os indivíduos* para a participação numa nova sociedade, intelectual e técnica. Dessa forma, a educação primária elementar deveria estar na base desse sistema e deveria ser ministrada, inevitavelmente, a todos os cidadãos. Tratava-se, portanto, de uma educação para todos e não de uma educação para alguns bons dotados. Tratava-se de uma “*educação em massa*”.

Para entender o pensamento de Anísio Teixeira é imprescindível contextualizá-lo no movimento educacional renovador brasileiro alicerçado no Escolanovismo que surgiu no final do século XIX na Europa e nos Estados Unidos.

O movimento da Escola Nova criticava as práticas pedagógicas tradicionais, defendendo uma educação que permitisse integrar o indivíduo na sociedade e ampliar o acesso de todos à escola. Este movimento desenvolveu-se, no Brasil, num momento histórico em que o país enfrentava mudanças no cenário sócio-político e econômico, sofrendo influência do pensamento de John Dewey que compreendia a educação como único meio realmente efetivo para a construção de uma sociedade

democrática.

Anísio Teixeira (1994) foi um dos precursores da Visão Deweyiana no campo educacional brasileiro e segundo ele, só existirá democracia, no Brasil, quando se montar no País a máquina que prepara as democracias que é a escola pública, instituição conscientemente planejada para educar (voltada para a iniciação intelectual e no trabalho), de formação de hábitos de conviver, de participar de uma sociedade democrática, justa e igualitária, cujo soberano é o próprio cidadão.

Nunes (2000, p.9) considera que:

Realçar a contribuição de Anísio Teixeira para a educação brasileira é, de certa forma, prestar uma homenagem não apenas a este grande educador, que pagou um alto preço pela defesa concreta e intransigente de que a *educação não é privilégio*, mas também tratar a educação de ângulo que mais a dignifica: o do direito social e da democratização de um ensino de qualidade, o da pesquisa qualificada e comprometida com os problemas sociais, o da organização de homens e instituições a serviço da reinvenção da ciência, da cultura e da política, da própria sociedade brasileira.

E, ainda, nesse sentido:

O que torna a trajetória de Anísio Teixeira admirável é a persistência na defesa da democracia e da educação para a democracia, que constitui o motivo central de devotamento da sua vida. Essa defesa não é apenas apaixonada. É polida por uma filosofia da educação e uma compreensão aguda da história da sociedade brasileira. É iluminada, como dizia Florestan Fernandes, pela sua imaginação pedagógica (FERNANDES apud ROCHA, 1992, p. 46).

Anísio Teixeira foi Secretário de Educação da Bahia e do Rio de Janeiro, criador da Universidade do Distrito Federal (UDF), reitor da Universidade de Brasília (UNB), integrante do Conselho Federal de Educação (Inep), professor das universidades de Columbia, Nova York e Califórnia, conselheiro de Ensino Superior da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), consultor da Fundação Getúlio Vargas e idealizador da Escola Parque (BAHIA, 2008).

No Governo Otávio Mangabeira (1947-1951), assumiu como Secretário de Educação e Saúde da Bahia e, durante sua gestão administrativa, organizou os Conselhos Municipais de Educação e fundou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR, complexo escolar formado por quatro Escolas-classe e a Escola Parque de Salvador, reconhecida como a primeira experiência de educação em tempo integral realizada no Brasil com comprovado sucesso. Essa escola buscava oferecer à criança uma educação ativa e integral, fornecendo alimentação e preparando para o exercício do trabalho e da cidadania. Por isso, o modelo da Escola Parque passou a ser considerado parâmetro internacional e amplamente divulgado pela UNESCO em outros países do mundo (BAHIA, 2008).

O CECR foi construído, em 1950, na Liberdade, bairro da periferia de Salvador para desenvolver educação em tempo integral para as camadas populares. Entretanto, é necessário ressaltar que não se deve pensar a escola funcionando em tempo integral apenas para evitar que crianças e adolescentes fiquem nas ruas, à

mercê da marginalidade ou para se tornar uma alternativa conveniente aos pais que trabalham o dia todo e não têm com quem deixar os seus filhos em casa.

Pensar educação integral é, sobretudo, vivenciar uma educação integrada, ou seja, uma escola preocupada explicitamente em integrar o ensino às demais funções sociais do cidadão, formando um ser plural (FREITAS; GALTER, 2007).

Em relação à educação em tempo integral, a LDB/96 preceitua que:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

[...]

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral a critério dos Sistemas de Ensino.

E acrescenta, ainda, que:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

[...]

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Anísio Teixeira foi pioneiro em implantar escolas públicas no Brasil, defendendo o ideal da escola em tempo integral como fator essencial à reconstrução da educação e conclamando todos à reflexão de que somente uma escola de qualidade, democrática e cidadã, garantirá o progresso do país.

Nessa perspectiva, Nunes (2000, p. 37) assegura que:

Apresentar Anísio Teixeira como nosso contemporâneo é elogiar a sua obra pela atualidade das questões e a certeza de propósitos e tratamento com que foram apresentados e discutidos. É também não aceitar passivamente o sucateamento dos serviços públicos prestados à população, dentre os quais a educação se inclui, a desonestade de interesses espúrios que desviam verbas públicas e renegam a justiça social como princípio, a arrogância da universidade quando seus intelectuais, em nome da competência específica, desvalorizam a educação como objeto de investigação e conhecimento e abdicam do exame das suas questões no presente.

Afirmar a contemporaneidade de Anísio Teixeira significa acreditar na possibilidade da promoção da cidadania através da educação, ou seja, de uma escola pública democrática e de qualidade para todos.

3 | ESCOLA PARQUE DE SALVADOR: MODELO DE EDUCAÇÃO RECONHECIDO NO BRASIL E NO EXTERIOR

No final da década de 40, o Governador da Bahia, Otávio Mangabeira solicitou ao Secretário de Educação e cultura Anísio Teixeira que elaborasse um sistema para resolver a crescente demanda por vagas nas escolas públicas. Assim surge, então, em 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR, localizado no bairro pobre e populoso da Liberdade em Salvador/BA (BAHIA, 2008).

O CECR é uma instituição de ensino pioneiro no Brasil, trazendo em sua gênese a proposta, à época, revolucionária da educação profissionalizante e em tempo integral, voltado para as camadas carentes da população. Idealizado pelo educador Anísio Teixeira, transformou-se em sua obra máxima de reconhecimento Nacional e Internacional, ficando mais conhecida como Escola Parque.

De acordo com Dórea (2000, p.157):

Uma escola que é marcadamente caracterizada por sua organização especial e que se notabilizou pela adoção de uma proposta pedagógica inovadora, uma experiência pioneira de escola pública de educação integral em meados deste século.

Este Centro Popular de Educação visa à formação integral da criança, desde o ensino formal até a perspectiva da construção da cidadania, além da assistência, ao educando, na maioria de suas necessidades, tentando, também, solucionar os índices de evasão, repetência e defasagem no aprendizado.

A intenção de Anísio Teixeira era que fossem instalados, inicialmente, sete centros Populares em Salvador, entretanto, só foi possível a construção de um deles: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro que abrigava, originalmente, quatro Escolas-Classe e uma Escola Parque, num total de 11 prédios, ocupando grande área do bairro da Liberdade. A Escola Parque está localizada no meio das outras unidades, num raio aproximado de 1,5 Km. Hoje, são cinco Escolas-Classe porque a Escola Álvaro Silva foi incorporada ao Centro Educacional (ÉBOLI, 2000).

O espaço para a construção do Centro foi definido através de um convênio entre o Governo Federal e o Governo do Estado da Bahia através da Secretaria da Educação. Nesta negociação, coube ao Governo do Estado a cessão do terreno, cabendo ao Governo Federal a manutenção da Escola e o pagamento dos professores, todos em regime de dedicação integral. Após alguns anos, o Centro passou a ser mantido exclusivamente pelo Governo do Estado da Bahia.

Os projetos para a construção do CECR foram encomendados ao escritório de arquitetura de Paulo Assis Ribeiro, que contou com a colaboração dos arquitetos Diógenes Rebouças e Hélio Duarte e contou com a coordenação direta do próprio Anísio Teixeira que ao ser acusado de construir uma obra cara, argumentava:

É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se for a

nossa defesa que estamos construindo, o seu espaço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência (TEIXEIRA, 1994, 175).

Atualmente, o Centro oferece ao educando, no ano letivo, dias inteiros de atividades que são divididas em dois períodos: um turno seguindo a matriz curricular do núcleo comum e diversificada, nas Escolas-Classe e o Colégio Álvaro Augusto da Silva; e, em turno oposto, o aluno desenvolve atividades da parte diversificada do Currículo, efetivadas através dos seguintes **Núcleos da Escola Parque: Informação, Comunicação e Conhecimento; Núcleo de Pluralidade Artística; Núcleo de Pluralidade Esportiva; Núcleo de Artes Visuais; Núcleo de Jardinagem; Núcleo de Alimentação e Núcleo de Projetos Especiais**.

Segundo Éboli (2000), existia um plano de manter 5% dos meninos, considerados sem lar, numa residência apropriada no centro, no entanto, esta foi a única parte do projeto que não foi construída.

Pelo projeto de Anísio Teixeira, a organização da escola daria a oportunidade de os alunos participarem como membros da comunidade escolar, sendo estudante na escola-classe, trabalhadores nas oficinas de atividades industriais, cidadãos nas atividades sociais; esportistas no ginásio e artistas no teatro e nas demais atividades de arte, tornando-os conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico e desenvolvendo nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmos e aos outros (ÉBOLI, 2000).

A Escola Parque, localizada à Rua Saldanha Marinho, nº 134, no bairro da Caixa d'água, ocupa uma área de 42.292 m², arborizada e gramada. Consta de sete pavilhões de arquitetura moderna, à base de arcos que permitem perfeita iluminação natural e tem uma função social importantíssima no conjunto do CECR que é contribuir para a realização do objetivo desta obra anisiana: educação integral de jovens da classe popular.

Na Escola Parque, os alunos são agrupados não apenas pela idade, mas por suas preferências, e distribuídos em turma de 20 a 30 no máximo, pelos diversos todos em funcionamento para realizar as seguintes atividades: **Setor de Trabalho**: artes aplicadas, industriais e plásticas; **Setor de Educação Física e Recreação**: jogos, recreação, ginástica, etc; **Setor Socializante**: grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja; **Setor Artístico**: música instrumental, canto, dança, teatro; **Setor de Extensão Cultural e Biblioteca**: leitura, estudo, pesquisa, etc (ÉBOLI, 2000).

Completam, ainda, a estrutura do CECR na Escola Parque: Direção e Administração Geral do CECR; Coordenação Geral; Coordenação Social (Aluno Guia, Apoio às Famílias, Psicologia Escolar, Pais Voluntários, Acompanhamento de Ensino, Descoberta de Talentos, Estudos Anisianos, Orientação Profissional, Raciocínio Lógico-Matemático); Currículo, Supervisão e Orientação Educativa; Assistência médica-odontológico aos alunos e Assistência Alimentar (ÉBOLI, 2000).

Neste diapasão, faz-se necessário apresentar a proposta Curricular da Escola Parque, a estrutura, organização e o funcionamento dos diversos núcleos educacionais que integram com as Escolas-Classes, com os alunos, seus familiares e com a própria comunidade local. Saliente-se que consta no próprio Projeto Político Pedagógico - PPP da instituição o objetivo de:

Manter acesa a filosofia do grande educador Anísio Teixeira e a esperança de milhares de alunos da rede pública de ensino de poderem adquirir a autonomia intelectual e afetiva, aliados ao aprendizado teórico-prático, ou seja, o núcleo comum acoplado ao diversificado, possibilitando um desenvolvimento integral do sujeito de forma equilibrada e significativa, constituindo cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, vindo dessa forma responder às carências da comunidade local, sendo função precípua da Escola (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA PARQUE DE SALVADOR, 2008).

Saliente-se que o referido Projeto Político Pedagógico foi alterado, em 2002, quando houve a reinauguração e revitalização do CECR pelo, então, Governador da Bahia, Paulo Souto, promovendo um olhar de ressignificação ao funcionamento do Centro no que concerne à criação de novos núcleos e dinâmicas das vivencias efetivadas na Escola Parque, valorizando os pressupostos anisianos e as demandas do contexto social atual.

A partir da simples leitura do diferenciado Projeto Político Pedagógico da Escola Parque de Salvador, já de antemão, percebe-se a razão desta escola pública ser referenciada como modelo de educação no Brasil e considerada pela Organização das Nações Unidas para educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO como uma das maiores experiências de ensino fundamental neste século, tendo, inclusive, ganho o prêmio Ética e Cidadania do Ministério da Educação – MEC, em março de 2006.

O referido prêmio foi fruto do projeto sócio-educativo “**A Importância dos Meios de Comunicação na Formação Cultural dos Jovens**” que foi selecionado pelo Programa de Ética e Cidadania – Construindo Valores na Escola e na Sociedade e versava sobre a criação de um fórum de discussões entre professores e alunos sobre a mídia e o desenvolvimento de uma programação voltada para a comunidade “A Voz do Parque”, rádio escolar que foi, assim, revitalizada.

O Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola Parque de Salvador – EPS (2008, p. 16-19) discrimina cada um dos sete núcleos da escola e os seus respectivos objetivos sócio-pedagógicos.

Os núcleos da Escola Parque de Salvador são: Núcleo de Alimentação, Núcleo de Artes Visuais, Núcleo de Pluralidade Artística, Núcleo de Pluralidade Esportiva, Núcleo de Informação, Comunicação e Conhecimento, Núcleo de Jardinagem e Núcleo de Projetos Especiais.

O **Núcleo de Alimentação** é composto pela Padaria e Confeitaria, tendo como objetivo potencializar as habilidades dos educandos através de situações sociais significativas e prazerosas para o processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo seu senso crítico, estético, artístico e manual.

O **Núcleo de Artes Visuais** engloba Artesanato, Artes Plásticas, Biscuit, Cerâmica, Corte e Costura, Fotografia, Madeira, Manutenção de Micro, Metal, Tecelagem e visa que o aluno ressignifique a sua auto-estima, a capacidade de criar e desenvolver uma visão cosmológica sobre a sua comunidade, expressando a sua compreensão e apropriação do saber através do vivenciado, experienciado e construído mediante a realização de atividades artísticas.

O **Núcleo de Pluralidade Artística** é formado pelo Coral, Dança, Fanfarra, Música, Teatro e possibilita ao educando vivenciar e experienciar novas formas de compreender o mundo, expressando através da linguagem teatral, musical, gestual o que fora significativo para seu processo de inserção no mundo contemporâneo, resgatando sua cultura, participação social e crítica consciente sobre a importância da arte e dessas linguagens na leitura de mundo.

O **Núcleo de Pluralidade Esportiva** compõe-se de Atletismo, Basquete, Capoeira, Futsal, Ginástica Olímpica, Ginástica Rítmica, Handebol, Karatê, Vôlei, Xadrez e potencializa a competição no âmbito do processo educativo, mas garante a relação dialógica entre o cuidado histórico que norteia a humanidade sobre o corpo, a saúde e a utilização adequada de modalidade esportiva que prolongue a qualidade de vida e o culto positivo ao corpo e à mente através do esporte, valorizando cultura corporal a qual envolve dança o esporte, a ginástica e capoeira.

O **Núcleo de Informação, Comunicação e Conhecimento** integra Leitura e produção de textos, Jornal virtual, Jornal escrito, Raciocínio lógico através do jogo, Criação, imaginação e leitura através da Informática, Texto publicitário, Língua Espanhola, Rádio Escolar e mantém a relação e inter-relação entre os recursos tecnológicos, as produções humanas e as articulações provenientes da leitura, pesquisa, escrita, raciocínio lógico, intercâmbio com outras línguas, possibilitando aos sujeitos elaborar e reelaborar conceitos, procedimentos e atitudes a partir do vivenciado, experienciado e construído.

O **Núcleo de Jardinagem** forma-se pela Jardinagem, Ciências Vivas e vislumbra que as vivências de Jardinagem e de Ciências Vivas valorizem a natureza como uma fonte significativa para garantir um equilíbrio entre as relações humanas e a harmonia necessária para a preservação da vida no planeta e na sua comunidade.

O **Núcleo de Projetos Especiais** é articulado pelo Projeto Interdisciplinar: prazer e aprendizagem, Projeto de Acompanhamento do Processo Ensino-Aprendizagem, Projeto de Apoio às Famílias, Projeto Abrindo Caminhos, Projeto de Altas Habilidades, Projeto Aluno Guia, Projeto de Atuação Profissional, Projeto de Articulação de Área e estabelece uma relação dialógica e dialética com toda ação pedagógica que permeia e tangencia a práxis do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, oportunizando o acompanhamento, encaminhamento e atendimento dos educandos, familiares, ações sociais, projetos especiais e atualização profissional dos sujeitos que compõem e escrevem a nossa história.

Ressalte-se que os educandos vivenciam essas atividades não para serem

profissionais, mas para potencializarem suas habilidades através de situações sociais significativas e prazerosas para o processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo seu senso crítico, estético, artístico, manual e o cuidado com o corpo, a saúde, a natureza e a sociedade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA PARQUE DE SALVADOR, 2008).

A Escola Parque, através do seu PPP e das suas atividades sócio-educativas coloca em prática o tripé que sustenta a educação básica: ensino, o jogo (recreação e educação física) e o trabalho, visando à formação de cidadãos éticos, críticos, comprometidos e engajados à sua realidade social.

4 | ESCOLA PÚBLICA DEMOCRÁTICA E CIDADÃ

A Escola Parque de Salvador é um espaço de convivência democrática, onde as crianças podem aprender a viver e a conviver com a complexidade dos dias atuais e onde os educadores podem praticar e difundir os princípios da vida cidadã, tornando-se, deste modo, numa verdadeira Escola Cidadã.

Freitas (2007, p. 22) constata, em relação ao futuro da educação, que: “se tivermos no centro do processo a preocupação com o ser humano e o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, composta de sujeitos autoconfiantes e felizes, o futuro da educação será mais profícuo”.

A educação para a cidadania, assim como, os programas e os projetos sócio-educacionais voltados para esse fim pressupõem a prática da tolerância, do bom senso, da razão e da civilidade que faz com que os homens possam se relacionar entre si. Pressupõe, ainda, a crença na possibilidade de formar este sujeito, ensinando-o conceitos e práticas de solidariedade e respeito à dignidade humana e os fundamentos da boa convivência dentro do ambiente escolar e extramuros, porque a escola não está separada do mundo e a ética se constrói através da expressão de idéias e planejamento de ações no espaço das cidades e da cidadania (SANTOS, 2001).

Portanto, para Dornelles, Vitale e Pinto (2006, p. 104):

É nesse sentido que as lições de Paulo Freire e da Educação Popular ganharam força, evidenciando a íntima relação entre Educação e Cidadania, isto é, entre um processo que, por um lado, desenvolva aprendizagens para a compreensão da realidade em que vivemos, extremamente complexa, e que, por outro, permita a reflexão sobre as formas de intervir sobre ela.

Weffort (1995, p. 99) entende que:

A escola que se abre à participação dos cidadãos não educa apenas as crianças que estão na escola. A escola cria comunidade e ajuda a educar o cidadão que participa da escola, a escola passa a ser um agente institucional fundamental do processo da organização da sociedade civil.

A escola pública tem como função social formar pessoas, construindo

valores, atitudes e conhecimentos capazes de torná-los cidadãos críticos, éticos e participativos. Cidadãos não apenas no momento do voto, mas no momento de assumir a sua condição de sujeitos, atores sociais, seres políticos, capazes de questionar, criticar, reivindicar, participar, sendo comprometidos e engajados com a sua realidade social (FREIRE, 1998).

Desse modo, a escola pública poderá não apenas contribuir significantemente para a democratização da sociedade, como também, poderá ser um espaço privilegiado para o exercício da democracia participativa e da cidadania consciente e comprometida com a transformação social (MEC/SEB, 2005).

É nesse sentido de escola pública democrática e cidadã que se destaca a importância da contribuição da Escola Parque de Salvador, criação de Anísio Teixeira, para a promoção da cidadania através da educação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebe-se que a educação não pode mais ficar restrita aos muros escolares, devendo se estender à comunidade local, incluindo também as relações com a família dos educandos e as demais pessoas que vivem no entorno da escola, a exemplo do que acontece na Escola Parque, experiência vanguardista de Anísio Teixeira em Salvador/BA que promove a Cidadania através da Educação.

As inquietações e reflexões de Anísio Teixeira sobre a crise da educação brasileira já sinalizavam a existência de entraves ao pleno desenvolvimento da nossa educação. Além disso, o seu pensamento original e inovador atravessa mais de meio século e se mantém contemporâneo e a sua obra-prima, a Escola Parque, permanece viva e dando resultados profícuos até os dias de hoje.

Experiências bem-sucedidas como a Escola Parque de Salvador deveriam se multiplicar pelo Brasil, uma vez que possibilitariam que as escolas públicas desempenhassem a sua função social na comunidade, promovendo cidadania através da educação, alargando, também, a perspectiva da construção de uma cidadania extramuros, permitindo a inclusão e contribuindo para a transformação da realidade social brasileira.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Carmem de Britto. **Gestão Escolar e Educação Integral**: um estudo da experiência atual do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Salvador – Bahia –Brasil. 2008. 192f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Bahia.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ética e Cidadania – Construindo Valores na Escola e na Sociedade**. Brasília: MEC/SEB, 2005. Disponível em: <http://portal>.

BRASIL. Projeto Político Pedagógico da Escola Parque de Salvador. Disponível em: http://www.escolaparquesalvador.com.br/projeto_pedagogico_texto.htm. Acesso em: 06 dez. 2017.

D'ALMEIDA, Andrea Oliveira. Educação e Cidadania: aspectos jurídicos e sociais. In: **Revista Jurídica da Seção Judiciária do Estado da Bahia**. Ano7, n. 9. Salvador: TRF-1^a Região, 2008, p.143-156.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. In: **Revista da FAEEBA**. Salvador, n. 13, jan/jun. 2000, p. 151-160.

DORNELLES, Denise Freitas; VITALE, Denise; PINTO, Isabela Cardoso de Matos. Educação para cidadania e o controle social das políticas públicas. In: **Gestão em Ação**, Salvador, v.9, n.1, p.103-117, jan/abr 2006.

ÉBOLI, Terezinha. **Experiência de Educação Integral**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

FERNANDES, Florestan. Anísio Teixeira e a luta pela escola pública. In: ROCHA, João Augusto de Lima. **Anísio em movimento**: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil. Salvador, Fundação Anísio Teixeira, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Cezar Ricardo de; GALTER, Maria Inalva. Relexões sobre a Educação em Tempo Integral no decorrer do Século XX. In: **Educere et Educare - Revista de Educação**, vol. 1, n. 3, 2007.

FREITAS, Katia Siqueira de. Quem foi Anísio Teixeira? In: **Revista da Bahia**. Salvador, v. 32, n. 31, jul. 2000, p. 84-90.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, Dezembro 2000.

SANTOS, Gislene Aparecida. Ética, formação, cidadania. A educação e as nossas ilusões. In: SANTOS, Gislene Aparecida (Org.). **Universidade, Formação, Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001, v.1, p.149-167.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

WEFFORT, Francisco. Escola, participação e representação formal. In: L.Z. da Silva e J. C. de Azevedo (Org.). **Paixão de Aprender**. Petrópolis: Vozes, 1995.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE MERECEM SEUS SUJEITOS

Claudenir Bunilha Caetano

Graduado em Engenharia Agronômica com formação pedagógica, especialista em Educação Ambiental, em Educação e Me. em Educação.

RESUMO: O artigo pretende discutir as condições de funcionamento didático-pedagógico das escolas do campo, tendo como referência pesquisa qualitativa que contemplam os sistemas educacionais e o cotidiano escolar da escola do campo e as novas demandas que têm sido apresentadas à educação para a população do campo com relação aos seus objetivos, refletindo em mudanças trazidas pela pressão de entidades sociais e as formas de gestão e organização do trabalho desenvolvido na escola. E trazendo discussões sobre os processos de flexibilização e a precarização e a desprofissionalização do magistério para trabalhar no campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo, prática pedagógicas, Curriculo.

RESUMEN: El artículo pretende discutir las condiciones de funcionamiento didáctico-pedagógico de las escuelas del campo, teniendo como referencia investigación cualitativa que contempla los sistemas educativos y el cotidiano escolar de la escuela del campo y las nuevas demandas que se han presentado a la educación

para la población del campo con en relación a sus objetivos, reflejando en cambios traídos por la presión de entidades sociales y las formas de gestión y organización del trabajo desarrollado en la escuela. Y trayendo discusiones sobre los procesos de flexibilización y la precarización y la desprofesionalización del magisterio para trabajar en el campo.

PALABRAS CLAVE: Educación del Campo, práctica pedagógica, Curriculo

1 | INTRODUÇÃO

Escolhi pesquisar este tema que abrange a escola do campo por ter nascido e crescido no campo e trabalhar em escolas que estão dentro desta realidade. por considerar-me camponês, como meus pais, meus avós que sempre viveram no campo e da terra tiravam o seu sustento.portanto, muitas vezes enfatizavam que, eu teria que estudar, que dentro da realidade apresentada no campo, não haveria futuro e sim no urbano. Porém, que se percebe ao conversar com os pais agricultores é que eles não querem que os filhos continuem nas atividades ligadas ao campo. Vislumbram um futuro diferente para eles que seja no urbano.

Talvez por que não tiveram a oportunidade de ter uma educação voltada para esta realidade campesina, para o aumento da auto-

estima da sua comunidade para que podessem intervirem na melhoria da qualidade de vida, não deixando o urbano conquistar seu sonho de dias melhores.

Através de observações de obras de diversos autores sobre a educação do campo, constatei que a educação que ocorria e ocorre no campo via escolas, tinha e ainda tem

algumas deficiências graves. Posso mencionar a falta de fundamentação dos seus objetivos, conteúdos e valores baseados na realidade do campo.

Acredito que, inicialmente não tinha bem nítido o por quê da negação dos valores ligados ao campo. Porém, após diversas leituras sobre o assunto entendi que no processo democrático brasileiro varias entidades ligadas ao campo promoveram discussões, reflexões, reivindicações contra o projeto de desenvolvimento idealizado para o País, em que a educação servia como aparelho ideológico do Estado, de reprodução e de internalização dos anseios da classe dominante por todos os brasileiros.

Dentro deste contexto a exclusão do campo para cidades se fazia necessário para que a industrialização, em plena expansão, tivesse mão-de-obra suficiente e depois, de sobra.

O êxodo rural que, inicialmente, não era problema, se tornou nos anos 80 uma das questões mais discutidas por diversos estudiosos da área.

Os meios de comunicação, na década de 70, bem como nos anos 80 a 90 fizeram os últimos retoques do projeto desenvolvimentista das elites brasileiras.

Dentro deste contexto o debate em torno da educação, especialmente foca na educação formal do meio rural, não é um tema que tem merecido a adequada atenção na maioria das escolas rurais. Há uma cultura instituída entre as escolas de que os sistemas oficiais de educação devem se ocupar dessas mudanças. Sendo necessário trazer a discussão para o lugar onde ele precisa estar: No centro das atenções, dos debates e das ações dos docentes da escola do campo. No entanto, pressupõem-se que a escola e a educação que são proporcionadas aos moradores do meio rural não produzem os conhecimentos necessários para que a famílias possam gozar de sua plena cidadania, sem que ocorra a urbanização do ensino e a falta de mais alternativas e experiências concretas no campo da educação formal. Buscando valorizar a tradição da comunidade na qual trabalha para conseguir aproximar os conteúdos da realidade vivida.

Diante deste contexto quero abrir um espaço para discutir o trabalho desenvolvido pelas escolas situadas no campo e identificar se existe uma Proposta Pedagógica que Contempla um Currículo Diferenciado nas Escolas do Campo e se ocorre a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e local, como protagonista na construção de um plano de estudos de acordo com a realidade escolar.

Tento trazer um olhar e fazer a leitura de quem está dentro de um espaço institucional, que garante o acesso à escola, mas encontra dificuldades para aplicar

mudanças, pelo fato dessas passarem por concepção de educadores formados dentro de modelos pré-estabelecidos. Isso está expresso segundo o pensamento de Santomé (1995) que:

quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e a quilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas, (p.16).

Ter a participação de toda a comunidade escolar na proposta pedagógica é muito importante. Contemplar no seu currículo aulas voltadas ao ensino da importância das atividades agrícolas valorizando o aprendizado do educando.

O presente artigo tem a finalidade de apresentar dados de um estudo que teve como principal objetivo analisar os planos de estudos de uma das escolas públicas municipais de ensino fundamental localizada na área rural do município de Arroio Grande-RS, na perspectiva de verificar se os mesmos contemplam ou estão de acordo com as expectativas e a realidade da comunidade em que estão sendo implementados.

A pesquisa de natureza qualitativa, baseia-se em um roteiro que serviu de apoio à realização de entrevista com um professor das séries iniciais; um professor de cada componente curricular das séries finais do ensino fundamental; e, ainda, com representantes da direção.

O estudo procura discutir as atuais condições de trabalho dos docentes de escolas públicas do campo, e da educação do campo, tendo como referência resultado de pesquisa e revisão bibliográfica que demonstram um contexto da realidade e o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido para que ocorra uma reversão e satisfaça de forma mais ostensiva as novas demandas apresentadas nos processos educativos do campo, sejam elas, nas políticas públicas, no currículo, planos de cursos, conteúdos ou no gerenciamento do processo de aprendizagem. A intenção foi compreender em que medida os princípios acima referidos estavam repercutindo nas escolas públicas do campo, seja em termos de contribuição, ou não, para ampliar, fortalecer, dificultar a participação de seus atores na condução da instituição escolar.

2 | PRÁTICAS ESCOLARES CONTEXTUALIZADAS NA ESCOLA

2.1 Realidade educacional

Os projetos de cunho assistencialistas criados para a população mais carente do país, nas últimas décadas, não alteraram o problema da exclusão de crianças e jovens, pelo contrário, camuflou a realidade atribuindo às próprias vítimas as razões de seus fracassos escolares. Conforme analisa Valla (1983), na medida em que os processos de industrialização e urbanização se aceleraram, os governos e outros setores das classes dominantes lançaram mão da forma de educação popular. O

mesmo afirma que, historicamente, as práticas de educação popular obedecem mais às necessidades de expansão e consolidação do capitalismo do que ao objetivo de transformação social.

Cabe ressaltar, também, que, especialmente a partir da década de 60, foi atribuído à educação um forte papel econômico, ou melhor, uma via de atendimento de interesses empresariais. Tal vinculação fazia-se refletir no texto da Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71).

Atualmente, a educação não apresenta mudanças significativas, no que tange à função de contribuir em perspectivas de melhoria na área com a desejada transformação social. A maioria das propostas e políticas em curso revelam um conformismo e fortalecem o caráter excluente do desenvolvimento capitalista, sendo conivente com as leis selvagens deste sistema, tal como analisa Linhares (1997),

“(...) Um outro esforço para inventar a escola precisa ser feito. Esforço que parte de sujeitos históricos capazes de se contrapor e ultrapassar as próprias condições constituintes de uma cultura privativa tecida por opções político-econômicas concentradoras. Mas é importante que este esforço passe por um circuito prazeroso de afirmação da vida e atende para os movimentos da sociedade que permanentemente instalam vazios e oferecem possibilidades de intervenção” (p.143).

Portanto, faz-se necessário instituir uma nova concepção e novas práticas na escola, capazes de contemplar a pluralidade de idéias, e uma compromisso ético emancipatório e inclusivo de filhos das classes trabalhadoras urbanas e rurais, transcendendo as políticas compensatórias e assistencialistas que vêm ocorrendo ao longo do tempo no Brasil. Afirma-se a falta de um currículo e de um projeto político-pedagógico de escola e de educação diferenciado para as diversas realidades, que viabilize a melhoria da qualidade de vida das pessoas e a superação das desigualdades sociais. Como se pode verificar, a maioria dos participantes ressalta tais aspectos.

Os conteúdos não são específicos para uma escola de meio rural, porque eles são elaborados em conjunto com as outras escolas da rede municipal. Porém nas disciplinas de técnicas agrícolas e ciências partes dos conteúdos e práticas escolares são adaptadas ao meio rural.

Diferentes estudos têm mostrado que a educação do campo tem sido negligenciada, pois representa conteúdos e valores urbanos, como afirma Fonseca (1989), “no que tange às questões tomadas como específicas da educação do meio rural, a política educacional brasileira tem-se mantido, na forma e no conteúdo, tradicional e conservadora, melhor dizendo, desigual e excluente”(p.19).

Sabe-se que proposta educacional urbana provém de um modelo hegemônico, ou seja, evidencia a influência do urbano sobre o rural, resultando em um alto índice de evasão e de repetência, consequência do desinteresse dos educandos.

Na passagem da primeira para a segunda década do século XIX, conforme

segue Fonseca (1989), observa-se a necessidade de conter a migração rural para as áreas urbanas. Nessa época, grande parte das elites brasileiras acreditavam que a educação era o mecanismo mais eficiente para realizar essa contenção. Esse movimento denominado “ruralismo pedagógico”, trouxe em pauta, pela primeira vez os problemas concretos da educação rural do país. Porém, vigoraram os interesses conservadores, pois, para as elites, era fundamental que a escolarização ocorresse desde que não faltassem braços para a lavoura e nem se reduzisse a produtividade do campo.

Para Fonseca (1989), na história da educação da classe trabalhadora rural, os anos 40 representam o enraizamento de dois problemas ainda não solucionados: a impossibilidade real e concreta de acesso ao saber sistematizado e a compulsoriedade de projetos educativos não escolares não exigidos pela reprodução ampliada do capital.

A escola rural pouco sofreu mudanças ao longo do tempo. Além do “ruralismo pedagógico”, outras experiências nascidas nas décadas de 40 e 50, inspiradas em modelos importados, apareceram no quadro mais amplo da educação brasileira, sem afetar, no entanto, o caráter conservador.

Muitos estudos têm mostrado a necessidade de repensar o modo de fazer a escola do campo, pois as práticas educativas em curso revelam que os conteúdos não têm, em muitos casos, qualquer relação com a realidade social e histórica concretas. Mantem-se a busca por uma escola que atenda as demandas do campo, tal como depoimentos dos participantes do estudo.

A Escola procura relacionar o seu trabalho com o contexto em que está inserida, através de projetos e de algumas disciplinas, mas acredito que muito ainda precisa ser feito para melhorar esta inserção.

Já estamos em fase de estudo para adequar o currículo à realidade vivida na escola. É um trabalho lento e difícil, pois além das dificuldades de reuniões com todos os envolvidos, existe a falta de preparo de alguns professores para aceitar e realizar um trabalho que contemple esta realidade.

Atualmente, contrariando as tendências apontadas após a década de 70, quando um grande número de estudiosos se desinteressaram pela educação rural, verifica-se que o surgimento de inúmeros assentamentos e de movimentos sociais do campo fez ressurgir a necessidade de se construir a escola “no campo” e “do campo”.

O que se percebe é que esse processo, mesmo discreto, vem crescendo, especialmente na última década. Muito educadores vêm envolvendo-se na elaboração de propostas de educação para a escola do campo. Como bem afirmou Linhares (1997),

“(...) Não temos um modelo pronto de escola que queremos. É preciso inventar uma nova escola. (...) Uma escola que represente desejos e projetos de quem concretamente a faz diariamente; alunos, professores, técnicos e auxiliares. Mas

que não se limite a eles. A escola pública pertence à sociedade e precisa atender suas demandas múltiplas" (146).

A história de nosso país foi marcada, predominantemente, por exclusões e desigualdades, principalmente no que diz respeito a maioria da população que vive no campo, caracterizada como atrasada e fora de lugar no vislumbrado projeto de modernidade, predominantemente urbano. O homem do campo e os indígenas foram vistos como espécies em extinção. Nessa lógica, não haveria necessidade de criação de políticas públicas específicas para essas pessoas, a não ser do tipo compensatório.

Neste contexto, de um lado, estão as contradições do próprio modelo de desenvolvimento, entre elas a crise do emprego que amplia a migração campocidade e, de outro, está a reação da população do campo, que não aceita ser excluída e luta pelo seu espaço social, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural, que também incluem iniciativas no campo da educação.

Conforme analisa Arroyo (1999),

"Um primeiro desafio que se tem a perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta. Ter isso, claro ajuda na forma de expressão e implementação dessa proposta" (p.23).

O que se busca é uma forma de garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo. Deve-se discutir o tipo de escola e a proposta educativa que irá se desenvolver como estratégia educacional do campo.

A expressão educação básica carrega em si a luta popular pela ampliação da noção da escola pública, embora a legislação atual (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96) só garanta a obrigatoriedade do ensino fundamental, já começa a ser incorporada em nossa cultura a idéia de que todos devem estudar, pelo menos até a conclusão do ensino médio e de que a educação infantil também seja dever do Estado.

Nesse sentido, o conceito de educação básica está sendo ampliado, incorporando os aprendizados de outras práticas educativas, ligadas aos diversos grupos culturais que vivem e trabalham no meio rural.

É forte o apelo para que se construa uma educação voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, capaz de atender suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação.

No campo, tem que haver escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura dos moradores do campo.

Vale lembrar que a educação, por si só, não pode impedir o êxodo rural, tem que vir acompanhada de mudanças nas políticas agrárias e agrícola do país. Tal como analisam Kolling, Neri e Molina (1999),

"Entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação" (p.25-26).

Pensar uma proposta pedagógica para as escolas do campo é pensar em conjunto de transformações que a realidade vem exigindo para a escola de educação básica, neste momento histórico. Porém, as respostas dos participantes revelam que a educação não está voltada para a realidade do educando.

Poucos são os conteúdos direcionados aos interesses do meio rural que é onde os alunos estão inseridos.

A escola a ser ofertada às populações do campo deverá estar vinculada a sua realidade e seus interesses, buscando entender as questões locais, regionais e nacionais, para que cumpra seu papel na inclusão do cidadão e garanta sua participação social e política na sociedade. Como diz Fonseca (1982), “(...) é preciso, porém, a gênese e a reprodução desse arremendo, que evidentemente, é histórico e tem muito a ver com o processo de negação da cidadania à maioria da população brasileira”(p.20).

Nos dias atuais, tem-se buscado alternativas para garantir à população do campo o acesso a uma educação de qualidade, a uma escola com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história, à cultura do povo do campo.

Busca-se o atendimento ao direito a uma educação que assuma a identidade do campo e desenvolva um projeto voltado para esta realidade, se evitando, assim, o inchaço dos centros urbanos com a migração do povo do campo, na procura de uma melhor qualidade de vida. Como afirma Arroyo (1999),

"Não basta ter escolas no campo, quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo"(p.29).

Um dos problemas do campo no Brasil, hoje, é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida das pessoas que vivem e trabalham no campo. Defende-se a implementação de políticas públicas, específicas para romper com o processo de discriminação, fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo e, ainda, garantir o atendimento diferenciado ao que é diferente e desigual.

Ambiciona-se a construção de uma escola que assuma a identidade do meio rural, não só como forma cultural diferenciada, mas, principalmente, como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo.

O ambiente educativo está em permanente construção para que se possa alcançar os objetivos propostos, pois, como bem sugere Freire (1996), “saber

ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". (p.47)

Muitos educadores e entidades sociais vêm lutando, refletindo e buscando uma educação que dê conta das demandas, das angústias e dos sonhos dos trabalhadores rurais. É necessário, contudo, que, urgentemente, se busque uma educação específica para o meio rural, com currículo, pedagogia e olhar diferenciado.

Inúmeras iniciativas já estão acontecendo, mas é necessário que essas iniciativas, amparadas na legislação existente, se transformem num sistema próprio e específico de educação que ajude a valorizar e reconstruir a auto-estima de quem produz e vive no meio rural.

É raro encontrar livros didáticos que abordem as dificuldades enfrentadas pelas pessoas que vivem da agropecuária, as doenças os animais e plantas, a alimentação e cuidados com os animais, a conservação do solo, as mudanças climáticas entre tantos outros temas.

Segundo analisa Arroyo (1999), "a educação rural ignorada e marginalizada está mostrando seu rosto, o verdadeiro, não a caricatura tão repetida: Reduzir a educação à escolinha rural, à professora desqualificada, às massas de analfabetos" (p.8).

Tal imagem revela a falta de um projeto de desenvolvimento voltado para os interesses dessa gente, embora já se verifique uma conscientização da necessidade de se construir uma proposta pedagógica diferenciada .

Urge a criação de espaços de formação de educadores capazes de levarem em conta a cultura, as características e as necessidades de cada comunidade do campo.

A sociedade atual tem que ter a consciência de que tem de existir uma relação harmoniosa entre o campo-cidade, um depende do outro, rompendo a visão de que o campo é sinônimo de atraso e o urbano de moderno. Neste contexto entra a valorização da escola do campo para superar essa dicotomia.

2.2 Material didático

Junto com Morin (2000), é possível afirmar que, independente do espaço que a pessoa habite, a educação é essencial, o conhecimento é um direito humano. Neste sentido, igualmente Arroyo (1999) analisa que os movimentos sociais trazem a educação como um direito do povo, afirmando que o movimento social nos coloca no terreno dos direitos. A educação básica tem que ser vinculada aos direitos (p.47).

Numa visão pouco aprofundada, no primeiro contato que se tem com uma escola do campo, tal como se apresenta, se conclui que essa exige de seus usuários padrões de aprendizagem pouco significativos a sua realidade, seus valores, suas atitudes, tal como se pode constatar através de análise realizada pelo,.Departamento da Coordenação e Planejamento da Educação para o Meio Rural, do Ministério da Educação, publicado em 1979.

"Defrontando-nos com uma escola que “ensina a escrever o nome”, mas não oferece educação identificada com a vida da comunidade do campo. Chega em alguns casos, a constituir-se em fator de resistência a escolarização, porque sua mensagem não se integra no esquema das necessidades vitais da população a que se destina” (p.13).

Passadas duas décadas, mais precisamente, após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, é que se pode identificar um maior empenho na formulação de diretrizes específicas à realidade rural.

Até então, o campo continuou com o mesmo currículo, com o mesmo material didático utilizado nos grandes centros urbanos, que falam do transporte coletivo, das praças, das danceterias, esquecendo-se dos bailes nas comunidades, entre outras festas da cultura local, da riqueza, da diversidade e da multiculturalidade existente no meio rural, produzida por quem lá está.

O estudo possibilitou identificar que é consenso, entre os participantes, que o material de apoio pedagógico adotado não atende nem os interesses nem as expectativas dos alunos.

A maioria dos livros que chegam à escola são enviados pelo Governo Federal, e pouca relação tem com o aluno. Cabendo ao educador discernir atividades coerentes com a realidade do aluno.

A população do campo e alguns educadores começam a se dar conta que a escola, indiretamente, era e continua sendo um instrumento de exclusão, pois fortalece a repetida vinculação entre escolarização e progresso é parte de um discurso e de uma ideologia que concebe a escola como caminho certo para o futuro como condição de realização do sonho de mudar de vida.

Pesquisando e analisando diversos documentos sobre a educação no campo, deparamo-nos com várias reflexões. No entanto, é possível constatar que muito pouca coisa mudou.

Muitos sociólogos têm enfatizado que desde a época da colonização voltamos às costas para o que “é nosso” e copiamos o que vem de fora. Temos este hábito. Copiamos modismos, muitas vezes sem observar se eles se adaptam a nossa cultura. Alguns funcionam, outros causam mais problemas do que soluções.

Na Alemanha, França ou outro país do Mercado Comum Europeu o agricultor precisa possuir conhecimento em nível técnico ou superior antes de adquirir a terra para nela trabalhar. Ele é um empresário do ramo agrícola, com visão empreendedora, inovadora e moderna. Como afirma ARROYO (1998),

“É possível trabalhar por uma Educação Básica do Campo se vinculada ao processo de construção de um projeto popular para o Brasil, que inclui necessariamente um novo projeto de desenvolvimento para o campo e a garantia de que todo o povo tenha acesso à educação” (p.91).

2.3 Espaços de socialização

Só podemos traçar objetivos em conjunto, respeitar idéias e saber conduzi-

las em grupo, quando todos são responsáveis pelo processo de aprendizagem e pela construção da identidade da própria escola. Para que esse processo ocorra, é preciso garantir a participação, fundamento indispensável à gestão democrática.

Pensar em um trabalho em grupo, democrático em educação é, portanto, refletir sobre o coletivo, legitimando a identidade de trabalho que a escola busca desenvolver.

É importante que a escola busque uma nova organização do trabalho pedagógico, considerando que as relações de trabalho, dentro da escola, deverão se refletir nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, se contrapondo à organização rígida e vertical com controle hierárquico com confrontos de interesse dentro da escola. Por isso, deve haver esforço para a criação de um espaço que resulte as condições concretas existentes na escola para construção de novas formas de organização caracterizadas pela descentralização do poder, tal como analisa Machado (1989), quando refere que “o processo de luta é visto como uma forma de contrapor-se à dominação, o que pode contribuir para a articulação de práticas emancipatória”(p.30).

Urge a criação novas relações de poder na dinâmica interna da sala de aula e da escola.

O excerto que segue contrasta a opinião de como ocorre os espaços de socialização dentro da escola. Tal como ressalta os participantes do estudo.

Sempre que possível os professores reúnem-se e discutem entre si o plano de estudo. Porém sua construção já vem pré-determinada.

O que é preciso para um bom desempenho do trabalho em grupo, com delegação de responsabilidades é uma equipe diretiva flexível e criativo , capaz de garantir ao corpo docente espaços para definição coletiva de metas que, traçadas em conjunto, resultarão em um ambiente pautado pela descentralização de tarefas. Para tanto, faz-se necessário oportunizar reuniões de trabalho conjunto, práticas pouco comuns na unidade escolar investigada. Segundo os depoimentos dos participantes,

Espaços de socialização há, mas as vezes nem tudo é decidido coletivamente.

A superação desse tipo de limite impõe aos gestores competências para criar metas adequadas que possibilite a interação e a comunicação entre todos. A divisão de responsabilidades na busca de soluções e de superação de conflitos, requisitos necessários para a construção de um trabalho coletivo que valorize a diversidade de idéias e fortaleça o grupo de trabalho dentro da escola.

A busca de gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas. Conta e analisa Marques (1990),

"A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação" (p.21).

A gestão democrática, com espaços reais de socialização, dentro da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois trata-se da participação crítica na construção do projeto político-pedagógico e na sua gestão.

É possível dizer, ainda, que espaços de socialização dentro das escolas não ocorrem quando a minoria do corpo docente e outros segmentos opina, geralmente endossando as idéias dos gestores, ou quando a grande maioria não participa por medo de expor suas idéias ou por acomodação ou repressão.

A escola tenta, mas há resistência de certos professores em dar subsídios e opinião na construção do projeto educativo.

Reconhece-se que a maioria dos docentes não tem formação para o trabalho com a realidade do campo. Em muitos casos encontram escolas com condições precárias de trabalho, enfrentam problemas de locomoção, entre outros.

Para que se possa construir a Educação do Campo tem-se que pensar na formação de educadores capazes atuar em diferentes espaços educativos.

A construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo deve incluir tanto uma reflexão, sobre qual o perfil do profissional de educação de que precisamos e como iremos formá-lo, sobre como tem ocorrido esta formação dos educadores nos próprios processos de construção da educação do campo.

Os educadores da escola do campo devem, assim, empenhar-se para os que educandos tenham maior prazer numa salas de aula, que falando sua própria língua, aperfeiçoando mantém viva a sua história, sem prejuízo da qualidade educacional.

O que se busca é uma escola articulada com a produção, o meio ambiente e o mercado, que se constitui em um pólo cultural que integra experiências e aprendizados, de novos conhecimentos na luta contra a discriminação e a opressão em prol de uma agricultura mais ecológica e sustentável. Como diz Cordeiro (2002). "Cada povo tem uma própria cultura, não existe sociedade, comunidade desprovida de cultura. A combinação dos traços culturais em torno de uma atividade básica forma um complexo cultural" (p.6).

Para que a escola assuma a tarefa de fortalecer a auto-estima de seus educandos, além de todo um trabalho ligado à memória, à cultura, aos valores do grupo, é preciso pensar, especialmente, na postura dos educadores e no seu jeito de conduzir as atividades escolares. Porém, à medida que a escola ganha uma imagem própria e que o professor constrói sua identidade, tende a crescer a sua motivação e valorização.

2.4 Planos de Estudo

Os conteúdos não deixam de ter sua importância, quando são pensados e construídos no coletivo e de acordo com a realidade vivenciada. Porém, muitas vezes, não são os professores que trabalham com uma determinada realidade que fazem essa escolha, outros a fazem. Na maioria das vezes, a Secretaria de Educação fornece à escola a lista mínima de conteúdos a serem trabalhados pela escola ou, ainda, o Governo Federal estabelece através de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que deve ser ensinado em por todas as escolas do país.

É sabido que temos grandes diferenças culturais, econômicas e sociais neste vasto Brasil. Entretanto, as equipes diretivas e os professores deveriam mobilizar-se para a adequação destes conteúdos às realidades em que estão inseridas as escolas em que atuam.

Embora todos os conteúdos sejam formativos, nem sempre são socialmente úteis. Portanto, a seleção dos conteúdos a serem ensinados deve resultar de ampla discussão dos segmentos analisados na elaboração dos planos de estudos.

Na escola Visconde de Mauá, a pesquisa mostrou que existe o equivocado entendimento, por parte da maioria dos professores, que somente algumas disciplinas do currículo tem a responsabilidade de contemplar a, tal como pode ser verificado nas respostas dos participantes:

Em algumas disciplinas, como técnicas agrícolas e ciências, os conteúdos estão relacionados à população do campo.

É consenso entre muitos estudiosos que quando o professor é apático e desmotivado ele tende a gerar, ao redor de si, a apatia e a desmotivação. Ao invés da mera lamentação pela falta de espaços e de autonomia, talvez se devesse procurar entender a autonomia como conquista, como construção, como ocupação e criação de espaços. Isso, porém, só é possível quando o professor se identifica com um projeto de escola que visa formar cidadãos, tal como parece reconhecer um dos participantes do estudo Podemos citar a resposta de outro professor deste estudo.

Busca-se que os planos de estudos atenda as expectativas da população.

Muitas vezes, faz parte do ritual escolar a repetição, a cada ano, dos mesmos esquemas de ensino que tem um único compromisso “vencer conteúdos” pré-estabelecidos, sem considerar os educandos que ali estão. Como bem analisa Gudsdorf (1987), quando afirma que, “a criança não vem à escola se enriquecer ou se sobrestrar de dados indiferentes: não se trata de carregamento, dia após dia, de quaisquer materiais que se acumulam em seu espírito (...)” (p.53).

Observa-se, ainda, que, muitas vezes, o professor domina determinado

conteúdo que trabalha mas não o conhece de forma mais global, em sua natureza, em suas implicações sociais. Faz-se necessário destacar que os conteúdos formais e estanques podem propiciar aprendizagens mecânicas, limitadas, sem significado, se não forem estabelecidas relações e abordadas as implicações destes conteúdos em seus contextos, se não houver o entendimento em sua natureza e em seus fins, tendo que haver o entendimento e a clareza sobre o que se está ensinando.

Muitos professores tratam os conteúdos de forma fragmentada, sem estabelecer relações com os demais componentes curriculares ou com variadas temáticas presentes na realidade e ambientes do cotidiano do educando, tal como ressaltam os participantes.

Talvez os planos de estudo atendem as expectativas dos educandos, mas as técnicas e os métodos de ensino utilizados pelos professores, talvez precisem ser revistos

Os próprios professores necessitam refletir sobre suas aprendizagens, seus conhecimentos e sobre suas práticas nos meios onde vivem. Morin (1992), nos chama a atenção para o fato de que:

“O desenvolvimento da inteligência não é a adição de conhecimentos cada vez mais sofisticados, mas que o desenvolvimento da inteligência está ligado. Da contextualização e da globalização. É preciso ser capaz de inserir os conhecimentos adquiridos no seu contexto, no seu global. Estamos numa época em que o global é cada vez mais importante, e em que os problemas são cada vez mais globais. Todo nosso sistema de educação nos ensinou a dividir, jamais nos ensinou a ligar (...)" (p.10).

O professor deve desenvolver o interesse em compreender e relacionar questões fundamentais do dia-a-dia, abordam aspectos essenciais da vida social, política, cultural e ambiental.

O que fica é a pergunta de como propiciar o acesso aos novos conhecimentos, novas linguagens, novas leituras e representações da realidade de forma a promover o acesso e não um mero repasse a transmissão de conhecimento.

O desafio parece apontar à busca de uma educação que seja mais significativa e mais conseqüente para todas as pessoas envolvidas e para a sociedade com um todo. Nesse sentido, os educadores devem expressar sua visão de mundo e intervir como mediadores de conhecimento.

Não é buscando mudanças imediatas, de um momento para outro, que o professor encontrará o caminho para melhoria da escola, mas estando sempre atento. Não se pode ingenuamente esperar que as soluções venham de fora ou que as mudanças partam de outros.

Será que sabem realmente quais são as expectativas da nossa comunidade escolar, os anseios dos pais e dos educandos?

Vê-se, nessa perspectiva, que não é com reuniões com a participação de poucos professores, muitas vezes desmotivados e desconhecedores da realidade do

campo, que se há de promover a transformação necessária nas práticas docentes em vigor.

Talvez o que falte seja a promoção de programas de formação e de cursos específico para professores que atuam em escolas do campo, oportunizando a discussão dos conceitos e dos conteúdos por eles selecionados. Exige-se, como diz Gudsdorf, (1987). “o professor de matemática ensina matemática, mas também ensina a verdade humana, mesmo que não a ensine”(p.54).

A escola do campo precisa estar atenta para os processos produtivos que afetam os camponeses, e capacitá-los a participar do debate sobre alternativas de trabalho, renda e qualidade de vida.

Nesse sentido, é essencial que as marcas da vivência na escola possam estar somadas às marcas de vivência social e familiar, na concretização do processo educacional como um todo.

Os processos de ensinar e de aprender enfrentam as mesmas dificuldades , tanto nos áreas urbanas como nas áreas. Por isso, precisamos entender a escola como um espaço privilegiado de conversação entre sujeitos, onde cada um tem seu papel definido, sem anular-se ou anular os demais, Tal como afirma Frantz et al (1992), “em situações concretas de interação, como se criam vínculos e possibilidades de entrelaçamento de saberes e conhecimentos”(p.60).

É nas parcerias em busca de ações conjuntas de melhoria do ensino e da educação, na soma de esforços, de iniciativas, de interesses, de responsabilidades, que está a possibilidade de se enfrentar e superar os desafios.

3 Considerações finais

Ao se observar a realidade educacional que os educandos da área rural possuem, é possível perceber que a escola realiza um trabalho voltado para a ampliação dos conhecimentos, que sejam interessantes para realidade da comunidade, destacando alguns projetos e temas relevantes para o campo. Porém, de um modo geral, a escola possui em sua essência pedagógica, valores, currículo e a cultura urbana, sendo esta a visão central em suas abordagens. Vi que em pleno século XXI, onde a transformação da comunidade rural está cada vez mais imperativa como alternativa de sobrevivência, a educação também assume mais um desafio, que é, despertar os educadores , educandos, trabalhadores rurais para junto reorganizar as práticas educacionais que sejam eficazes para ajudar a resolver problemas que os aflige. Porém, a escola tem o dever de buscar por meio da educação o desenvolvimento integral do homem, de seus conhecimentos , habilidades. Através da procura de práticas pedagógicas que valorizem o trabalho rural como fonte de vida digna para as pessoas que vivem no campo.

Faz-se necessário um projeto educativo que contribua para transformar a realidade do campo e para superar a histórica dicotomia rural-urbano, mantendo a

identidade cultural dos grupos que ali vivem, resgatando os valores culturais do povo do campo.

A realidade da escola pesquisada possibilitou a perceber que o processo de gestão democrático, enquanto espaço de várias negociações, de acordos, de conflitos e de partilha de poderes, está no início do seu desenvolvimento. O fortalecimento das relações democráticas dentro da escola, comunidade, gestor, conselho escolar e outros segmentos, através da descentralização de poderes e decisões, embora estejam nos planos de intenções da escola, pouco se efetivam. Pois as vezes ocorre a dificuldade da participação de todos os segmentos da escola, por falta de preparo ou por desconhecer a importância de sua ação.

Os entrevistados referiram que a escola gira em torno de um ambiente acolhedor, onde o núcleo gestor está sempre disponível para ouvir e auxiliar qualquer segmento da comunidade escolar.

Os sujeitos pesquisados, ao tratarem da educação do campo, afirmam que todos devem se envolver, mas dizem, também, que reconhecem a falta de preparo para trabalhar com esta realidade, pois os materiais didáticos sobre o tema são escassos, entretanto muitas vezes adaptam os conteúdos existentes para perseguir o contexto da realidade escolar.

Posso dizer que o professor (a), que atua em escolas do campo, precisa ter, além da formação mínima necessária para o exercício profissional, uma identidade com o meio onde desenvolve seu trabalho. Deve estar comprometido, realmente, com o trabalho que realiza na comunidade, sabendo respeitar e integrar-se à linguagem, à cultura e ao trabalho do campo, buscando formação específica e permanente para auxiliar na transformação da realidade do campo, através da garantia de um ambiente de estudo alicerçado numa relação de confiança e de amizade com os educandos, favorável ao resgate de valores locais e, da auto-estima do educando e de sua família.

Conforme análise de Arroyo (1999),

"Conhecer-se-à identificando quais são os principais problemas da educação no meio rural, hoje. O primeiro deles própria escassez de dados e análises sobre esse tema, o que já se identifica o tipo de tratamento que a questão tem merecido, tanto pelos órgãos governamentais como pelos estudiosos"(p.38).

O docente, em sua maioria, não têm formação para o trabalho nas escolas do campo e, em muitos casos, encontram escolas em condições precárias de trabalho.

Diante dos dados levantados na pesquisa é possível constatar que a realidade do campo vem, de forma acelerada, sofrendo mudanças causadas por vários fatores que interferem no cotidiano de vida das famílias, e colaboram para o êxodo rural, o aumento do desemprego e dos problemas sociais nos centros urbanos.

Em razão disso, a escola do campo juntamente com a sociedade civil organizada, necessita abordar essas questões e ser mediadora de espaços de discussões e inovações, que apontem para soluções aos problemas enfrentados.

REFERENCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. FERNANDES, Bernardo Mançano, **Educação Básica e o Movimento Social do Campo**, Ed. Universidade de Brasília, Brasília, DF. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, coleção por uma Educação Básica do Campo, 1999. **Por uma Educação Básica do Campo.** Nº2; 1999.
- CORDEIRO, Aurora Marilda. **A Redação entre Natureza, Cultura e Homem**. Instituto Superior da Educação de Cláudio: Cláudio, 2002. 6f. Mimiografada.
- FONSECA, M.T.L. **A Expansão Rural no Brasil, um Projeto Educativo para o Capital...** Rio de Janeiro, 1982 – p.17-22 (notas do seminário II)
- FONSECA, M.T.L. **Da escolarização das populações rurais na nova LDB**. Educação em Revista. Belo Horizonte, 1989.
- FRANTZ, Lori, M., ALLEBRANDT, L., FEIL, I. **Uma Prática Pedagógica Permeada pelo Diálogo. In: Reflexões Sobre a Prática: Currículo por Atividades**. Porto Alegre: SEC/RS, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986.
- GUDSDORF, Georges. **Professores Para Quê? Para uma Pedagogia da Pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KOLLING, Edgar Jorge, NERY, Ir. FSC, MOLINA Mônica Castag, NA (Orgs) **Por uma Educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.
- Lei de Diretrizes e Bases e Diretrizes Nacionais para as Escolas do Campo. Artigo 28 da LDB N° 9.394/96.
- LINHARES, C.F.S. **A escola e seus profissionais: Tradições e Contradições**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: AGIR, 1997.
- MACHADO, Antônio Berto. “**Reflexões Sobre a Organização do Processo de Trabalho na Escola**”. In: Educação em Revista nº 9. Belo Horizonte, Jul. 1989
- MARQUES, Mário Osório. “**Projeto Pedagógico: A Marca da Escola**”. In: Revista Educação e Contexto. Projeto Pedagógico e identidade da escola nº 18. Ijuí, Unijuí, Abr/Jun. 1990.
- MEC/ Diretrizes Operacionais Básicas do Campo, 2002, p.5.
- MEC/Departamento da Coordenação e Planejamento da Educação para o Meio Rural, 1979.
- MORIN, Edgar. **A Construção da Sociedade Democrática, Após a Queda do Socialismo Dito Real e o Papel da Educação e do Conhecimento para a Formação do Imaginário do Futuro**. Sem Int. sobre aprendizagem. Porto Alegre: UFRGS, 1992.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; UNESCO; 2000.
- RAMOS, Maurivan G. Et. Allii **A Educação Continuada do Professor: O Aperfeiçoamento e a Mudança na Sala de Aula**. In: Educação para crescer. Projeto Melhoria da qualidade do ensino no 1º grau.; área de ciências. Porto Alegre: SEC/RS, 1992.
- Relatório FETAG/RS. 3º Seminário Estadual da Educação no Meio Rural. Porto Alegre, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo**, In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

VALLA, V.V, GARCIA, R.L. **A fala dos excluídos**. Cadernos CEDES. Nº 38, Papirus, 1983.

“ESCOLA SEM PARTIDO”: CRISE NA EDUCAÇÃO?

Franciane Sousa Ladeira Aires

Núcleo de Educação da Infância, Universidade
Federal de Lavras - MG

RESUMO: O presente capítulo objetiva compreender o movimento/programa “Escola Sem Partido” à luz do pensamento da filósofa política Hannah Arendt, através de seu ensaio intitulado *Crise na Educação*. A composição metodológica pautou-se pela pesquisa bibliográfica para se construir uma análise crítica fundamentada pelos conceitos crise, autoridade e tradição, permitindo pensar o cenário da educação brasileira na atualidade, a partir de um ensino mais humanizado. O movimento/programa “Escola Sem Partido” tem como princípio o controle do trabalho docente no tocante, a luta pela neutralidade e por um partido único e absoluto. Isso posto, pode-se pensar que tal movimento/programa estimularia a crise na educação ou estaria em luta contra a crise criada pelo pensamento crítico dos professores, haja vista que o “Escola Sem Partido” prioriza a neutralidade da educação, subtendendo-se que objetiva a autoridade e a tradição como forma de estagnar o pensamento crítico nas escolas. Contudo, segundo Arendt deve-se enxergar a crise como um momento privilegiado para o exercício da atividade crítica. Para a filósofa o conceito de autoridade está vinculado a uma

das formas da responsabilidade assumida pelo educador com o outro e com o mundo. E tradição é a capacidade do professor fazer a mediação entre o que é velho e o que é novo, exigindo da docência um respeito singular pelo passado. Por isso, as reflexões arendtianas auxiliam a compreender as interpretações que estão vigorando na atual contextura brasileira, contra a falsa neutralidade e a favor de uma educação mais humana.

PALAVRAS-CHAVE: “Escola Sem Partido”; crise; educação; pensamento crítico.

“SCHOOL WITHOUT PARTY”: CRISIS IN EDUCATION?

ABSTRACT: This paper aims to understand the movement/program “School Without Party” in the light of the thinking of the political philosopher Hannah Arendt based on her essay entitled *Crisis in Education*. The methodological composition was guided by a bibliographical research in order to build a critical analysis based on the concepts crisis, authority and tradition, allowing us to think about the scenario of the Brazilian education nowadays, from a more humanized teaching. The movement/program “School Without Party” has as its principle the control of teaching work on political and striving for neutrality and a single and absolute party. It

can be thought that such a movement/program would stimulate the crisis in education or would be in struggle against the crisis created by the critical thinking of teachers, given that the “School Without Party” prioritizes the neutrality of education, arguing that it objectifies authority and tradition as a way of stagnating critical thinking in schools. However, according to the Arendt, the crisis must be seen as a privileged moment for the exercise of critical activity. For the philosopher the concept of authority is linked to one of the forms of responsibility assumed by the educator with the other and with the world. And tradition is the ability of the teacher to mediate between what is old and what is new, demanding from teaching a singular respect for the past. The arendtian reflections help to understand the interpretations that are in force in the current Brazilian context, against false neutrality and in favor of a more humane education.

KEYWORDS: “School Without a Party”; crisis; education; critical thinking.

1 | INTRODUÇÃO

Não existe educação neutra, toda neutralidade afirmada é uma opção escondida.

Paulo Freire

Em prol da falácia da neutralidade da educação é que o movimento/programa “Escola Sem Partido” (ou Lei da Mordaça) surgiu, nos idos de 2004, sob a responsabilidade do advogado Miguel Nagib, e, a partir de 2014, ganhou impulso através de projetos de Lei (PLs).

Os idealizadores do “Escola Sem Partido” defendem que o problema (ou a crise) da educação brasileira seria a prática docente sustentada por ideologias e doutrinações. Com veemência, defensores da causa têm lutado pela aprovação de leis que criminalizam a prática pedagógica crítica a favor da neutralidade em todos os níveis educacionais.

A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo (NAGIB, 2016, s/p).

Mas como nos diz o educador Paulo Freire (1987), toda neutralidade já é uma opção, já é um partido, já é uma ideologia, já é uma visão de mundo. Assim, o “Escola Sem Partido” defende sim um partido único e absoluto: dos interesses do sistema capitalista, da intolerância às diferenças, da censura à múltiplas leituras de mundo.

O “Escola Sem Partido” descaracteriza o ensino, excluindo a socialização e a inserção no mundo através do conhecimento. Este movimento/programa visa desarticular a educação ao incutir a ideia que se deve “ensinar” apenas o conteúdo de tal disciplina. Então, pergunta-se: tal proposta que inibi o pensamento crítico, que ofusca reflexões inovadoras, seria algo envolto à tradição e à autoridade? Estaria dando uma nova roupagem para a crise na educação?

Grosso modo e à primeira vista, sim! Para discutir a questão, propomos

debatê-lo à luz do pensamento de Hannah Arendt e seus conceitos de tradição, autoridade e crise desenvolvidos em seu ensaio intitulado *Crise na Educação*. Mas como tal texto, escrito sobre a realidade educacional dos Estados Unidos em 1957, poderia trazer reflexões pertinentes para pensar o contexto educacional brasileiro da atualidade?

Arendt (1988) pensa não somente o contexto estadunidense, mas um contexto global, o mundo capitalizado, para suas reflexões em torno da educação. Segundo a filósofa devemos enxergar a crise como um momento privilegiado para o exercício da atividade crítica. As reflexões arendtianas podem nos auxiliar a compreender as interpretações que estão vigorando na atual contextura.

Com base nisso, abre-se precedente para se discutir, a partir de Arendt, as ideias do movimento/programa “Escola Sem Partido”, sem a falsa neutralidade, em busca de uma educação mais humana. Para isso, construiu-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada por uma análise crítica à luz dos conceitos da filósofa política em *Crise na Educação*.

2 | “ESCOLA SEM PARTIDO”: EDUCAÇÃO E A ATUALIDADE BRASILEIRA

Nossa democracia sofre mais um golpe, apesar de Freire (2015) nos ter alertado que um golpe hoje “nos atrasaria tanto quanto ou mais do que o Golpe de 64 e nos deixaria tantas sequelas quantas aquele nos deixou” (p 249). Vivemos uma “ditadura” que usurpa nossos direitos, que deixa escapar imunes os sanguinários da corrupção. Afinal os que fazem isso pensam que o “golpe é virtude; a coisa suja, o modelo. A sem-vergonhice, o testemunho a seguir” (FREIRE, 2015, p. 88). Nesse sentido, “autoridade e licenciosidade não são caminhos que levem à democracia ou que façam aperfeiçoar-se” (FREIRE, 2015, p. 245).

E é nesse cenário da atualidade brasileira que a educação vem sofrendo a duras penas. A educação deve ter como objetivo, assegura nossa Constituição, “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205, II). Como um dos princípios para tal, temos: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988, art. 206, II). Porém, “ao cidadão atento e preocupado com a educação no Brasil, especialmente a básica, poderá perceber um processo de crescente desmanche do que a define pela Constituição Brasileira: um direito social e subjetivo” (FRIGOTTO, 2016, p. 01).

Na verdade, o que observamos são retrocessos para todos os lados. Congelamento dos investimentos, políticas públicas descontextualizadas e não negociadas, inserção de grupos empresariais e organismos internacionais para moldar o ensino público, programas que tendem a anular a ação/reflexão docente e sua liberdade de ensinar, desconsiderando os direitos conquistados e firmados em nossa Constituição. Enfim, estamos, de forma lastimável, frente ao desmonte

da educação pública. Tentam fortemente colar mordaças em nós, educadores. Tudo isso em prol do dito “bem comum”, de tal “Escola Sem Partido”.

Os arautos e mentores da “Escola Sem Partido” avançam num território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e eliminação de seres humanos sob o nazismo, o fascismo e similares. Uma proposta que é absurda e letal pelo que manifesta e pelo que esconde (FRIGOTTO, 2016, p. 01).

Ao manifestar-se a favor de uma “Escola Sem Partido”, na verdade, tal movimento/programa deixa transparecer, ao tentar esconder, ser a favor de uma escola unipartidária.

Então, o que seria uma escola sem partido? Que partido estaria envolto na escola? Não existe e nunca existirá uma escola sem partido, nos afirma Vieira (2016). Pois, a todo o momento estamos guiados por uma forma de ver o mundo, a qual influencia em nossa agência na vida e no mundo, com a vida e com o mundo. O que o “Escola Sem Partido” almeja não indica uma neutralidade, pelo contrário, já nos indica sua posição diante do mundo, e nos leva a crer em um retrocesso no âmbito educacional, ao priorizar uma educação vertical, opressora e sem pensamento crítico.

Ao por entre aspas a denominação de “Escola sem Partido” quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente (FRIGOTTO, 2016, p. 02).

Então, como se configura tal movimento/programa “Escola Sem Partido”?

O advogado Miguel Nagib, fundador e presidente do movimento, afirmou que o professor não tem o direito de utilizar sua liberdade de expressão em sala de aula, uma vez que o aluno é uma audiência cativa do mesmo (NAGIB, 2016). É a partir dessa convicção que se denuncia que o problema da educação brasileira é a atuação de um “exército de professores doutrinadores”, que incutem suas posições ideológicas, além de desrespeitar a educação moral e religiosa das famílias. Com esse propósito, tem-se fornecido os fundamentos teóricos para os Projetos de Leis (PLs) que circulam pelo poder Legislativo de diversas partes do Brasil, tanto em âmbito municipal, estadual e federal.

Dessa forma, temos tanto o movimento como o programa que lutam pelos mesmos objetivos, mas em esferas diferentes. O movimento “Escola Sem Partido” é uma organização que atua na esfera da sociedade civil. Já o programa “Escola Sem Partido” é a apresentação dos pressupostos do movimento em forma de PLs, os quais sempre têm como princípio o controle do trabalho docente no tocante às questões políticas, de gênero, submetendo-os às convicções religiosas e morais dos pais.

O “Escola sem Partido” é um atentado à educação visando aumentar o controle sobre os professores dentro da sala de aula, transformando estudantes e pais em espiões contra o docente. O movimento “Escola Sem Partido”, através de parte da sociedade civil, está em luta pela alteração da Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para que o Programa “Escola Sem Partido” seja incluído nesta.

As PLs têm a pretensão de incluir na LDB princípios como: a) neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; b) vulnerabilidade do aluno como parte mais fraca da relação de aprendizagem; c) educação moral e religiosa de acordo com as convicções dos pais; d) proibição de tratar de questões de gênero na escola, a fim de não interferir na identidade biológica do sexo; e) proibição para o professor de emitir sua opinião e convicções dentro da sala de aula; f) proibição de incentivar os alunos na participação da vida política e de tratar dos problemas atuais, como passeatas, protestos, entre outros.

Pensando sobre tais princípios podemos inferir que os mesmos vão de encontro com o real sentido do ato de educar, privilegiando um ensino preconceituoso, acrítico, sem sentido, contra a igualdade, incoerente com o outro e com a vida. Nesse tocante, Freire (2015) nos diz: “Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser” (p. 231).

Entretanto, em meio a muitas falácia, podemos pensar que o início da reversão do “Escola Sem Partido” poderia estar perto de acontecer. A educação pontuou em tempos *temerosos*, no final do ano de 2017. O projeto de Lei do então Senador Magno Malta (193/2016) para incluir as teses do “Escola sem Partido” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já estava com parecer do Senador Cristovam Buarque afirmando que tal contrariava a Carta Magna, e há alguns meses, a Procuradoria Geral da República havia registrado parecer com o mesmo ponto de vista. Assim, o senador Magno Malta recuou e pediu o arquivamento definitivo do programa “Escola sem Partido”. Mas devemos ter a tal *confiança crítica* de que Freire (2011) nos falava. Esta atitude do autor da PL pode ser uma manobra política que maquia suas verdadeiras intenções e seus verdadeiros interesses. Cabem a nós, educadores, que fiquemos vigilantes.

Por isso, mesmo com o arquivamento do programa “Escola Sem Partido”, a atuação do movimento é suficiente para criar uma corrente de perseguição aos professores. São cada vez mais comuns casos de docentes afastados de suas funções por “atividade subversiva” e “doutrinação ideológica”. Por meio de orientações fornecidas pelo movimento, seja pelo site ou pelas redes sociais, alunos e pais estão denunciando os professores, elaborando armadilhas, fazendo gravações de vídeos e áudios sem contextualização para criminalizar o trabalho docente.

Isso tem tornado a sala de aula mais um cenário de desconfiança, de descrédito

e de conturbação, visto que o ato de expor ideias comumente tem sido distorcido em ato de imposição ideológica. A relação professor-aluno, assim, se torna vertical, hierarquizada, logo, desumanizada.

O professor deve ter liberdade para ensinar, para mediar o conhecimento e proporcionar reflexões críticas. O que ele deve ter é o cuidado para não oprimir o estudante, para não massificá-lo através de somente seu ponto de vista, sua posição política ou ideológica. O professor pode expor sua opinião? Pode dizer o que pensa sobre determinado assunto? Sim. Não só pode, como deve! Todavia, deve ser coerente com o princípio da liberdade e assumir sua vertente sem deixar de indicar outras possibilidades, outras leituras de mundo que podem contribuir significantemente para a construção do conhecimento dos estudantes.

O movimento/programa “Escola Sem Partido” porém, viabiliza o silenciamento, o controle e a desvalorização docente a favor da despolitização da educação, uma vez que inibe a liberdade de ensinar. Prioriza o interesse privado sobre o bem comum, assujeitando o estudante como um ingênuo receptor de conteúdos, para que este adere à realidade em que vivencia, como mero objeto e não sujeito.

Assim sendo, podemos pensar que o “Escola Sem Partido” almeja a tradição e a autoridade para justificar tal crise na educação. Logo, é através dessa tríade de conceitos que buscamos discutir tal movimento/programa sob a ótica da filósofa política Hannah Arendt.

3 | CRISE, AUTORIDADE E TRADIÇÃO: SENTIDOS ARENDTIANOS

Hannah Arendt foi uma importante filósofa alemã do século XX. Nasceu em Hannover, Alemanha, no dia 14 de outubro de 1906. Em 1924, ingressou na Universidade de Marburg, onde foi aluna do filósofo Martin Heidegger, do qual foi amante. Aos 20 anos, foi estudar na Universidade Albert Ludwig em Freiburg. Em 1928, doutorou-se em Filosofia na Universidade de Heidelberg, com a tese “O Conceito de Amor em Santo Agostinho”, sob a orientação do filósofo Karl Jaspers, com o qual manteve um relacionamento de amizade por muito tempo. Um ano após, Arendt ganhou uma bolsa de estudos e se mudou para Berlim. Em 1933, foi presa por ser judia e depois de passar oito dias na prisão, resolveu deixar seu país natal. “[...] Arendt como mulher, mas, sobretudo, como judia assimilada que vai sendo aos poucos privada do seu ‘lugar peculiar no mundo’ e tangida de um lado para o outro, tornando-se uma errante” (OLIVEIRA, 2014, p. 24). Então, passou por Praga e Genebra, até chegar a Paris, permanecendo por seis anos e trabalhando com crianças judias expatriadas. Foi em 1941, já unida ao filósofo Heinrich Blücher, e depois de uma estada em Portugal, que conseguiu chegar aos Estados Unidos, naturalizando-se norte-americana em 1951. No novo país, Hannah escreveu livros, trabalhou como jornalista e lecionou em universidades. Faleceu em Nova Iorque no

dia 4 de dezembro de 1975.

Podemos encontrar a teoria educacional arendtiana por toda sua obra, mas é em *Crise na Educação*, seu único texto eminentemente educacional, que nos debruçaremos para encontrar os sentidos sobre o conceito de autoridade, tradição e crise.

Uma leitura panorâmica deste ensaio remete à metáfora, produzida por Masschelein; Simons (2013), a qual faz alusão à alegoria da caverna, de Platão, referindo-se à alegoria da escola. Evidencia-se que, ao contrário do que a escola deveria ser, a mesma amarra as crianças a uma ilusão de mundo e de conhecimento, alienando-as, e quando tais são libertadas de suas amarras e apresentadas à luz e ao brilho da verdade [?], muitas vezes ficam perdidas até encontrarem o mundo fora de seu próprio mundo.

Arendt (1972) enfatiza que isso impulsiona uma crise na educação. A crise contemporânea da educação é uma crise de estabilidade de todas as instituições políticas e sociais de nosso tempo. Desse modo, a crise contemporânea tem a ver com a incapacidade da escola e da educação em desempenhar sua função mediadora entre aqueles espaços, relacionando-se diretamente à incapacidade do homem para cuidar, conservar e transformar o mundo. Nesse sentido, para a filósofa não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado. Nesse ponto, a autora propõe que a educação está estritamente ligada à condição humana da natalidade, pois os seres nascem para o mundo, como será esclarecido mais a frente.

Mas o que a filósofa comprehende como crise, autoridade e tradição?

Arendt (1972) inaugura seu ensaio refletindo sobre a crise geral no mundo moderno e destaca a crise periódica da educação. A princípio, podemos pensar que, de acordo com o significado dicionarizado, crise se refere a algum imprevisto grave, alguma mudança negativa. Entretanto, a filósofa nos apresenta outro sentido para o conceito de crise. Segundo a autora, a crise é uma oportunidade para desconstruir paradigmas preconceituosos. Sendo assim, refere-se à crise como um processo positivo, posto que permite experienciar a própria realidade e vivenciar momentos reflexivos.

É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo. O desaparecimento de preconceitos significa simplesmente que perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário sem querer perceber que originariamente elas constituíam respostas a questões. Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva

da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (ARENDT, 1972, p. 223).

O que a autora anuncia é que a crise não é má em si mesma. A crise é um momento inevitável e dialético entre novidade e conservação que como sujeitos históricos que somos devemos experimentar. Assim sendo, a crise na educação deve ser entendida como oportunidade incisiva para reflexões críticas a respeito do próprio processo educativo.

Nesse sentido, Hannah (1972) afirma que para tomar parte da educação de jovens e adultos é preciso que se tenha responsabilidade pelo mundo e assevera como deve se configurar um autêntico professor. Para ela, a docência exige qualificação e autoridade. Essas duas características jamais se configuram a mesma coisa. “Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste” (p. 239).

E autoridade? Aqui, poderíamos sugerir que autoridade se refere ao poder, à superioridade do professor em relação ao estudante. Não é isso. Esse sentido adequa-se melhor com autoritarismo que é o rompimento com a liberdade em prol da autoridade, ou seja, um comportamento que nega a vocação ontológica do ser humano (FREIRE, 2016). Na concepção arendtiana, a autoridade é uma das formas da responsabilidade assumida pelo educador pelo e com o mundo (ARENDT, 2005, p. 239).

Dessa forma, é a perda pelo respeito à autoridade, na modernidade, de acordo com a filósofa, que se centraliza a crise na educação, visto que sem a responsabilidade do docente a educação perde seu real sentido. Na política moderna, a autoridade também já não encontra mais fundamento, pois os líderes se eximiram da exigência de responsabilidade que se confunde com uma tremenda insatisfação com a realidade do mundo. Mesmo em esferas diferentes, a perda da autoridade educacional está acoplada à perda da autoridade política. A transgressão da autoridade por seu mau uso na política acarretou regimes violentos como o nazismo, consequentemente, confundiu a esfera educacional que desacreditou no real sentido de autoridade. Contudo, deve se ter uma percepção crítica para os usos da autoridade. Para o mau, gera holocaustos; para o bem, transforma a realidade.

Por isso, a perda da autoridade no âmbito educacional é inaceitável. Não se pode imaginar um processo educacional em que um dos sujeitos desse processo, os docentes, não se responsabilizam pelo mundo. “A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças” (ARENDT, 1972, p. 240). É inconcebível, mas aconteceu na época de Arendt e, infelizmente, ainda sentimos em nossa atualidade. É assim que a educação encontra sua ruptura com seu próprio sentido.

Sendo assim, na visão arendtiana, a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos pequenos e dos jovens (ARENDT, 1972).

Nessa perspectiva, a filósofa assume que é pela renovação e pela vinda das crianças e dos jovens que a educação precisa ser conservadora. Isso não seria contraditório? A primeira vista, sim. Mas Arendt nos diz que:

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar a novidade e introduzi-la como algo novo no mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (ARENDT, 1972, p. 243).

Conservadorismo na sociedade moderna? Conexão difícil. Além da perda da autoridade na educação, temos também a perda da tradição. Com a modernidade, a tradição perdeu seu sentido. Estaria Arendt defendendo uma educação nos moldes bancários ao destacar a tradição? A educação bancária prioriza os depósitos de conteúdos para serem arquivados, infringindo a capacidade criativa dos sujeitos (FREIRE, 1987). Não é nesse sentido que tradição ganha *corpus* na filosofia arendtiana.

Por tradição na educação, Arendt (1972, p. 244) comprehende que é a capacidade do professor “servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado”. A essência da tradição fazia o professor se assumir como um “companheiro de luta” do estudante, narrando fatos do passado, para que este pudesse, através do modelo de mundo do passado e de seus povos, reler o que passou com toda a sua imaginação e criatividade, interpretando-o com seu ponto de vista. E essa característica já era a essência da ação de educar que foi se perdendo com o adentrar na modernidade.

Logo, educação porta autoridade e tradição, pois não há outras maneiras de apresentar o desconhecido. O processo educativo se desenvolve pela relação dos adultos/docentes com as crianças e jovens/estudantes. São os primeiros que com responsabilidade mostram o mundo em que vivem para os segundos, que ainda o vivenciam com estranhamento.

Ao considerar os princípios da educação temos de levar em conta esse processo de estranhamento do mundo; podemos até admitir que nos defrontamos aqui presumivelmente com um processo automático, sob a única condição de não esquecermos que está ao alcance do poder do pensamento e da ação humana interromper e deter tais processos (ARENDT, 1972, p. 245).

Postas essas considerações, Hannah Arendt (1972) nos alerta que a crise da educação no mundo moderno significa não poder abrir mão nem da autoridade e nem da tradição, mas sermos obrigados a interagir em um mundo desestruturado, sem a autoridade e sem a tradição.

4 | CONTRA A FALSA NEUTRALIDADE: A FAVOR DE UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANA

Os conceitos da filósofa política Hannah Arendt (1988), sobre crise, autoridade e tradição, em seu ensaio intitulado *Crise na Educação* permite ressignificar a contextura atual da educação em nosso país. Isso proporciona uma análise crítica sobre tal. Com Arendt pode-se pensar em uma educação mais humana, em uma educação não neutra, em uma educação política, logo contra o “Escola Sem Partido”.

Este movimento/programa, ao almejar a desarticulação da esfera educacional, sugere que a crise na educação seria a prática docente fundamentada por ideologias, pensamento crítico e doutrinações. Contudo, o “Escola Sem Partido” não entende o sentido de crise, como um momento dialético entre a novidade e a conservação, de acordo com Arendt (1972). Afinal, tal movimento/programa vê a crise como algo que deva ser superado, sem ao menos ser refletido.

Todavia, o “Escola Sem Partido”, nada mais é do que um aparato para se (re) pensar o processo educativo. É por meio da crescente movimentação gerada por tal que podemos vê-lo como um momento privilegiado da crise (?). Afinal, o mesmo inflama os professores a pensar melhor sobre sua ação pedagógica, o que traz reflexões pertinentes para a crise educacional brasileira. O “Escola Sem Partido” sugere que todos os profissionais da educação se emudeçam, que coloquem mordaças para evitar a criticidade. No entanto, uma corrente contrária emerge em nossa atualidade brasileira. Diante disso, muitos docentes despertam para reflexões críticas sobre o “Escola Sem Partido”, reconhecendo o sentido da escola, o sentido da educação, a função docente.

Ademais, ser docente não é apenas transferir conteúdo e esconder o mundo das crianças e dos jovens. Pelo contrário, ser docente é assumir-se crítico, criativo, reflexivo para mediar o passado e o futuro, apresentar suas ideologias e as demais existentes, sejam elas contrárias ou não ao seu posicionamento diante do mundo.

Nessa perspectiva, comprehende-se que “Escola Sem Partido” e o conceito crise, no sentido arendtiano, não comungam do mesmo significado. Possuem sentidos dicotômicos. A crise é a oportunidade dialógica e dialética para superar tensões através do pensamento reflexivo-crítico, enquanto o “Escola Sem Partido” se constrói como um movimento/programa contra a reflexão e a criticidade no âmbito educacional. Logo, este desencadeia uma crise, para o bem da educação, uma vez que instiga os professores a agirem contra os preceitos do “Escola Sem Partido” em prol da transformação da sociedade e não apenas da manutenção do privilégio de poucos e da formação de seres não pensantes, de seres maquinizados.

Trata-se de ver os professores não como influenciadores de inocentes. Trata-se de ver os profissionais da educação como autoridades responsáveis pelo/ com o outro e o mundo. Mas a autoridade em Arendt (1972) não conjuga com a autoridade do “Escola Sem Partido”. Compreende-se que a autoridade arendtiana

não se relaciona com imposição, com fragilidade docente, com silenciamento. Em contraposição, o movimento/programa prega uma falsa autoridade que deve se eximir da responsabilidade e que age em prol da violência. Ao perder a autoridade, ao escravizar-se às mordaças, o professor deixa de ser professor. Logo, a perda de autoridade é algo inaceitável na educação. Afinal, como mediar a novidade e a conservação impossibilitado de proporcionar uma reflexão significativa e de se colocar criticamente diante dos fatos, para as crianças e os jovens?

Autoridade em Hannah Arendt (1972) é assumir a responsabilidade de apresentar o mundo para as crianças e para os jovens, em perspectiva crítica, visando o bem de todos, logo almejando a transformação da realidade. Autoridade tem sentido positivo para uma educação de qualidade. Com essa premissa que Arendt (1972) defende uma educação conservadora, que preserva a novidade e introduz crianças e jovens como algo novo em um mundo velho. Esse conservadorismo também não se relaciona com as ideias do “Escola Sem Partido”, visto que para este apenas prevalece ideias preconceituosas que não se renovam frente as modificações que o homem e o mundo enfrentam.

Por isso, é importante ter a capacidade de mediar o que é velho e o que é novo, respeitando o passado para refletir o porvir. Essa capacidade é a tradição conceituada por Arendt (1972). Tradição esta que ganha sentidos perversos no âmbito do “Escola Sem Partido”. O movimento/programa luta por uma tradição colonizadora, opressora e antireflexiva, infelizmente em favor da minoria, não oportunizando o (re)pensar entre o passado e o futuro.

Observa-se que a tríade arendtiana apresenta relações destoantes das ideias do “Escola Sem Partido”. O que tal movimento/programa idealiza é um mundo desestruturado pela perda da tradição e da autoridade da educação, ou seja, lutam por uma falsa neutralidade e por uma educação que forme coisas e não gentes.

Sendo assim, o encontro entre gerações, crianças e adultos, alunos e professores, é extremamente importante para o movimento histórico-cultural que constitui os momentos de crises, tanto a transmissão da tradição como a projeção de novidades, além da assunção da autoridade (ARENDT, 1972). As crianças não nascem com a consciência de si, posto que precisam conviver com as diferenças, com a interculturalidade, com pluralidade de ideias e pensamentos. E o melhor caminho para isso, é que seja trilhado colaborativamente com o outro, lendo o mundo de forma crítica, com um professor que estimule a sagacidade de ser mais.

5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O processo de desenvolvimento deste capítulo proporcionou reflexões acerca do movimento/programa “Escola Sem Partido” e sua relação com a filosofia política de Hannah Arendt para que se possa (re)pensar a educação brasileira. Contudo, não há respostas certas, permanentes; elas são inseridas no campo dos valores

já observados ou pesquisados; e pretendem servir como referências para a tarefa essencial do professor.

Retomando a pergunta dialética que vai ao título deste texto – “Escola Sem Partido”: Crise na Educação? – pode-se refletir, sob a ótica arendtiana, que o movimento/programa não defende os aparatos para uma crise na educação brasileira, já que utiliza a autoridade e tradição, sem fazer a interação entre o que é novo e o que é velho, mas com o intuito de privilegiar uma única ideologia, inibindo a responsabilidade docente. Entretanto, deve-se pensar neste movimento/programa como um disparador de sentidos para inflamar a crise na educação brasileira, uma vez que este ascende a essência do ato de educar naqueles que não aceitam se assujeitar ao silenciamento e à falsa neutralidade proposta. Por esse lado, vale pensar no “Escola Sem Partido” como um momento privilegiado para a crise na educação do Brasil, uma vez que impulsiona os professores não apenas superar as falácias propostas por tal, mas acima de tudo, refletirem sobre si, sobre o sistema educacional, sobre a função da escola...

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1988, p. 221-247.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 53^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2 ed. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 5ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **“Escola sem partido”: imposição da mordaça aos educadores**. Publicado em 27/06/2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/06/escola-sem-partido.pdf>. Acesso em 27 dez. 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

NAGIB, Miguel. **Escola Sem Partido - quem somos**. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em 17 jul. 2017.

OLIVEIRA, Luciano. **10 lições sobre Hannah Arendt**. 4^a ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, Bruno. **Escola tem que ter partido**. 28/11/2016. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/284261-10>. Acesso em 26 dez. 2017.

HUMANISMOS FILOSÓFICOS EM INTERFACE COM O HUMANISMO CRISTÃO NUMA PROPOSTA EDUCACIONAL

Francisco de Assis Carvalho

Universidade Vale do Rio Verde. Mestrado em
Gestão, Planejamento e Ensino. Três Corações-
MG.

PHILOSOPHICAL HUMANISMS IN

INTERFACE WITH CHRISTIAN HUMANISM
IN AN EDUCATIONAL PROPOSAL

RESUMO: O objetivo deste ensaio é traçar alguns referenciais para analisar a relação entre os humanismos filosóficos e a experiência educativa, dentro da perspectiva cristã. Tal abordagem se justifica pela tentativa de descrever a relação entre a concepção de homem que se tem com a teoria educacional que se postula. Considerando o homem dentro de uma visão antropocêntrica que tornou possível a gênese do pensamento moderno, este propósito será conseguido a partir de uma pesquisa bibliográfica que tem como escopo o estudo filosófico dos diversos humanismos desenvolvidos ao longo da modernidade. Ao apresentar um breve relato descritivo destes humanismos, buscamos tecer uma relação com as concepções pedagógicas deles emanadas, mostrando as suas principais características e limitações. Nesta articulação inserimos a concepção do humanismo cristão, apresentando-a como uma proposta necessária e sempre atual para o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Humanismos Filosóficos.
Educação. Humanismo Cristão.

ABSTRACT: The objective of this essay is to outline some references to analyze the relation between philosophical humanisms and the educational experience, within the Christian perspective. Such an approach is justified by the attempt to describe the relationship between the conception of man one has with the educational theory that is postulated. Considering man within an anthropocentric vision that made possible the genesis of modern thought, this purpose will be obtained from a bibliographical research that has as scope the philosophical study of the various humanisms developed throughout modernity. In presenting a brief descriptive account of these humanisms, we seek to establish a relationship with the pedagogical conceptions emanating from them, showing their main characteristics and limitations. In this articulation we insert the conception of Christian humanism, presenting it as a necessary and always current proposal for the world.

KEYWORDS: Philosophical Humanisms.
Education. Christian Humanism.

1 | INTRODUÇÃO

A etimologia da palavra educação nos remete à língua latina, do verbo “educare” que é um derivado de “ex” que significa fora ou exterior e “ducere,” que tem o significado de “guiar”, “instruir”, “conduzir”. Ou seja, traduz o sentido de “guiar para fora” e também pode ser entendido como algo que conduz tanto para o mundo exterior ou para fora de si. Desta forma, o ensino se configura como ação própria do educador. Ensinar é uma palavra que se origina da língua latina e que traduz o sentido de imprimir uma marca ou sinal (*in-segnare*). Por isso, a escola deve ser o lugar do ensino onde se forma a pessoa, o profissional e o cidadão mediante as ações educativas.

Por isso, para verdadeiramente entender o que é educação faz-se mister compreender quem é o ser humano. O estudo dos humanismos filosóficos vai nos permitir a construção de um confronto entre a visão do homem que possui com o processo educacional que uma sociedade elege como articulador do conhecimento. Desenvolveremos nossa reflexão apresentando de maneira sucinta, mas descriptiva, os humanismos filosóficos: positivista, marxista, anarquista, existencialista, personalista e cristão.

2 | HUMANISMO POSITIVISTA

O pensamento pedagógico positivista consolidou a concepção burguesa da educação e teve a sua origem no pensamento do francês Auguste Comte (1798 – 1857), considerado seu idealizador. É bem verdade que o positivismo não é propriamente um humanismo. Cabe até classificá-lo como um anti-humanismo. Entretanto, seus postulados se fazem presentes no cotidiano escolar, talvez pelo fato de que as gerações de educadores com mais de 50 anos foram formadas com esta mentalidade.

O ancoradouro do positivismo é a tese da ciência histórica que assinala a evolução da história, cuja fases principais são a religiosa, a filosófica, e a científica. Na época religiosa, o homem explicava os fenômenos naturais, recorrendo às causas sobrenaturais. Na época filosófica, ele explicava os fenômenos, recorrendo a princípios metafísicos. Na época positiva, ele procura dar uma explicação científica por meio das leis naturais, as quais explicam tudo por si sós (sem necessidade de recorrer a Deus ou a princípios metafísicos). Todos os ramos da história e do conhecimento humano passam por esses três estágios. Na visão comtiana, embora vários ramos do conhecimento humano já tenham entrado na fase positiva, a totalidade da cultura intelectual e da organização social não está ainda animada pelo espírito positivo. Ele deseja elevar ao estado positivo todas as ciências e elaborar uma ciência dos fenômenos sociais, uma física social.

Desta forma, o advento do positivismo fez emergir uma confiança cega na

razão e, como isso, passou-se a se negar, qualquer outra forma de conhecimento que não fosse emoldurada pela ciência. Os valores sociais ficaram reduzidos a uma “integração social”, postulando-se a ordem e a organização social para que todos possam produzir mais. Ocorreu com isso a negação dos valores pessoais e o sujeito passou a ser negado. No âmbito cultural, colocou-se como valor fundamental as relações científicas e técnicas e, no mundo laboral, surgiu uma dicotomia entre “aqueles que pensam e aqueles que realizam”.

Para a *Educação positivista* a assimilação é mais importante que a criação cultural; a escola deve se adaptar à sociedade com programas e conteúdos pertinentes e úteis; as ciências exatas devem ser supervalorizadas e a filosofia, a arte, a literatura, a religião devem ser “disciplinas menores”. É mais importante adquirir conhecimentos do que dar uma formação integral ao aluno.

No Brasil, o positivismo influenciou o primeiro projeto de formação para os educadores, no início do século XX. A sentença “ordem e progresso” que figura na bandeira brasileira indica claramente esta influência. Na década de 70 deste mesmo século, a escola tecnicista teve encontrou o seu apogeu. Isto foi consequência da valorização da ciência como forma de conhecimento objetivo, passível de verificação rigorosa por meio da observação e da experimentação. Hoje, de acordo com Costa (2012), a educação se distancia da tradição humanista e acadêmica, havendo uma certa aceitação das formas de disciplina típicas do positivismo.

3 I HUMANISMO MARXISTA

O homem tem no pensamento do filósofo Karl Marx (1818-1883) uma missão bem determinada. Ele deve ser livre. Esta ação libertadora deve ser uma luta contínua. Luta do homem contra o homem; do homem proletário com o burguês; luta de classes do homem contra a natureza. Por isso, o humanismo é um ponto básico no pensamento de Marx. Está ele extremamente vinculado à realização do homem na plenitude de suas potencialidades.

Superando o utilitarismo individualista, o marxismo intenta levar a cabo essa transformação desde uma análise científica da realidade e descobrindo um caminho de humanização e liberação na ação transformadora que se realiza sobre ela. Assim, a esperança dos marxistas é uma humanidade livre de alienações, reconciliada consigo mesma e com a natureza. E, na medida em que o homem transforma as estruturas socioeconômicas, ele exercita sua liberdade. Ele precisa ser livre para causar uma revolução, trabalhar e humanizar o trabalho. Entretanto, o que substancia o pensamento marxista é a “mística” do trabalho. É no trabalho que o homem produz a si mesmo. Porque o trabalho se converteu no supremo instrumento de alienação do homem na sociedade capitalista e ele precisa recuperar seu caráter criador e deve satisfazer as necessidades de cada ser humano.

Ora, por isso, a *Educação* marxista se fundamenta na preparação de homens para a conscientização crítica da sociedade, visando buscar o progresso e lutar para que seja aperfeiçoado o sistema socialista. E, em decorrência disso, é na escola que se educa para a luta social, formando verdadeiros proletários para a consolidação do Estado.

Portanto, o trabalho educativo deve propiciar ao sujeito condições de buscar o seu próprio desenvolvimento, superando toda alienação. Há aqui uma vinculação consciente da educação com a política e com a construção do futuro, e a organização do trabalho, em situações que exijam cooperação, pode levar à descoberta do valor social e do espírito coletivo. Os professores devem ajudar o aluno mantendo uma disciplina austera, permitindo-lhe organizar toda a sua vida, combatendo todo individualismo e valorizando os castigos e as sanções.

4 | HUMANISMO ANARQUISTA

Configuramos os anarquistas como indivíduos rebeldes, antiautoritários, amantes da sua liberdade, espontaneamente lançados a uma ação, zelosos de sua individualidade, solidários, generosos, universalistas, no apoio mútuo, convencidos até o fundo de que “o anarquismo ou nada”, muitos deles se tornam ateus combatentes. Assim são os anarquistas. Na Expressão de Goreli ((1993, p. 32): “Temos anarquista coletivistas, individualistas, antirreligiosos e religiosos e uma ideia é comum a todos eles: a negação da tirania”.

Por isso, o anarquismo é um sistema político e filosófico, baseado no ideal de uma sociedade sem governo. Atribui um escasso valor ao êxito político imediato e elevado valor à formação de “um homem novo” no seio da velha sociedade. A anarquia é uma doutrina de liberdade e de crítica, que não reconhece dogmas e autoridades. Daí a possibilidade de liberdade de pensamento e ação aos seus partidários, segundo suas próprias convicções morais e intelectuais. O anarquismo oferece uma crença no “homem natural tal como os filósofos contratualistas (Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau) como historicamente anterior ao “homem político”. Entretanto, demonstra uma extrema confiança nas ciências positivas e nos valores naturais, fazendo apologia revolucionária até da violência, não valorizada em si mesma, mas como meio para se conseguir a liberdade, que se opõe à autoridade.

Tem a *Educação* um papel fundamental ao movimento anarquista. A educação anarquista deve ser uma educação libertadora, no sentido de que possibilite o desenvolvimento da plena liberdade e das potencialidades e valores do indivíduo. Visa desenvolver no indivíduo sua autonomia, não o considerando como meio, mas como um fim em si mesmo, sendo esta educação crítica para estimular a capacidade de reflexão e a opinião própria do educando. Necessariamente em seu bojo, deve ser uma educação antiautoritária, sem normas, ideais e poderes impostos ao indivíduo

para que ele possa desenvolver a sua própria capacidade de decidir e fazer por si mesmo. Tem como pressuposto uma ideia de globalidade que abarque todos os aspectos da vida e não separe a realidade em parcelas, e nem retire o educando do seu ambiente social. Na base de todos estes princípios se encontram a valorização da liberdade e do apoio mútuo.

5 | HUMANISMO EXISTENCIALISTA

Como filosofia que surge entre e após as duas grandes guerras mundiais, os filósofos existencialistas participaram das condições sociológicas e espirituais da humanidade frente ao fracasso, à desilusão e à angústia das pessoas e ao confronto com o espírito burguês, ao materialismo positivista e ao idealismo hegeliano. Por isso, estes pensadores elevaram um protesto em nome da existência humana concreta. Esta filosofia se revela como uma luta contra o sistema, que, de alguma maneira, deforma a realidade, variável e misteriosa do homem. Kierkegaard e Nietzsche, por diferentes caminhos constituem-se em precursores do existencialismo. O primeiro alia existência à subjetividade concreta individual, na angústia que leva à relação vital, ainda paradoxal, com a pessoa de Cristo. Nietzsche coloca também a existência como valor fundamental, precedendo e condicionando a essência do homem, que não pode ser mais que o fruto do esforço e obra da liberdade.

O existencialismo põe em relevo o caráter dramático da condição humana. O ser humano está condicionado, situado em um tempo e no espaço, aprisionado por eles. Sartre vai acentuar e descrever profundamente o sentido da opção pessoal que o homem realiza em um doloroso processo de autoconsciência de si. Jaspers e Marcel (CARVALHO, 2004, p.60) expressam em suas obras a necessidade de transcendência e abertura ao outro, como modo de viver os valores da liberdade e da esperança.

A filosofia existencialista considera o homem como realização de si mesmo numa dada realidade. Ele é um ser uno e, enquanto realidade dada, é um corpo. O espírito, a consciência e a liberdade são expressão de sua realização. Há duas formas de o homem estar no mundo: uma, inautêntica, que leva o homem a reduzir-se à categoria de objeto, outra, autêntica, que constitui a experiência da interioridade.

A liberdade tem um valor profundo na vida humana como opção pessoal. Sartre afirma que o homem faz o que quer ser e o que projeta ser. Nossa ação não está orientada por valores pré-existentes a nós mesmos. Somos nós que os escolhemos. O homem não pode fugir da sua condição de ser um ser livre. É Sartre também quem vai afirmar que esta liberdade, que devemos assumir, reside precisamente na responsabilidade sentida como tal. O que eu faço tem a ver comigo e com toda a humanidade.

No que se refere à *Educação*, as pedagogias existencialistas se desocupam com o “dever ser”. As crianças são livres para fazer e escolher o que querem fazer

e escolher o que querem. O valor maior é a sinceridade: o aluno pode ser o que quiser, desde que o seja com sinceridade. Cada aluno é um ser singular e único e a experiência no campo do conhecimento deve se sobrepor a todo racionalismo. O aluno é radicalmente livre. Deve ele ser levado a pensar num projeto de vida, criando seus próprios valores.

6 | HUMANISMO PERSONALISTA

O Personalismo foi um movimento filosófico que surgiu no contexto histórico pós-crise econômica de 1929 e da ascensão do Nazismo em 1933. Esses dois acontecimentos e também as ditaduras fascistas, juntamente com a Guerra Civil Espanhola e o início da Segunda Guerra Mundial, abriram lugar para uma crise mais profunda: o aniquilamento da pessoa humana. O principal representante deste movimento é Emmanuel Mounier (1905 -1950).

Dentro de uma perspectiva que coloca a pessoa humana no centro de tudo, Mounier afirmava que pessoa humana passa por um processo de personalização. Ela é a unidade central do universo que, através das vivências, se comunica. A pessoa está dentro da natureza, porém, a pessoa transcende esta natureza. Ela está encarnada num lugar, num tempo entre pessoas. “A pessoa é a única realidade que conhecemos e que, simultaneamente, construímos de dentro” (MOUNIER, 1960, p. 17).

Esta encarnação não se reduz a um conjunto de funções ou reflexos condicionados. Sua relação com a natureza acontece mediante a constatação de que só o homem, dentre todas as criaturas, pode conhecê-la, só ele pode transformar a natureza. Só ele é capaz de amar. O relacionamento humano, na visão personalista, se faz através da comunicação e da comunhão autêntica entre pessoas. O entendimento do ser humano como “pessoa” é um “valor absoluto”. Dentro do mundo, a pessoa sofre as ações dos outros e age transformando. Mounier salienta que a pessoa não pode ser objetificada, ou seja, utilizada como meio por um grupo ou por outros. Cada pessoa deve ser livre para construir seu destino e personalizar a natureza, dominar seu meio, humanizar o mundo e transformá-lo.

Na mesma linha de reflexão filosófica podemos identificar a contribuição de Carl Ransom Rogers (1902-1987), psicólogo norte americano atuante na terceira força da psicologia que desenvolveu a Abordagem Centrada na Pessoa. Para ele, através da experiência, o homem vai se transformando em pessoa e adquirindo o conhecimento que, em geral, vai se articular em torno do eu, que ganha esse caráter de totalidade uma vez que visa a uma autorrealização. Rogers afirma que toda percepção é dotada de significado e o indivíduo deve buscar dentro de si a direção a seguir. Trata-se, antes de mais nada, de assumir a liberdade humana – a possibilidade de tomar decisões e ser responsável por elas.

Outro pensador que compartilha esta visão é Paulo Freire (1921-1997), um

educador, pedagogo e filósofo brasileiro. Ele tinha como fundamento a ideia de que o reconhecimento consciente e reflexivo pelo homem do seu contexto situacional é o primeiro passo que pode conduzi-lo a um compromisso na ação transformadora dessa realidade.

Para Freire a liberdade é uma conquista e não uma doação. Para tanto, a pedagogia humanista e libertadora terá dois momentos: um em que os oprimidos desvelam o mundo da opressão e se comprometem com sua transformação. Outro, quando, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de busca (FREIRE, 1988, p. 42).

Um dos pontos chaves do pensamento de Freire é a primazia e a necessidade da conscientização, entendida como unidade dialética: ação e reflexão que caracteriza o modo autêntico de enfrentamento do homem com sua realidade. A conscientização é o processo pelo qual alcançamos a libertação progressiva do homem e exige de nós uma revalorização da ciência e do trabalho.

Podemos sintetizar o pensamento personalista, em meio a enfoques diversos, com a constatação de que ele insiste na necessidade de reconhecer na liberdade, não só a capacidade de opção, tal como expressa o existencialismo, mas também a capacidade de adesão: Adesão que deve ser vivida no âmbito da criatividade e das relações humanas.

A ciência, para Freire, assim como para Mounier, deve estar a serviço da verdade. Uma verdade que liberte o homem da opressão, da ignorância, do domínio da natureza sobre ele e, sobretudo, da escravidão humana. O trabalho aparece como meio pelo qual o homem pode criar o seu mundo próprio.

Os personalistas afirmam com unanimidade que o homem tem fome de ser. Como ser inacabado, anda sempre buscando ser mais. O homem se transforma e se define como pessoa, quando se descobre como um ser em relação. É através da comunicação que o homem descobre a sua essência. Só existimos na medida em que existimos para os outros.

Para Mounier, o ser humano só se desenvolve como pessoa na medida em que é capaz de sair de si (ser disponível para os outros); comprehende (percebe e respeita outras opiniões); solidariza-se (sensibiliza-se); dá (generosidade e gratuidade); sabe ser fiel (a amizade e o amor só são perfeitos quando criadores).

A *Educação*, aplicada de acordo com o pensamento personalista possibilita afirmar que a escola deve estar a serviço da pessoa. A sua principal missão deve ser a de despertar seres capazes de viver e comprometer-se como pessoas. Freire acentuando que o processo de conscientização educacional é o meio para a transformação da sociedade define que o educar visa formar sujeitos. Na mesma tônica, Mounier preocupa-se com a escola para que não promova “sectarismos” e mentalidades fechadas, mas sim diálogo e a mútua compreensão entre todos os homens. E Rogers, pede ao sistema educativo que desenvolva, principalmente no

educando, a permanente capacidade de permuta de troca.

A educação personalista quer fazer da escola uma instituição a serviço da pessoa. A proposta da educação personalista está, em síntese, baseada na liberdade, no compromisso, na autorrealização e na criatividade.

7 | HUMANISMO CRISTÃO

Nossa reflexão sobre o humanismo cristão será fundamentada pelas ideias de Jacques Maritain (1882-1973), filósofo francês de orientação católica. Para ele, o humanismo cristão é o humanismo integral, já que o homem, na antropologia cristã, é um ser criado à imagem de Deus. Salienta Maritain que, na visão cristã, o homem é visto como:

Um animal cuja suprema dignidade está na inteligência; um indivíduo livre em relação pessoal com Deus, cuja suprema justiça ou integridade está na obediência voluntária à sua lei, uma criatura pecadora e ferida, chamada à vida divina e à liberdade da graça e cuja suprema perfeição consiste no amor (MARITAIN, 1976, p. 33).

Ligado à realidade comunitária da Trindade, ele é um ser social, relacional. É também um ser aberto para o mundo e que se faz num contínuo processo. É um ser que se interroga e responde, procura e acha. Na perspectiva dessa plena realização, o homem sente-se impelido a procurar o fundamento do mundo e nele, o sentido da própria existência. Um ser singular e criativo, uno e irrepetível. Sua vida transcorre na história e na cultura. Por sua vez, seu destino está além da história. É um ser complexo, que age no mundo do qual faz parte, mas transcende-o, pela sua dimensão de abertura para o infinito.

A *Educação* pressupõe uma reflexão prévia sobre a pessoa humana situada e datada. É impossível compreendê-la fora de seu tempo e de seu espaço e dos relacionamentos com a sociedade que a envolve. De acordo com Maritain (1999, p.108), se o gênero humano superar as terríveis ameaças de escravidão e de desumanização que hoje enfrenta, ele terá de novo humanismo e terá ansiedade, seja em descobrir a integridade do homem, seja também em terminar com as divisões internas que tanto fizeram sofrer a época precedente.

Para corresponder a este humanismo integral é necessário que se promova uma educação integral. A relação pedagógica precisa estar fundamentada pela amorosidade que faz gerar um processo educacional humanizador. Na expressão de Ecco (apud ZARO e SILVA, 2015, p. 175), vivencia-se, assim, “o zelo, o cuidado, o afeto para com o educando em formação, promovendo-o”. De tal forma que o sentido do exercício educacional, na expressão da autora citada, acontece na relação entre o educador e seu educando: o educador deve gostar de gente. E também na sua prática: O educador deve gostar do que faz. Assim, no contexto educacional, o amor é sempre fundamental para que os sujeitos participantes possam aprender,

pois envolve respeito, compreensão, interrelações, retribuições. Como ensinou o Mestre: “Amai-vos uns aos outros como eu vos amei” (Jo 13,34) e também o outro Mestre: “Não há educação sem amor. Quem não ama não comprehende o próximo. Não respeita” (FREIRE, 1979, p.29).

É através da educação que o ser humano, inacabado evolui em direção à plena realização de si mesmo, na comunhão com os demais. Assim, procurando ajustar a novas formas de pensamento e de vida os seus princípios imutáveis, a educação cristã não rejeitou as conquistas realizadas pela ciência, que não colidissem com as bases filosóficas da doutrina cristã, estas sempre foram aceitas e incorporadas à prática educativa da Igreja. Entretanto, sabemos também que todos os postulados contrários ao espírito do cristianismo e à dignidade da pessoa humana foram recusados e vigorosamente combatidos. Na clara definição de Maritain:

A educação cristã não tem em mira fazer um homem naturalmente perfeito, um atleta, um herói seguro de si, que reúne todas as energias e perfeições naturais, impecável e imbatível no tênis ou no futebol como nas competições morais e intelectuais. Ela se esforça para desenvolver o quanto possível as energias e as virtudes naturais, tanto intelectuais como morais, em união com as virtudes infusas que a vivificam, mas confia muito mais na graça do que na natureza. Ela vê o homem tender à perfeição do amor, não obstante, todos os falsos passos e os erros possíveis e malgrado a própria fragilidade da sua natureza (MARITAIN, 1999, p. 110).

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ensejo da empreitada de fechar este artigo, ousamos traçar algumas comparações entre as concepções filosóficas elencadas e o humanismo cristão e sua proposta de formação integral do homem.

O humanismo positivista contraria os princípios humanitários do cristianismo, na medida em que o homem é desumanizado e convertido em objeto. A pessoa só é valorizada por sua “função”, por seu “trabalho”, pelo que possui. Preocupado excessivamente pelos meios, o homem positivista perde a referência ao fim.

No que se refere ao humanismo marxista podemos perceber uma séria confrontação que se liga à sua escatologia. Em ambos se parte de uma situação inicial de alienação e a partir de um processo dinâmico, animado por uma esperança, se quer chegar à realização de um homem novo, a uma plenitude. Só que, para o marxismo, a alienação é exterior ao homem. São as estruturas injustas. Para o cristianismo, a alienação é mais profunda que a miséria física e moral. A superação da alienação acontece através da libertação. No caminho desta libertação as respostas são muito diferentes. Para o marxismo a solução se encontra na revolução, para o cristianismo, na salvação que vem de Cristo. Entretanto, ambos partilham esperanças: o homem marxista, na história humana, na sociedade comunista; o cristão vive na esperança de algo já realizado, na plenitude dos tempos, para além desta terra.

O humanismo existencialista em sua versão ateia afirma que a existência precede a essência e que não há nenhum Deus que tenha planejado o homem. Por isso, em consequência, o homem não tem qualquer natureza fixa para respeitar, sendo livre e responsável por tudo que faz de si. “O homem está condenado a ser livre”. Isto pode significar falta de sentido para a própria existência e provocar a angústia, revelando quão frágil é o ser humano. Entretanto, no viés cristão, a filosofia existencial ensina que, é mais importante ter um relacionamento pessoal com Deus do que seguir as normas morais e as estruturas sociais. Kierkegaard, como cristão, insistia nos valores de amor interpessoal e solidariedade universal.

O humanismo anarquista salienta uma busca desesperada para salvar a dignidade da pessoa humana, reconhecendo o direito de cada uma e a sua liberdade. Neste ponto, cristianismo e anarquismo encontram concordância. Certamente que é a fé do cristão, na vivência do amor, aquilo que dá sentido à sua vida e à sua morte. O cristianismo discorda plenamente do anarquismo com relação aos meios usados para se construir um mundo melhor, no que tange a apologia da violência.

Com relação ao humanismo personalista, encontramos perfeita consonância entre a proposta cristã e a proposta personalista. O reconhecimento do valor da pessoa é um fruto claro da tradição bíblica do cristianismo. A liberdade e o amor, como elementos chaves da pessoa, adquirem seu autêntico relevo no mistério profundo de um Deus que estabelece relações com os homens. Existe também neste humanismo um profundo respeito pelo fazer pedagógico. Diferente da proposta positivista, em que os meios primam sobre os fins, o personalismo coloca que o fim deve orientar os meios. As técnicas têm de ser experimentadas e provadas cientificamente, mas usadas com agilidade, flexibilidade, criatividade e responsabilidade.

Assim, educadores e escolas que fundamentam o processo educacional dentro de uma perspectiva humanizadora, isto é, uma educação centrada na pessoa, precisam estar atentos, ao mesmo tempo, às mudanças que estão ocorrendo no mundo. Necessitam, em se tratando da escola, perceber que as velhas identidades institucionais que sustentavam o fazer pedagógico em tempos passados se encontram em declínio. Entretanto, se a pós-modernidade trouxe uma crise de identidade à escola confessional, de viés cristão, trouxe também o desafio de disseminar valores humanistas em sua essência. Educar pressupõe valorizar o que é humano e, por isso, é preciso estabelecer sempre um diálogo com a realidade hodierna repleta de mudanças líquidas que exigem posturas novas frente a novas configurações que se estabelecem em todos os segmentos da sociedade, sem, entretanto, negligenciar e abrir mão de valores que nunca podem ser relativizados, herdados das tradições dos educadores cristãos, tais como o amor, o respeito para com os semelhantes e para com o mundo

REFERÊNCIAS

- ABBAGANANO, Nicola. **História da Filosofia**. Volume 5. 4. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2000.
- ANDRADE, Ciro E. Schmidt. **Pensando La Educacion**. Santiago do Chile: San Pablo, 1994.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.
- CAMPOS, Névio de. **O problema da natureza humana em Jacques Maritain**. Revista Brasileira de História das Religiões. ANPUH, Ano VI, n. 16, Maio 2013 -ISSN 1983-2850 – Dossiê: Facetas do Tradicionalismo Católico no Brasil. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/index>>. Acesso em: 28 mar.2019.
- CARVALHO, Francisco de Assis. **Educação Integral**: a proposta educacional numa perspectiva católica. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2004.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-S1517-9702201610148595.pdf>>. Acesso em: 27 mar.2019.
- COSTA, Antônio José Silva. **Influência do positivismo no processo educacional**. 2012. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/negocios/influencia-do-positivismo-no-processo-educacional/61497>. Acesso em: 28 mar.2019.
- ECCO, Idanir. **Do legado freiriano: virtudes docentes para a educação humanizadora**. In: COSTA, Antonio Amélia Dalla; ZARO, Jadir; SILVA, Jolair da Costa. **Educação humanizadora e os desafios éticos na sociedade pós-moderna**. Santa Maria RS: Biblos, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**.18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1998.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra,1997.
- _____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1979.
- GILES, Thomas Ransom. **Filosofia da Educação**. São Paulo: EPU,1983.
- GORELI, K. A. Cómo entienden los anarquistas el anarquismo. **La Revista Blanca**,1933. Citado por DIAZ, C. El anarquismo como fenômeno político moral. México: E. Mexicanos Unidos, 1975, p. 32.
- JORGE, J. Simões. **Cultura Religiosa**. O homem e o fenômeno religioso. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1988.
- LUZ, Charlene Bitencourt Soster. **Humanismo e educação**. Disponível: file:///C:/Users/francisco/Downloads/13-100-1-PB.pdf Acesso em: 27 mar.2019.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **Jacques Maritain e a Educação**. Café Filosófico do IJMBR- 29/9/2014- Disponível em: <http://maritain.org.br/wp-content/uploads/2016/11/jacques_maritain_e_a_educacao_marcilio.pdf>. Acesso em:27 mar. 2019.
- MARITAIN, Jacques. **Rumos da Educação**. Trad. da Abadia de N. Senhora das Graças. 4 ed. Rio de Janeiro: Agir,1966.
- _____. **Por um humanismo cristão**. São Paulo: Paulus, 1999.

MONDOLFO, Rodolfo. **Estudos sobre Marx**. São Paulo: Mestre Jou, 1967.

MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. Lisboa: Morais, 1960.

NOGARE, P.D. **Humanismos e anti-humanismos**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

PAZ, Peterson da. **O humanismo na educação**. Web artigos.03/04/2010. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/o-humanismo-na-educacao/35533>>. Acesso em: 27 mar.2019.

SANTOS, Wigvan Junior Pereira dos. **O Personalismo de Emmanuel Mounier**; Brasil Escola. Disponível em <<https://brasilescola.uol.com.br/filosofia/o-personalismo-emmanuel-mounier.htm>>. Acesso em: 28 de março de 2019.

JOVENS E FORMAÇÃO INTERNACIONAL: SEMANA ACADÊMICA DO BACHARELADO EM ONTOPSICOLOGIA DA FACULDADE ANTONIO MENEGHETTI NA ITÁLIA

Patrícia Wazlawick

Faculdade Antonio Meneghetti, Curso de
Bacharelado em Ontopsicologia
Restinga Sêca, Rio Grande do Sul

de Bacharelado em Ontopsicologia, em junho de 2018, na Itália, para, então, verificar os resultados de formação internacional dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Bacharelado em Ontopsicologia; internacionalização; formação internacional; jovens; Faculdade Antonio Meneghetti.

**YOUTH AND INTERNATIONAL TRAINING:
ACADEMIC WEEK OF BACHELOR OF
ONTOPSYCHOLOGY OF FACULDADE
ANTONIO MENEGHETTI IN ITALY**

ABSTRACT: This paper reports, presents and discusses about the accomplishment of international training activities of Ontopsychology Bachelor of the Faculty Antonio Meneghetti, from the year 2015 and with activities carried out throughout the students of 2016, 2017 and 2018. In the main theoretical foundation This paper highlights the aspects of youth training at the Recanto Maestro International Humanistic Art and Culture Center and in the AMF, with emphasis on the dimension of internationality. In these activities we have the participation of young students who, until entering the college and the Course had not yet traveled outside the surroundings of their cities and the state of Rio Grande do Sul, and from then on they go to

RESUMO: Este trabalho relata, apresenta e discute a respeito da realização de atividades de formação internacional do Bacharelado em Ontopsicologia da Faculdade Antonio Meneghetti, a partir do ano de 2015 e com atividades realizadas ao longo dos alunos de 2016, 2017 e 2018. Na fundamentação teórica principal abordada, este trabalho destaca os aspectos da formação de jovens no Centro Internacional de Arte e Cultura Humanista Recanto Maestro e na AMF, com ênfase para a dimensão da internacionalidade. Nestas atividades temos a participação de jovens estudantes que, até ingressarem na faculdade e no Curso ainda não tinham viajado para fora do entorno de suas cidades e do estado do Rio Grande do Sul, e a partir de então vão para o mundo. Por meio de uma pesquisa teórico-bibliográfica e de uma pesquisa qualitativa exploratória com o uso de entrevista individual escrita e posterior análise de conteúdo, destaca as práticas de congressos e fóruns internacionais, a presença de professores/docentes internacionais no Curso e a realização da Semana Acadêmica Internacional do Curso

the world. Through a theoretical-bibliographical research and a qualitative exploratory research with the use of individual interview writing and subsequent analysis of content, highlights the practices of international conferences and forums, the presence of international professors / teachers in the Course and the realization of the Week International Baccalaureate in Ontopsychology Course, in June 2018, in Italy, to then verify the results of international student training.

KEYWORDS: Bachelor of Ontopsychology; internationalization; international training; young; Faculty Antonio Meneghetti.

1 | INTRODUÇÃO

A Ontopsicologia é uma ciência interdisciplinar e epistêmica que analisa o valor positivo e criativo presente em cada ser humano. Ela é o estudo da lógica do homem real, sadio, responsável e artífice positivo de bem estar e socialidade. A Ontopsicologia afirma a filosofia humanista da vida, que compreende a saúde psíquica, a tensão ao aperfeiçoamento, ao êxito, assim como os valores existenciais, o potencial natural do homem e o seu grande futuro.

É uma ciência de vanguarda que estuda o homem de forma integral e todo o seu arco de ação no contexto social. Quando se diz que estuda o homem de forma integral comprehende-se que o estuda em seus aspectos existenciais, psicológicos, biológicos, sociais, de inteligência, na produção de seu trabalho e no desenvolvimento econômico. É a ciência da autorrealização humana e da criatividade.

O Bacharel em Ontopsicologia é um profissional que a nossa sociedade contemporânea requer e também um profissional do futuro, com uma formação versátil na compreensão do ser humano. A Ontopsicologia é utilizada, sobretudo, na área de consultoria empresarial-estratégica, nas áreas de gestão e na formação de lideranças. Pode ser aplicada às mais diversas áreas do saber humano, como na área econômica, sociológica, filosófica, administrativa, jurídica, artística, pedagógica e de educação, dentre outras, permitindo ao egresso um arco variado de atuação.

Neste trabalho iremos apresentar o que é a Ontopsicologia, o que é o Curso de Bacharelado em Ontopsicologia, aspectos importantes sobre o curso e, principalmente, atividade de formação internacional e internacionalização propostas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e já iniciadas, implementadas e realizadas desde o ano de 2015, para uma formação integral dos estudantes na Faculdade Antonio Meneghetti.

2 | O QUE É O CURSO DE BACHARELADO EM ONTOPSICOLOGIA

Se você é um jovem estudante do Ensino Médio e deseja conhecer uma nova área de atuação profissional, ou se você é um professor de Ensino Fundamental e Médio, ou ainda Diretor de Escola, Coordenador Pedagógico ou mãe ou pai de

família e deseja conhecer o Bacharelado em Ontopsicologia e saber como atuar no mercado de trabalho da profissão, iremos aqui apresentar o Bacharelado em Ontopsicologia de um modo simples.

O Bacharel em Ontopsicologia **estuda** a atividade psíquica do ser humano para conhecer o nexo ontológico (a causa) de suas ações, de seu modo de ser e de seu estilo de vida, integralmente, isto é, nos aspectos existenciais, de inteligência, biológicos, sociais e na produção de seu trabalho. Ele analisa o valor positivo/criativo e o potencial natural presente em cada ser humano, ao longo da vida na história, para que cresça e evolua no sentido de sua realização.

Este profissional **atua** com o método ontopsicológico, técnicas e instrumentos específicos da Ciência Ontopsicológica em empresas, organizações, escolas privadas e públicas, universidades e faculdades, ONGs, instituições privadas e públicas, centros de qualificação profissional, escritórios de consultoria e em seu próprio negócio contribuindo para compreender a lógica do homem real, sadio, responsável e produtor de bem estar e socialidade, visando o desenvolvimento humano.

Quanto ao mercado de trabalho e a o quê este profissional pode fazer, destacamos:

- **Consultoria de Autenticação:** o perfil do profissional formado o habilita e qualifica para atuar com distinção nos setores privado, público ou terceiro setor, como Consultor atuando na consultoria de autenticação e/ou Executivo, capaz de conhecer e analisar informações e questões subjetivas e objetivas das pessoas e do ambiente, para o exercício crítico de consciência sobre si mesmo e auxiliando nas diretrizes de solução à inteligência humana para resultados mais eficazes;

- **Consultoria Empresarial-Estratégica e Formação de Lideranças:** a Ontopsicologia, entre suas áreas de aplicação e seus instrumentos de intervenção, prevê também a consultoria no âmbito empresarial, tornando-se um instrumento operativo à disposição do líder, para verificar se suas ações e intenções são funcionais ou não ao ganho do projeto empresarial e auxiliar no desenvolvimento da inteligência estratégica do líder, de suas equipes e de seu *core business*, com resultados a todos o contexto social;

- **Professor e Pesquisador:** o curso também habilita e qualifica o egresso a seguir a carreira acadêmica, atuando como professor e pesquisador capacitado a identificar nos objetos e problemáticas investigadas a causalidade primeira (nexo ontológico) dos efeitos que operam dentro do homem, das organizações e da sociedade para produzir conhecimento epistêmico, inaugurando um novo paradigma em prol do desenvolvimento de uma ciência autenticamente humana.

O Curso, de acordo com a lógica dos Bacharelados Interdisciplinares, possui seis módulos com duração de oito meses cada um, com disciplinas introdutórias, elementares, teóricas, de formação específica, práticas e profissionalizantes. É realizado também o “Projeto Pequena Tese” que envolve atividades de pesquisa e iniciação científica ao longo de todo o curso. A maioria das disciplinas são obrigatórias e

existem disciplinas optativas e também as UCD – Unidades Curriculares Direcionadas (as quais o aluno pode escolher para cursar realizando a interdisciplinaridade com outros cursos e áreas do conhecimento). Existe ainda a possibilidade de realizar uma Bi-Graduação. Ao longo do curso diversas atividades práticas e de formação em Ontopsicologia aplicada são realizadas e exige-se a realização de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O Curso é realizado em 4 anos e meio (duração) e o processo seletivo na Faculdade Antonio Meneghetti possui uma prova de redação e uma entrevista individual de seleção.

Para conhecer a estrutura curricular (matriz curricular) com todas as disciplinas, carga horária, ementas das disciplinas e mais informações sobre o curso, acesse a página do curso de Bacharelado em Ontopsicologia no *website* da AMF: <https://www.faculdadeam.edu.br/graduacao/bacharelado-em-ontopsicologia>

3 | A INTERNACIONALIDADE

O Curso de Bacharelado em Ontopsicologia é oferecido pela Faculdade Antonio Meneghetti (AMF) que está localizada no Centro Internacional de Arte e Cultura Humanista Recanto Maestro. No Recanto Maestro e na AMF existem 6 pilares de formação de jovens/estudantes, a saber: o estudo, o trabalho, a ciência, a alta moralidade, a internacionalidade e a liderança, como pode ser verificado no artigo científico intitulado “*Ambiente formativo do Centro Internacional de Arte e Cultura Humanista Recanto Maestro*” (WAZLAWICK, SCHAEFER, VOLKOVA, DMITRIEVA, VEREITNOVA, MIKHALIUK e VOLKOVA, 2016), a partir da pesquisa científica internacional de colaboração entre Brasil e Rússia, intitulada “Socialização Positiva de Jovens nas condições de transitividade social e econômica: aplicação prática da Pedagogia Ontopsicológica” (Saint Petersburg State University, Rússia e Faculdade Antonio Meneghetti, Brasil).

Na internacionalidade encontramos os pontos da formação internacional dos professores e o contato de alunos e professores com professores convidados internacionais; as oportunidades de experiências internacionais que os alunos podem vivenciar em instituições de ensino e em empresas que possuem acordos de cooperação, protocolos de intenção e convênios com a AMF; as apresentações dos projetos e resultados do Recanto Maestro em eventos e congressos internacionais, bem como o reconhecimento e relação com as máximas organizações internacionais, deste local, tais como a ONU e a UNESCO.

A Fundação Antonio Meneghetti e a AMF incentivam seus alunos, professores e colaboradores a realizarem cursos de formação internacional e intercâmbio no exterior, por meio do Projeto “*Volare alla Conoscenza Classica*” (projeto educacional da Fundação Antonio Meneghetti) pois, além de uma grande experiência em uma nova cultura, é mais que necessário atualmente o aprendizado de novas línguas para a eficiência no exercício profissional, além de abrir e ampliar a visão de mundo, a

mentalidade e aprender a relativização dos estereótipos (modelos de comportamento), tal como abordado em Wazlawick e Schaefer et al. (2016) e Schaefer et al. (2011).

De acordo com Schaefer (2017) a dimensão da internacionalidade oportuniza um outro escopo fundamental da formação humanista integral: o contato com outras culturas e a relativização dos próprios estereótipos e modelos fixos. A partir da convivência de valor com outras culturas, aprende-se a relativizar tantos estereótipos e tantos absolutos da própria monocultura. Esse relativismo leva a uma curiosidade positiva e abertura de novos horizontes sobre os diversos modos de ser do humano, tolerância e respeito pelos hábitos e valores de outros sistemas culturais. Conforme enfatiza Meneghetti (2010), “a participação em uma pluralidade de situações faz autogênese de inteligência e autoliberação dos estereótipos” (p. 249).

Para Meneghetti (2012):

A questão internacional é muito importante. Eu próprio quando vejo um inglês, quando vejo um estadunidense, quando vejo um brasileiro, os vejo todos com uma lata na cabeça, com um latão na cabeça. Possuem aquela formação, possuem aquele modo de fazer que já constitui uma sua inferioridade, isto é, existe uma forma de ingenuidade, de pobreza racional no interior deste *standard* da tradição acadêmica ou operativa dos diversos Estados. Possuem todos um limite territorial da sua nacionalidade, da sua cultura, isto é, o estereótipo cultural base se faz de limite a uma sua interação de relações internacionais. Visto que o *business* é sempre o ponto frio da realização total, não tem portanto estereótipos, não tem nacionalismos, não tem ideologias etc. Para chegar a ele é importante se despir, relativizar, e isso deve ser de modo aberto (MENEGHETTI, 2012, *transcrição de áudio*).

Assim, verificamos que, dessa forma, quando se viaja e se encontra com outras pessoas e outras culturas existe aí uma possibilidade de evadir dos habituais modelos de comportamento, de hábitos e de estereótipos. Segundo Meneghetti (2003), “quando vemos e contatamos com algo diferente dos nossos estereótipos de civilidade, podemos sair da nossa história para renascer na novidade daquele lugar” (MENEGHETTI, 2003, p. 42). Porque um dos pontos fundamentais nessa dialética de formação internacional é que, apesar de tudo o que temos já aprendido e conhecemos, é sempre necessário ter a capacidade de aprender o novo, a novidade e de estar aberto ao novo e à novidade em nossa vida todos os dias.

Outro ponto importante destacado por Schaefer (2017) é que a dimensão da internacionalidade na formação de jovens no Recanto Maestro e na AMF acontece também por meio da atuação e formação dos professores que possuem (em sua grande maioria) formação no exterior, seja ela formação acadêmica e também experiência prática de mercado, e ainda os professores internacionais que são convidados a lecionar e realizar atividades acadêmicas, científicas e práticas nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação na AMF. Esses professores trazem as suas vivências, experiências e a inteligência daquele país para dentro da sala de aula.

Outro ponto importante é que são oportunizados, como já abordado, por meio de convênios internacionais, a ida de alunos da AMF para outros países, seja da

América Latina que da Europa e Rússia, para realização de intercâmbios culturais, acadêmicos e profissionais.

Em relação à formação profissional específica é de extrema importância conhecer as diversas experiências no/do mundo sobre o próprio setor, sobre a própria área de interesse e o próprio campo (SCHAEFER, 2017). Meneghetti (2013) explica que: “o nosso planeta é rico de extraordinárias experiências e, se permanecer sempre na própria casa, se continuarará sempre precocemente velhos e fora do jogo da vida” (MENEGHETTI, 2013, p. 451). É uma experiência no exterior realizada como “férias inteligentes” (em muitos momentos e se for o caso), e também, principalmente com o objetivo de qualificar o próprio campo e área de interesse e a própria competência competitiva, uma vez que: “substancialmente, com a experiência feita nos grandes países, se pode entender o original da própria terra. Ir ao exterior, portanto, serve para tornar preciosas as próprias capacidades, mas também os próprios meios” (MENEGHETTI, 2013, p. 451).

Ainda, o desenvolvimento da internacionalidade traz a oportunidade aos jovens de que conheçam e impactem com o pensamento e a obra de grandes expoentes do Humanismo perene de diferentes épocas e que se faz presente em tantos e diversos países (SCHAEFER, 2017). É muito importante que os jovens se formem por meio de grandes livros, de grandes autores e, depois, por meio de viagens e contatos, impactem pessoalmente com suas obras-primas. Existe uma inteligência que é a cultura humanista perece, que foi elaborada pelos homens mais representativos das diversas épocas e países. É preciso retomar essa cultura perene do homem para o homem, pois é uma guia que pode garantir segurança para fazer o próprio bem no próprio contexto e situação (MENEGHETTI, 2013; SCHAEFER, 2017). Ainda mais no momento histórico atual, em plena segunda década do século XXI, onde tudo é efêmero, superficial, digital, instantâneo, líquido, sem esforço, sem sacrifício e tudo se torna consumo e consumação dentro dessa sociedade imagética.

Meneghetti (2014) salienta com exemplos que: retornar às fontes clássicas, perenes, pegar o suprassumo de todos os outros países, como, por exemplo, poder-se-ia pegar literatura, cinema, música também de uma cultura plurivalente como a da França, da China, da Federação Russa, dos ingleses. A italiana, no que diz respeito ao *Made in Italy*, o estilo, a tecnologia verdadeiramente superior. A Itália é o país que gerou o Renascimento, é o país que gerou o Humanismo, isto é, critérios, regras, investigações que autenticam os valores de se ser homem na própria terra. Pode-se aprender coisas maravilhosas que ainda podem dar um futuro inovador, melhorativo (MENEGHETTI, 2014).

Por meio da cultura humanista o jovem/estudante pode despertar e aguçar a sede pela ciência, pelo saber, pela técnica, pela arte em todos os campos. E isso advém e se provoca, em muito, pelo contato direto, pelo impacto e pela evidência com a experiência *in vivo* em diversos países. Quando um jovem descobre e se apaixona pelos valores do Humanismo, curiosamente amplia-se o seu terreno de pesquisa e

raio de ação (SCHAEFER et al., 2011). Enquanto o jovem aperfeiçoa a sua profissão, o seu saber fazer bem, abrem-se possibilidades de exploração, de culturas que ele, até aquele momento, não havia pensado ou imaginado. E é justamente a retomada dessa cultura humanista que pode hoje se tornar o fundamento da grandeza de um jovem, e consequentemente, de civilização e de progresso social (SCHAEFER et al., 2011).

Convém, ainda, salientar e abordar que os resultados de muitos projetos do Recanto Maestro são apresentados em diversos eventos, congressos e fóruns internacionais, desde os Centros Ecobiológicos de Formação Humanista construídos por Antonio Meneghetti no mundo até a ONU e a UNESCO. Esses organismos acompanham o que é realizado no Recanto Maestro com iniciativas da Fundação Antonio Meneghetti e da Faculdade Antonio Meneghetti, a fim de que essas experiências brasileiras possam contribuir com projetos internacionais que são conduzidos e estimulados em todo o mundo (SCHAEFER, 2017), como mais um dos diferenciais de formação dessas instituições. Pois, de acordo com Meneghetti (2012), “temos uma relação interna íntima com aquilo que são as máximas organizações, como a ONU, a UNESCO. Em que sentido? Não é que nós dependemos. Nós somos operativos no interior como suas pontas de valor, pontas de expressão exemplar a todos os outros” (MENEGHETTI, 2012, *transcrição de áudio*).

E, junto disto, não podemos esquecer de que todas estas ações se desenvolvem no contexto e no espaço da universidade. A universidade considerada, em nossa visão, assim como Anísio Teixeira a concebeu em discurso proferido em 1935, na inauguração dos cursos da Universidade de Brasília:

“A função da Universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades”. Trata-se, insiste ainda, de manter uma atmosfera do saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber, o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva (TEIXEIRA, 1962, p. 183 in FÁVERO, 1999, p. 250).

Dessa forma, com este argumento apresentado por Anísio Teixeira na citação acima, a Faculdade Antonio Meneghetti e o Curso de Bacharelado em Ontopsicologia realizam suas atividades e se colocam ativos no desenvolvimento de atividades de internacionalização.

4 | RESULTADOS E ATIVIDADES DE FORMAÇÃO INTERNACIONAL

Da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação,

produzida a partir da Conferência Mundial sobre Educação Superior, na UNESCO em Paris, dia 9 de outubro de 1998, temos a orientação de que, em grande parte, o estímulo à inovação constante de currículos e métodos de ensino e aprendizagem no ensino superior universitário pode advir com uma maior importância à experiência internacional por meio das universidades.

Também encontramos orientações importantes na Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009, *As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*, realizada na UNESCO em Paris, de 5 a 8 de julho de 2009, no item discutido a respeito de “**internacionalização, regionalização e globalização**”, com os principais pontos selecionados que transcrevemos aqui:

[...] 24. Cooperação internacional na educação superior deve ser baseada na solidariedade e no respeito mútuo, além de na promoção de valores humanísticos e diálogo intercultural. Como tal, pode ser estimulada apesar da crise econômica.

25. Instituições de educação superior ao redor do mundo têm uma responsabilidade social de ajudar no desenvolvimento, por meio da crescente transferência de conhecimentos cruzando fronteiras, especialmente nos países subdesenvolvidos, e trabalhando para encontrar soluções comuns para promover a circulação do saber e aliviar o impacto negativo da fuga de cérebros.

26. Redes de universidades internacionais e parcerias são uma parte dessa solução e auxiliam no crescimento do entendimento mútuo e da cultura de paz.

27. Parcerias devem promover a criação de capacidades de conhecimento nacional em todos os países envolvidos e, desse modo, garantir fontes mais diversificadas de pesquisa coletiva de alta qualidade e produção de conhecimento, em escala global e regional [...]

29. Para que a globalização da educação superior beneficie a todos, é essencial que ela proporcione a igualdade de acesso e de sucesso a fim de promover a qualidade e respeitar a diversidade cultural, bem como a soberania nacional [...]

31. A disposição transfronteiriça de educação superior pode fazer uma contribuição significativa para a educação superior fornecida, oferecendo educação de qualidade, promovendo valores acadêmicos, mantendo a relevância e respeitando os princípios básicos de diálogo e cooperação, reconhecimento mútuo pelos direitos humanos, diversidade e soberania nacional [...]

33. Novas dinâmicas estão transformando o cenário da educação superior e da pesquisa. Eles procuram parcerias e ações concertadas em nível nacional, regional e internacional para garantir a qualidade e a sustentabilidade dos sistemas ao redor do mundo [...] (UNESCO, 2009).

Dessa forma, as atividades iniciais de formação acadêmico-teórico-prático-profissional do Bacharelado em Ontopsicologia já iniciam com orientação verso ao pilar/dimensão da internacionalidade, de acordo com os pilares e dimensões de formação de jovens/estudantes no Centro Internacional de Arte e Cultura Humanista Recanto Maestro e na AMF, bem como a partir das orientações de atividades de internacionalização a partir das orientações do Ministério da Educação brasileiro e

das orientações internacionais da UNESCO, como verificado acima. O movimento inclusive existe, na AMF e no Bacharelado em Ontopsicologia, de uma via de mão dupla entre internacionalização e regionalização (ou ainda interiorização – termo também utilizado), uma vez que os estudantes do Bacharelado em Ontopsicologia viagem para conhecer países do mundo e realizar formação internacional e retornam para suas cidades e seus contextos de vida e atuação profissional de forma a melhorar os seus locais por meio de seu estudo e de seu trabalho.

Então, iremos primeiramente apresentar ações e atividades de formação internacional realizadas no Bacharelado em Ontopsicologia para depois correlacioná-las às categorias teórico-empíricas de orientação da UNESCO.

4.1 Jovens e professores e participações em congressos e fóruns internacionais

O Bacharelado em Ontopsicologia iniciou suas atividades em março de 2015. No início do ano de 2016 dois alunos, Patrícia Gabriela Bilha Salles e Eloy Demarchi Teixeira, da 1ª Turma do Curso, participaram do *I Fórum Internacional Humanismo e Globalização: critério do diálogo das culturas*, na Sede da Câmara de Indústria e Comércio em Moscou, na Rússia, dia 9 de março de 2016, com apresentação de trabalho e participação em Mesa Redonda, e na sequência, participaram de um Seminário Internacional de Ontopsicologia realizado no Centro de Negócios e Cultura Humanista Diostan, em Magnitogorski, Rússia, próximo à região dos montes Urais. De ambos os eventos participaram também professores integrantes do Corpo Docente do Curso de Bacharelado em Ontopsicologia.

Os alunos também são incentivados a realizarem pesquisas científicas em atividades das disciplinas do Curso e participarem de atividades de iniciação científica no Projeto Pequena Tese que existe em todos os Módulos do Curso e apresentarem seus resultados em eventos e congressos na área de Ontopsicologia, tal como a participação que houve no *II Congresso Internacional “Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura”* em setembro de 2016, com apresentações de trabalhos dos alunos da primeira e segunda turmas do Curso em grande quantidade. Inclusive, neste evento, a aluna Patrícia Gabriela Bilha Salles foi uma das vencedoras em uma das categorias de trabalho apresentados no II Congresso Internacional:

A partir de estudos, grupos de estudo e pesquisas em conjunto os alunos e professores do Curso também apresentaram trabalhos de pesquisa e seus resultados no Congresso Internacional *31st International Congress of Psychology – ICP 2016* (31º Congresso Internacional de Psicologia realizado na cidade de Yokohama, no Japão), com trabalhos dos Profs. Dr^a Helena Biasotto, Dr^a Patrícia Wazlawick, Dr. Ricardo Schaefer, Dr^a Clarissa Miranda, Dr. Horácio Chikota, Ms. Wesley Lacerda e dos alunos Luiz Victor Gazzaneo e Natália Santos (da segunda turma do Bacharelado em Ontopsicologia).

Em 9 de março de 2017 tivemos a apresentação de trabalho científico do aluno

Gustavo Henrique Florêncio (da segunda turma do Bacharelado em Ontopsicologia), da Prof^a Patrícia Wazlawick, da Prof^a Helena Biasotto, da Prof^a Clarissa Miranda e participação da Prof^a Carol Miranda e Prof^a Claudiane Weber também no *II Fórum Internacional Formazione Ambientale ed Ecologia della Personalità nell'era dell'informazione* (Formação Ambiental e Ecologia da Personalidade na era da informação), sobre o “Centro Internacional de Arte e Cultura Humanista Recanto Maestro: formando jovens com resultado de valor para si mesmos e para o contexto social na era da informação”, em Moscou, Rússia.

Após o *II Fórum Internacional Formazione Ambientale ed Ecologia della Personalità nell'era dell'informazione*, em Moscou, os alunos e professores da AMF participaram de um Residence Ontopsicológico realizado no Centro de Negócios e Cultura Humanista Diostan, em Magnitogorski, na Rússia, também como atividade de formação internacional e intercâmbio cultural, promovido pela Fundação Científica Antonio Meneghetti da Federação Russa.

No mês de julho de 2017 houve a participação com apresentação de trabalho científico e publicação internacional do aluno Eloy Demarchi Teixeira e professores do Curso de Bacharelado em Ontopsicologia (Helena Biasotto, Any Rothmann, Patrícia Wazlawick, Ricardo Schaefer, Horácio Chikota, Clarissa Miranda), no *15th European Congress of Psychology - Psychology addressing society's greatest challenges* (15º Congresso Europeu de Psicologia), em Amsterdam na Holanda.

Neste Congresso foram apresentados os seguintes trabalhos científicos orais e seus resultados: “*Education, full health, work & the youth: the case of the International Center of Art and Humanistic Culture Recanto Maestro*”; “*The relation between responsibility, autonomy and deep approach to study: a study with Antonio Meneghetti Faculdade students*”; “*Measurement the effects on psicophysical and biological level by applying the melholistics with young people from 18 to 23 years old*”; e em formato de pôster “*Ontopsychological Pedagogy and the personal and professional educational development of youth people in contemporary society*”.

Entre os dias 6 a 9 de setembro de 2017 foi realizado, promovido pela Fundação Antonio Meneghetti e Faculdade Antonio Meneghetti o *Symposium Internacional “Pedagogia Contemporânea: Responsabilidade e Formação do Jovem para a Sociedade do Futuro”*, na Sede da UNESCO, em Paris, França, com apresentação de trabalhos das alunas Natália dos Santos Conceição e Eloísa Vieira e diversos professores do Curso, com publicação de um livro especial Atos do *Symposium*.

Estas foram algumas das atividades realizadas em âmbito de formação internacional de alunos e professores do Bacharelado em Ontopsicologia, no período de 2016 e 2017, com importantes resultados funcionais na formação intelectual, acadêmica, científica, prática, técnica, profissional e de relações também internacionais para a Fundação Antonio Meneghetti e a Faculdade Antonio Meneghetti na divulgação, propagação e perenização da Ciência Ontopsicológica em nível mundial.

4.2 Participação de docentes internacionais no Bacharelado em Ontopsicologia

Desde as primeiras aulas realizadas no Curso de Bacharelado em Ontopsicologia, a partir da Aula Magna no dia 25 de março de 2015, os alunos recebem professores/ docentes internacionais para a realização de aulas e atividades especiais em disciplinas, intensificando a formação internacional e o intercâmbio acadêmico e científico do Curso e da AMF com instituições do exterior. Exemplo disso, já no primeiro mês de aulas os alunos da primeira turma tiveram o privilégio de terem aula com a Prof^a Sr^a Consuelo Campos, da Itália, sobre a história da Ontopsicologia e sobre Cultura Humanista (em março de 2015), na AMF.

No mesmo período os alunos tiveram aulas também com o Prof. Dr. Sigfried van Lamoen, na introdução à disciplina de Fundamentos Filológicos e Linguísticos, da Universidad de Chile, a partir de acordo de cooperação internacional entre a AMF e esta universidade.

Em setembro de 2015 os alunos da primeira turma do Curso de Bacharelado em Ontopsicologia também tiveram o privilégio de terem aulas especiais no Curso de Extensão em Ontopsicologia “*Visione al Punto*”, com a Prof^a Dr^a Annalisa Cangelosi, da Itália (Università degli Studi di Roma “La Sapienza”), que depois passou a integrar o corpo docente do Curso não mais como professora convidada e sim como professora permanente do Curso, a partir de março de 2016.

A partir de maio de 2017 os alunos da primeira turma do Curso iniciaram a disciplina de “Desenvolvimento Pessoal e de Carreira em Ontopsicologia”, com a Prof^a convidada russa Elena Liutikova, de Moscou, sendo que as atividades com esta professora convidada se estendeu para os alunos da segunda, terceira e quarta turma em abril de 2018, com atividade especial realizada nesta disciplina na AMF e em junho de 2018 nas atividades de formação internacional com a participação de alunos e professores do Curso no evento de Extensão “Alta Formão Empresarial em Roma e na Sardegna, Itália”, também com atividades junto à Prof^a Elena e demais professores brasileiros.

A presença de professores convidados especiais internacionais no Curso é sempre uma oportunidade de novidade, de contato com novas culturas e aprendizado muito importante, atualizado, impactante, de ganho fundamental à formação dos alunos e à qualificação e capacitação de aprendizagem a todo o Curso. Novas parcerias estão em andamento e é importante destacar que alunos do Curso também começaram a realizar viagens internacionais de intercâmbio para formação em línguas estrangeiras, como o exemplo dos alunos Gustavo Fronza De Prá e Gustavo Henrique Florêncio (da segunda turma) que em final de dezembro de 2015 e janeiro e fevereiro de 2016 estiveram matriculados realizando Curso de Língua Italiana na Università Per Stranieri di Perugia, em Perugia, Itália.

4.3 Semana Acadêmica Internacional do Bacharelado em Ontopsicologia na

Itália (junho 2018)

E como uma inovação nas atividades de formação internacional do Curso foi realizada entre os dias 17 a 22 de junho de 2018 a I Semana Acadêmica Internacional do Curso de Bacharelado em Ontopsicologia em diversas cidades italianas, com a participação de 33 alunos e professores em sua grande maioria das quatro primeiras turmas do Bacharelado em Ontopsicologia e também presença de alunos dos Cursos de Direito, Administração e Sistemas de Informação da AMF. O projeto foi uma iniciativa/ideia proposta pela Prof^a Dr^a Annalisa Cangelosi (professora italiana) à Coordenação do Curso e ao Conselho Científico Diretivo da AMF viabilizado pelo grande incentivo e fomento em pesquisa e formação internacional por parte da Fundação Antonio Meneghetti e da Faculdade Antonio Meneghetti.

O projeto desta primeira Semana Acadêmica Internacional faz parte das atividades de internacionalização e formação integral de alunos e professores, promovido e incentivado pela Fundação Antonio Meneghetti - Pesquisa Científica Humanista Cultural Educacional Brasileira e pela Faculdade Antonio Meneghetti. O objetivo da I Semana Acadêmica Internacional foi conhecer cidades especiais nas quais o Acadêmico Professor Antonio Meneghetti realizou atividades de trabalho nas áreas científica, artística e empresarial, que marcaram e fazem parte da história da Ontopsicologia no mundo. Certamente foi um momento ímpar no percurso do Bacharelado em Ontopsicologia e na vida e na formação acadêmica, profissional e prática de todos os alunos e professores que participaram, retornando com muitas experiências, vivências, aprendizados, novos conhecimentos e a vontade de estudar, trabalhar e crescer cada vez mais.

Uma atividade cultural e de estudo que ocorreu durante todos os momentos dessa viagem de formação internacional é que cada aluno recebeu previamente nomes de locais e cidades que seriam visitados para estudar e se preparar a respeito, pois eles seriam os “guias turísticos” de cada local. Dessa forma, os alunos estudaram, conheceram e exercitaram a atividade de falar em público para apresentar os locais, o que foi muito interessante e gratificante a cada um pelo empenho de estudo e preparação e depois conhecer *in loco* o local.

Dentre todas as cidades e regiões italianas visitadas e locais nos quais os alunos e professores estiveram presentes para estudar *in loco* espaços importantes de construção da Ciência Ontopsicológica elencamos: *Roma* (Piazza del Popolo e mirante panorâmico sobre a cidade de Roma; igrejas com obras de Caravaggio; Auditorium Parco della Musica; Palazzo della Civiltà Italiana; Palazzo delle Fontane; Via Marco Polo, nº 104 – primeiro Centro di Ontopsicologia criado em Roma por Meneghetti na década de 1970; Circo Massimo; Coloseu; Via dei Fori Imperiali; Campidoglio; Via del Corso; Musei Vaticani e Cappela Sistina; Roma Cavalieri Hilton); *Avezzano* (cidade onde o Prof. Meneghetti nasceu) e Castello di Avezzano; *Piedilucco*; *Spoletto*; *Monteluco*; *Assisi*; *Perugia* (Rocca Paolina); *Firenze* (Galleria

degli Uffizi; il Ponte Vecchio; Palazzo Pitti); Terme di Saturnia; Napoli (Castel del'ovo); Ilha de Capri; praia de Sabaudia.

Dentre os pontos de aprendizagem dos alunos e professores participantes desse evento de formação internacional e atividade de internacionalização do Bacharelado em Ontopsicologia, a partir do discurso dos participantes coletados por meio de uma entrevista escrita com roteiro previamente elaborado, podemos apresentar os seguintes pontos relevantes:

"A possibilidade de conhecer a Itália, que era um sonho particular, mas principalmente de conhecer de perto um pouco da trajetória do Professor Antonio Meneghetti. Fiquei maravilhada com a grandeza e a beleza de todos os lugares. Sobre as artes, me senti privilegiada de poder ver de perto as obras dos grandes artistas, os quais estudamos nas disciplinas de arte e cultura humanista" (A. H.).

"Aprendi que a grandeza do homem não tem limites, o limite é sempre pautado no modo como a nossa consciência foi condicionada. Conhecer de perto o berço da cultura humanista, a grandeza de tantos homens que construíram conhecimento e beleza, me fez ver que também eu tenho estas possibilidades, se outros homens puderam, me mostra que pela minha natureza humana eu também sou capaz" (A. H.).

"Que quando temos meta, foco e determinação, tudo o que queremos, almejamos, acaba acontecendo. O projeto foi belíssimo, me sinto imensamente feliz em ter participado" (A. C. M.).

"A ideia de cada um ser o guia de determinado local, certamente chamou a atenção de todos! (...). Que estas atividades continuem com o principal escopo, e busque cada vez mais instigar o aluno a conhecer mais sobre o Professor Antonio Meneghetti, e desenvolver cada vez mais a internacionalidade no âmbito acadêmico. Aprendi que para conquistar um grande resultado, é necessário um grande esforço partindo de cada indivíduo. Com persistência e dedicação vamos longe" (A. M.).

"O que mais gostei foi ver um grupo forte buscando apreender o máximo dos momentos vividos pelo Professor Antonio Meneghetti. O que eu mais aprendi, realmente, para minha vida e minha atividade profissional é que gentileza, educação, respeito, bom humor, alegria são essenciais em uma viagem em grupo (na vida)" (C. S. V.).

"O mais importante para mim foi ter colhido a informação deixada pelo Prof. Meneghetti (e ensinada por ele) em cada um dos locais que visitamos" (F. M.).

"Primeiro, antes da semana acadêmica, enxerguei essa viagem, este momento, como uma oportunidade de estar em contato com o percurso histórico da Ontopsicologia. Sobretudo, por infelizmente não ter conhecido o Professor Meneghetti em vivo, pois essa viagem vi como um modo de conhecer um pouco a vasta formação de um homem que nos instiga a compreender essa ciência, estudá-la e, mais que isso, aplicá-la em nossa vida. A Semana Acadêmica teve uma proposta bem interessante de quem soube comprehendê-la. Eu imaginava que seria uma 'correria' saudável para poder visitar todos os lugares em um curto espaço de tempo, e a Semana Acadêmica entrou para a melhor viagem que pude fazer (...). É difícil elencar algo que a gente goste, até porque algumas vimos compreender depois dessa viagem, então, eu não ouso dizer o que mais gostei, mas que gostaria de deixar registrado foram algumas particulares experiências que fizeram eu me compreender melhor: a dinâmica daqueles que estavam

curiosamente querendo viver e compreender o percurso da Ontopsicologia, a simpática participação dos alunos que foram os ‘guias’ (cada um na sua medida), a visita guiada à Galleria degli Uffizi, o delicioso queijo parmesão (antes de comê-lo eu havia lido o livro, o que me deixou muito feliz em poder ‘tocar’, ou seja, ter essas experiências ponta, a cidade de Assisi, o Concerto de OntoArte em Assisi, Lizori... lugar forte, eterno; ter retornado à Perugia na qual fiquei um mês morando lá, o entardecer em Sabaudia... enfim, minha alma sorriu” (G. H. F.).

“Viagens como essas mostram para nós o quanto somos capazes, e eu particularmente percebi que alguns ‘medos’, ‘receios’, ‘angústias’, que são efeitos do monitor de deflexão, são uma falsa máscara de uma realidade que não é real, que não somos. E isso pude experimentar em diversos momentos, sobretudo o momento sozinho na Sardegna (a qual visitei antes dessa viagem). A Semana Acadêmica foi como um impulso do quanto temos e devemos melhorar. Eu sou muito grato por tudo que a AMF faz para nós, e isso deve ser valorizado, pois fazer parte disso é uma responsabilidade, e um apelo, um chamado para aqueles que são inconformados e querem muito mais de si: aquilo que a vida nos chama momento a momento” (G. H. F.).

“Particularmente para minha vida foi muito válida essa viagem. Principalmente, de aprendizado sobre mim mesmo, pois muitos aspectos que nunca tinha percebido ficaram evidentes. O que mais aprendi é que por mais dolorido que seja, eu preciso mudar muita coisa para seguir em evolução e conquistar o que eu quero para o meu futuro” (T. C.).

“Realmente foi muito bom ter participado dessa viagem da Semana Acadêmica de nosso Curso. De todas as viagens que já fiz essa foi a mais intensa, mais difícil, mais prazerosa e a que eu mais aprendi sobre mim mesmo, de certeza!!! Foi muito bom conhecer ao vivo diversos locais nos quais o Professor Meneghetti traçou sua trajetória e imaginar como foi o seu percurso” (G. F. de P.).

“Foi uma semana excepcional! Desde o nervosismo da decisão de ir para o evento de estudos até a alegria de estar participando. O que mais gostei foi poder verificar por evidência a grandeza da Ciência Ontopsicológica, que o Professor Antonio Meneghetti formalizou com tanta sabedoria e compartilhou conosco. A grandeza e genialidade do Professor ficou muito evidente e a maneira como ele formalizou os acontecimentos. **Sem esta viagem de estudos é muito difícil compreender a Ontopsicologia em suas raízes e motivações.** Penso que deva ser uma disciplina obrigatória em nosso Curso. Sugiro que se tenha uma viagem por ano de estudos como esta que a gente fez. O que aprendi foi que a experiência de uma viagem assim esclarece muita coisa. **Se apreende por evidência.** É necessário a internacionalização individual e a necessidade de sacrifício para chegar aos resultados dos projetos. A visita ao Museu Vaticano e ao país do Vaticano me deixou muito impressionado, o sentido de poder daquele estado” (J. A. N. F.).

“Sempre quis viajar o mundo todo, conhecer as diversas culturas, histórias, depois quis viajar o mundo para conhecer os lugares históricos; cada ano que passa meu desejo de viajar cresce mais. Sempre sonhei, mas não acreditava que realmente conseguiria ir. Quando foi dito na primeira aula deste ano (que ocorreu no miniauditório 2), que a Semana Acadêmica seria na Itália, me pareceu um sonho muito distante, e que eu obviamente não conseguiria ir. Acreditei que estava em outro país quando realmente estava lá, e agora que voltei nem consigo entender que eu cruzei o mar e fui até outro continente! A viagem me fez pensar em tantas coisas diferentes que eu nem imaginava, sinto que não só eu, mas praticamente todos os que foram na viagem voltaram diferentes, por motivos diversos. Eu também voltei, mudei pequenas coisas que parecem insignificantes para os outros, mas para mim já são vitórias. Me sinto mais viva, cheia de objetivos

e não mais apenas sonhos. Sinto como se pudesse fazer quase qualquer coisa. Talvez eu ter que tentar falar com pessoas estranhas, sem falar nenhuma língua que elas falassem, me ajudou muito no falar em público (pelo menos nas ligações do trabalho, onde antes nem conseguia falar e agora me sinto tranquila falando). Talvez o que mais me tenha marcado, é a convicção (e decisão) de que se quero alcançar meus objetivos devo abrir mão de certas coisas, não posso levar perfeitamente bem tudo o que desejo, e se optar por seguir estereótipos que querem que eu siga, provavelmente nunca chegarei onde eu quero. Descobri que me escolher em primeiro lugar não é ruim. São tantas pequenas coisas que descobri e decidi que poderia continuar escrevendo mais, mas encerro por aqui” (J. F. de O.).

“Trabalho diretamente no Recanto Maestro há 4 anos, e a visita técnica foi essencial para uma tomada de consciência importante em minha atuação profissional. Destaco alguns aspectos: 1) O quanto o projeto do Professor Meneghetti foi construído de modo honesto, concreto e humano; 2) Quais são as raízes, experiências e relações que formam uma grande mente; 3) O quanto eu ainda tenho a contribuir com o Recanto Maestro, mas, sobretudo, com a AMF e com a Ontopsicologia, e entendi qual o ‘modo’ de fazer essa contribuição. Com capacidade de serviço e grande amor pelo ser humano” (J. N. F.).

“Foi minha primeira viagem para o exterior, tudo era uma grande novidade, desde o momento em que entramos na van para ir a Porto Alegre, até o momento em que chegamos em Roma. O conhecimento adquirido nesta viagem, é algo inexplicável, culturalmente, principalmente, ver como vivem as pessoas em outros lugares é algo surreal, ver aquele lugares que até então víamos por uma tela de computador, é um sonho. Foi tudo maravilhoso, até as mínimas coisas, como as viagens divertidas que nos descontraíam” (K. V. P.).

“Vi mais concretamente que o Professor Meneghetti tinha muito cuidado e atenção na promoção de seus eventos artísticos e científicos, quanto ao ambiente, modo de conduzir, nada era casual. Tudo direcionado para o nosso crescimento, de maneira estética e imersa na sofisticação, mesmo quando em meio à natureza. Foi muito bonito ver o prédio de seu primeiro consultório, de como começou simples e cresceu tanto” (M. B. A.).

“A vivência que tive na Úmbria, tanto no Bosco Sacro, como na cidade de Assisi, é algo que nenhum livro ou professor pode ensinar: uma experiência metafísica. Para mim ficou evidente na viagem que, apesar da grandiosidade do Humanismo histórico devemos encontrar em nós o caminho do Humanismo Perene. Sem essa busca, somos apenas turistas das circunstâncias históricas em nossas vidas” (M. F. P.).

“O fato de fazer uma viagem ao estilo ‘mochilão’, realmente, foi muito divertido! Mergulhamos a fundo na história da Ontopsicologia, conhecer sobre a história da arte, sobre cultura! Eu fui viajar com a certeza de que essa experiência seria muito grande para mim em muitos aspectos e eu tive mais do que esperava, todas as dúvidas e receios profissionais e pessoas que eu tinha, de alguma maneira, cessaram completamente durante essa viagem” (P. B.).

“Ao refazer o percurso do Professor, pude entender o quanto grande é essa ciência, como ele foi uma inteligência única. Dei-me conta, que ao fazer parte da primeira turma do Bacharelado em Ontopsicologia, também estou fazendo parte dessa grande história iniciada por Meneghetti. Então, despertou em mim a grande responsabilidade que tenho por estudar na AMF: primeiro, ser a cada dia mais, me tornar grande para fazer grande os que estão em volta, no meu círculo de relacionamentos, de trabalho, no meu entorno social. Sendo parte, devo estudar

cada vez mais e aplicar a teoria. Voltei com o espírito de ação e de mudança. Foi uma experiência única!" (V. N.).

A partir das leituras e releituras do material produzido pelos alunos e professores participantes em seus discursos nas entrevistas escritas e realizando um breve movimento de análise de conteúdo destes discursos identificamos algumas categorias empíricas que ressaltam e realçam aspectos fundamentais do que foi experenciado durante a Semana Acadêmica Internacional do Bacharelado em Ontopsicologia como instrumento de formação e de aprendizado, as quais aqui apresentamos agora:

- arte e cultura
- conhecer de perto e de dentro
- problema da consciência
- superar limites que são postos por nós
- intencionalidade em fazer acontecer
- felicidade
- conhecer Antonio Meneghetti
- internacionalidade
- impulso a melhorar
- esforço para o resultado
- importância da persistência e dedicação
- valores humanistas
- importância de conhecer a história
- tocar a alma
- aprender sobre mim mesmo
- contato consigo mesmo
- evidência da grandeza da Ciência Ontopsicológica
- necessidade de internacionalização
- mudança
- vitalidade
- escolher-se em primeiro lugar
- o quanto se leva anos para construir um grande projeto humano e científico
- novidades
- valor da vida
- estudo

Estas categorias sumarizam e sintetizam o que foi, a partir dos significados e sentidos construídos pelos sujeitos participantes, a experiência da Semana Acadêmica como atividade de formação internacional do Bacharelado em Ontopsicologia, e sua grande relevância aos mesmos.

E, seguindo as correlações, ao vincularmos em modo analítico as atividades de formação internacional e internacionalização incentivadas e desenvolvidas desde 2015 no Curso de Bacharelado em Ontopsicologia com as orientações da UNESCO para o Ensino Superior, na contemporaneidade, encontramos as seguintes possibilidades:

Categoria de orientação prática UNESCO	Atividade desenvolvida no Curso	Ano
Valores humanistas	Semana Acadêmica Internacional do Bacharelado em Ontopsicologia	2018
Diálogo intercultural	Congressos e Fóruns Internacionais Professores/Docentes internacionais Semana Acadêmica Internacional do Bacharelado em Ontopsicologia	2015 2016 2017 2018
Desenvolvimento humano	Congressos e Fóruns Internacionais Professores/Docentes internacionais Semana Acadêmica Internacional do Bacharelado em Ontopsicologia	2015 2016 2017 2018
Transferência de conhecimento cruzando fronteiras	Congressos e Fóruns Internacionais Professores/Docentes internacionais Semana Acadêmica Internacional do Bacharelado em Ontopsicologia	2015 2016 2017 2018
Encontrar soluções comuns para promover a circulação do saber e aliviar o impacto negativo da fuga de cérebros	Congressos e Fóruns Internacionais	2016 2017 2018
Redes de universidades internacionais e parcerias	Congressos e Fóruns Internacionais Professores/Docentes internacionais	2016 2017 2018

Tabela 1: Relação entre orientações da UNESCO para o Ensino Superior e atividades de formação internacional do Bacharelado em Ontopsicologia desde 2015

Fonte: produzido neste estudo.

Dessa forma, todas as atividades desenvolvidas até o momento, aqui apresentadas, e os depoimentos nos discursos dos alunos e professores validam e evidenciam que inúmeros resultados estão sendo produzidos para incrementar a formação internacional, humana, de valor de vida, científica, técnica, de cultura humanista, de arte, de valor histórico e de valor de vida no Curso, que intensificam sobremaneira a formação dos alunos proporcionando desenvolvimento humano a partir desta grande inovação que é a Ontopsicologia.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o quanto apresentado e analisado neste trabalho identificamos que as atividades de formação internacional do Bacharelado em Ontopsicologia, com a participação de jovens alunos e professores, por meio da realização de **congressos e fóruns internacionais**, presença de **professores/docentes internacionais** e com a realização, em junho de 2018, da **Semana Acadêmica Internacional do curso** na Itália, têm construído um espaço de ganho direto, aos professores, ao Curso de modo geral e principalmente, aos alunos.

No que tange as orientações da UNESCO ao Ensino Superior, por meio da realização das atividades internacionais, verificamos que o Curso do Bacharelado

em Ontopsicologia se desenvolve e cresce com a disposição transfronteiriça de educação superior que pode fazer uma contribuição significativa para a educação superior fornecida, oferecendo educação de qualidade, promovendo valores acadêmicos, mantendo a relevância e respeitando os princípios básicos de diálogo e cooperação, reconhecimento mútuo pelo desenvolvimento humano, pela diversidade e com inovação.

Este é um exemplo de incentivo e motivação de protagonismo responsável pelos principais atores sociais envolvidos nos processos destacados e no Curso de modo geral, que estudam e colocam em prática diversos aspectos da Cultura Humanista em relação ao Humanismo histórico e civil, na construção do Humanismo Perene e na construção das relações entre Humanismo, Ontologia e Ontopsicologia, para a construção de um novo Humanismo – tão necessário – em nosso tempo histórico contemporâneo.

REFERÊNCIAS

Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, produzida a partir da Conferência Mundial sobre Educação Superior, na UNESCO em Paris, dia 9 de outubro de 1998.

Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009, **As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**, realizada na UNESCO em Paris, de 5 a 8 de julho de 2009.

FÁVERO, M. de L. de A. A Universidade, espaço de pesquisa e criação do saber. **Educação e Filosofia**, v. 13, n. 25, p. 249-259, jan./jun., 1999.

MENEGHETTI, A. **OntoArte**: o Em Si da arte. Florianópolis: Ontopsicologica Editrice, 2003.

MENEGHETTI, A. **Manual de Ontopsicologia**. 4. ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2010.

MENEGHETTI, A. **Os diferenciais da AMF** (gravação em áudio). Calipso, 2012. Acervo Audiovisual Fundação Antonio Meneghetti. Acesso em 18/04/17.

MENEGHETTI, A. Os 21 pontos do empresário. p. 431-468. In: MENEGHETTI, A. **Psicologia empresarial**. São Paulo: FOIL, 2013.

MENEGHETTI, A. Depoimento sobre o Brasil e a Cultura Humanista In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ONTOPSICOLOGIA. **Antonio Meneghetti**: Maestro para a cultura humanista brasileira. Recanto Maestro: ABO, 2014.

WAZLAWICK, P.; SCHAEFER, R.; VOLKOVA, O.; DMITRIEVA, V.; VEREITNOVA, T.; MIKHALIUK, O. e VOLKOVA, I. O ambiente formativo do Centro Internacional de Arte e Cultura Humanista Recanto Maestro. **Saber Humano**-Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti, v. 6, n. 9, p. 38-59, jul./dez., 2016.

SCHAEFER, R. Formação integral para o protagonismo responsável: as dimensões da formação do jovem no Recanto Maestro. **Saber Humano** – Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti, v. 7, n. 10, p. 32-52, jul./dez., 2017.

SCHAEFER, R. et al. (Orgs.). **Identidade Jovem**: a formação humanista de jovens como garantia de sustentabilidade, identidade e protagonismo civil. PRONAC nº 098244/Associação Brasileira de Ontopsicologia. Recanto Maestro: Associação Brasileira de Ontopsicologia, 2011.

MEDIANDO SIGNIFICAÇÕES E CONFIGURAÇÕES DE SENTIDOS

Poliana Fernandes dos Santos

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG), Alfenas – Minas Gerais

Bárbara Garcia Ferri

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG), Laboratório de Fisiologia Médica, Departamento de Biomedicina, Alfenas – Minas Gerais

Claudia Gomes

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG), ICHL – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Alfenas – Minas Gerais

ações potencializaram a prática de princípios, como respeito, solidariedade, tolerância e preocupação com a comunidade e com o meio ambiente, possibilitando a ressignificação destes temas, gerando novos sentidos e outras possibilidades de enfrentamentos. Evidenciamos que os adolescentes participantes das ações desenvolvidas são sujeitos centrais na interlocução e implementação de ações atreladas a interface saúde e educação, sustentando estratégias de mudança e qualificação dos espaços de desenvolvimento para a transformação da realidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos; Saúde; Educação.

RESUMO: Este estudo amparado pelos pressupostos da Psicologia Histórico Cultural e delineado a partir de uma pesquisa-intervenção, lançou como objetivo analisar os processos de ressignificação da realidade por adolescentes, partindo das discussões da temática Direitos Humanos, a partir de experiências reflexivas desenvolvidas em uma Instituição Beneficente de Atenção Psicosocial. As ações foram realizadas semanalmente, por um período de seis meses, a partir do desenvolvimento de diferentes materialidades mediadoras favorecedoras para o processo de análise e reflexão da realidade. A partir dos indicadores de análises estabelecidos ao longo da pesquisa-intervenção, pôde-se evidenciar que as

MEDIATING SIGNIFICANCES AND SENSES SET-UPS

ABSTRACT: This survey supported by the cultural-historical psychological theory and delineated by an interventional research, had the objective of analyzing the process of significance built up in a Beneficent Institution of Psychosocial Attention. The actions have occurred weekly for a period of 6 months, through the development of activities using different materiality mediator tools in favor of the analysis and reflection process of the reality. Stem from the analysis indicators established throughout the interventional research, it was

possible to highlight that the actions boosted the practice of principles, such as respect, solidarity, tolerance and concerns on the community and environment, enhancing these topics to have new meanings and resulting in new senses and other possibilities of confrontation. We evinced that the adolescents in chart are the main subjects in the interlocution and implementation of the actions tied to the interface health and education, supporting strategies of adjustment and qualification of the development spaces to change the social reality.

KEYWORDS: Humans Rights; Health; Education.

1 | INTRODUÇÃO

Uma das premissas centrais das proposições em promoção de desenvolvimento e saúde, é a de que as ações devem alinhar-se a defesa e garantia da melhoria das condições de vida dos sujeitos, envolvendo-os ativamente na construção dessas proposições e estratégias, a partir de suas próprias necessidades e demandas sociais. De acordo com Gonzalez Rey (2011, p. 44) “A transformação das condições de vida deve ser acompanhada da educação da pessoa, única forma de garantir que as pessoas se tornem sujeitos dessas novas condições e sejam capazes de novos níveis de desenvolvimento”.

Neste sentido, a consideração do processo de desenvolvimento humano não se reduz a uma evidência física/orgânica, mas compreende uma relação intimamente relacionada com as facetas do contexto sócio-cultural, a partir de uma consideração crítica do desenvolvimento dos processos de significação, baseada em uma visão sistêmica e ecológica da vida e do desenvolvimento humano. (TRAVERSO-YEPEZ, 2001).

Essa definição contempla a pessoa como sujeito, a partir da compreensão plurideterminada dos elementos que compõem o processo de desenvolvimento humano, a partir da combinação de fatores genéticos, sociais, psicológicos, por meio de uma participação ativa e construtiva do sujeito em sua realidade material e subjetiva (GONZALEZ REY, 2004).

Considerando esta perspectiva de análise, compreendemos que os elementos biológicos e sociais não são opostos, mas fatores comuns que se integram de forma a oportunizar o desenvolvimento humano. Para Scalcon (2002) a Teoria Histórico Cultural supera a visão interacionista de desenvolvimento ao incluir o homem nos planos sociais, culturais e históricos para analisar o desenvolvimento da consciência, superando assim a dicotomia entre social-individual. Ainda de acordo com o autor, a compreensão histórico-cultural dos processos de desenvolvimento humano nos permite avançar na compreensão dos processos de saúde e doença como processos de sentido e de significado, configurados de maneira plurideterminada nos espaços de atuação e reconhecimento social e individual em diferentes contextos e relações humanas.

Assim, defendemos que não apenas a escola como instituição formalizada de desenvolvimento deve estar alinhada aos pressupostos da Promoção da Saúde, mas também e, com maior impacto, os espaços criados para a qualificação do desenvolvimento infanto-juvenil, como instituições sociais e pedagógicas de educação não formal.

Defendemos que para enfrentar essas adversidades estabelecidas e criar contextos promotores de desenvolvimento para jovens cientes de seus direitos e deveres é preciso integrar uma formação mais humana nas práticas escolares, sem haver essa distinção de espaço. Para tanto, pensar Educação em Direitos Humanos é “imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na construção de uma democracia”. (BRASIL, 2013, p. 11)

Os princípios dos Direitos Humanos são baseados em conceitos humanistas voltados para as transformações sociais e inculcados na transmissão de valores. Esses princípios são globais e contínuos. Segundo as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, são seis os princípios sustentadores da Educação em Direitos Humanos:

a) dignidade humana; b) democracia na educação e no ensino; c) valorização das diversidades; d) transformação social; e) interdisciplinaridade; f) sustentabilidade. Com densidade de significados, cada um desses preceitos se explica como instrumento de disseminação e realização dos Direitos Humanos. (DNEDH, apud BRASIL, 2013, p. 13)

Instituições de ensino pautadas na Educação em Direitos Humanos são comprometidas com “sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautados no diálogo, no reconhecimento da diversidade e na herança civilizatória do conhecimento acumulado” (ABRAMOVAY, OLIVEIRA, 2006, p. 47).

A discussão de temas sociais presentes nas vivências cotidianas, como a reflexão sobre Cidadania, Desigualdades Sociais, Relações Étnico-raciais, Diversidade Cultural e Gênero e Sexualidade, se faz necessária para a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, à justiça e à igualdade.

Considerando o compromisso da Universidade na produção e divulgação do conhecimento científico, com base no contexto social, a fim de que as especificidades regionais consideradas sustentem estratégias de mudança, e solidifiquem os espaços e interações de desenvolvimento como promotoras de desenvolvimento humano saudável, este estudo, delineado a partir de uma pesquisa-intervenção, lançou como objetivo analisar os processos de ressignificação da realidade por adolescentes, partindo das discussões da temática Direitos Humanos, a partir de experiências reflexivas desenvolvidas em uma Instituição Beneficente de Atenção Psicossocial.

2 | CONSTITUIÇÕES DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NA ADOLESCÊNCIA: OUTROS SIGNIFICADOS, PARA NOVOS SENTIDOS

É bem verdade que tudo o que compõe o organismo biológico é proveniente de um arranjo perfeitamente organizado, porém, esse organismo não existe de maneira isolada. Sua principal forma de interação com o meio externo se dá por meio de um produto interno nervoso, dotado de plasticidade, o que nos traz a ideia de cérebro como um órgão flexível (LENT, 2010).

Esta plasticidade apresenta seu ápice nas fases iniciais do desenvolvimento. Durante esse processo, o organismo apresenta maturação biológica para o surgimento de padrões específicos de comportamento; maturação esta que se beneficia da estimulação e interação com o meio ambiente ao qual o indivíduo pertence (MUSZKAT, 2006).

Na ausência desta estimulação, alguns comportamentos como a fala, o andar e a emocionalidade podem ser fortemente prejudicados ou nem surgir. Da mesma forma, ainda que estimulados tarde, um comportamento pode surgir após a prontidão orgânica, porém de forma não equivalente (GLOZMAN, 2014).

Essa inter-relação se dá desde os primeiros níveis de desenvolvimento e o ambiente imediato no qual o indivíduo está inserido, por exemplo, a casa, o trabalho ou escola - até um macrossistema de proposição de valores e crenças, envolvendo estruturas sociais formais, informais e culturais. Mudanças de papéis e atividades desempenhados ao longo da vida, as transições ecológicas, também são consideradas importantes (CERQUEIRA-SILVA, et al., 2011).

Para tanto, os pressupostos da Psicologia Histórico-cultural vêm trazendo revisões importantes aos entendimentos e investigação na área. Os pressupostos desta teoria têm como base a premissa de que o processo de desenvolvimento humano é dinâmico, e portanto, deve ser considerado em sua natureza sistêmica e inter-relacionada, contextualizando o ser biológico histórico, social e culturalmente.

A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psicológicas, cria novos níveis no sistema de desenvolvimento do comportamento humano. O processo de evolução histórica gerou modificações na forma social de sermos humanos, sendo que os procedimentos de nossas condutas transformam as inclinações naturais e cria novas formas de comportamento cultural. A forma como o homem se adapta a natureza e muda as formas de sua existência não podem ser explicadas pela simples transposição das leis da vida animal. Sendo assim, as novas formas de correlação com o meio surgem na presença de determinadas premissas biológicas, porém não podem ser restrinvidas a elas, pois na sociedade humana originou-se um sistema de conduta distinto, qualitativamente diferente e organizado de forma particular (VYGOTSKI, 1983).

Vigotski rejeitou a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, cuja estrutura e modos de

funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual (GLOZMAN, 2014).

Modificando la conocida tesis de Marx, podríamos decir que la naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales transladas al interior y convertidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura. No pretendemos decir que ese sea, precisamente, el significado de la tesis de Marx, pero vemos en ella la expresión más completa de todo el resultado de la historia del desarrollo cultural (VYGOTSKI, 1983, p. 151).

Em um processo natural de desenvolvimento, a aprendizagem aparece como um meio de reforçar esse processo natural, pondo à sua disposição os instrumentos criados pela cultura, que ampliam as possibilidades naturais do indivíduo e reestruturam suas funções mentais. Nessa análise, além de interação social, há a apropriação cultural, e esses dois manifestam-se, muitas vezes, sob a forma de interação sócio cultural (VIGOTSKI, 1934/2007).

São os diferentes instrumentos que o homem assimila e orienta para si mesmo para influenciar suas próprias funções mentais. Assim, cria-se um sistema de estímulos artificiais e externos, pelos quais o homem domina seus próprios estados interiores (VIGOTSKI, 1934/2007).

Nas relações de mediação, o significado atribuído socialmente, provoca a configuração de sentido que o sujeito se apropria na ação recursiva. O sentido pode vir embutido de significados - mas será como uma nova atribuição –que é pessoal, a partir das experiências socioculturais vivenciadas por ele. Assim, a apropriação é a fase do processo de mediação que o sujeito atinge o ápice do processo de desenvolvimento humano, atribuindo significados as novas aquisições de signos. (LEONTIEV, 1978/2000)

Esta unidad del pensamiento verbal la encontramos en la significación de la palabra. Ambos términos constituyen una amalgama tan estrecha de pensamiento y lenguaje que resulta difícil dilucidar si es un fenómeno del habla o del pensamiento. Una palabra sin significado es un sonido vacío, el significado es, por lo tanto, un criterio de la "palabra" y su componente indispensable. [...] Pero desde el punto de vista de la psicología, el significado de cada palabra es una generalización o un concepto. Si las generalizaciones y conceptos son innegablemente actas del pensamiento, podemos considerar al significado como un fenómeno inherente al pensamiento. (VYGOTSKY, 1934/1989, p. 159)

É preciso considerar que o significado é a chave de compreensão da unidade dialética da constituição da consciência e da subjetividade. Significado e sentido constituem uma unidade e toda investigação que pretenda explicar a atividade humana, deverá buscar compreender os sentidos que determinado fenômeno tem para os sujeitos. Isto porque, para Vygotsky,

(...) el sentido de la palabra es ilimitado. La palabra cobra sentido en el contexto de la frase, pero la frase lo toma a su vez del contexto del párrafo, el párrafo lo debe al contexto del libro y el libro lo adquiere en el contexto de toda la creación del autor (1934/1989, p.333).

Para nossas investigações, o sentido só poderá ser compreendido nas relações

que o sujeito estabelece, considerando seu contexto e sua historicidade. Considera-se sentido um conceito pessoal, próprio do indivíduo, enquanto significado parte do pensamento de um grupo, algo que vem do coletivo, ou seja, do social. A concepção de sentido predomina sobre significado. E assim, permite compreender a constituição do psiquismo do indivíduo.

Desta forma, conforme aponta Vygotski (1983), a transformação das funções biológicas em funções sociais liga-se a transformação do material natural em forma histórica, a partir de fatores complexos de desenvolvimento e não de uma simples transição orgânica. Este fator nos fornece indícios de que o desenvolvimento da condição humana vai muito além da simples interação entre disposições biológicas e inatas com os fatores sociais, estando relacionado com um processo dialético que insere o homem na cultura, a partir da história da humanidade.

Momento de desenvolvimento este que tem seu destaque, na adolescência, uma vez que os sujeitos passam a ter a possibilidade de desenvolver uma nova forma de pensamento, o pensamento conceitual, o que favorece sobremaneira, novas compreensões também abstratas de sua realidade, compreendemos o período da adolescência como um processo de desenvolvimento, com características sociais bastante singulares, sendo definida por Vygotsky (1934/2012) como idade de transição.

Para o autor, a adolescência é a fase associada à crise, que tem como base o desenvolvimento do organismo e do cérebro adulto em contraposição entre subjetividade e objetividade dos processos racionais (MONTEZI; SOUZA, 2013). Neste sentido, as crises presentes na vida dos adolescentes desenvolvem as funções psicológicas superiores, que são marcadas por saltos qualitativos significativos.

De acordo com Pott (2016, p.30),

Essa superação ocorre, principalmente, pela apropriação dos conceitos científicos que se referem àqueles aprendidos sobretudo na escola e que possibilitam ao sujeito pensar para além de sua realidade material e visível. Com isso, o adolescente é capaz de compreender as normas éticas, os fatos sociais e políticos, o que resulta em movimento de reflexão e ampliação de sua consciência.

Assim, nos parece de essencial importância a compreensão desse período, caracterizado como adolescência, para que efetivamente possamos compreender os processos de mediação que contemplam o potencial de desenvolvimento desses sujeitos, a partir de construções sociais que favoreçam as importantes mudanças nas formas de conceber e agir em suas realidades sociais e culturais. Portanto entende-se que o estudo da adolescência em si não é o foco, mas sim como se dá sua construção histórica e como tais elementos repercutem subjetiva e socialmente na construção do homem moderno, segundo a Psicologia Histórico Cultural.

Desta forma, entendemos que, a mediação, pensada em contextos de promoção de desenvolvimento e saúde, possibilita este processo de construções que potencializa nos adolescentes condições de desenvolver curiosidade, motivação,

autonomia. Portanto, explorar a relação da Educação em Direitos Humanos na adolescência, é alinhar-se ao entendimento de que por meio das dinâmicas mediadoras estabelecidas, os elementos possam ser não apenas apresentados, mas acima de tudo, significados, permitindo que novas formas de entendimento e confrontamentos possam ser propiciadas.

3 I CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS, COLETA, SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

O estudo amparado pelos pressupostos metodológicos da epistemologia qualitativa, se caracteriza como uma pesquisa-intervenção, e vincula-se a um projeto de ensino, pesquisa e extensão desenvolvido pela Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, em parceria com um Instituição Beneficente de Atenção Psicossocial de crianças e adolescentes da região Sul-mineira.

O projeto Mediação: interface saúde e educação, iniciado em 2015 e em desenvolvimento, tem como objetivo a criação de um espaço de interlocução para a discussão de temáticas que favoreçam o processo de promoção de saúde e de desenvolvimento na infância e adolescência, a partir dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico Cultural.

Para tanto, as discussões lançadas a seguir, se baseiam nas análises possibilitadas pelas ações desenvolvidas na Instituição quanto a temática Direitos Humanos. Ressalta-se que este plano específico de ações foi desenvolvido ao longo de seis meses de atividades semanais, a partir da utilização de diferentes materialidades mediadoras, como por exemplo, imagens, poesias, músicas, filmes, histórias, desenhos, jogos, brincadeiras, com a finalidade de potencializar nos sujeitos envolvidos a configuração de significados e sentidos, caracterizando um movimento interpretativo-construtivo permanente (SOUZA, 2012).

A sistematização e organização das informações construídas tem como base a definição de indicadores que possibilitaram a criação de novas zonas de inteligibilidade para a análise do processo de ressignificação da realidade pelos adolescentes participantes do projeto.

4 I MEDIANDO A RELAÇÃO INDIVÍDUO - SOCIEDADE: APORTES PARA A SIGNIFICAÇÃO DA REALIDADE

O plano de ações desenvolvido na Instituição, visando o processo de significação da realidade quanto à temática Direitos Humanos, se baseou na discussão de temas como Cidadania, Desigualdades Sociais e Diversidade Cultural, a partir de estratégias como debates em grupo, músicas, documentários, desenhos, criação de histórias, entre outros.

O que de modo geral, pode-se evidenciar é que temas como Cidadania, permeiam a realidade objetiva dos adolescentes, seja por meio da repetição de discursos e falas cotidianas, como por exemplo, “o direito a educação” e “qualidade nos atendimentos médicos”, no entanto, não são elementos significados a partir de suas próprias vivencias. Ou seja, as temáticas são discutidas, são valorizadas, mas não são incorporadas às próprias demandas dos adolescentes em suas necessidades e possibilidades de enfrentamento. Assim, o que podemos constatar, é que a discussão dos elementos vinculados à cidadania, são fortemente expressos como “direitos”, mas não são compreendidos como “deveres” que precisam ser assumidos para efetivamente se envolverem com as demandas e ações necessárias.

Para nós, o que fica evidenciado é um abismo entre as demandas, externas – internas, o que desfavorece um processo de significação da realidade, e novas possibilidades de enfrentamentos. Se por um lado, não nos resta dúvida de que os temas sobre cidadania estão presentes na realidade dos adolescentes, inclusive por conta das diretrizes da própria Instituição, por outro lado, tais discussões parecem alocá-los como meros expectadores e não protagonistas destas realidades.

Segundo Luria, Vigotski aponta que “o homem não é apenas um produto de seu ambiente, este também um agente ativo no processo de criação deste meio” (2010, p. 25). Através da interação social o homem recebe do meio toda a experiência historicamente acumulada pela humanidade, ou seja, a inserção social e cultural possibilita ao indivíduo se constituir e influencia suas atitudes e pensamentos.

Já no que se refere às discussões sobre desigualdades sociais, evidenciamos um movimento contrário a discussão sobre cidadania. Os debates e reflexões situam os adolescentes em um campo de pouca ou nenhuma interface social, para além da caracterização e fortalecimento das condições objetivas da pobreza e exclusão social. Condições objetivas essas, que, mostram-se fonte para a elaboração de sentidos que parecem amenizar esta realidade, como por exemplo, falas repetitivas sobre “é pobre, mas é honesto; é pobre mas tem família; é pobre mas é trabalhador”, mas que também se tornam elementos que acomodam os adolescentes em suas constituições, inclusive menosprezando as possibilidades de se tornarem trabalhadores ricos e honestos.

O que novamente evidenciamos é que a cisão sociedade (demandas externas e objetivas) e o indivíduo (demandas internas e subjetivas), é fonte de fragmentação do processo de desenvolvimento dos adolescentes, que vem impactando sobremaneira as possibilidades de significação de sua realidade, a partir dos elementos complexos e recursivos que envolvem a relação eu-outro, interno-externo, individual-social, entre outros elementos.

A distinção também está claramente evidenciada nas discussões sobre o tema diversidade cultural, nas quais foram frequentes os relatos e expressões preconceituosas destinados a grupos ou situações diversificadas, mesmo que sejam situações também aproximadas às vivenciadas por eles próprios. Inclusive com relatos

de sofrimento quando enfocadas em relações étnico raciais, como se a vivência de um processo violento e de violação de direitos só fosse vivenciado por eles, a partir de uma caracterização negra, pobre, com escola e saúde desqualificadas, por exemplo.

Segundo Abramovay e Oliveira: “o racismo é uma forma de exclusão social encravada na sociedade brasileira em geral e no sistema educacional em particular” (2006, p.38). De acordo com os processos culturais e institucionais, uma grande parcela da sociedade brasileira permanece privada ao exercício da cidadania, sendo excluída do acesso às oportunidades, como a educação, profissionalização, trabalho, cultura, lazer, entre outros bens e serviços.

O que podemos constatar a partir das ações e análises traçadas é que a compreensão segmentada das dimensões sociais, biológicas e psicológicas ainda presentes na compreensão do desenvolvimento dos sujeitos, e também balizadas pela distinção racional e emocional, presentes nas discussões educacionais, favorecem ao mesmo tempo em que temas importantes para a promoção da saúde e desenvolvimento estejam presentes no cotidiano dos adolescentes, estão também distantes de um processo de apropriação e significação da realidade.

A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psicológicas, cria novos níveis no sistema de desenvolvimento do comportamento humano. O processo de evolução histórica gerou modificações na forma social de sermos humanos, sendo que os procedimentos de nossas condutas transformam as inclinações naturais e cria novas formas de comportamento cultural (VYGOTSKI, 1983).

Entendemos que este processo de apropriação, que favorece novas formas de significação da realidade, é o que vem provocando as tensões e fragmentações nas relações sociais estabelecidas pelos adolescentes, que ao mesmo tempo em que demandam seus direitos sobre cidadania, negligenciam seus deveres, ou ainda, quando seus deveres sociais são reafirmados como forma de enfrentamento da condição social excludente (pobre honesto), desconsideram seus direitos (trabalhador rico), assim como desconsideram o sofrimento do outro em situações similares, nas quais reafirmam os seus. Para nós, as contribuições da Psicologia Histórico Cultural, favorecem sobremaneira a compreensão de um outro processo de desenvolvimento humano, situado social e historicamente, constituído objetiva e subjetivamente, a partir de relações recursivas, contraditórias e complementares.

Entendemos que a contemplação de um espaço de mediação sustenta-se, não apenas na relação de reflexão e crítica, mas na interconexão “ação – problema - reflexão – ação”. Nas palavras de Saviani (1975, p. 10) “(...) é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete, depois se organiza a ação e por fim age-se novamente. Trata-se de um processo em que esses momentos se interpenetram, desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade”, em que significados e sentidos sobre o ensinar e aprender, a um só tempo, resultam desse

movimento e são condições para seu desenvolvimento, permanente e constante.

Nos coadunamos a compreensão de que mediar situações sociais de desenvolvimento, que favoreçam a promoção do desenvolvimento e saúde na adolescência é nos comprometermos com a criação de espaços de convívio e interação social com base no reconhecimento das dimensões históricas, sociais e individuais, enfatizando as relações de afeto, autonomia e respeito às diferentes expressões. Compreendemos para tanto, que a defesa da constituição de um espaço formativo dialógico, problematizador, de confronto social e humano é condição para polarizarmos os contextos educacionais na produção do conhecimento, com ações de apropriação que contemplam elementos de sentidos e de humanização (SILVA; GOMES, 2014).

5 | MATERIALIDADES MEDIADORAS E A AMPLIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA

As atividades na Instituição Beneficente desenvolvidas com base na temática Direitos Humanos, tiveram como pressuposto o respeito a cada fase, cada nuance do desenvolvimento infanto-juvenil, com ações embasadas no diálogo, no respeito e no convívio social cooperativo, com a oferta de vivências que potencializassem o entendimento dos elementos que nos integram, e que também nos diferenciam e particularizam.

A Instituição e todos os adolescentes participantes do projeto, mostraram-se receptivos com as ações, que a partir das discussões favoreceram a prática de princípios, como respeito, solidariedade, tolerância e preocupação com a comunidade.

Podemos evidenciar que o uso das materialidades mediadoras utilizadas como estratégia metodológica, possibilitou a percepção dos significados e sentidos que os adolescentes configuram em suas vivências. Assim, a interface saúde e educação oferece fundamentos que possibilitam analisar os processos de constituição do sujeito e as mediações que promovem essa constituição, sobretudo as relativas às suas condições materiais de vida e de desenvolvimento, e na promoção do desenvolvimento da consciência de si, do outro e das relações sociais estabelecidas.

Compreendemos que os postulados da Psicologia Histórico Cultural são possibilidades efetivas de análise complexa do processo de desenvolvimento com vista ao processo de humanização, pois prima por reconhecer a influência de elementos históricos, políticos e sociais, e levam em conta os mesmos elementos na vida de cada sujeito, com base na compreensão de que homem como espécie é um ser natural, isto é, um ser composto biologicamente, mas que não está acabado, pois sua constituição depende das suas relações sociais.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; OLIVEIRA, H. **O bê-á-bá da intolerância e da discriminação.** In: Oliveira, H. (Org.) *Direitos negados: a violência contra a criança e do adolescente no Brasil* (pp. 29 – 53). Brasília: UNICEF. (2006)
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.
- CERQUEIRA-SILVA, S.; DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, Á. L. **As contribuições da ciência do desenvolvimento para a psicologia da saúde.** Ciênc. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 16, supl. 1, p. 1599-1609, 2011
- GONZALEZ REY, F. L. **O social na Psicologia e a Psicologia Social – a emergência do sujeito.** São Paulo: Vozes, 2004.
- _____. **Subjetividade e Saúde: superando a clínica da patologia.** São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- GLOZMAN, J. **A prática neuropsicológica fundamentada em Luria e Vygotsky: avaliação, habilitação e reabilitação na infância.** São Paulo, 2014.
- LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade.** 1978. In: Arquivo Marxista na Internet, 2000. Disponível em http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm.
- LURIA, A. R. "Vigotskii", In: L. S. Vigotskii, A. R. LURIA, A. N. Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone. 2010, (original 1934)
- MONTEZI, A. V.; SOUZA, V. L. T. Era uma vez um sexto ano: estudando imaginação adolescente no contexto escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 17, Número 1, Janeiro/Junho de 2013: 77-85. 77
- MUSZKAT, Mauro. Desenvolvimento e Neuroplasticidade. In: Claudia B de Mello; Mônica C Miranda; Mauro Muszkat. (Org.). **Neuropsicologia do desenvolvimento: conceitos e abordagens.** São Paulo: Menmom Edições Científicas. 2006, v. 1, p. 26-43.
- POTT, E. T. B. O potencial das histórias como promotoras da reflexão sobre valores e do desenvolvimento abstrato em adolescentes. In: Vera Lucia Trevisan de Souza; Ana Paula Petroni; Paula Costa Andrada (Org.). **A Psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem.** São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 29–44.
- SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 146 p. 1975.
- SCALCON, S. À Procura da Unidade Psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2002
- SILVA, M. F.; GOMES, C. **Educação Inclusiva e Humanização: perspectivas para a formação e atuação docente sob os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.** In: II Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2014, Águas de Lindóia - SP.
- SOUZA, V. L. T. **O lugar dos afetos nas relações escolares: um estudo do desenvolvimento e aprendizagem em práticas educativas.** Projeto de Pesquisa e Produtividade. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y lenguaje**. In: VIGOTSKI, L. S. Problemas de Psicología General – Obras Escogidas – v. II. Madri: Visor, p. 11-348. (Original de 1934).1989.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1934 / 2007.

_____. Problemas del desarrollo de la psique. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor, 1983.

_____. O problema da consciência. In: **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Obras escogidas IV – Paidología del adolescente**. Madri: Visor 1934/2012.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Este trabalho é produto da dissertação de mestrado *Cidadania, Educação e Saúde: Desvelando Significados atribuídos por adolescentes*, realizado com o apoio da Fapemig, no Programa de Pós-Graduação em Educação e produto do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *Habilidades Cognitivas: dos pressupostos biológicos à problematização sociocultural do desenvolvimento infanto-juvenil*, realizado com o apoio do CNPq. Ambos os trabalhos foram realizados na Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, a quem agradecemos o auxílio financeiro, cedido pelo Programa de Pós Graduação em Educação PPGE, para a publicação do presente texto.

O APRENDIZADO NO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM DESIGN DE INTERIORES COMO TEMA DE PESQUISA

Joseane Aparecida Ipolito

Centro Paula Souza, Ribeirão Preto – SP

Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos

Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto – SP

RESUMO: Por meio deste artigo procuramos demonstrar como é vista a aprendizagem no curso técnico em Design de Interiores pela ótica dos alunos que o buscam, bem como o caminho traçado por eles ao concluir os estudos na escola técnica. Este assunto foi tema da dissertação de mestrado defendida no ano de 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado (PPGE/CUML) em Ribeirão Preto. Com o objetivo de conhecer o perfil do egresso do Ensino Técnico em Design de Interiores na cidade, realizamos uma série de questionários e entrevistas buscando entender as razões pelas quais muitos desses alunos não satisfeitos em apenas trabalhar na área, continuaram seus estudos no ensino superior, especialmente, em Arquitetura e Urbanismo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Técnico, Egressos, Design de Interiores.

The Learning in the Technical Course of Middle Level in Interior Design as a research theme

ABSTRACT: Through this article we try to

demonstrate how learning is seen in the technical course in Interior Design from the perspective of the students who seek it, as well as the path traced by them when they finish their studies in the technical school. This subject was the subject of the master's dissertation defended in the year 2016 in the Graduate Program in Education - Master (PPGE / CUML) in Ribeirão Preto. With the objective of knowing the egress profile of Technical Education in Interior Design in the city, we conducted a series of questionnaires and interviews seeking to understand the reasons why many of these students not satisfied with just working in the area continued their studies in higher education, especially in architecture and urbanism.

KEYWORDS: Technical education, Graduates, Interior Design.

1 | INTRODUÇÃO

Na busca pela investigação dos caminhos traçados pelos egressos do curso técnico de nível médio em Design de Interiores na cidade de Ribeirão Preto, nos deparamos com uma massiva entrada desses egressos nas faculdades locais para cursarem Arquitetura e Urbanismo, no ensino superior. As questões que foram surgindo a partir desta observação nos levaram a desenvolver um projeto de

pesquisa sobre essa temática. Dessa forma surgiu, ao longo de dois anos, a minha Dissertação de Mestrado intitulada: O papel do ensino técnico na constituição do sujeito: a formação em Design de Interiores.

Em um certo momento, as observações que advinham cotidianamente tornaram-se indagações. A necessidade de outro ‘olhar’ se fez pertinente mediante a constatação de fatos isolados que contradiziam a ideia de que os alunos procuravam o ensino profissional para apenas ingressar no mercado de trabalho. Egressos que concluíam seus estudos ao invés de ingressarem rapidamente no mercado de trabalho alteravam seus destinos e dirigiam-se para os cursos de graduação. (IPOLITO, 2016, p. 14)

Com o objetivo de “conhecer o perfil do egresso do Ensino Técnico” resgatamos a história do ensino técnico no Brasil, embasando assim as considerações acerca da escolha dos sujeitos ao cursarem o técnico e posteriormente, ingressarem em no ensino superior. Por questões estruturais, aqui deixamos de reproduzir na íntegra a pesquisa histórica realizada sobre o ensino técnico no Brasil, sobre a qual introduziremos o tema, contextualizando a origem do ensino profissionalizante no Brasil e algumas considerações sobre seu legado histórico.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Vários foram os autores referenciados na pesquisa. A abordagem histórica se deu pelas considerações, estudos e pesquisas de autores como Aranha (2006), Saviani (2004, 2013), Cunha (2005a, 2005b), Zotti (2004), Manfredi (2002), Kuenzer (1997), assim como, as consultas aos livros publicados pelo Centro Paula Souza por meio do projeto: Historiografia, que se trata de:

Volumes publicados pelo “Centro Paula Souza [...] quando três escolas completaram o seu centenário: [...] Etec Carlos de Campos), [...] Etec Getúlio Vargas [...] Etec João Belarmino. [...]. O passo inicial foi dado em 1997 com a parceria entre o Centro Paula Souza, o Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CME-FEUSP) e a Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado de São Paulo (Fapesp). Por ter um nome extenso (Memória Institucional e Transformações Histórico-Espaciais) ele foi extraoficialmente abreviado para Projeto Historiografia. Em 2008 a instituição Centro Paula Souza constituiu um grupo denominado: Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História de Educação Profissional tendo realizado três encontros nos anos de 2009, 2010 e 2011 para debates e exposições dos trabalhos, sendo que esses encontros acontecem até os dias atuais. O segundo encontro (no ano de 2010) teve seu conteúdo publicado em 2011 através de um livro denominado: Culturas, Saberes e Práticas: Memórias e História da Educação Profissional, organizado por Maria Lúcia Mendes de Carvalho (2011). O terceiro encontro resultou no livro: Patrimônio, Currículo e Processos Formativos: Memórias e História da Educação Profissional, também organizado por Carvalho (2013).” (IPOLITO, 2016, p. 19)

Cabe aqui, portanto, uma breve contextualização histórica. De acordo com Saviani (2004), podemos dividir o período histórico da escola pública em duas etapas:

[...] primeira: “os antecedentes” compreendendo três períodos – de 1549 a 1759, pedagogia jesuítica; de 1759 a 1827, reforma pombeira e de 1827 a 1890, organização da educação como responsabilidade do poder público – governo

imperial e das províncias. A segunda etapa refere-se à história da escola pública propriamente dita. (SAVIANI, 2004, p20, apud IPOLITO, 2016, p. 22)

Aranha (2006) nos coloca, que o trabalho manual no Brasil, ficou marcado como um trabalho realizado por escravos e homens livres e pobres. Segundo a autora, a aprendizagem de ofícios no Brasil no séc. XVII acontecia por meio de uma educação informal, realizada por padres jesuítas que praticando as suas especialidades, também ensinavam os indivíduos desprovidos de sorte, escravos e índios.

Com o passar do tempo, esta característica foi se tornando cada vez mais acentuada. Com a chegada da corte portuguesa em 1808, houve a necessidade de tornar o local o mais parecido possível com os costumes da corte. Dessa forma uma das medidas foi a implantação do ensino no Império. Porém, de acordo com Zotti (2004), o ensino no Brasil na fase pombalina caracterizou-se pela precariedade e pela falta de qualidade “[...] estender o ensino à maioria da população nunca interessou à aristocracia agrária, que via seu papel restrito à educação da elite.” (ZOTTI, 2004, p. 32).

Após a Proclamação da Independência em 1822, Cunha (2005a) salienta que a pretensão do Estado era desenvolver um ensino separado do secundário/ superior para formar artífices destinados a trabalhar nas fabricas, oficinas e arsenais.

Em 1892 iniciou-se a reforma geral da Instrução Pública paulista por meio da Lei n. 88 de 8 de setembro regulamentada pelo Decreto n. 144B de 30 de dezembro, e com ela neste final de século XIX, os grupos escolares disseminaram-se pelo estado de São Paulo, chegando [ao número de] 101 em 1910. (SAVIANI, 2013, p. 150).

Em Machado (2011) podemos observar que o governo começa a se preocupar com o ensino profissional, especialmente após a limitação do trabalho de menores nas fábricas em 1892. Manfredi (2002), aponta o surgimento em 1873 do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, quando nesse momento o ensino destinado aos pobres passava a exigir deles, aptidão. Dessa forma, o ensino profissionalizante ganha uma nova fisionomia, onde não se caracteriza mais como forma de compensação aos desafortunados, agora ele se apresenta como uma forma de capacitar os trabalhadores por meio de competências que melhorem a sua qualidade de trabalho.

Dentro do contexto educacional os movimentos operários marcaram forte influência:

Destacamos, dentro do contexto educacional, os movimentos operários: primeiro, conforme a égide das ideias socialistas (década de 1890), depois, anarquistas libertárias (décadas de 1900 e 1910) e, por fim, os comunistas (década de 1920). (SAVIANI, 2013, p. 181 *apud* IPOLITO, 2016, p.33)

Em 1906 Nilo Peçanha cria quatro Escolas Profissionais no Estado do Rio de Janeiro e, em 1909 por meio do Decreto n. 7.566 de 23 de setembro do mesmo ano as Escolas de Aprendizes, em dezenove estados no país, cuja manutenção das mesmas ficou a cargo do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, “a quem

cabiam os assuntos relativos ao ensino profissional não superior” (CUNHA, 2005b, p. 63).

Saviani (2013) aponta que para Fernando de Azevedo “a ideia de uma política nacional de educação e cultura atingiu seu ponto culminante com a Constituição de 1937” (SAVIANI, 2013, p. 201), dessa forma a Escola Nova seria constituída por um conjunto de aspectos, dentre eles: “escola única, escola do trabalho e escola comunitária”.

Assim sintetizado, podemos traçar na linha do tempo o caminho pelo qual passou a educação no século XX. No âmbito político teve início com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, no governo de Getúlio Vargas. Em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é publicado sob a redação de Fernando de Azevedo e com assinaturas de vários educadores, dentre eles Anísio Teixeira. O manifesto levantava a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. (SAVIANI, 2013, p. 245). Em 1934, com a nova Constituição Federal, a educação passa a ser vista como direito de todos, mesmo que enfatizado pelo Manifesto que a dualidade entre o ensino geral e o profissional não deveria existir. (IPOLITO, 2016, p. 37).

No período de 1934 a 1945 o Brasil foi marcado pelas constantes reformas da educação secundária e universitária sob as lentes de Gustavo Capanema, onde o ensino médio ou secundário de 2º ciclo passou a ser considerado como curso regular em 1942. Kuenzer (1997) lembra que para “os órfãos e desvalidos da sorte” desde 1909 já existiam as escolas de artes e ofícios”. (KUENZER, 1997, p. 12).

O Taylorismo/Fordismo, influenciou de forma silenciosa, a criação pelo Estado, de dois sistemas de ensino. Por meio do decreto-lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942, criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, (SANTOS, 2010 p. 42.43) e em 10 de janeiro de 1946 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC por meio do Decreto-Lei nº 8.621 e nº 8.622. (IPOLITO, 2016, p. 37). (SENAC SÃO PAULO, 2006, p. 9 apud IPOLITO, 2016, p. 39).

A Reforma Capanema anunciou também uma série de Leis Orgânicas, após essa promulgação, em 1942, as “escolas federais de aprendizes e artífices, criadas em 1909, foram transformadas em escolas industriais, e quase todas ofereciam cursos técnicos.” (CUNHA, 2000, p. 125 apud IPOLITO, 2016, p. 40).

Entre 1964 a 1985, o Brasil foi regido pelos militares, descreve Manfredi (2002), neste período surgiu o projeto de reforma do ensino fundamental e médio, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus – Lei n.5.692, pela qual foi institucionalizado a “profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário”, a perspectiva tecnicista fortaleceu o Sistema S, as instituições que fazem parte do Sistema S são: “Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senar, Senat, Sest. O sistema S também abriga o Sebrae e o Sescoop”. (MANFREDI, 2002, p. 179). Em 1969 é criado no Estado de São Paulo o Centro Estadual de Educação Tecnológica São Paulo, que mais tarde veio a ser chamado de Centro Paula Souza. (CARVALHO, 2013).

Na década de 70 surgem as organizações capitalistas mundiais, exercendo

forte influência na educação. As forças produtivas capitalistas deram origem a um novo tipo de relação trabalhista, o Taylorismo-Fordismo foi substituído pelo Toyotismo como consequência das novas formas de revolução oriundas dos avanços tecnológicos, dessa forma surge um novo tipo de revolução industrial. Dessa forma, podemos dizer, que o ensino técnico foi (re)concebido sob a égide do capital humano. (IPOLITO, 2016, p. 35).

Em 1996 foi aprovada pelo Congresso Nacional e promulgada em dezembro de 1996 sob nº 9.394 a Lei de Diretrizes e Bases.

Segundo Cunha (2000), os argumentos que o Ministro da Educação utilizou em março de 1996 perante o Presidente da República para aprovação do projeto de Lei n.1.603/96 foram de que “a educação profissional deveria ser uma alternativa à educação superior”. (CUNHA, 2000, p. 253 *apud* IPOLITO, 2016, p.43).

Assim, o ensino profissional ficou caracterizado como um ensino paralelo ao ensino regular, como forma de gerar mão de obra qualificada e, também, como opção alternativa para o ensino superior. A forte influência do Banco Mundial direcionou questões referentes ao ensino técnico como: organização, formato, e classe social dos que cursariam essas modalidades ou grau de ensino, mas principalmente, a formação que se daria a esses jovens, incluindo as limitações que poderiam ter em relação à continuidade de seus estudos, como a forçosa entrada no mercado de trabalho. Doze anos depois, em 2008, o texto da LDB sofreu algumas reformulações, dentre elas destacando-se o fato da educação técnica de nível médio encontrar-se inserida no capítulo dedicado a formação básica. (IPOLITO, 2016, p. 44)

Nossa proposta nesse artigo não é de nos estendermos na contextualização histórica, mas apenas mostrar a origem do ensino técnico no Brasil, afim de entendermos as raízes que se constituíram ao longo dos tempos, e caracterizaram o ensino técnico como um ensino destinado aos pobres e desvalidos da sorte.

Diferente de outros países, o ensino técnico no Brasil possui o caráter compensatório, uma forma de compensar a precariedade do ensino obtido ao longo da vida estudantil dos brasileiros de classe média e classe média baixa. Essa linha de pensamento mais comum compensatória e assistencialista é seguida pela linha de produção, ou seja, garantir a mão de obra necessária para o modelo econômico vigente. (IPOLITO, 2016, p.90)

3 | METODOLOGIA

Por meio de 5 questionários:

Questionário A – Pesquisa Egressos (18 questões, 64 respondentes); Questionário B – Egressos e o Mercado de Trabalho (16 questões, 13 respondentes); Questionário C – Designers atuantes no mercado de trabalho (8 questões, 14 respondentes), Questionário D – Objetivos em Relação ao curso Técnico (9 questões, 54 respondentes); Questionário E – Formandos: Objetivos em Relação ao curso Técnico (12 questões, 33 respondentes). (IPOLITO, 2016, p.51)

E entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro alunos egressos,

pudemos ouvir e compreender os motivos pelos quais os alunos escolheram cursar um ensino técnico e somente depois ingressar no ensino superior. Destacamos por meio dos dados obtidos alguns pontos chaves para melhor entendimento, assim, seis tópicos foram classificados, de acordo com as perguntas e suas respectivas respostas: “perfil; instituição e cursos; escolha do curso técnico; busca do curso superior; conhecimentos adquiridos e desempenho na graduação; mercado de trabalho.” (IPOLITO, 2016, p. 56)

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mesmo com um caráter qualitativo, pudemos construir gráficos e quadros das respostas dos questionários e das entrevistas, estes dados se encontram no item “Análise de dados” da dissertação referida (IPOLITO, 2016, p. 57). De acordo com as análises realizadas, chegamos a algumas afirmativas.

Sobre o perfil dos alunos que buscam o ensino técnico, constatamos que mais da metade dos participantes da pesquisa pertenciam a faixa etária dos 16 aos 25 anos. Sobre as instituições e cursos, a maior parte dos respondentes (91% do questionário A e 55% do questionário B) estudaram na Instituição 1, a Etec da cidade de Ribeirão Preto.

Sobre a escolha do curso técnico, cujo propósito era conhecer a real intenção dos alunos que buscam esse curso de nível médio, constatamos em uma das questões do Questionário A, que os participantes egressos fizeram essa opção por dois fatores: conhecimento adquirido e mercado de trabalho. Por meio do questionário D, constatamos que os participantes escolheram o curso técnico como forma de preparo para a graduação, embora em algumas respostas apareça a intenção do ingresso rápido no mercado de trabalho, porém consideramos nesta classificação a intenção mais relevante. As respostas evidenciam a escolha do curso com o propósito de conhecer melhor as áreas, para a posterior escolha dos cursos superiores. Em contrapartida, os entrevistados confirmaram a intenção em conhecer melhor a área, porém o interesse em ingressar no mercado de trabalho permeava as respostas dos entrevistados.

Na busca pelo ensino superior, identificamos os fatores que levam um aluno com formação profissional técnica de nível médio a procurar o ensino superior, como se fosse uma educação continuada, para o exercício da sua profissão. Ficou claro em nossa pesquisa que o curso técnico foi de grande importância na decisão sobre qual curso escolher, e os que negaram a influência na escolha do curso superior é porque já almejavam o curso antes de ingressarem na escola técnica, servindo neste caso, o curso técnico, para fortalecê-los no decorrer do curso superior.

Em relação aos conhecimentos adquiridos e desempenho na graduação, as respostas também foram claras em relação ao aproveitamento dos estudos na universidade tanto dos questionários quanto, dos entrevistados. Sobre o mercado

de trabalho, todos confirmaram ser de extrema importância, embora não fosse esse o desejo principal que os motivou a buscar o curso técnico. A maioria respondeu ter ingressado no mercado de trabalho sem grandes dificuldades, o que os permitiu custear com isso, um curso superior.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final pudemos observar que, na prática, o que encontramos hoje, é a procura dos jovens por caminhos que possam conduzi-los ao ensino superior. Aqueles antigos “desvalidos da sorte”, hoje considerados como “classe média baixa”, no decorrer de seus estudos, na grande maioria em colégios públicos, não encontraram recursos suficientes que permitisse a sua entrada e permanência no ensino superior, sendo, portanto, levados a buscar caminhos alternativos. Encontraram no Ensino Técnico de Nível Médio uma forma de se chegar a universidade, pelo trabalho, mas fortalecidos no saber e com condições também, de garantir a sua permanência, alcançando a formação desejada e obtendo o grau de Bacharel.

Por se tratar de uma pesquisa, cujo foco foi o ensino de nível técnico no Brasil, não podemos excluir a questão do preconceito que ainda persiste em relação ao trabalho técnico. O sonho de uma graduação ainda permeia o desejo de formação de boa parte da população nacional. Percebemos que os jovens procuram o ensino profissional não só para atuarem como técnicos, mas para se prepararem para na continuidade, quando possível, buscarem o ingresso na universidade. Muitos precisam do emprego conquistado por meio do ensino técnico para custear o curso superior, sendo dessa forma, um emprego temporário que logo se transformará em estágio remunerado em um escritório profissional. (IPOLITO, 2016, p. 91)

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria L. A. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (Org.). **Patrimônio, Currículo e Processos Formativos: memórias e história da educação profissional.** 1º ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo S/A IMESP, 2013.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** 2º ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Flacso, 2005a.
- _____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** 2º ed. São Paulo, SP: UNESP, Brasília: Flacso, 2005b.
- IPOLITO, Joseane Aparecida. **O papel do ensino técnico na constituição do sujeito: a formação em design de interiores.** 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda (CUML), Ribeirão Preto, SP, 2016.
- KUENZER, Acacia. **Ensino médio e profissional:** as políticas do Estado Neoliberal. São Paulo: Educação no Brasil: Experiências, Desafios e Perspectivas

Cortez, 1997. (Coleção: Questões da nossa época, 63 v.).

MACHADO, Maria Teresa Garbin. Os destinatários do ensino profissional: dos desvalidos da sorte aos trabalhadores urbanos das escolas técnicas profissionais. In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (Org.). **Cultura, Saberes e Práticas:** memórias e história da educação profissional. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011. p. 107-126.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MATIAS, Carlos Roberto; SICCA, Natalina A. Laguna . O processo de resistência à implantação do modelo de segmento comunitário numa unidade de ensino da rede federal de educação tecnológica. In: FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan;

SAVIANI, Darmeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. Ed. Campinas: Autores Associados. 2013

_____ **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados. 2004.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil:** dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados. 2004.

O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA FRENTE AOS NOVOS DESAFIOS DO CENÁRIO RURAL CONTEMPORÂNEO

Ivone Barbosa Targa

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
São Paulo, SP

Roberto Kanaane

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
São Paulo, SP

THE TECHNICAL COURSE IN AGRICULTURE
AGAINST THE NEW CHALLENGES OF THE
CONTEMPORARY RURAL SCENARIO

ABSTRACT: The present article analyzes the role of the technical course in agricultural and livestock module integrated to the High School in the training of young people of a state school in the interior of São Paulo, as well as the profile and expectations of these in front of the new challenges of the contemporary rural world. Through a field research that contemplated a questionnaire, seeking to characterize the profile of the young person who seeks this course, considering the socioeconomic and cultural aspects. It is a research with a descriptive methodology associated with a case study, from which a profile of very young students could be verified and more motivated by the continuation in the studies, at a higher level, in the same area of technical training than by the insertion in the market of work.

KEYWORDS: technical course in agriculture, agricultural professional education.

1 | INTRODUÇÃO

Com o avanço tecnológico a área rural passou por profundas transformações. Uma grande quantidade de pessoas foi substituída

RESUMO: O presente artigo analisa o papel do curso técnico em agropecuária modulo integrado ao Ensino Médio na formação de jovens de uma escola estadual no interior de São Paulo, bem como o perfil e as expectativas desses frente aos novos desafios do mundo rural contemporâneo. Através de pesquisa de campo que contemplou um questionário, buscando-se caracterizar o perfil do jovem que almeja esse curso, considerando os aspectos socioeconômicos e culturais. Trata-se de uma pesquisa com metodologia descritiva associada a estudo de caso, do qual pôde ser verificado um perfil de alunos muito jovens e mais motivados pelo prosseguimento nos estudos, em nível superior, na mesma área de formação técnica do que pela inserção no mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: curso técnico em agropecuária, educação profissional agrícola.

por máquinas eficientes, porém a necessidade de mão-de-obra especializada tem se tornado cada vez mais significativa também no campo. Mesmo na agricultura, comenta Dellors (2012), existe a necessidade de rever as competências, a importância de saber fazer, não cabendo mais as qualificações por imitação ou repetição.

Klaus Schwab (2016) afirma sua convicção de que estamos no início de um período marcado por significativas mudanças tecnológicas. Transformações que podem otimizar oportunidades, sendo possível o seu controle através de formas de colaboração compartilhada. O autor acredita na inovação tecnológica como precursora de progresso econômico e elevação da humanidade, desde que se pratique a responsabilidade coletiva. A quarta revolução industrial, segundo ele, seria a mais radical sob os aspectos sociais, políticos e econômicos desde a Revolução Neolítica (desenvolvimento da agricultura), uma vez que transformações que levavam dezenas de séculos para concretizarem-se, agora demoram décadas. Esses novos direcionamentos permitiriam um novo modelo de desenvolvimento, com uma nova postura diante da natureza e de todos os recursos advindos nela. E nesse contexto percebe-se a necessidade de pessoas cada vez mais qualificadas e protagonistas no processo de transformação.

O presente artigo analisa as tendências do curso técnico em agropecuária e as expectativas dos jovens que procuram formação. A pesquisa de cunho exploratório procura identificar o cenário e os anseios desses jovens em questão, utilizando como referencial teórico o contexto contemporâneo, abordando temas como agronegócio e agricultura familiar como base de fundamentação teórica, neste sentido questiona-se: quais as perspectivas que o aluno visualiza frente ao curso técnico em agropecuária, após a sua conclusão?

Em função do exposto tem-se como objetivo geral identificar as perspectivas dos alunos frente ao curso técnico em agropecuária, após a sua conclusão. Quando aos objetivos específicos tem-se: caracterizar as tendências atuais do curso técnico em agropecuária frente ao cenário rural. Dessa forma esse trabalho contribui para uma reflexão mais ampla sobre a dinâmica dos cursos agrícolas e seu reflexo para a sociedade.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A história da agricultura no Brasil se deu desde os primórdios da colonização de forma exploratória. Os recursos ecológicos eram utilizados para obtenção de lucros imediatos. Para analisarmos o contexto da educação profissional rural no Brasil, como enfatizou Gritte (2008), precisamos considerar todo o contexto social que a priori foi relevante como modelo socialmente reconhecido, que consistia em um Brasil colônia, latifundiário, escravocrata e assim permaneceu por mais de três séculos.

Durante o período da colonização, constatou-se que os jesuítas exerceram um papel singular na educação e catequização de filhos de colonos e indígenas, no entanto, como direciona Sobral (2005), esses religiosos, foram os primeiros mestres de agricultura, sem, contudo ter o objetivo de ensino curricular e sem a pretensão de transmitir conhecimentos especializados, mas como forma de organização de fazendas que garantisse uma sustentação básica.

A introdução da agricultura a partir da monocultura continuou com o caráter exploratório, incorporando o trabalho forçado dos escravos, o que gerou o chamado Modelo Predatório de Agricultura, caracterizado pela produção destrutiva, gerada por práticas e técnicas descuidadas e despreocupação com a biodiversidade local. É nessa concepção que surgiu o conceito do modelo rural brasileiro (Pádua, 2010).

Para Schmidt, Turnes e Guzzatti (2013) a agricultura familiar foi precária até 1930, permanecendo em posição de dependência de “senhores” ou “coronéis” até às décadas entre 1930 e 1970, com a abertura do mercado interno, passando a ser chamada de Marginal, uma vez que tais atividades não gozavam de políticas públicas. Após 1967, houve uma modernização de técnicas, mas a estrutura agrária era a mesma. Em meados dos anos 90 a especificidade da agricultura passa a ser reconhecida pelo Estado, recebendo políticas diferenciadas, fato que contribui com a expansão do empreendedorismo entre os jovens rurais. Os autores continuam descrevendo que o meio rural mudou e consequentemente o jovem rural também mudou, suas expectativas de consumo, trabalho e lazer tendem a ser diferentes das gerações passadas.

Kuazaqui & Kanaane (2004), sinalizam que o termo “agricultura” era empregado amplamente a todos os setores que envolvessem esse tipo de atividade, assim como os produtores que atendiam a demanda, sem necessidade de especializações. Com o crescimento populacional, otimizou-se pela quantidade de alimentos como consequência do aumento do consumo, sendo necessária uma nova visão contraposta ao antigo conceito de agricultura e pecuária.

José Graziano da Silva, eleito pela segunda vez ao cargo de diretor-geral da Organização das Nações Unidas para a agricultura e Alimentação, em 2016, cargo que ocupará até 2019 reforça a ideia de que o campo não pode mais ser identificado somente com a agricultura e a pecuária. As atividades agropecuárias podem ser combinadas com áreas não agrícolas, ou ainda, no meio rural, novos cenários estão sendo projetados como: turismo rural, turismo pedagógico, exploração da paisagem, cultura, agroindústria (Silva, 1999, p.35). Graziano coordenou em 2001 o Programa Fome Zero, dando também início à sua implementação, contribuindo com sua formação como agrônomo, professor e escritor.

Segundo Schmidt W.; Turnes V.A.; Guzzatti T. (2013), o espaço rural deixou de ser apenas agrícola para ser multifuncional. Entende-se como noção de multifuncionalidade o sinônimo de “muitas funções”, o termo inicialmente utilizado na agricultura familiar foi desenvolvido em políticas públicas francesas na década

de 90. Ser multifuncional na agricultura é reconhecer que o meio rural exerce uma função que vai além de aspectos econômicos, promovendo também uma visão de sustentabilidade. Dessa forma é preciso compensar tais serviços ou bens públicos que não são remunerados pelos mercados.

Além disso, ocorre uma forte articulação entre a vida rural e a urbana, tanto na dimensão social e cultural, quanto na econômica, assim é possível traçar estratégias e transformar paradigmas, principalmente em relação aos jovens rurais e suas novas identidades. Por outro lado, com a integração entre rural e urbano o grau de possibilidades e oportunidades se potencializam. É o que José Graziano (Silva, 1999) já identificava como pluriatividade, conceito de meio rural que combina atividade agrícola e não agrícola. Termo também utilizado por Oliveira, Freitas e Miorim (2015).

A idéia de multifuncionalidade também agregou valores à produção rural. Enquanto na concepção produtivista evidenciava-se a quantidade de alimentos e matéria prima com preço baixo, que representa desgaste e destruição de recursos ambientais muitas vezes desnecessários, a visão de sustentabilidade, que o multifuncionalismo contempla, valoriza a agricultura consciente, a garantia de segurança alimentar e a produção de alta qualidade, visando também à proteção do ambiente em que são produzidos.

Malacarne, R; Brunstein, J.; Brito, M.D. (2014) observam que as pessoas são educadas para serem empregadas e criticam a falta de estímulo das instituições de ensino para o empreendedorismo. No contexto da educação agropecuária, os autores apontam que o mercado seleciona jovens preparados para lidar com temas como o desenvolvimento sustentável, o qual concebe o crescimento econômico, a conservação ambiental e o desenvolvimento social. De acordo com os autores acima citados, tem-se que as escolas necessitam atentar para as freqüentes demandas mercadológicas, proporcionando currículos condizentes com a atualidade e que favoreçam o desenvolvimento de competências necessárias para que os alunos possam responder às necessidades da sociedade com profissionalismo e comprometimento. Dessa forma o futuro técnico em agropecuária apresenta condições de participar de forma ativa nas organizações através de ações que promovam um futuro sustentável na medida em que o curso técnico de agropecuária está sintonizado com as demandas de mercado.

Araújo Neto e Costa (2005) definem o Agronegócio como uma “evolução natural da agropecuária”, necessária para um novo cenário de múltiplas operações, que incluem, por exemplo, os insumos, tidos até então como produtos não rurais. São o caso de fertilizantes inorgânicos, adubos, defensivos. O autor observa que o setor, antes essencialmente primário, com caráter de autossuficiência, passa a ter uma expansão no crescimento das operações. O objetivo da produção rural antes direcionada à demanda final passa ser mais complexa, introduzindo-se no setor a tecnologia dos processos produtivos para produções agropecuárias (utilização

de tratores, implementos agrícolas, centros de processamento, instrumentos de financiamento à produção, atividades de pesquisa e desenvolvimento e serviços de logística dos produtos rurais e agroindustriais).

Segundo a secretaria Especial de Agricultura Familiar e do desenvolvimento agrário - SEAD, a Agricultura Familiar tem dinâmica e características diferenciadas, pois nela a gestão se dá pelo compartilhamento, sendo a atividade produtiva voltada à agropecuária encarada como a principal fonte de renda. Tem-se também, uma relação particular com a terra, local de trabalho e moradia. Para o coordenador-geral de Monitoramento e Avaliação da Sead, desde 2013, Régis Borges de Oliveira, esse tipo de atividade vai além da economia e geração de renda, pois a Agricultura Familiar tem um valor cultural e de preservação da tradição local (SEAD, 2016).

“O Brasil precisa de uma agropecuária que seja economicamente sólida, mas também requer regiões rurais prósperas e mais justas no tocante à distribuição da riqueza gerada” (Lopes, Sarti e Otero, 2014). Expandir a capacidade de gerar tecnologia, intensificar o processo de inovação são fatores que contribuem com o crescimento da agricultura brasileira, mas tornar esses instrumentos acessíveis a todas as regiões e aos produtores é um desafio que precisa ser enfrentado para que significativas transformações ocorram, assim como, políticas públicas de valorização e incentivo ao meio rural.

Guedes, Torres e Campos (2014) observam que o desenvolvimento das tecnologias implica em conhecimentos e habilidades cada vez maiores no espaço rural; no entanto o processo de urbanização e o despreparo dos pequenos produtores têm levado a uma redução na disponibilidade de mão de obra qualificada. Além disso, é indispensável ressaltar a importância da profissionalização que se incumbirá de atender um mercado exigente e competitivo, para isso é preciso incentivar uma cultura de empreendedorismo, com jovens qualificados que tenham condições de desenvolverem-se frente aos novos processos tecnológicos aplicados nas propriedades rurais.

Outro importante fator que precisa ser analisado, segundo Vieira Filho (2014) é a capacidade de absorção de conhecimento na produção agrícola. Para o autor não basta avaliar somente a distribuição tecnológica, mas de que forma ela está sendo gerenciada. Análises mostram que a educação é um ponto primordial no desenvolvimento da agropecuária.

Em função do exposto e considerando o cenário apresentado evidencia-se a importância de uma educação rural consistente, coesa e que atenda as novas exigências da contemporaneidade. Os jovens egressos dos cursos de agropecuário têm uma gama de oportunidades e um mercado em expansão, no entanto devem enfrentar conflitos e a responsabilidade de abolir de vez o preconceito que permeia o fato de que ser rural é ser necessariamente retrógrado.

3 | MÉTODO

Adotou-se a metodologia descritiva associada a estudo de caso. Foi realizada uma pesquisa de campo com coleta de dados em locus, sendo alunos de uma escola estadual agrícola (ETEC) do interior de São Paulo vinculada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS. A amostra não probabilística conforme Vergara (2013) é representada por 30 alunos do curso de agropecuária módulo integrado ao ensino médio.

A coleta de dados deu-se em junho de 2017 através de questionário, abordando aspectos socioeconômicos, culturais e as perspectivas que o aluno visualiza frente ao curso técnico em agropecuária.

Foi realizada uma avaliação quali e quantitativa, analisando-se também as questões abertas avaliadas e interpretadas à luz da proposta de pesquisa.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram enviados questionários à 30 alunos, dos quais retornaram 15, no período de 10 de junho a 2 de julho. 33,3% dos respondentes possuem de 14 a 15 anos e 66,7% têm de 16 a 17 anos. 73,3% são meninas e 26,7% meninos. 26,7% cursam o 3º ano, 46,6% cursam o 2º ano e 26,7% cursam o primeiro ano.

No que diz respeito aos dados socioeconômicos, 73,3% dos alunos analisados nunca trabalharam e 6,7% trabalham atualmente. O graf.1 demonstra que a principal motivação ao escolher o curso técnico está relacionada à obtenção de uma experiência prévia, objetivando prosseguir o curso da área agrícola em nível superior.

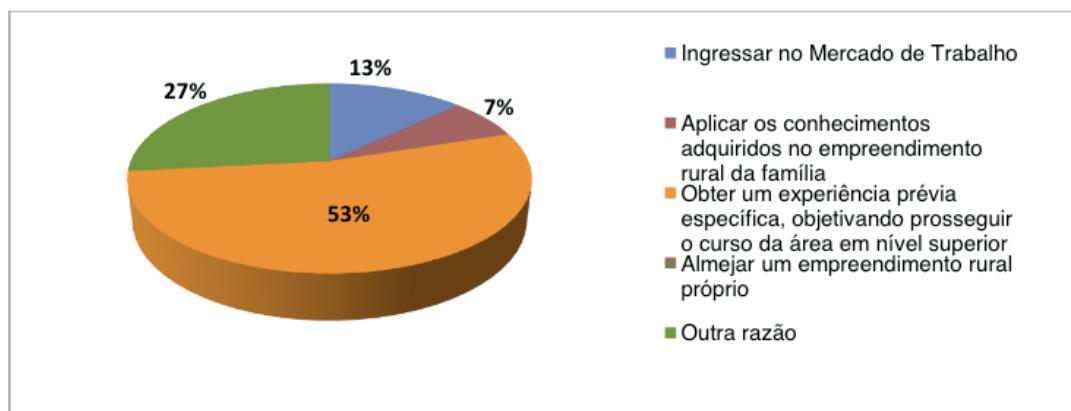


Gráfico 1 : Motivação ao escolher o curso técnico

Fonte: Dados de pesquisa

Dos 27% que indicaram outros motivos relataram como motivação a obtenção de conhecimentos para aplicar em uma propriedade rural própria em um futuro de longo prazo e o fato de se identificar com o curso. Para Sampaio (2009) em sua revisão sobre a obra de Abraham Maslow, destacou que a motivação é um fator unicamente

interno. Há autores que interpretam Maslow, traçando uma retórica simplista e reducionista, uma vez que os indivíduos interagem e nessa interação buscam razões e significados que os satisfaçam, deixando de considerar a heterogeneidade das necessidades de motivação. Por outro lado, é possível se atentar às necessidades e demandas como sinalizadores dos graus de satisfação que possam promover a motivação.

Em relação às dificuldades enfrentadas no curso técnico, 46,7% afirmam não as terem; 26,7% relatam dificuldades nas aulas teóricas técnicas; 6,7% nas aulas práticas técnicas; 6,7% nas aulas regulares de ensino médio; 6,7% na associação entre teoria e prática e 6,7% apontam outras dificuldades, entre elas a falta de afinidade com o ensino técnico.

Dentre os respondentes 46,2% sinalizam a profissão como o principal foco de importância nos estudos, seguido de autoconhecimento e diploma para prosseguir nos estudos, conforme gráfico 2.

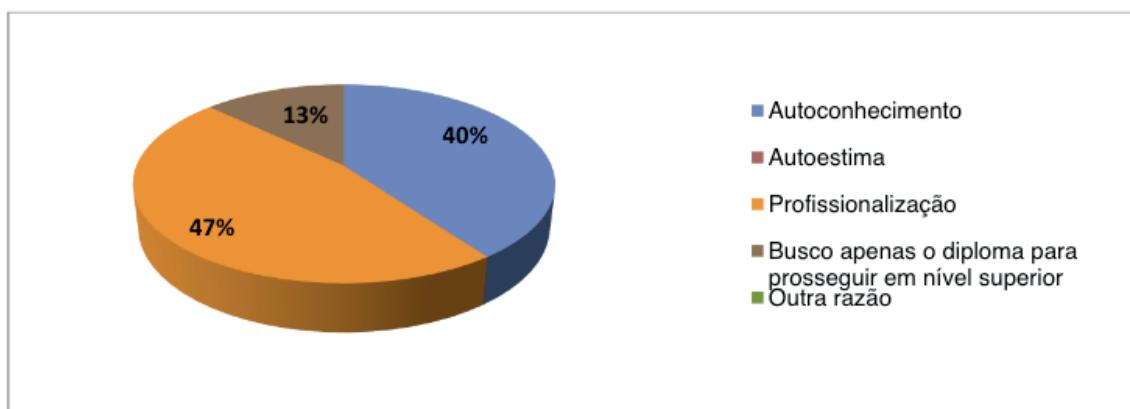


Gráfico 2 : Importância dos estudos

Fonte: Dados de pesquisa

Weinberg (2014) cita que desde o fim do século 20 as instituições de ensino se sentem responsáveis pela missão de contribuir para a melhoria das condições de engajamento de seus egressos no mercado de trabalho, tais informações respondem em parte pelo grau de relevância que os alunos analisados depositam na profissionalização, visualizando esta oportunidade como estímulo entre escola e trabalho. O autor segue descrevendo uma renovação no modo de se construir o conhecimento a partir do “aprender fazendo” baseado na criatividade, qualidade e inovação, entretanto na Educação Profissional as transformações levaram a uma nova pedagogia do “aprender resolvendo”, fato analogamente comparável a porcentagem de respondentes que relatam ser o autoconhecimento um fator importante no processo de aprendizagem.

Em relação à identificação com o curso, 60% se identificam totalmente, 13,3% pouco se identificam e 26,7% se identificam parcialmente. As razões são: 1 – Ter

outra área de conhecimento, por isso apesar de gostar não se identifica totalmente; 2 – ter propriedades rurais na família e almejar seguir com os negócios; 3 – Gostar de atividades rurais; 4 – Interesse em continuar cursando área similar em nível superior; 5 – Dificuldade com os conteúdos técnicos.

Ao término do curso 53,4% dos respondentes pretendem ingressar no ensino superior em curso da área agrícola; 13,3% pretendem aplicar os conhecimentos nos negócios da família; 20% buscam inserção no mercado de trabalho com os conhecimentos obtidos no curso e 13,3% almejam continuar sua formação através de cursos na área.

Dos fatores mencionados como responsáveis pela opção pelo curso, aparecem: 1- Conhecimento de profissionais que atuam na área (13,3%); Influência da família (13,3%); 2 – Desenvolvimento de uma carreira na área (20%); 3 – Interesse de prosseguir os estudos na mesma área em nível superior (33,4%).. Além de 20% que indicam outros fatores, como: obtenção de autoconhecimento e interesse na conclusão do ensino médio e afinidade com a área.

Dos estudantes analisados, 47% consideram que as disciplinas tratadas no curso atendem satisfatoriamente à obtenção dos conhecimentos em agropecuária e para 33% o atendimento é muito satisfatório, conforme indicado no gráfico 3. As razões que justificam as percentagens a seguir são: a excelência na formação, tanto na base tecnológica, como no preparo do corpo docente técnico; o conhecimento prévio adquirido promover condições para aplicação tanto em empreendimentos futuros como no ingresso em nível superior da área e as aulas serem completas e dinâmicas. Os que relatam o atendimento como parcialmente satisfatório enumeraram: a duração do curso ser curta; a falta de suporte e de conhecimentos em algumas disciplinas.

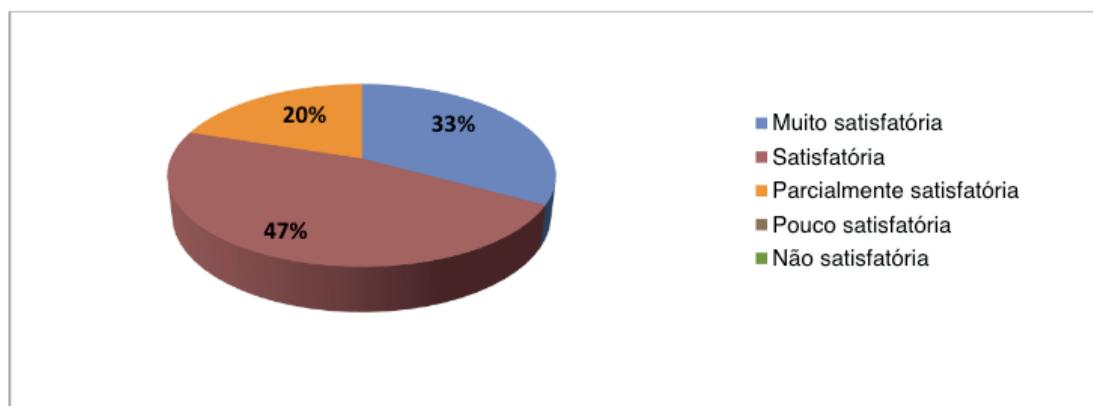


Gráfico 3 : Relação entre as disciplinas tratadas no curso e o conhecimento da área

Fonte: Dados de pesquisa

O estágio supervisionado para 53,3% dos respondentes é muito importante e para 46,7% importante. Os motivos apontados são: uma forma de autoavaliação

do que se aprendeu; promoção da segurança necessária para uma prática bem executada; conhecimento na prática a fim de amadurecer a vocação para prosseguir na área e maior ênfase na aprendizagem.

Dentre as disciplinas julgadas como de maior relevância na formação profissional foram citadas: Uso de solo e água, devido à importância do uso consciente; plano de negócios, pelo caráter de planejamento e promoção da produtividade e sucesso no empreendimento; reprodução animal, agricultura orgânica e pecuária, por identificação pessoal e interesse no conhecimento adquirido para prosseguir em estudos da área em nível superior, como nutrição animal e microbiologia, para os que optarem por prosseguir no curso de medicina veterinária, por exemplo.

Das razões que os atraíram pela área e as percepções desses alunos sobre o mercado de trabalho oferecido pelo curso, foram apontados: o interesse por mostrar o que está por trás de um alimento, como é produzido, como se deve tratar o solo, pela importância da área de conhecimento essencial a todos, a agroecologia, o fato da área de agropecuária crescer cada vez mais no país. Em relação ao mercado é descrito como: diversificado, com falta de mão de obra qualificada, precário e pouco atrativo em relação à remuneração, área em constante expansão devido ao caráter de imprescindibilidade dos alimentos e a incorporação de inovações nos métodos de trabalho e a desvalorização da área. Para Barros (2014), parece claro que inovações e investimentos no segmento agrícola continuarão impulsionando o crescimento brasileiro, mas, no entanto, é preciso pensar em políticas públicas que lidem com tamanha fragilidade no setor.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se constatar que os alunos do curso técnico integrado ao ensino médio da instituição analisada têm como principal motivação a obtenção de uma experiência prévia para prosseguir em curso da área em nível superior e quando apontam a profissionalização como principal foco de importância em relação aos estudos, eles o identificam como forma de continuação dos estudos mais do que em relação ao mercado de trabalho. Maia (2014) sinaliza que uma menor presença de jovens da população rural indicaria um fluxo desses para os centros urbanos, isso ocorreria devido à busca por melhores oportunidades de emprego, fato que se intensifica com o aumento da escolaridade. O autor reconhece os ganhos de produtividade agrícola, que atenuam os impactos da escassez de mão-de-obra, mas coloca o fator do êxodo demográfico com uma questão vulnerável e persistente.

Os alunos se identificam com o curso escolhido e 53% deles pretendem ingressar em cursos de nível superior na mesma área de formação, sendo esse também o principal motivo pela opção pelo curso.

Dos respondentes, 47% consideram que as disciplinas tratadas no curso atendem satisfatoriamente à obtenção dos conhecimentos em agropecuária e isso

é justificado pela excelência na formação e preparo do corpo docente. Os alunos classificam o estágio supervisionado muito importante, como forma de autoavaliação e aperfeiçoamento do aprendizado.

Em relação aos atrativos pela área agrícola, eles apontam a importância do setor pelo caráter de imprescindibilidade para a população. Reconhecem a expansão do segmento no país, mas em relação ao mercado de trabalho, consideram precário, pouco atraente em relação à remuneração e com escassa mão-de-obra qualificada. Para Buainain (2014) o resultado da baixa produtividade e remuneração até praticamente final do século 20, se deu pela expansão da mão-de-obra rural, gerada por um lado pelo crescimento populacional e por outro pelo foco de tecnologia em algumas localidades como substituta do trabalho braçal. Fatores esses submersos em um ambiente caracterizado pela falta de proteção e direitos trabalhistas.

Dessa forma, conclui-se que os objetivos foram alcançados, embora se entenda que estudos posteriores poderão ser realizados no intuito de ampliar o escopo e contribuir com pesquisas voltadas à formação e perspectivas de jovens no cenário rural.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, NETO, D. L.; COSTA, E. F. Dimensionamento do PIB do agronegócio em Pernambuco. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 43, n. 4, p. 725-757, 2005.
- BARROS, J.R.M. de. O passado no presente: a visão do economista. In: BUAINAIN, A.M, et al. (Ed. Técnicos). **O mundo rural no Brasil do século 21**: a formação de um novo padrão agrário e agrícola. Brasília, DF: Embrapa, 2014.p. 16-22.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário (SEAD). **O que é agricultura familiar?** 2016. Disponível em:< <http://www.mda.gov.br/sitemda/noticias/o-que-%C3%A9-agricultura-familiar>> .Acesso em: 10 de junho de 2017.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.
- GRITTE, S. M.. Educação Profissional: formação técnica. **Revista Educação – UFSM**. Pelotas, v. 33, n. 1, 2008.
- GUEDES, A.C.; TORRES, D.A.P.; CAMPOS, S.K. Sustentabilidade e Sustentação da produção de alimentos e o papel do Brasil no Contexto global. In: BUAINAIN, A.M, et al. (Ed. Técnicos). **O mundo rural no Brasil do século 21**: a formação de um novo padrão agrário e agrícola. Brasília, DF: Embrapa, 2014.p. 117-146.
- KUAZQUI, E.; KANAANE, R. **Marketing e desenvolvimento de competências**. São Paulo: Nobel, 2004.
- LOPES, M.A.; SARTI, F.; OTERO,M. In: BUAINAIN, A.M, et al. (Ed. Técnicos). **O mundo rural no Brasil do século 21**: a formação de um novo padrão agrário e agrícola. Brasília, DF: Embrapa, 2014.p.12-14.
- MAIA, A.G. O esvaziamento demográfico rural. In: BUAINAIN, A.M, et al. (Ed. Técnicos). **O mundo rural no Brasil do século 21**: a formação de um novo padrão agrário e agrícola. Brasília, DF:

Embrapa, 2014.p. 1081-1099.

MALACARNE, R.; BRUNSTEIN, J.; BRITO, M. D. Formação de técnicos agropecuários empreendedores: o caso do IFES e sua participação na OBAP. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v.3, n.2, p. 20-41, 2014.

OLIVEIRA, I.L.de; FREITAS, L.F.S. de; MIORIM, V.M.F. Análise do Conceito de pluriatividade e sua aplicabilidade no assentamento Zumbi dos Palmares – MT. Disponível em <<http://www.enanpege.ggf.br/2015/anais/arquivos/4/125.pdf>> Acesso em: 03 de outubro de 2016.

PÁDUA, J.A. **A insustentabilidade da agricultura familiar**. ENA-Encontro Nacional de Agroecologia. Anais: Rio de Janeiro: 2002, pp. 42 – 47

SAMPAIO, J. dos R. **O Maslow desconhecido**: uma revisão de seus principais trabalhos sobre motivação. Revista Adm. São Paulo, v.44, n.1, p.5-16, jan./fev./mar.2009.

SCHMIDT, W.; TURNES, V.A.; GUZZATTI, T. In: Rosa, A.L.B. & Schmidt F.B. (colab.). **Novos Rurais – Módulos de Formação**. Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, 2013.

SILVA, J.G. da. **O novo rural brasileiro**. Campinas: Unicamp/Instituto de Economia, 1999.

SOBRAL, F. J. M. **A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense**. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP: UNICAMP, 2005.

VERGARA, S.C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 14^aed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2013.

VIEIRA FILHO, J.E.R. Transformação histórica e padrões tecnológicos da agricultura brasileira. In: BUAINAIN, A.M, et al. (Ed. Técnicos). **O mundo rural no Brasil do século 21**: a formação de um novo padrão agrário e agrícola. Brasília, DF: Embrapa, 2014.p. 395-421.

WEINBERG, P. D. Educação Profissional: Rompendo Certezas, Correndo Fronteiras. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro,v.40, n.2, p.24, maio/ago. 2014

O ENSINO NO BRASIL E A FORMAÇÃO DA DISCIPLINA GEOGRAFIA

Jone Clay Custodio Borges

Universidade Federal de Goiás

Regional Catalao – Catalao/GO

Marcelo Rodrigues Mendonca

Universidade Federal de Goiás

Regional Catalao – Catalao/GO

by the reforms of Pombal. Dry up the leveling characterized by elite and excluding education. It is in the twentieth century that disciplines such as Geography become part of the curricular discussions when it is evident their discussions among the main teachers who arrived here.

KEYWORDS: TEACHING, GEOGRAPHY, DISCIPLINE, REFORMS

RESUMO: O ensino no Brasil é aplicado desde o descobrimento por um interesse individual, marcado primeiro pela transformação da fé os nativos que aqui se identificavam. Depois por um interesse econômico e abandonado pelas reformas de Pombal. Seque-se o nivelamento caracterizado pelo ensino elitizado e excludente. É no século XX, que disciplinas como a Geografia passa a fazer parte das discussões curriculares quando é evidente suas discussões entre os principais professores que aqui chegavam.

PALAVRAS-CHAVE: ENSINO, GEOGRAFIA, DISCIPLINA, REFORMAS

EDUCATION IN BRAZIL AND TRAINING OF DISCIPLINE GEOGRAPHY

ABSTRACT: The teaching in Brazil is applied since the discovery by an individual interest, marked first by the transformation of the faith the natives that identified themselves here. Then for an economic interest and abandoned

1 I INTRODUÇÃO

No Brasil o ensino foi ministrado por vários séculos de forma elitista e excludente, com atendimento a uma pequena camada da população. Em um primeiro momento, o ensino foi ensinado pela missão jesuítica na razão e na doutrinação o salvamento das almas perdidas da nova terra conquistada. Após três séculos de um ensino ministrado por jesuítas, a primeira reforma, ministrada e definidas pelo Primeiro ministro português Marquês de Pombal. Na verdade uma reforma que deixava o ensino brasileiro mais confuso e sem direção.

No período Imperial a instrução teve como objetivo o atendimento a todos, um ensino gratuito para todos os cidadãos, mas no caso do Brasil nem todos eram considerados cidadãos. Não ocorreu uma preparação para a formação de professores que atendesse

todas as vilas, cidades e lugares, nem mesmo uma remuneração. O que ocorreu foi um verdadeiro abandono do poder público e das províncias para a tarefa de estabelecimento de diretrizes educacionais independente do Império.

O final do século XIX, o Brasil passa por novas transformações, estas na política com a República; a sociedade apresentava-se com a introdução da indústria mesmo que precária, mas já se fazia presente e o urbano aumentava seus contingentes e sua economia voltava-se para um país cada vez mais exportador de produtos primários e importador de bens industrializados. No país novas políticas se apresentavam para a Educação. Estas políticas tinham como tarefa ministrar novos saberes, novos conhecimentos, e entre esses novos saberes, a Geografia como Ciência passa a ser inserida nos currículos juntamente com a História. O ensino de Geografia torna-se mais visível e mais dinâmico após a segunda metade do século XX tornando-se institucionalmente como ciência acadêmica.

2 | O ENSINO NO BRASIL

O ensino no Brasil se apresenta com uma longa e dolorosa busca de compreensão, de aplicação e de incentivos de financiamentos públicos, dessa forma como identificar uma real qualidade educacional, mesmo sendo aplicadas uma série de “reformas”, cada uma delas buscando atingir a uma pequena clientela e pelas quais não se realizaram atingindo a todos, mas apenas alguns que no fim, a educação de todos acabava da mesma maneira, poucos tinha o acesso.

Ao realizar uma viagem pela história pode se perceber que na maioria dos casos, o objetivo de se ensinar apresentava a um objetivo específico: um atendimento ao que possa estar mais bem posicionado na classificação de poder maior. Historicamente a nossa educação se fez atendendo uma pequena e necessária formação ao crescimento individual e não coletivo.

No período colonial, o ensino jesuítico, atendia a quem; aos nativos ou aos padres portugueses. Porque uma evangelização se os indígenas já apresentavam um cunho religioso. Catequizar ou transformar uma cultura. Não seria mais interessante aprender e não ensinar naquele momento. Conhecer a realidade da nova terra, descobrir suas riquezas junto com aqueles que aqui a conheciam. O Brasil Colônia configurou-se como uma caixa introdutoria de um pensamento de padrões divergentes, uma realidade na qual não tinha menor sentido. Então já se percebe que o trabalho dos jesuítas caiu em descredo, mas permaneceu por mais de dois séculos.

As “reformas” do Marquês de Pombal, um ministro que nada tinha a ver com o Brasil, mas introduziu um ensino para a formação de uma cidadania nacional português, do que um sentimento de formação de um novo país. Um tirano déspota que tinha como maior objetivo a melhoria da economia portuguesa, não foi uma

reforma educacional, foi uma tentativa de recolocar Portugal entre os grandes centros do cenário econômico, social e político da Europa.

Nos anos 1700 e 1800, o cenário europeu caracterizava-se pelas transformações advindas da Revolução Francesa e Revolução Industrial, uma realidade marcada pela expansão capitalista inglesa por novos mercados e busca constante de domínio de Napoleão Bonaparte. Em meio dessa disputa o reino de Portugal que se vê obrigado a se aliar a um dos lados, assim a coroa portuguesa chega às terras brasileiras.

O período em que ficou estabelecida aqui, a colônia ganha à denominação de Reino Unido a Portugal e Algarves, e procurando melhorar as estruturas de suas colônias, várias alterações ocorreram, e entre elas à criação do Banco do Brasil, do Museu Nacional, da Biblioteca Real, da Escola Real de Belas Artes, do Observatório astronômico, além de vários cursos, entre eles vários de nível superior.

Sem dúvida, a vinda de D. João deu um grande impulso à cultura no Brasil. Em abril de 1808, foi criado o Arquivo Central, que reunia mapas e cartas geográficas do Brasil e projetos de obras públicas. Em maio, D. João criou a Imprensa Régia e, em setembro, surgiu a Gazeta do Rio de Janeiro. Logo vieram livros didáticos, técnicos e de poesia. Em janeiro de 1810, foi aberta a Biblioteca Real, com 60 mil volumes trazidos de Lisboa. Criaram-se as Escolas de Cirurgia e Academia de Marinha (1808), a Aula de Comércio e Academia Militar (1810) e a Academia Médico-cirúrgica (1813). A ciência também ganhou com a criação do Observatório Astronômico (1808), do Jardim Botânico (1810) e do Laboratório de Química (1818) (HistóriaMais)

Os mais de três séculos dominados por Portugal criou-se na colônia uma característica de estar sempre voltada a necessidade externa sem se preocupar com os valores locais. Na oportunidade acrescida de mecanismos que interagiam com a nova realidade capitalista por novos mercados, culminou a emancipação política da colônia, mas esta nova realidade marcada nitidamente pela valorização e dominação de uma classe social ainda dominante, a elite senhorial brasileira.

Com a independência a colônia portuguesa na América tinha a oportunidade de desenvolver uma total reformulação, tanto na organização social, quanto na política, na economia, e na cultura, um novo país, uma nova proposta para a formação do povo brasileiro. Um novo princípio elaborado por uma nova Constituição e setor educacional apresenta novos caminhos. Caminhos estes marcados pela nova instrução no país. São sugeridos em intensos debates, novas leis para a aplicação da educação e como Primeira Lei sobre a instrução pública nacional no império. Silva e Souza assim argumentam sobre a lei:

Esta lei regulamentava diversos pontos importantes para o funcionamento da educação em todo o país, estabelecendo procedimentos nesta área comum, de norte a sul do Brasil. Composta de dezessete artigos abrangendo temáticas como: expansão de escolas públicas, salários para professores, métodos de ensino, currículo, repetência, admissão e escolas para meninas. (SILVA; SOUZA, 2011, p. 71)

Sobre a lei é frisar que não houve uma perfeita incorporação nas práticas de ensino do país, pois os recursos necessários para sua efetivação não foram

suficientes para todas as áreas do país, nem mesmo o método de ensino estabelecido não conseguiu atingir um objetivo real no processo de instrução.

Nos finais do século XIX e o inicio do século XX, o país passa por novas e profundas transformações, um novo estagio com a República, nova politica, novos alicerces para a promulgação de novas ações para o progresso do país, entre estas, a Educação. A cultura escolar coloca o Brasil a novos caminhos no crescimento econômico, na qualificação do trabalho e a validação da nova ordem política instaurada.

Para que realmente a cultura escolar levasse o Brasil a uma nova etapa referente ao progresso econômico, político e social, as escolas precisavam chegar a todos os lugares e também terem profissionais que pudessem capacitar e permitir a formação de novos cidadãos.

Outra preocupação era com a estrutura física da escola (salas de aula, sala dos professores, sala do diretor, espaço para recreio e alojamento para os alunos), com materiais didáticos apropriados para o desenvolvimento do binômio ensino-aprendizagem, mobília adequada aos alunos, escola para meninos e meninas no mesmo espaço físico, porém com seções ainda divididas. Neste período nasce um importante personagem na estrutura educacional, o diretor escolar, que fiscalizava os trabalhos dos professores e a organização da escola como um todo. (SILVA; SOUZA, 2011, p. 73-4)

Assim, com estas condições poderia concluir que no Brasil caminhava-se para uma verdadeira e nova estruturação da educação. Novas associações são criadas com o objetivo de estarem sempre discutindo a questão educacional no Brasil, buscando meios para melhorar a qualidade e oferta do ensino público no país.

Ao longo do século XX várias foram às reformas educacionais propostas com o objetivo sempre atingir da melhor maneira possível todos os interessados. Estes, no entanto, nem sempre obtinham os resultados satisfatórios e com qualidade, no caso em cada uma das reformas na educação um propósito diferente e que atingia uma pequena parcela da população.

3 | O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL

O processo de ensino no Brasil em seu primeiro momento, por mais de 400 anos, um ensino excludente, apenas uma pequena parcela da população tinha acesso. No período colonial o ensino caracterizado pelo método elementar apenas os filhos da elite colonial chegavam às escolas. Mesmo com a expulsão dos jesuítas promovida pela Reforma de Marquês de Pombal, o ensino não sofreu alterações, pelo contrário, ocorreu um processo de estagnação. As propostas de reformas no ensino brasileiro empregadas pelo ministro português não avançaram para atender toda a população, na verdade ocorreu como um processo de paralização do projeto educacional efetuado até então pelos padres jesuítas.

O ensino elitista e excludente é ainda caracterizado por uma vontade de “Deus”

e assim estes poderiam desfrutar o saber ler, o saber escrever e o saber contar como um aprender que não poderia ser destituído. Além de ser elitista e excludente, o ensino por vários momentos não teve o compromisso do Estado em organizá-lo visando atender a todos e não apenas uma minoria. A própria situação econômica do país o caracterizava como uma ideia de superioridade e ainda delegava aos escravos (negros), aos mulatos e aos brancos pobres a responsabilidade de não alcançar o aprendizado devido. O ensino era dificultado, era negado, até mesmo aos seus filhos.

Nem mesmo com a chegada da Família Real em 1808, o processo de ensino no Brasil não modificou, o mesmo continuou excludente, neste momento estabelece o chamado ensino mútuo, onde os próprios estudantes se ajudavam no processo de ensino aprendizagem. É a partir da independência e com a construção do Colégio Pedro II que os caminhos da educação passam a se transformar, buscando-se novos processos de ensino e de disciplinas a serem incorporadas no currículo, uma delas o ensino de Geografia.

Este ensino era até então restrito apenas as repartições publicas, e com aulas que vagamente descreviam as paisagens do território brasileiro como informações aos europeus do magnífico e exuberante território conquistado. Percebe tais relatos pela própria notícia que se dava da nova terra, pelos escritos de Pero Vaz de Caminha na carta ao rei de Portugal:

Até agora não pudemos saber se há ouro ou prata nela, ou outra coisa de metal, ou ferro; nem lha vimos. Contudo a terra em si é de muito bons ares frescos e temperados como os de Entre-Douro-e-Minho, porque neste tempo d'agora assim os achávamos como os de lá. Águas são muitas; infinitas. Em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo; por causa das águas que tem! Contudo, o melhor fruto que dela se pode tirar parece-me que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar. E que não houvesse mais do que ter Vossa Alteza aqui esta pousada para essa navegação de Calicute bastava. Quanto mais, disposição para se nela cumprir e fazer o que Vossa Alteza tanto deseja, a saber, acrescentamento da nossa fé! E desta maneira dou aqui a Vossa Alteza conta do que nesta Vossa terra vi. E se a um pouco alonguei, Ela me perdoe. Porque o desejo que tinha de Vos tudo dizer, mo fez pôr assim pelo miúdo. E pois que, Senhor, é certo que tanto neste cargo que levo como em outra qualquer coisa que de Vosso serviço for, Vossa Alteza há de ser de mim muito bem servida, a Ela peço que, por me fazer singular mercê, mande vir da ilha de São Tomé a Jorge de Osório, meu genro — o que d'ela receberei em muita mercê. Beijo as mãos de Vossa Alteza. Deste Porto Seguro, da Vossa Ilha de Vera Cruz, hoje, sexta-feira, primeiro dia de maio de 1500. (Pero Vaz de Caminha – Unama)

Relata-se não apenas as descrições da paisagem, mas também das riquezas desejadas pela coroa portuguesa, e também da questão de pregar a fé aos nativos como única maneira de salvar sua gente. As atividades de Geografia são, no entanto mais caracterizados e que vão influenciar os professores na sua prática com a obra do Padre Manuel Aires de Casal, “Corografia Brasílica”, que apresenta em suas páginas conteúdos descritivos de países e povos.

Senhor:

A descrição geográfica do vasto Reino que a Providencia confiou a V. R. Majestade na América é o assunto da obra que respeitosamente ofereço a V. R. Majestade, como Sua, por muitos títulos. Nela se acha a História do Descobrimento do Brasil em 1500, até o ano de 1532 em que este País foi repartido em Capitanias: mostra-se a época, o método da colonização, e o atual estado das povoações, e produções da agricultura e indústria de cada uma delas: indica-se o que há de mais notável em a Natureza; como são rios, lagos, montes, cabos, portos, ilhas, animais, minerais e vegetais: acrescendo enfim um apêndice das duas províncias civilmente anexas à do Grão-Pará. Persuado-me que uma tal obra merecerá o acolhimento que V. R. Majestade costuma prestar a tudo que pode ser útil a seus vassalos, a cujo proveito sacrificiei os melhores anos de minha vida empreendendo esta obra original e tão superior às minhas forças, e cabedais, que por vezes, descorçoado à vista de um tropel de dificuldades, determinei abrir mão da empresa: Assim aconteceria se não me dominasse uma simpatia por esta ciência encantadora e conjuntamente me alentassem amigos inteligentes e patriotas receosos de que os meus trabalhos e fadigas descessem comigo à sepultura. Digne-se V. R. Majestade aceitar uma oferta, ainda que pequena para meu desejo, contudo devida a V. R. Majestade Deus guarde a Sagrada Pessoa de V. R. Majestade por mui dilatados e felizes anos. (CASAL, SÉC. XVIII, p. 15)

Uma obra que evidenciava a importância dos estudos geográficos e determinava a disciplina a ser inserida no currículo do sistema escolar brasileiro, mesmo que como uma disciplina secundaria Veja as descrições, na introdução da obra do Padre Manuel Aires, dos aspectos naturais, do processo de colonização com atividades econômicas estabelecidas, da divisão do território com as capitaniias hereditárias. Entende-se que já era visto a necessidade de uma regionalização do Brasil, contribuindo para o desenvolvimento da colônia e inseri-lo na economia mundial.

É no Colégio Pedro II que a disciplina de Geografia passa a ser ministrada como parte do currículo escolar, mesmo o ensino sendo ainda elitista e excludente. Sua prática é moldada nos modelos dos colégios liceus franceses, e é atribuída a formação dos filhos dos Senhores escravocratas que tinham o desejo de entrar na carreira política e com os estudos geográficos assimilavam capacitação para tal desejo.

Os liceus franceses discutiam sobre o interesse do público em aprofundar o conhecimento sobre o mundo em expansão, a produção de novos mercados em consequência das questões políticas que a Europa vivenciava revoluções inglesas e francesas. O que se caracterizava no ensino no Brasil era de explicar através das encyclopédias as descrições dos novos lugares e como poderiam estar inseridos em um mundo em constante expansão.

A separação da Geografia e da História foi à nova reforma realizada no colégio Pedro II, e as discussões voltaram-se para a Geografia com cunho científico, uma discussão que se passara na Europa buscando avançar nos estudos humanistas, ou seja, valorizar as realizações sociais em apenas descrever os aspectos naturais sem nenhuma associação.

A Geografia como ciência ganha corpo na Alemanha, com o aperfeiçoamento

de uma descrição para uma orientação baseada em teorias e por explicações metódicas o que vem a contribuir a formação do Estado alemão. O conhecimento estratégico torna-se fundamental para a expansão e formação do Estado alemão, em questão atrasado sob as demais nações europeias. A França após a vitória alemã refaz sua proposta de ensino e avança sobre o discurso ideológico extraído das práticas militares, das discussões políticas e econômicas acerca da expansão das relações no mundo. É aqui que o sistema de ensino tem como fundamento o papel de fortalecimento da identidade nacional, o patriotismo e o domínio dos territórios, conhecendo-os e deles fazendo sua expansão e controle político.

4 | A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

No contexto de significativas transformações na organização socioespacial do mundo a Geografia ganha corpo como ciência. Na Europa a expansão das relações capitalistas com o crescimento das atividades industriais e a conquista de novos territórios aumenta a relação de cada lugar na perspectiva econômica mundial.

No campo científico radicais transformações ocorrem redefinindo a importância de se conhecer as individualidades, os conceitos novos para dar suporte a um novo discurso de pertencimento, mesmo que seja tomado por contradições na ordem de domínio prevalece sempre com a busca de disciplinar os saberes.

É na Alemanha do século XIX que a Geografia passa a ganhar caráter de disciplina científica, no contexto de transformações territoriais pelas quais o mundo passa, a América torna-se livre politicamente e a necessidade de expansão comercial advindos da Revolução Industrial faz-se necessárias novas áreas de exploração de recursos naturais.

É no continente africano que se caracteriza a dominação europeia, o novo imperialismo, expansão e domínio territorial. A Alemanha e a Itália ainda não se via constituída como uma força política e econômica. A geografia é tida como elemento de reconhecimento, conquista e domínio territorial, além de ser estratégia de construção e fortalecimento da identidade nacional. As transformações socioespaciais caracterizadas pela compreensão de novos saberes e deles tornar meios para a nova realidade.

O contexto específico do surgimento da geografia enquanto ciência moderna diz respeito a um intenso processo de transformação sócio-espacial do mundo. Estas transformações atingem a sociedade europeia de forma intensa e aos poucos, se expandem como visão do mundo dominante para diversos territórios. Tais transformações se sustentam e são resultados, de um lado, da expansão do modo de produção capitalista a partir da industrialização e do imperialismo. Do outro, decorrem de uma radical transformação na organização científica que resultará no predomínio do Positivismo enquanto método “absoluto” no processo de construção do conhecimento. (GIROTTI, 2010, p. 167)

Veja que a geografia como ciência está associada com as transformações

sociais, políticas e econômicas pelas quais passavam a Europa e com reflexos em todos os lugares do mundo relacionando-se com as contradições do desenvolvimento do capitalismo e com a necessidade de contribuição do conhecimento das especificidades e das particularidades de cada um.

No caso da América, no Brasil, as transformações na ciência geográfica aparecem no século XX, precisamente após a década de 1930, quando pela primeira vez seu ensino é destaque na Constituição. Na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo é incorporado o primeiro curso, este com a presença de professores vindos do estrangeiro como Deffontaines e Pierre Monbeig, todos da escola lablachiana.

O Brasil também vivia grandes mudanças políticas e sociais, desde o final do século XIX, transformações significativas, como a Proclamação e instauração da República, do processo de libertação do trabalho escravo (abolição da escravatura). Tais acontecimentos caracterizavam no país a busca de uma construção da real identidade brasileira e formação do seu próprio território nacional enfatizadas durante a Guerra do Paraguai.

Mas as mudanças na identificação e formação de uma nova nação ainda não se manifestavam na formação econômica, que se mostrava igual, a de uma nação totalmente agrária e exportadora e com grandes desigualdades sociais. E nos anos seguintes que esta formação começa a ter suas primeiras transformações. Os anos 1930 são caracterizados pelo declínio das oligarquias rurais e presença de transformações para o crescimento das primeiras indústrias verdadeiramente nacionais.

No contexto da transformação rural a urbana no Brasil, a Geografia passa a se tornar cada vez mais uma ciência. Esta institucionalização inicia com a introdução da disciplina no Colégio Pedro II e se intensifica com a criação do 1º curso na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências na USP.

É no governo de Getúlio Vargas que a geografia incorpora o discurso da industrialização e valorização da nação brasileira, estimulando o crescimento a inserção do país no circuito econômico mundial. É aqui também que se tem a maior aproximação das diversas regiões do Brasil, com a criação do IBGE, que tem a tarefa de elaborar a proposta de regionalização levando como critério as características naturais e econômicas.

É com Vargas que se a formação de um país unificado, o propósito de expansão e desenvolvimento, de todas as regiões, permitir a ligação entre todos e expandir o desejo de se formar uma força na América do Sul. A construção de uma identidade nacional se destaca com o crescimento do ensino de geografia no país. Obras de diversos autores discorrem sobre o contexto de reformas sociais, econômicas e políticas no país a partir de 1930. Assim diz Girotto:

Neste sentido, para entendermos um pouco mais sobre o lugar do ensino neste período de institucionalização da ciência geográfica no Brasil e sua articulação

com um projeto de sociedade, iremos agora nos debruçar sobre a obra de alguns dos principais autores da época. Não nos cabe aqui fazer uma leitura exaustiva dos mesmos. O que nos interessa é discutir aquelas obras e autores que demonstraram em seus escritos o papel do ensino de geografia no interior da Sociedade Brasileira como Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo e Delgado de Carvalho. (GIROTTI, 2010, p. 174)

O Brasil transformava-se e uma característica de um país rural para um crescimento urbano e industrial. Uma contribuição importante da Geografia e seus autores, buscar uma melhor explicação para a presença cada vez maior das cidades como significativas na paisagem brasileira a partir de então.

É fruto do trabalho do geógrafo compreender as transformações que se passam nos lugares e como conseguir relacioná-los. A Geografia e sua institucionalização iniciam-se com as transformações que ocorrem na formação e instituição de novas nações na Europa, e ao mesmo tempo elas chegam aos diversos lugares, entre eles o Brasil que caminha junto influenciado pelo desenvolvimento do conhecimento geográfico mundial.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Geografia no Brasil teve sua maior atividade com a criação do Colégio Pedro II, nele foi introduzido como uma disciplina secundária e que valorizava o estudo de formação dos filhos dos senhores a vida política. Antes desta inclusão, pode perceber um estudo geográfico apenas como descrição das características naturais da nova terra, como nos relatos da carta de Pero Vaz que enviava ao rei português. Fazia-se um relato das paisagens naturais, do relevo, dos rios e vegetação e descrevia que não encontrara riquezas preciosas.

A Geografia como ciência é introduzida pelo próprio crescimento dela no cenário mundial, marcada pelas transformações pelas quais passam a Europa nos fins do século XIX. É na Alemanha que se institucionaliza e expande para outros lugares com seu método e definição de objeto. Chega ao Brasil influenciado principalmente pelos estudos da escola francesa, e sua incorporação com disciplina acadêmica tem destes os principais professores. No Brasil, a disciplina Geografia ganha seu porte de caráter científico a partir de 1930. E os anos 1970 no decorrer do regime militar passa a se junto com a História as Ciências Sociais. A realidade brasileira exigia a novas estruturas acadêmicas, o pensamento sobre o que ocorria não permitia e junção de duas ciências básicas como História e Geografia. A renovação geográfica era idealizada, e com um teor crítico consolida a Geografia como ciência e a maior aproximação entre a Universidade e a Sociedade.

REFERÊNCIAS

CASAL, Manuel Aires de. **Corografia Brasílica ou Relação Histórico-Geográfica Do Brazil.** Rio de Janeiro. Impressão Régia M.DCCC. XVIII. FAC. Simile do frontopioio da Primeira Edição.

FELICIANO. Léia A dos Santos. **O Ensino de Geografia no Brasil: Do Colégio Pedro II a Universidade de São Paulo – 1837 a 1934.**

GIROTTI, Eduardo Donizete. **O Lugar do Ensino no processo de institucionalização da Geografia no Brasil.** Perspectiva n.6, 2010. UNIOSTE.

MARTINS, Paulo. **A Carta de Pero Vaz de Caminha.** NEAD – Núcleo de Educação a Distância – Belém – PA UNAMA pdf.

NASCIMENTO, Maria Izabel Moura. **O Império e as primeiras tentativas de Organização da Educação Nacional (1822- 1889).** HISTEDBR – 1986-2006. Faculdade de Educação – UNICAMP.

SECO, Ana Paulo; AMARAL, Tânia Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira.** HISTEDBR – 1986-2006. Faculdade de Educação – UNICAMP.

SILVA, Adailton Soares da; SOUZA, Aneilton Oliveira de. **Política Educacional no Brasil: Do Império a República.** Rios Eletrônica – Revista Científica da FASETE ano 5 n. 5 dezembro de 2011.

A Vinda da Família Real ao Brasil em 1808 – **História Mais.** Acessado em 29 de março de 2018.

O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NO CONTEXTO SOCIAL E ESCOLAR

Thiago Ferreira de Paiva

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF

Brasília, DF

RESUMO: O intuito deste trabalho é trazer a problematização da interpretação dos resultados provenientes do índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb, compreendendo que os fatores culturais e socioeconômicos também devem ser levados em consideração e da co-responsabilização da qualidade da educação entre o Estado, escola e comunidade escolar, e para tal lançamos mão da análises de estudos empíricos de alguns pesquisadores e pesquisadoras que abordavam esse tema, a análise dos resultados se deu de forma qualitativa a partir de dados quantitativos, entendendo que por se tratar de um indicador numérico que muitas vezes marca ou estigmatiza uma escola pelo seu desempenho em avaliações de larga escala, analisar o resultado do Ideb com o foco apenas no seu resultado finalístico nos levou a compreender que esse resultado pode não comprovar uma educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ideb; Educação; Qualidade da Educação.

THE INDEX OF DEVELOPMENT OF BASIC

EDUCATION: IN THE SOCIAL AND SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT: The purpose of this paper is to bring up the problematization of the interpretation of the results from the index of development of basic education - Ideb, understanding that cultural and socioeconomic factors must also be taken into account and the co-responsibility of the quality of education between the State, and the school community, and for this we have used the analysis of empirical studies of some researchers that approached this subject, the analysis of the results was done qualitatively from quantitative data, understanding that it is a numerical indicator that many sometimes marks or stigmatizes a school for its performance in large-scale evaluations, analyzing Ideb's result with its focus on its final result has led us to understand that this result may not prove a quality education.

KEYWORDS: Ideb; Education; Quality of Education.

INTRODUÇÃO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, para ser

um indicador da qualidade da educação das escolas brasileiras bem como para estabelecer metas para a melhoria do ensino, que segundo Araújo, ex-presidente do INEP:

Todo o PDE [Plano de Desenvolvimento da Educação] está ancorado justamente na criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira – IDEB, que pondera os resultados do SAEB, da Prova Brasil e dos indicadores de desempenho captados pelo censo escolar (evasão, aprovação e reprovação). Cria um indicador que varia de zero a dez, desdobrável por estado e por município e por redes de ensino [e agora por escola]. A partir da construção do IDEB, o MEC vinculará o repasse de recursos oriundos do FNDE à assinatura de compromisso dos gestores municipais com determinadas metas de melhoria dos seus indicadores ao longo de determinado período. (FREITAS, 2007, p.1)

Os resultados obtidos inicialmente serviram como parâmetros para análises futuras da qualidade do ensino, que deveriam servir para formularem estratégias, pela comunidade escolar e pelo Estado, objetivando ofertar de fato uma educação de qualidade para todos.

Neste trabalho analisamos alguns estudos de pesquisadores e pesquisadoras que observaram os resultados do Ideb nas escolas brasileiras nos últimos anos e relacionando as percepções destes pelo Governo, pela Escola e pela Comunidade Escolar, destaco ainda uma análise qualitativa de dados quantitativos que serão aqui examinados. Este trabalho está estruturado em quatro partes além dessa introdução. Preliminarmente iremos iniciar a discussão trazendo um breve histórico de como a qualidade da educação foi tratada no Brasil até a meta estipulada pelo Plano Nacional de Educação - PNE, em seguida traremos algumas informações relacionadas ao Ideb no intuito de localizar de forma clara as principais características que permeiam esse indicador de qualidade educacional, logo em seguida trataremos de questões relacionadas à análise dos resultados obtidos pelas escolas bem como suas consequências e finalmente traremos as discussões e considerações dos resultados a partir dos dados obtidos pelos pesquisadores e pesquisadoras que fundamentaram esse trabalho.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E IDEB: CONCEPÇÕES EM DEBATE

O objetivo desse trabalho foi analisar como são explorados os resultados que as escolas alcançam no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb e quais suas consequências, porém é importante inicialmente situar o leitor sobre as questões e características principais das políticas públicas educacionais bem como o Ideb se encaixa nesse contexto, para isso traremos um breve histórico das políticas educacionais brasileiras e as principais características desse indicador de qualidade da educação.

Na década de 30 o Governo Federal iniciou os primeiros debates para se desenvolver um planejamento educacional nacional, esses debates perduraram algumas décadas, mas nunca foram materializados. Em 1964, logo após o golpe militar, essas discussões foram esquecidas e foi institucionalizado pelo governo a tecnocracia educacional.

As discussões sobre um planejamento educacional nacional, como Política Pública, voltaram a ser pauta do governo na década de 80, após o término do golpe militar.

A Constituição Federal de 1988, avança consideravelmente nos campos sociais e educacionais, como o artigo 208 por exemplo, que diz que todo brasileiro tem direito garantido ao acesso e permanência na rede pública de ensino e com uma educação de qualidade.

Nos governos Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, esse planejamento educacional é focado no ensino fundamental, no governo Lula é ampliado até o ensino médio, muitas metas do Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010) foram atingidas, porém esse PNE não foi epicentro das políticas educacionais.

O PNE (2014-2024), Dourado afirma que, “há que considerar que possui vários avanços, e sua principal ‘meta’ é sua materialização” (DOURADO, 2016). Os avanços observados no PNE em curso, estão previstos em 20 metas, como valorização do profissional de educação, gestão democrática, custo aluno qualidade inicial e custo aluno qualidade, ampliação para 10% da arrecadação do PIB revertido para a Educação, Instituição do SNE, uma política nacional de formação dos profissionais da educação, garantir atendimento em sala de recursos para alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD e altas habilidades/superdotação, entre outras.

Outro avanço que está previsto nesse PNE, é que há órgãos fiscalizadores para que as metas nele estipuladas sejam alcançadas, são órgãos formados pelo poder executivo, pelo poder legislativo e pela sociedade civil.

Dentro do PNE, mais precisamente na meta 7, onde é tratada a qualidade da educação que entra o índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb, foi introduzido no Brasil pelo *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (BRASIL, 2007), e segundo o Ministério da Educação – MEC o Ideb “funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias” (BRASIL, 2015). Ele é realizado de dois em dois anos e para ser calculado leva-se em conta a taxa de rendimento escolar (aprovação) e a média de desempenho nos exames aplicados pelo INEP, que são a Prova Brasil e Sistema de Avaliação da Educação Básica, a primeira é aplicada na escola dos municípios e a segunda nas escolas estaduais.

Outro ponto a ser destacado é a utilização do Ideb como instrumento de acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Escola –

PDE, que segundo o MEC é uma “ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança” (BRASIL, 2015). E a meta estipulada para ser alcançada no Ideb pelas escolas brasileiras é 6,0 até 2022, essa nota corresponde quando comparadas com países desenvolvidos, a um sistema educacional de qualidade.

A RESPONSABILIZAÇÃO: ESTADO X ESCOLA X COMUNIDADE ESCOLAR

As políticas públicas educacionais adotadas ao longo dos governos brasileiros, sejam eles liberais, neoliberais ou progressistas, não tiveram seu foco principal na educação, apesar de possuírem concepções ideológicas totalmente diferentes, tratavam esse assunto mais como uma política de governo e não uma política de Estado.

Porém, segundo Freitas foi na transição dos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (neoliberal) e do presidente Lula (progressista) onde pode se perceber um avanço nas políticas públicas educacionais,

Para eles, os resultados dependem de esforço pessoal, uma variável interveniente que se distribui de forma “naturalmente” desigual na população, e que deve ser uma retribuição ao acesso permitido. Eles não podem aceitar que uma espécie de “acumulação primitiva” ou um ethos cultural sequer interfira com a obtenção dos resultados do aluno. Se aceitassem, teriam de admitir as desigualdades sociais que eles mesmos (os liberais) produzem na sociedade e que entram pela porta da escola. Isso faz com que a tão propalada eqüidade liberal fique, apesar dos discursos, limitada ao acesso ou ao combate dos índices de reprovação. Como a progressão continuada já demonstrou, ausência de reprovação não é sinônimo de aprendizagem e qualidade (FREITAS, 2007, p.968).

Em nossa sociedade é produzida tamanha desigualdade social que para Almeida, Dalben e Freitas (2013) e Freitas (2005) “as instituições que nelas funcionam acabam por traduzir tais desigualdades como princípio e meio de seu funcionamento” e que apenas políticas de equidade tendem a acobertar o problema central que é a desigualdade socioeconômica.

Contudo as escolas que atendem a estudantes com perfis socioeconômicos mais fragilizados não estão isentas de ensinarem, muito pelo contrário se espera mais delas, para Freitas

Os meios e as formas de se obter essa qualidade não serão efetivos entregando as escolas à lógica mercadológica. A questão é um pouco mais complexa. Deixada à lógica do mercado, o resultado esperado será a institucionalização de escola para ricos e escola para pobres (da mesma maneira que temos celulares para ricos e para pobres). As primeiras canalizarão os melhores desempenhos, as últimas ficarão com os piores desempenhos. As primeiras continuarão sendo as melhores, as últimas continuarão sendo as piores. Mas o sistema terá criado um corredor para atender as classes mais bem posicionadas socialmente, o que será, é claro, atribuído ao mérito pessoal dos alunos e aos profissionais da escola

Nesse sentido analisar o resultado do Ideb com um olhar apenas *finalístico*, vem recebendo críticas por parte do público acadêmico, pois pode engendrar um conceito de responsabilização da escola ao desempenho nesse indicador, para Alves e Soares (2013) “critica-se o Ideb como uma medida de qualidade da educação e questionam-se suas consequências para as escolas” (ALVES; SOARES, 2013, p. 181). Considerando o indicador Ideb como uma política de responsabilização da escola, retirando todo o fardo do Estado, exclui as escolas que apresentam um mal desempenho. Portanto há que se atentar para o fato, como alertam Sousa e Oliveira (2010) que o “uso do Ideb como uma simplificação a padrões educacionais desejáveis de problemas educativos mais complexos” pode ser um problema.

Assim, vale ressaltar a importância de compreender os fatores sociais, econômicos e culturais onde a escola e a comunidade escolar estão inseridas, para não incorrer no erro de interpretação do resultado Ideb e a consequente rotulação da escola como afirma Setúbal (2010, p. 351-352),

É essencial levar em conta que a quase universalização do ensino fundamental gerou um novo contorno de escola, com enormes desafios, e que os professores e as secretarias de educação não têm ainda embasamento suficiente para lidar com essa realidade. Precisamos de estudos e de experiências que considerem, especialmente, a relação da escola com as populações de alta vulnerabilidade que estavam fora da escola ou eram excluídas precocemente pela prática da reprovação em massa.

Por esse ângulo temos a compreensão que a qualidade educacional está ligada diretamente, não apenas ao Ideb, mas como afirma Dalben “da impossibilidade de se tomar como sinônimo de qualidade escolar os índices de forma descontextualizada e a partir de medições transversais, tipicamente usadas nas medições de larga escala” (DALBEN, 2012), ou seja outros fatores devem se trazer à luz quando da análise desses resultados.

Portanto o Estado, a escola e a comunidade escolar devem ser corresponsáveis pela qualidade da educação, pois como afirma Setúbal “a responsabilização pura e simples da escola bem como os mecanismos de bonificação, por vezes, deixam a ideia de que os caminhos são conhecidos e bem acessíveis” (SETÚBAL, 2010).

Freitas (2007) e Libâneo (2012) alertam ainda que a “premiação de acordo com o desempenho e metas alcançadas em indicadores educacionais podem criar uma escola pra ricos e outra para pobres”, além de ocultar a qualidade da educação, principalmente as escolas que atendem aos estudantes socioeconomicamente mais vulneráveis.

Dadas as proporções territoriais de nosso país, bem como a diversidade de sistemas de ensino existentes, há que se encontrar diferentes mecanismos que possam trazer a responsabilidade para a tríade, Estado – Escola – Comunidade Escolar, de modo que não se perca o alicerce da equidade, tratando os iguais igualmente e os desiguais desigualmente, para o desenvolvimento da educação.

ESCOLA PARA RICOS E ESCOLA PARA POBRES: A QUESTÃO SOCIOECONÔMICA

A escola deveria ser um espaço democrático, justo e que instigasse os estudantes ao debate de ideias, refletindo assim qualidade e equidade na educação, como caracteriza o sociólogo Dubet (2004) uma escola para ser considerada justa “é preciso que as diferenças educacionais nela observadas não reflitam as desigualdades sociais e econômicas entre os alunos” (DUBET, 2004), contudo tal conceito não representa a realidade de muitas escolas em nosso território.

Nesse sentido analisar o contexto social da escola é essencial, considerando apenas as populações socioeconômicas vulneráveis dos grandes centros urbanos, pode-se inferir que, no geral ocuparão as regiões periféricas, em locais com pouca ou nenhuma estrutura, configurando um cenário de marginalidade social e econômica. Essas pessoas convivem com situações de violência e precariedade, também convivem com equipamentos que as vezes são pensados e destinados as classes mais favorecidas, com a globalização e acesso facilitado e diversas formas de acesso a informação, jovens e adultos que hora vivenciam conflitos hostis em seu bairro conseguem ao mesmo tempo seguir seu artista favorito nas redes sociais. Como afirma Setúbal (2010, p. 357-358),

Nesse caleidoscópio da sociedade contemporânea, instala-se na escola uma violência simbólica, muitas vezes camuflada, perpassando as interações sociais ali construídas por meio de diferentes atitudes e regras invisíveis. Alguns exemplos: criação de obstáculos ao acolhimento de alunos que retornam à escola, geralmente oriundos de famílias de alta vulnerabilidade; distância entre o currículo formal e a realidade do mundo desses discentes; desvalorização da história e das vivências desses alunos e de suas famílias; culpabilização da família pelo malogro escolar dos filhos; dificuldade da escola em aceitar e lidar com a diversidade, a diferença e o preconceito. Essas atitudes, embora de difícil medição, são muitas vezes determinantes nos baixos resultados de aprendizagem e na evasão e abandono da escola. De um lado, escolas não conhecem o território do seu entorno e as condições socioculturais dos seus alunos, assumindo posições preconceituosas e desistindo do papel de garantir a aprendizagem de todos os discentes. Assiste-se à própria instituição de ensino atuar como legitimadora da evasão, como se abandonar a escola fosse “um bom negócio”, uma vez que permitiria que o jovem trabalhasse e melhorasse a condição social da família. De outro lado, encontram-se pais que não têm modelo de referência de como apoiar os filhos na sua trajetória escolar, sentindo-se distantes e excluídos da escola de seus filhos.

Estudos feitos por Almeida, Dalben e Freitas (2013) e por Alves e Soares (2013), chegaram a conclusões bastante similares no que tange as causas do mau desempenho das escolas no Ideb, esses pesquisadores foram taxativos em afirmar que outros fatores podem influenciar, e influenciam o resultado, como infraestrutura da escola, insumos educacionais e formação de professores, porém o que ficou evidente foi que o desempenho no resultado final do Ideb estava ligado diretamente as condições socioeconômicas dos estudantes, ou seja, escolas situadas em locais

mais centrais e com a maioria dos estudantes pertencendo a classe média obtiveram desempenho melhor que escolas situadas na mesma cidade, porém localizadas em seus arredores e que eram frequentadas por estudantes em situação socioeconômica desfavorável. Segundo Alves e Soares, “o contexto socioeconômico das escolas é o fator mais importante para análise de resultados educacionais. Espera-se, portanto, que uma escola que atende a alunos com maior poder aquisitivo e com mais recursos culturais atinja valores mais altos do Ideb” (ALVES; SOARES, 2013, p. 183).

E como o nível socioeconômico dos estudantes reflete na qualidade do ensino, e consoante aos pensamentos de Libâneo (2012), podemos começar a perceber a instituição de dois tipos de escola, “uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos” (LIBÂNEO, 2012, p. 16-17).

Sob esse prisma, e consoante ao pensamento de Freitas (2007) “as escolas podem priorizar os bons alunos para aumentar a média, excluindo paulatinamente ou relegando a segundo plano aqueles com mais dificuldades” (FREITAS, 2007, p. 352), assim a escola que, como afirma Libâneo, sobra para os pobres “é caracterizada por suas missões assistencial e acolhedoras, transformando-se em uma caricatura de inclusão social” (LIBÂNEO, 2012), realidade que compõem diversas escolas brasileiras, escolas essas que como sua comunidade são marginalizadas e os profissionais da educação não são valorizados e ainda carregam o fardo da responsabilização unilateral da qualidade educacional imposta pelo Estado.

EDUCAÇÃO: QUALIDADE COM EQUIDADE, SERÁ POSSÍVEL?

Em resumo, entendemos que o Ideb é de suma importância na verificação da qualidade de educação e se mostra um indicador potencialmente eficiente, as reflexões debatidas nesse trabalho estão relacionadas as suas limitações, como afirmam e reafirmam Alves e Soares (2013) e Almeida, Dalben e Freitas (2013), “cada escola possui suas particularidades culturais, sociais e econômicas, verificar a qualidade da escola utilizando uma única ferramenta é perigoso, responsabilizando a escola e ainda podendo gerar resultados não condizentes com a realidade escolar”.

Inegavelmente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica conquistou legitimidade, principalmente após sua incorporação no texto do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, entretanto olhando puramente esse indicador, o que nos salta aos olhos é como ele é apresentado para a população, onde a escola (docentes) parece ser a única responsável pelo (mal) resultado, sem qualquer ligação com fatores extraescolares, como questões sociais, a qual rede de ensino que a escola pertence ou a quais políticas públicas estas escolas estão submetidas, essa desvinculação da tríade Educação – Escola – Comunidade Escolar, isolando-a das demais traz o entendimento dessa responsabilização pelos resultados nessas

avaliações de larga escala e consequentemente, a “desresponsabilização, de forma branda, do sistema educativo e social mais amplo sobre tais resultados” (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1169).

Analizar fatores como o nível socioeconômico dos estudantes foi o ponto comum em todas as pesquisas analisadas nesse artigo, então sob essa ótica a pesquisadora Setúbal traz em seu estudo sugestões que podem auxiliar esse indicador no sentido de contemplar alguns desses questionamentos que explicitamos até o momento,

Com a preocupação de não aumentar as desigualdades entre as escolas e deixar para trás uma parcela significativa de alunos, como analisado no decorrer deste artigo, a busca de uma qualidade de educação para todos deve levar em conta os seguintes fatores: 1) articulação entre a educação, as políticas sociais e os equipamentos públicos nos territórios; 2) currículos e metodologias mais adequados ao mundo contemporâneo e à realidade escolar; 3) apoio pedagógico e acompanhamento próximo dos alunos com maiores dificuldades; 4) o professor no centro da educação de qualidade. (SETÚBAL, 2010, p. 359)

Nesse sentido esse estudo busca robustecer o esforço de outros trabalhos empíricos no sentido de compreender as condições para se alcançar a qualidade do ensino aferidas pelo Ideb, procuramos mostrar que as escolas devem ser vistas sim, pelo desempenho de seus estudantes, porém não exclusivamente, mas também pelo contexto que envolve a escola, “um sistema educacional só pode ser dito de qualidade se suas desigualdades são também consideradas na análise de seu desempenho” (ALVES; SOARES, 2013, p.190).

Comprovamos aqui que, se de fato houver a intenção em se verificar a qualidade do ensino, as políticas públicas educacionais brasileiras precisam estudar de maneira mais aprofundada os resultados obtidos através desse indicador de larga escala, buscar metodologias educacionais apropriadas, fortalecer o elo que une o Estado, a escola e a comunidade, e sobretudo colocar os professores e professoras no epicentro dessas políticas educacionais.

A discussão sobre temas como esses causam desconforto tanto para quem apoia quanto para quem discorda, isso acontece porque a Educação é compreendida e entendida como algo importantíssimo para qualquer País, contudo observamos que não tem preocupação que lhe é devida. Tratar de assuntos como a qualidade da educação é colocar o dedo na ferida do Estado brasileiro, que a vê como uma política de governo, e por esse motivo é interrompida e recomeçada de quatro em quatro anos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. C. *O efeito do contexto e posição da pergunta no questionário sobre o resultado da medição*. *Opinião Pública*, Campinas, v. 8, n. 2, 2002.

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. **O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153 - 1174, 2013.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. **Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177 – 194, 2013.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. **Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional.** *Opinião Pública*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 1-30. 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília:Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei n. 13005 de 25 de julho de 2014. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: Junho de 2018

BRASIL. Decreto nº 6.064, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2007.

DALBEN, A. **Avaliações de desempenho do aluno para a atribuição de sanções e bonificações à escola e ao professor.** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16. Campinas: Endipe, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira.** Brasília: Inep, 2016.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

FREITAS, L. C. **Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911- 933, 2005.

FREITAS, L. C. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177 – 194, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>>. Acesso em: junho 2018.

SETUBAL, M. A. **Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos?** *Revista brasileira de Estudo pedagógico*, Brasília, v. 91, n. 228, p. 345-366, 2010.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. de. **Sistemas Estaduais de Avaliação: Uso dos Resultados, Implicações e Tendências.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, 2010.

O JOVEM E A SUA SEGUNDA VIDA BASEADA EM ESTEREÓTIPOS E O DIFERENCIAL DA PEDAGOGIA ONTOPSICOLÓGICA

Ana Carolina Marzzari

Faculdade Antonio Meneghetti

Restinga Seca – Rio Grande do Sul

Eloisa Vieira Ribeiro

Faculdade Antonio Meneghetti

Restinga Seca – Rio Grande do Sul

sociais; Segunda vida; Pedagogia Ontopsicológica; Projeto vencedor.

THE YOUNG AND ITS SECOND LIFE

BASED ON STEREOTYPES AND THE

DIFFERENTIAL OF ONTOPSYCHOLOGICAL

PEDAGOGY

ABSTRACT: We live in a technological universe where we can do several things through a few clicks, a few touches, some keys, be these positive or negative. While many young people err and lose focus because they find themselves immersed in a mass of information and banal stereotypes on the internet, lying and creating a reality different from what they have, creating for themselves and for others a life of fiction – a second life – in which appearances prevail. Other young people seek to make a difference and achieve a personal and professional development of value, and some of these young people have access to ontopsychological pedagogy and learn a way to build, without having as a base stereotypes and giving value to what is value, thus not allowing your winning project to be destroyed, especially when you are in contact with the technology.

KEYWORDS: Technology; Social networks; Second life; Onpsychological pedagogy; Winning project.

RESUMO: Vive-se em um universo tecnológico em que conseguimos fazer diversas coisas através de alguns clicks, de alguns toques, de algumas teclas, sejam de modo positivos ou negativos. Enquanto muitos jovens erram e perdem o foco por se encontrarem imersos em um amontoado de informações e estereótipos banais na internet, mentindo e criando uma realidade diversa daquela que vivem, criando para si e divulgando para os outros uma vida de ficção – uma segunda vida – em que as aparências prevalecem. Outros jovens buscam fazer a diferença e obter um desenvolvimento pessoal e profissional de valor, alguns desses jovens, por meio do estudo, do trabalho, de projetos tem acesso à Pedagogia Ontopsicológica e aprendem uma forma de se construir sem ter como base os estereótipos e darem importância para aquilo que é de valor, assim não permitindo que seu projeto vencedor seja destruído, sobretudo, quando se está contato com a tecnologia.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia; Redes

1 | INTRODUÇÃO

A maneira em que as tecnologias são utilizadas podem acarretar diversos impactos na vida social, econômica, política, profissional dos indivíduos. O acesso a essas tecnologias leva novas perspectivas para a realidade do usuário, que tem na palma da sua mão uma imensidão de informações.

Informações essas, que, apresentam uma possibilidade diferente de ser, de estar daquela ensinada pela família, pelos religiosos, pela comunidade, pelos pedagogos, pelos educadores. Quando utilizada de modo equivocado pode acabar destruindo o potencial do jovem, a sua genialidade, a sua capacidade de prospectar o que é positivo, destrói a sua vitalidade.

Nesse sentido, surgem questionamentos sobre o uso das tecnologias em prol do ser humano e vê-se a necessidade de compreender melhor os jovens e o modo quem usam as tecnologias, esse é o objetivo da presente pesquisa. A qual é uma pesquisa teórica acerca da vida nas redes sociais que os jovens têm – a sua segunda vida – que é baseada em modelos de comportamento preestabelecidos e fixados pela sociedade, e em modos de soluções, que aqui se apresenta a Pedagogia Ontopsicológica.

A Pedagogia Ontopsicológica mostra o caminho para que o jovem não se deixe destruir por essa realidade banal. Pois esta ensina o jovem como se desenvolver protagonista responsável da própria vida, com base no seu crescimento e seu projeto de natureza.

2 | DESENVOLVIMENTO

Com o decorrer dos anos, as tecnologias têm se desenvolvido cada vez mais e a previsão é de que ela continue evoluindo. Porém, a sociedade atual está preparada para esse avanço tecnológico?

Este questionamento está baseado na forma em que as pessoas têm utilizado as tecnologias, sobretudo as redes sociais. É como se elas estivessem vivendo outra vida, que não é a sua vida real. É uma vida no mundo tecnológico. É uma *segunda vida*. Isto se dá pelo modo que a aparência, os gostos, os aspectos que cada indivíduo apresenta. Atualmente é muito comum editar as fotos para utilizar nas redes sociais, por exemplo: uma mulher que se considera gorda consegue ficar mais magra utilizando algumas ferramentas digitais; um homem que é muito magro ou muito gordo consegue ficar musculoso; uma pessoa com idade avançada consegue ficar mais jovem; e assim por diante. Tudo isso, para se mostrar conforme aquilo que é imposto pela sociedade, para tentar se adaptar aos modelos pré-definidos pela sociedade, ou seja, as pessoas passam a viver conforme os estereótipos impostos

pela sociedade.

Estar conectado com tudo e com todos é imprescindível para na sociedade atual, que “respira” internet, pois o que um indivíduo precisa está no seu alcance com um “click”, com um “toque”, na palma da sua mão. Entretanto aquilo que ele escolhe ver faz com que coisas, que são essenciais, na vida sejam descartadas e passam a julgá-las como algo banal.

Uma plataforma repleta de informações é um aspecto positivo na vida do indivíduo que sabe gerencia-las e resolver vários problemas com alguns acessos. Contudo, esse aspecto pode ser considerado negativo quando a informação acessada pelo usuário não gera conhecimento, não lhe agrupa valor, não serve para ele, ou seja, a informação começa a se tornar desinformação quando manuseada sem objetivo e sem _____.

Cada homem é, de qualquer modo, conforme as imagens que procura e escolhe e, além disso, dentro das imagens que circulam, os *blogs* que se leem etc., não existe um “Buda” que elabora os textos, as fotos etc., é a maioria da massa que escreve tudo o que é a internet, jovens que começam, mas que não possuem uma cultura profunda e global da situação sobre a qual falam. Possuem as próprias curiosidades e piratarias infantis e por isso escrevem, infiam, impostam, amontoam-se etc. Cada um quer invadir o mundo à imagem e semelhança de si mesmo (MENEGHETTI, 2013, pp. 101-102).

Nesse sentido, o indivíduo vê e lê toda e qualquer mensagem, seja no modo de uma imagem, de um texto, de vídeo que aparece nas redes sociais acreditando que a informação é positiva ou a considera bela. Porém, a mensagem na verdade é contrária e causa pulsão negativa.

Quando nós queremos pensar e nos referir ao belo, inevitavelmente devemos configurar, projetar formas, por quanto generalizantes, de qualquer modo sempre em horizontes sinalizados, especificados.

Isso para nós humanos, para nós pensantes, para nós inteligentes, é inexorável, exatamente porque nós somos inteligentes. Porém, a nossa inteligência, o que é?

É algo que sabe *ler dentro* daquilo que é formalizado pelo signo, isto é, sabe reconhecer aquele *dentro*, aquele impulso, aquela pulsão, aquela energia que é contida em um signo formalizante (MENEGHETTI, 2016a, pp. 19-20) [grifo do autor].

É importante que as tecnologias sejam usadas de forma madura e consciente para que as informações que estão “nas redes” se tornem algo útil e de crescimento, caso contrário, a “enxurrada” de informações recebidas se tornará dados contraditórios, uma vez que o indivíduo não consegue formar uma posição, uma teoria sobre o conteúdo que absorve na frente a tela.

De modo que como a informação ficou dentro – no sentido de se tornar um sentimento, um pensamento obsessivo, de se tornar prioridade e ficar apenas com isso na mente – os indivíduos não conseguem se concentrar no estudo, na pesquisa, no trabalho, na carreira. Eles se distraem com frequência, procrastinam diante de

determinadas tarefas, tornando banal a sua existência.

Quando a internet é utilizada para pesquisa, estudos e trabalhos em geral ela é, em partes, benéfica, uma vez que, nem sempre a fonte de informação acessada é segura e confiável para contribuir no processo educacional do indivíduo.

Dentro desse contexto, “é certo que se impõe hoje a aprendizagem da capacidade de buscar informações, de aprender a aprender, em função da rapidez com que os conhecimentos são produzidos e disponibilizados na rede social” e, além disso, “a aprendizagem na era das novas tecnologias da informação exige uma política de produção de si e do mundo” (KASTRUP, 2000, p. 53).

Quando acessa um conteúdo fútil o indivíduo perde, pois fica com a imagem dentro, corrompendo-se, deturpando-se. Faz com que ele perca a sua essência, tornando-o apenas mais um. Toda aquela genialidade, aquela sabedoria foi sabotada.

Imagen significa *a ação que está fazendo a mim, a ação que está escrevendo a mim, que está sinalizando a mim*, ou então *que está se sinalizando em mim*. A ação em mim, a ação que se refere a mim.

A imagem, que seja uma imagem pictórica, uma imagem visiva, uma imagem acústica, uma imagem estética, uma imagem erótica – e portanto emotiva – ou uma imagem metafísica, isto é indiferente para o discurso que quero fazer (MENEGHETTI, 2016a, pp. 21-22) [grifo do autor].

Quando não consegue resistir ao fluxo excessivo de informações que encontra na internet, a imagem corrompe o indivíduo pois começa a agir como massa, começa a realizar determinados atos que modificam tanto sua vida pessoal quanto profissional, sobrepujando a sua essência, o seu propósito existencial.

O indivíduo começa a desenvolver um personagem, uma outra personalidade para si, com características que na realidade não tem. De modo que cria uma falsa identidade para si mesmo e insere nela os estereótipos que a sociedade impõe, para que assim possa fazer parte dela, passando a atuar como uma fantasia e não como uma inteligência, com um projeto vencedor, apenas mais uma parte da massa.

Na sua busca em compreender o ser humano, a identificar os comportamentos-base de jovens notou algumas constantes, Antonio Meneghetti notou algumas constantes, chegando em três comportamentos-base regressivos que, quando se é jovem acaba adquirindo, os quais são: biologismo, idealismo crítico e consumismo. Denominados também como os principais estereótipos da juventude, por Antonio Meneghetti.

Dos quais, aqui destacamos o *biologismo*, que está relacionado a valorização do corpo, da saúde.

No *biologismo* acontece uma ênfase excessiva do corpo, existe a arrogância da natureza que faz saúde, sentido atlético, performance, portanto, cuida-se e exalta-se o corpo em conjunto com os prazeres que lhe são conexos: sexo, segurança, não trabalho, comodidade, cremes, férias, estar junto a outros jovens etc. (MENEGHETTI, 2013, p. 53) [grifo do autor].

Este é um dos estereótipos que mais influencia no modo que o jovem se comporta

nas redes sociais. Pois utiliza de “modelos padrões” de beleza para mostrar aquilo que na realidade é diferente.

O grande dilema de toda a psicologia contemporânea sempre foi como interpretar o inconsciente. O inconsciente produz imagens. Interpretar os sonhos, interpretar as fantasias espontâneas ou os sublimados organísmicos, o que significa?

Ver algo que parece uma águia, ver algo que parece uma pomba, ver algo como uma igreja, algo como um castelo, ...subir escadas, ...uma cabeça que morde a cauda, o que significa exatamente?

Significa... O termo '*significa*', o que significa? Significa *individuar aquilo que o real faz ou está fazendo*.

O que está fazendo aquele signo? Real por real, não podemos sabê-lo, porque nós conhecemos apenas através da consciência, através dos signos. O nosso é um mundo de imagens e quem é um exato operador de imagens, possui o real. Quem não possui as imagens, perde o real.

Todo o real depende de imagens e as imagens são o alfabeto corrente, os números-base, as cifras emblemáticas de qualquer real atinente ao mundo do homem. Nós somos imagens, operadores de imagens, efeitos de imagens, causa de imagens.

Uma emoção, para ser compreendida, tem uma imagem. Para compreender um estado de raiva, é preciso recuperar a imagem. Para compreender um acontecimento histórico, é preciso pesquisar a imagem que o conduz.

A imagem é algo mais elementar que o conceito de DNA, porque o DNA é já o percurso biológico, é o percurso concreto de uma forma, de uma imagem. O DNA se forma como projeção de uma imagem, é já um acontecimento de uma imagem que é prioritária à própria estrutura. Depois, sucessivamente, o DNA forma o organismo (MENEGHETTI, 2016, pp. 25-26).

O indivíduo perde a sua alegria, a sua criatividade positiva, pois passa a usar a sua criatividade para a degradação, para se autodestruir como protagonista da própria existência.

Quando o indivíduo se baseia apenas em estereótipos para agradar o grupo social do qual faz parte, começa a fazer desses modelos um estilo de vida. Para ele, de modo que acredita ser certo, porque sua vida está boa, tem bons amigos, tem um emprego de segunda a sexta, trabalha oito horas por dia e tem um salário razoável no fim do mês, possui diversos seguidores nas redes sociais que estão ali para dar “like” em suas publicações. Mas, sem se dar conta, sem perceber o seu projeto de vida está frustrado, declinou o seu projeto vencedor, se tornou um meme – meme é um entoado de informação que não derivou da natureza, o qual apoia-se acerca do gene, do indivíduo que serve de matriz; enquanto existe substrato biológico o meme existe (MENEGHETTI, 2012, p. 163).

O sujeito faz autossabotagem constantemente com seu projeto de natureza, vivendo uma segunda vida, ou seja, uma vida que não é a sua real, de modo, que não se realiza, não segue o seu projeto de natureza, o seu Em Si ôntico – Em Si ôntico

é uma trés descoberta da Ciência Ontopsicológica, que ajudam na compreensão da existência humana, conforme expõem Meneghetti (2006, p. 40)

O homem nasce em parte de um projeto metafísico e em parte de como se constrói: por um lado é posto pelo metafísico, por outro se forma pela adaptação ao ambiente. Os seres humanos são este princípio, trata-se somente de colher a sua inteligência, saber como é feito. E é importante entendê-lo, compreender as suas regras, porque este princípio leva à realização madura do homem. O ESO é o critério e o fulcro de toda a ciência ontopsicológica.

Em pouco tempo começa a ter problemas, faz escolhas erradas, não por escolher errado apenas, mas porque seu projeto de vida mudou o foco. O indivíduo que tinha um projeto vencedor, vê tudo indo por “água abaixo”, seu trabalho não está bem, não consegue ter resultados, não suporta sua família, não suporta nem a si mesmo.

Um sujeito está “dentro” se pensa, age, torna-se, em conformidade àquele íntimo através do qual existe. Na vida, não se trata de atingir a verdade: trata-se de organizar aquilo em que se é verdadeiro, tornar-se lá onde se é mais, onde se é totalmente a si mesmo. Substancialmente, um homem está “dentro” se realmente está centrado no próprio Em Si ôntico. Quando há esse ponto de consistência, então o mundo é amigo, é relativo, a vida está com ele. Se, ao contrário, não está centrado no próprio Em Si ôntico, o indivíduo está “fora”, estranho a si mesmo: todas as coisas que faz não o encontram em satisfação, torna-se confusão, massa, problema. Quando pensa ou raciocina, a racionalidade vai para um lado, enquanto ele existe em outro. Se o homem não está consigo mesmo, se não está centrado no próprio Em Si ôntico, qualquer coisa que faça – comer, vestir-se, fazer um tratamento médico etc. – acumula coisas erradas, coisas nas quais não é (MENEGHETTI, 2016a, pp. 194-195).

Contudo, para a sociedade, nada disso importa, desde que o sujeito aparenta estar bem, desde que ele seja um bom amigo, que acompanhe o grupo do qual faz parte em festas e programas sociais, que seja um filho que seguiu os “passos do pai ou da mãe”, que tenha um salário bom e possa ostentar.

O indivíduo, inconscientemente, sabe que aquela realidade faz mal para si, mas ele não consegue colher esse tipo informação que aparece de alguns modos. Isso faz com que comece a apresentar problemas de saúde, patologias que surgem em decorrência do seu comportamento de meme, causando indisponibilidade para mudar, cansaço para agir diferente, mal-estar quando estar em determinados locais ou agindo com determinadas atitudes.

Ao conhecer e estudar a Ciência Ontopsicológica, e tem a possibilidade de uma formação com a aplicação da Pedagogia Ontopsicológica o indivíduo percebe que deve realizar-se, não para a sociedade que impõe estereótipos, mas para si mesmo, para seu projeto de natureza, para a sua identidade.

Realizar a própria existência em devir ôntico, isto é, ontopsicológico, formalizar uma consciência em uníssono com a identidade da natureza: tornar-se uma pessoa em conformidade com o projeto de vida, andar junto com o princípio que nos substância (MENEGHETTI, 2013, p. 25).

Começa a agir para a realização do seu Em Si ôntico, para o seu prazer interior,

para seu êxito pessoal. Começa a selecionar o que é útil e funcional para si, deixa de seguir os padrões que a sociedade impõe.

Consequentemente, age no social, na história, na existência segundo a própria identidade interior e esta é a ambição, o caminho, a identidade da história: da identidade de natureza – que faz o próprio corpo social, a própria autóctise histórica – o sujeito investe a história e a plasma de si mesmo. Isso significa que realiza o seu prazer interno dando a melhor utilidade aos outros. O conceito da máxima realização é sempre *interior* e se realiza no saber servir melhor as necessidades do contexto circunstante (MENEGHETTI, 2013, p. 35) [grifo do autor].

Assim entende-se que o indivíduo age conforme aquilo que está na sociedade, que vem da história, faz e realiza seu prazer pelos outros e não por si próprio. E o propósito deve ser realizar-se e fazer por si e para si, de modo que se desenvolva como pessoa e sinta prazer pelo que realiza.

3 | RESULTADOS

Quando o jovem tem contato com a Pedagogia Ontopsicológica, tem consciência de que deve ser protagonista responsável, para vencer. Deve dispor de sua energia de forma positiva e de modo que deve filtrar as informações que se encontram nas redes, utilizando a mesma como um instrumento para a sua realização, para o seu crescimento sem se tornar escravo dela.

A Pedagogia Ontopsicológica traz uma forma diferente de ver a tecnologia, vendo-a de maneira que é necessária, mas demonstra ao jovem que é precioso ter o controle sobre ela e não que ela o controle. Assim, esta se torna útil e funcional como um meio de trabalho, estudos, pesquisa etc. Demo (2008, p. 5) vem de encontro com o exposto, fazendo a seguinte constatação:

Isto pode ser observado facilmente nas novas alfabetizações, cujo eixo principal é a “fluência tecnológica”: o atraso da pedagogia é astronômico, o que não lhe permite direcionar a tecnologia; ao contrário, fica a reboque dela. Por isso, as propostas de informática na educação tendem a ser mais “informáticas” do que “educacionais”, redundando, entre outras coisas, em continuar fazendo a velha pedagogia com as tecnologias mais novas.

Para que consiga ser protagonista responsável é necessário que o jovem utilize pontos que a Pedagogia e o Método Ontopsicológica apresentam, que é um conhecimento diferenciado para o ele, com escopo de torná-lo crítico e que tenha a capacidade para criar autonomia na busca de informações. Assim, ele criará um “filtro” daquilo que está lendo ou vendo nas redes sociais, tendo a possibilidade de selecionar a informação que vai ter em sua frente e poder transformá-la em conhecimento, crescendo e se desenvolvendo da melhor maneira possível, sem perder sua identidade e sem deixar de ser quem é. Isso o tornará ainda mais belo, pois quando o jovem produz conhecimento e realiza para si ele reflete sua realização externamente de forma concomitante ao crescimento que produziu dentro.

O problema é que, atualmente, as pessoas são carentes de educação para a vida e acham que dependem de informações para que possam entender os próprios conflitos, como se os mesmos não fossem resultado das suas escolhas. Quando em contato com a Pedagogia Ontopsicológica, o indivíduo percebe que os conflitos são resultados das suas ações e com isso consegue agir com mais consciência, utilizando desse conhecimento para construir algo de valor, enobrecer a si mesmo em primeiro plano, agir de acordo com o seu projeto de natureza, seu Em Si ôntico, realizar e, consequentemente, vencer!

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias têm predominado em vários aspectos, e na sociedade atual os jovens passam a maior parte do seu tempo utilizando essas tecnologias, não como meio de crescimento, desenvolvimento, estudo, mas para acessar as redes sociais. Acessam as redes sociais ou utilizam as tecnologias para aquilo que é fútil, que é supérfluo, depositam ali sua energia, sua força, seu potencial natural e deixam tudo aquilo que é positivo em si.

O escopo da Pedagogia Ontopsicológica é formar cidadãos autônomos e autênticos, pessoas conscientes dos seus deveres com o mundo e, principalmente, consigo mesmo, sendo protagonistas das próprias vidas perante a sociedade. Desse modo, fazendo com que o uso da internet não seja prejudicial, mas que contribua para o crescimento pessoal e profissional do indivíduo, através de um “filtro” das informações que estão dentro ou fora da internet.

REFERÊNCIAS

DEMO, P. Habilidades do Século XXI. **Revista Educação Profissional**. Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.oei.es/pdf2/habilidades-seculo-xxi.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

KASTRUP, V. Novas tecnologias cognitivas: o obstáculo e a invenção. In: PELLANDA, N. M. C.; PELLANDA, Eduardo Campos (Orgs.). **Ciberespaço**: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

MENEGHETTI, A. **Nova Fronda Viresent**: introdução à Ontopsicologia para jovens. Vol. 1. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editrice, 2006.

MENEGHETTI, A. **Dicionário de Ontopsicologia**. 2. ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2012.

MENEGHETTI, A. **Os jovens e a ética ôntica**. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2013.

MENEGHETTI, A. **A imagem alfabeto da energia**. 4. ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2016a.

O PENSAMENTO ESPACIAL QUE ATRAVESSA A MATEMÁTICA E A CARTOGRAFIA: FAZER-SE PROFESSOR(A) ENTENDENDO O PENSAMENTO DAS CRIANÇAS

Denise Wildner Theves

Centro Universitário Ritter dos Reis - UniRitter
Faculdade de Educação – Porto Alegre-RS
Colégio Evangélico Alberto Torres - CEAT
Lajeado-RS

Lenir dos Santos Moraes

Centro Universitário Ritter dos Reis - UniRitter
Faculdade de Educação
Porto Alegre-RS

MATHEMATICS AND CARTOGRAPHY:
MAKING A TEACHER UNDERSTANDING
CHILDREN'S THOUGHT

ABSTRACT: In the initial years, it is necessary to build knowledge that allows for (world) readings of the world, taking into account children's knowledge, their languages, expressions, proposing other meanings and meanings for the movements of learning and teaching. In this process, the role of the teachers who, in their teaching, articulate the protagonism of the children in the interaction with the school knowledge is extremely important. Based on these assumptions, this text presents didactic proposals for the work with spatial thinking in the initial years for teacher training in the Pedagogy course.

KEYWORDS: Early Years. Teaching. Spatial thinking.

1 | INTRODUÇÃO

As crianças, inseridas em seus contextos socioculturais, são ativas e através de suas interações criam e produzem suas próprias culturas. Assim, no seu cotidiano, estabelecem formas próprias de ler e explicar o espaço, sendo sujeitos geográficos.

Consideramos a infância uma categoria

SPACE THINKING THROUGH

social e as crianças sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidos. Tal fato pressupõe que essas dimensões sejam levadas em consideração na mediação dos processos de ensinar e aprender, buscando compreender como as crianças produzem suas culturas e enxergam o mundo a partir do espaço vivido e das expressões da sua espacialidade.

As crianças estabelecem relações com o espaço vivido e constroem sua espacialidade de um jeito próprio, através das interações e das vivências que são estabelecidas em seu cotidiano, portanto, pensam de forma diferenciada dos adultos e possuem suas lógicas próprias na leitura do espaço. Quando compartilham esses saberes sobre diferentes situações, estes são explicados e narrados de forma particular, a partir de suas lógicas.

Nesse sentido, no âmbito da escola, nos anos iniciais faz-se necessário construir conhecimentos que oportunizem leituras (espaciais) do mundo, levando em consideração os conhecimentos das crianças, suas linguagens, expressões, propondo outros sentidos e significados para os movimentos de aprender e ensinar.

Desse ponto de vista, é de extrema relevância pensar qual o papel dos professores com as propostas didático-pedagógicas desenvolvidas na escola, já que estas precisam/deveriam ser consideradas no âmbito das culturas infantis e não apenas como um meio de ensinar aspectos da Geografia, da Matemática e dos demais componentes curriculares.

Nessa mesma situação, aprender e ensinar Matemática hoje já não pode comportar o treinamento de técnicas e procedimentos de como se faz. Aprender e ensinar Matemática na perspectiva de nos educarmos para tal, diz de um processo que prevê observar como fazemos e entendemos, refletir sobre tais observações, experimentar e buscar soluções em situações de vida prática, desenvolver análises dessas experimentações instrumentalizando-nos para um desenvolvimento conceitual de ideias no campo da educação matemática, destituindo-nos do papel de meros fazedores e executores de exercícios.

Alicerçada nesses pressupostos, nossa atuação na formação de professores no curso de Pedagogia tem evidenciado a necessidade de buscar aproximações com os modos de pensar desses alunos-professores, partindo de sua espacialidade e percepções sendo estes, aspectos fundamentais para a construção de outros olhares e conhecimentos que podem propor uma ação docente que enseje leitura do mundo da vida com as crianças.

Dessa forma, entendemos a geometria como elemento fundamental na e para a compreensão da leitura do mundo, no entendimento do espaço que nos circunda. Uma das ligações da Geografia e a Matemática refere-se ao vocabulário, com o qual busca-se a localização no espaço. Além disso, entendemos que saber usar um mapa no cotidiano, além de um objetivos das aulas de Geografia é também uma questão que se insere no campo de conhecimentos da Matemática.

Assim, esse texto apresenta momentos de trabalho realizados com duas

turmas de alunos do curso de Pedagogia, em que foi proposto um questionário para conhecer as concepções em relação ao uso de mapas, as relações que poderiam ser estabelecidas entre o pensamento espacial e a Matemática através do eixo da Geometria, bem como, formas de realizar esse trabalho com as crianças nos anos iniciais da escola.

Além do questionário, foi feita uma atividade apoiada na Cartografia, em que foram criados símbolos em que foram representados na planta baixa do Campus, representando os percursos e sentimentos nos deslocamentos realizados. A partir da análise desse material, foram criadas propostas didáticas que podem ser propostas junto às crianças nos anos iniciais. Essas propostas estão sendo desenvolvidas junto às turmas de alunos-professoras do curso de Pedagogia e a partir delas, momentos de reflexão em que são analisadas possibilidades de atuação nos anos iniciais.

2 | CONTEXTUALIZANDO...

Os relatos apresentados neste texto partem de nossa atuação como professoras no curso de Pedagogia do Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), em Porto Alegre e foram realizados em duas turmas do 5º semestre, que estudam em campus diferentes da instituição (Zona Sul e FAPA), na disciplina Metodologia e prática de Ensino da Matemática na Alfabetização.

As questões que compuseram o questionário, a atividade de mapeamento e as propostas didáticas sugeridas foram planejadas de forma coletiva. Do questionário proposto, retornaram trinta e sete, sendo que esta foi nossa amostra de análise.

Concebemos que o processo formativo exige paciência, escuta e propostas que (re)construam conhecimentos primeiramente junto aos alunos-professores, considerando que muitos deles, ao referirem-se à Geografia com a qual tiveram contato na escola, a caracterizam como um amontoado de informações que foram transmitidas pelo professor, as quais deveriam ser memorizadas por eles. Lembram de questionários através dos quais reproduziam informações dos livros didáticos ou de textos que o professor transcrevia para o quadro e que eram copiados em seus cadernos. Os mapas, com pinturas intermináveis, através dos quais a memorização era exercitada.

O risco de reproduzir o que foi feito com os alunos-professores, tal como adverte Tardif: “As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático.” (2014, p. 73), exige buscar reconstruir conhecimentos em propostas com as quais possam ser instigados a propor outros sentidos e significados para o movimento de aprender e ensinar Geografia.

2.1 Mapeando as falas dos alunos-professores do curso de Pedagogia

Desejando uma formação em que os alunos-professores atuem no desenvolvimento de propostas didáticas em que recriem práticas e transformaram temas da vida em possibilidades para a compreensão do mundo, dialogando com o mundo das crianças e o seu, buscamos saber quais as lembranças que tinham em relação ao uso de mapas quando eram alunos, ao que destacamos os comentários que se constituem em trechos transcritos das respostas ao questionário proposto. Os mesmos estão precedidos de nomes fictícios para preservar a identidade dos envolvidos.

Ana – Tenho recordação somente a partir do 6º ano nas aulas de Geografia, em que utilizávamos os mapas dos livros.

Maria – Usávamos mapas no quadro e folhas em que tínhamos que contorná-los por cima do papel manteiga, colorir e colar no caderno.

Cristina – Quando a professora levava o mapa para a sala e quando precisava desenhar no papel manteiga determinado país ou estado.

Elena – Lembro de utilizar papel vegetal par reproduzir um determinado mapa (copiar).

Elisete – Não tínhamos atividades específicas usando mapas. Apenas eram visualizados no livro. Não se entendia muito disso...

Stela – Nos anos iniciais não tenho lembrança referente a mapas. Somente a partir do 4º/5º ano. Mas disso não lembro muita coisa. Era só decoreba.

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018.

As transcrições reafirmam o quanto os mapas estão distantes de uma prática pedagógica que busque a construção de noções espaciais a partir dessas representações sendo que, na grande maioria das salas de aula estes figuram como objetos decorativos e dificilmente são utilizados. Tal como indicam os relatos dos alunos-professores, a seguir, ao serem questionados de que forma seus professores(ras) usavam mapas durante as aulas e se desta maneira, houve aprendizagem.

Joice – Pendurado na frente do quadro e apontando com uma régua. Não aprendi nada.

Josélia – Só lembro de ter um mapa mundi na sala. Mas era um enfeite.

Camila – Se usavam, não serviu para nada, pois até hoje tenho muitas dificuldades

Janaína – Os mapas só eram usados nas provas, para saber onde ficava. Mas só na prova. Não aprendi como poderia usá-los.

Alice – Os professores mostravam e usavam os mapas dos livros, faziam cópias e nós pintávamos. Não aprendi nada, pois tenho grandes dificuldades até hoje.

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018.

Os trechos aqui transcritos evidenciam a necessidade em reconhecer a importância da Geografia e das relações desta com a Geometria, superando algumas dificuldades relacionadas ao seu ensino, como por exemplo, trabalhar alguns

conceitos ou conteúdos somente ao final do ano, tal como “matéria dada”, sob a forma de campos de conhecimento fragmentados e desconectados um do outro. Supondo que a partir da mera transmissão de informações as crianças aprendam e estabeleçam relações entre esses fragmentos e a sua vida.

O mapa apresenta-se um texto a ser lido e como tal, “informa, e deve ser utilizado como um instrumento de informação e comunicação e não de ilustração pura e simples.” (PASSINI, 1998, p.11).

Acreditamos que as aulas propostas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem oportunizar momentos em que os conhecimentos sejam produzidos pelas crianças a partir do seu olhar e sentir sobre a realidade em situações propostas e mediadas pelo professor que conhece as crianças e considera suas vivências e o seu protagonismo, instigando-as a ir além do que já construíram.

Nesse processo, destaca-se, que é fundamental o papel do professor enquanto pessoa que estimula, organiza e propõe atividades a fim de oportunizar vivências e buscar aprendizagens com sentido. Afinal, “não há como fazer ciência sem a crença de que nossa ação faz diferença para ‘melhorar o mundo’.” (KAERCHER, 2014, p. 42)

Durante as atividades propostas nas aulas, por meio de brincadeiras e construção de maquetes, por exemplo, podemos construir noções de localização e movimentação no espaço físico para a orientação espacial em diferentes situações do cotidiano desenvolvendo noções topológicas e fronteiras de forma articulada entre a Geografia e a Geometria.

Defendemos a ideia de que na utilização de diferentes contextos possibilitemos o desenvolvimento de um pensar matemático, que não está desvinculado do pensamento geográfico, ao classificar, experimentar, validar resultados, argumentar e comunicar ideias ou na resolução de problemas cujas situações sejam geometrizadas.

Na escola, desenvolve-se o pensamento espacial e constitui-se o sujeito que cartografa e lê mapas, mas para que isso aconteça faz-se necessário desenvolver propostas didáticas que criem um ambiente alfabetizador atravessado pelos diferentes componentes curriculares.

2.2 Trajetos possíveis no trabalho com o pensamento espacial

O diálogo e a aproximação entre o currículo escolar e as práticas espaciais cotidianas das crianças mostram-se cada vez mais necessários diante da complexidade do mundo atual. Assim propor no curso de Pedagogia meios de desenvolver uma educação geográfica nos anos iniciais através das práticas espaciais cotidianas mostram-se cada vez mais necessários diante da complexidade do mundo atual.

Pesquisadores do ensino de Geografia e de Matemática nos anos iniciais têm constatado que há problemas epistemológicos e didáticos envolvendo o seu ensino. As principais razões apontadas para tal situação, segundo Callai, em palestra proferida no 12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (João Pessoa,

2013), perpassam questões como a inexistência da formação inicial adequada, formação continuada ineficaz no sentido de apenas ensinar ações e atividades para o professor desenvolver habilidades, sem preocupação em desenvolver reflexões e estudos sobre o seu fazer pedagógico e uso exclusivo de livros didáticos como o recurso mais importante na formação dos professores.

Levando esses aspectos em consideração nosso propósito foi o de desenvolver oficinas junto aos alunos-professores do Curso de Pedagogia. Sabe-se que através da Geografia podem-se criar alternativas para ler o mundo, ou seja, com seus conhecimentos se estabelecem meios que oportunizam decifrar as relações com e no espaço geográfico. Além disso, é possível desenvolver competências geométricas ao realizar atividades de representações gráficas como croquis, plantas baixas e mapas; permitindo a aquisição de conhecimentos mais elaborados de localização de objetos e da observação de deslocamentos. Descrever deslocamentos, reconhecer uma localização, caracterizar e classificar objetos do mundo físico são objetivos do ensino de Geometria.

Para que tal concepção da Geografia/Geometria se concretize, torna-se evidente a necessidade de mudanças nas concepções pedagógicas e proposição de momentos de interação na escola, para ler e buscar compreender o mundo.

Os estudos realizados durante a formação inicial e a continuada fazem parte do processo. Mas ensinar impõe uma reflexão constante sobre a sala de aula, afinal nesse processo é extremamente importante o compromisso dos professores com as mudanças na sua ação pedagógica. Assim, o maior desafio tem sido o de “transformar a sala de aula em um laboratório em que se estuda, cria, experimenta, reflete e avalia num movimento espiral” (GOULART, 2012, p. 16), sendo ela um espaço de reflexão-ação imprescindível para qualificar a proposta pedagógica.

Com esse propósito delineou-se nosso trabalho, através do qual, de forma interdisciplinar, propusemos oficinas onde as alunas vivenciaram atividades para desenvolver o pensamento espacial e refletir sobre os desafios apresentados. A partir dessas reflexões, buscamos aprimorar as propostas que podem ser desenvolvidas durante os estágios supervisionados de docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

2.2.1 Oficina 1: Grafias no espaço

À fim de provocar reflexões iniciais sobre as possibilidades de trabalho interdisciplinar entre a Geografia e a Matemática cada aluno(a)-professor(s) recebeu uma cópia da planta baixa do campus em que estuda. Essa planta foi reproduzida de um catálogo institucional que foi distribuído aos alunos ingressantes na instituição, em 2018. Esse não apresentava indicação de orientação nem de escala. E foi proposto que representassem com símbolos seus percursos e vivências no campus. Além de identificar os locais desses movimentos com o desenho do símbolo, indicou-se a

necessidade de construir uma legenda.

Essa atividade foi proposta durante as aulas de Metodologia e prática de Ensino da Matemática na Alfabetização, pela professora da disciplina e foi feita desta forma para provocar as turmas a sentirem-se desafiadas, afinal “mapa é algo das aulas de Geografia”.

Quando receberam a planta/mapa do campus foi unânime a busca por identificar “onde ficam” os lugares representados de acordo com o prédio e sala em que a turma estava. Foi curioso constatar que muitas alunas não tinham percebido a configuração e os usos do espaço, percorrendo-o sem “pensar sobre ele”. A turma interagiu entre si e uns mostravam aos outros seus percursos e questionavam sobre os diferentes lugares percorridos.

Os mapas apresentados nas figuras 1 e 2 são significativos para demonstrar a atividade.

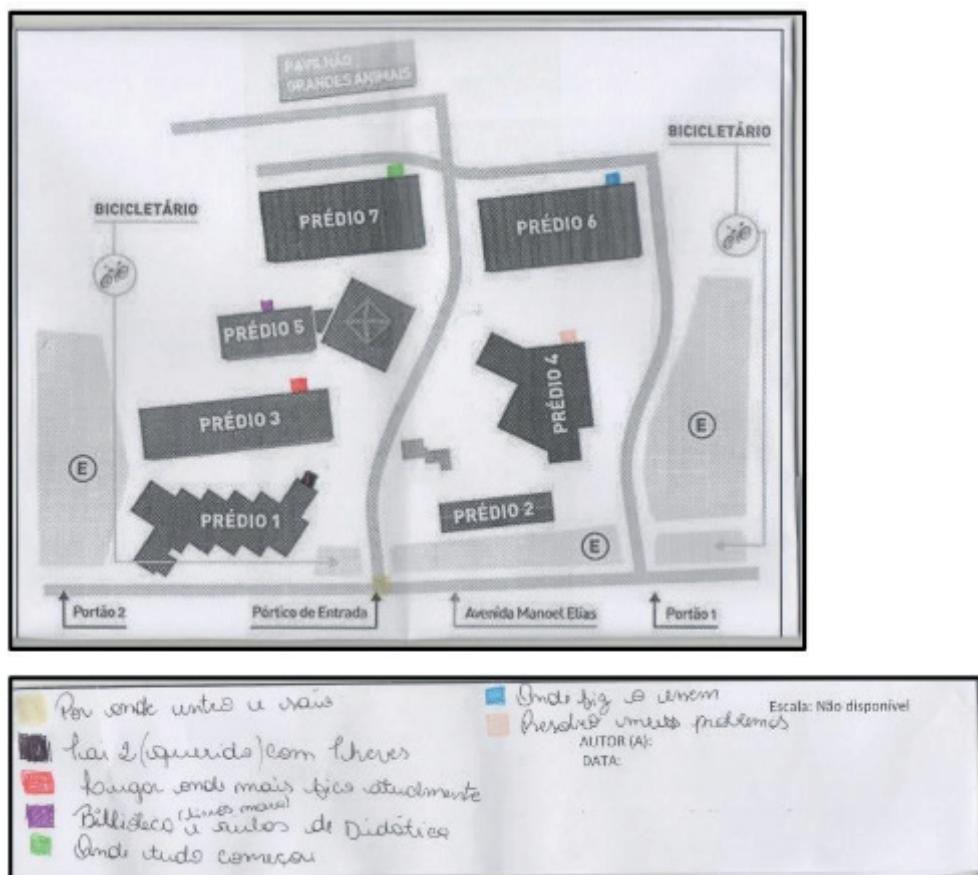


Figura 1 – Atividade 1 – Mapa dos Percursos e vivências no campus da Fapa

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018.

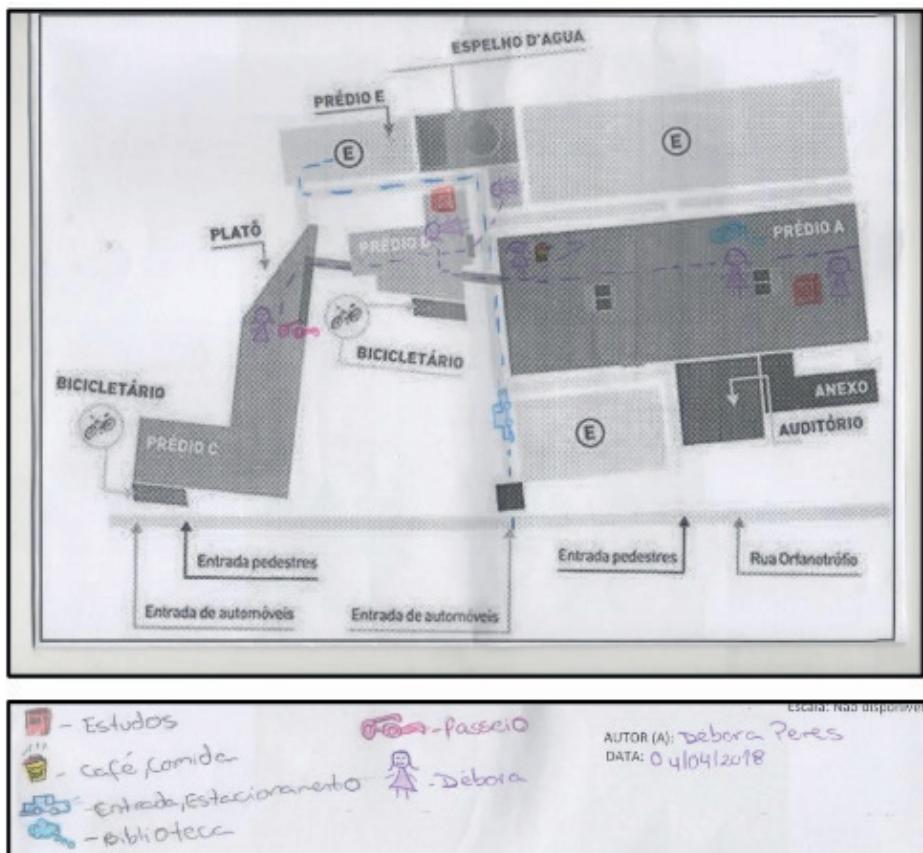


Figura 2 – Atividade 1 – Mapa dos Percursos e vivências no campus da Zona Sul

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018.

Os mapas feitos pelos alunos-professores foram trocados entre os colegas e realizada a leitura dos mesmos.

Na sequência foi proposta a atividade 2 com questionamentos que propuseram a observação de localização e deslocamentos pelo espaço, além de mais propostas de representação no mapa. Esses questionamentos foram propostos de acordo com a disposição dos prédios e a nomenclatura utilizadas nos diferentes campus.

Estamos no prédio _____.
 Qual prédio fica mais perto? Qual prédio fica mais longe?
 Qual é o caminho mais curto da entrada do campus até o prédio ____?
 Se você vier de bicicleta ao campus, qual será o melhor trajeto para se deslocar dentro dele?
 Qual é o primeiro prédio que você vê no campus quando ingressa pela entrada (Pórtico de entrada no campus FAPA e entrada de pedestres no Campus Zona Sul)?
 Qual prédio você mais gosta? Por quê? Crie um símbolo para identificá-lo no mapa e na legenda.
 O que você sente ao ingressar no campus? O que você mudaria nas construções do campus? Por quê?

Figura 3 - Atividade 2 – Questionamentos utilizando o Mapa dos percursos e vivências no campus

Fonte: As autoras, 2018.

Foi interessante constatar o envolvimento das turmas nas atividades propostas. Os alunos-professores discutiram utilizando o mapa como recurso para explicar e resolver as situações que foram sendo propostas. E a afirmação foi unânime: “Nunca

pensei que poderia usar um mapa dessa forma.”

Para finalizar essa atividade, apresentou-se mais uma situação problema:

Imagine que sua melhor amiga venha encontrar você na hora do intervalo. Vocês marcaram de se encontrar na biblioteca, mas ela não sabe onde fica.

Imaginando que está no prédio _____, como você pode ajudá-la com dicas e referências?
Cria um texto de *whastzap* que você supostamente enviaria para ela.

Figura 4 - Atividade 3 – Questionamentos utilizando o Mapa dos percursos e vivências no campus

Fonte: As autoras, 2018.

A partir dos textos escritos pelos alunos-professores pôde-se verificar e analisar quais conceitos matemáticos e aspectos do pensamento espacial foram utilizados e com isso, planejar atividades que buscaram ampliar essas noções.

2.2.1.1 E se essa atividade fosse realizada na escola, numa classe de alfabetização?

Após realizar as atividades propostas por nós as turmas refletiram sobre as possibilidades de realização dessas atividades na escola. Momento em que as possibilidades foram ampliadas por sugestão dos alunos-professores e registradas por nós professoras, tal como descrevemos a seguir.

Uma cópia do mapa/planta de baixa da escola pode ser entregue para cada aluno. Se a escola não tem a planta baixa que esteja disponível, a mesma pode ser feita utilizando recursos da informática através do *Google Maps* ou *Google Earth*.

A atividade de criação do Mapa dos Percursos e vivências pela escola pode ser feito da mesma forma que feito pelos alunos-professores e os questionamentos propostos na atividade 2, ser realizados de maneira coletiva pelos alunos, em pequenos grupos e depois apresentados em um momento de debate coletivo.

Saindo da sala de aula, a realização de uma saída de campo pela escola será significativa, utilizando o mapa/planta da escola para deslocar-se observando os elementos que há no espaço e como o mapa auxilia na leitura do espaço da escola. Observar a posição do Sol e as sombras que são projetadas é uma possibilidade que oportuniza a construção de referenciais espaciais, que podem ser ampliados em situações como essa pela escola. Depois o percurso e os referenciais importantes para as crianças da saída de campo pela escola, são ser representado no mapa.

Além disso, pode ser proposto aos alunos da escola, que observem o que há no entorno da escola nos momentos em que transitam pelo entorno dela, fora do horário escolar. Depois de um determinado tempo de observação, reunidos em grupos, na sala de aula, é lhes proposto representar os elementos que compõe o espaço no entorno da escola. Essa representação pode ser realizada em uma cópia

da planta da escola ampliada para um tamanho maior e nela, os alunos poderiam representar os elementos que para eles são referenciais significativos. À medida que os símbolos vão sendo criados e dispostos no mapa, acontece a construção da legenda, permitindo a leitura do mapa por todos os colegas da turma.

Questionamentos sobre o tempo de deslocamento entre os lugares da escola e as características dos lugares são mais uma possibilidade de ampliar o pensamento espacial.

2.2.2 Oficina 2- Planificando o espaço

Articulando a alfabetização geográfica com a geometria, utilizamos as maquetes para trabalhar com as figuras geométricas planas e espaciais.

Para essa maquete, solicitamos que os alunos-professores trouxessem embalagens com diferentes formatos. Depois que classificaram os formatos utilizando variados critérios, partimos para o reconhecimento das faces dos sólidos através do contorno de cada embalagem em uma folha de sulfite, auxiliando na compreensão da planificação.

Num segundo momento, o desafio consistiu em construir com as embalagens uma parte de uma cidade, representando em folhas de papel a edificação da cidade, registrando as ruas e identificando os estabelecimentos dessa rua, quadra, cidade; como qual caixa representa o banco, a farmácia, o açougue, a padaria, etc.

A partir desse material montado, foram feitos questionamentos envolvendo atividades de localização e de movimentação; descrevendo situações de trajetos para se deslocar da igreja para a padaria, traçando diferentes itinerários, quais levariam mais ou menos tempo, seria mais curto ou longo.

Nessa atividade, os alunos-professores foram desafiados a utilizar-se de referências espaciais, tal como: como virar à direita, virar à esquerda, andar tantas quadras. Contextualizadas as formas, os grupo foi desafiado a identificar as formas de cada prédio e os atributos de cada figura. A figura 5, apresenta o trabalho de um grupo de alunas-professoras.



Figura 5 – Mapa da maquete

Fonte: As autoras, 2018.

Creamos que nesse trabalho, os Direitos de Aprendizagem na área de Matemática foram contemplados, em que se evidenciou possibilitar a construção de noções de localização e movimentação no espaço físico para a orientação espacial em diferentes contextos e reconhecer figuras geométricas, dois dos grandes objetivos da Geometria. (BRASIL, 2012)

Também consideramos que, com as atividades propostas, criaram-se formas de desenvolver a linguagem cartográfica relacionando-a com a linguagem das crianças para indicar a espacialidade dos fenômenos.

Compreender e utilizar a linguagem cartográfica, sem dúvida alguma, amplia as possibilidades dos alunos de extrair, comunicar e analisar informações em vários campos do conhecimento – além de contribuir para a estruturação de uma noção espacial flexível, abrangente e complexa. (BRASIL, 1997, p. 159)

2.3 Aprendendo e ensinando: o fazer pedagógico articulando Geografia e Matemática

Os trechos aqui transcritos e as propostas realizadas com os alunos-professores, evidenciam possibilidades de formação pedagógica que leve em consideração o trabalho com as crianças, alunos dos anos iniciais, considerando suas lógicas na representação de suas vivências nos lugares e também suas leituras espaciais.

Através deles, também ficam expressas, nossas inquietações e buscas no que se refere ao fazer pedagógico com a Geografia/Matemática, em que as crianças possam ser respeitadas e seus saberes valorizados na construção de novos conhecimentos.

Contexto em que se insere-se nossa pesquisa que tem continuidade com o desenvolvimento e acompanhamento dessas propostas com nossos alunos do curso de Pedagogia junto às crianças que estudam em escolas da rede pública no município de Porto Alegre (RS). Buscamos com ela ampliar nossas reflexões e com as crianças (re)criar possibilidades de oportunizar o pensamento espacial.

Com esse propósito, nos apropriamos das premissas da Geografia da Infância que se apresenta como um campo teórico de pesquisa com um conjunto de proposições que permitem a pesquisa com a criança concreta a partir de uma cultura infantil contextualizada. (LOPES e VASCONCELLOS, 2005). Essa abordagem oportuniza considerar as crianças sujeitos que produzem conhecimentos e significados o que a torna um dos pressupostos fundamentais para considerar o trabalho desenvolvido com a Geografia escolar. Por outro lado, agrega a necessidade de considerar a condição geográfica da infância na qual se destacam argumentos fundamentais:

o espaço é uma dimensão significativa nos estudos que buscam colocar as crianças como sujeitos protagonistas nas sociedades em que vivem; [...] o processo de humanização das crianças, o seu “ser e estar” no mundo porta também uma grandeza geográfica; e [...] a forma como nós, individual ou

coletivamente, concebemos o espaço (e por extensão suas expressões tais como território, lugar, paisagem, região), constituem liames que interferem nas novas formas de ver, compreender, agir com as crianças e na produção de suas infâncias. (LOPES, 2014)

Cabe ressaltar, que nesse processo, enquanto sujeitos ativos, elas participam e intervêm nos acontecimentos do meio em que estão inseridas, pois através de suas ações reelaboram e recriam o mundo à sua maneira, produzindo suas histórias, geografias e matemáticas.

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. (KRAEMER, 2007, p.15)

Com as situações propostas com a Geografia e a Matemática, pode-se estabelecer a interlocução com o mundo vivido pelas crianças, fazendo a sua leitura, buscando uma Geografia/Matemática “das” e “com” as crianças, através da sua linguagem e expressão da espacialidade com a matemática. Para isso, é fundamental mudanças na forma de ver as crianças e de considerá-las no processo de ensino-aprendizagem, afinal em nossa ação docente, as crianças nos formam, nos modificam e nos fazem repensar a nossa docência.

3 | CONCLUSÕES

Buscamos com as propostas desenvolvidas, (re)criar situações didáticas, em que através da Geografia e da Matemática, inseridas em temas de estudo nos anos iniciais, podem-se ampliar as aprendizagens na leitura, representação e compreensão do mundo. Por outro lado, apresentam-se como uma proposta de articulação entre o ensino superior e a escola, na busca da construção de saberes com a Geografia/Matemática escolar, no intuito de oportunizar mais qualidade aos saberes docentes.

As propostas de trabalho desenvolvidas com a Geografia/Matemática nos anos iniciais podem constituir-se em possibilidades para o desenvolvimento de uma prática social cotidiana, para a formação de uma consciência espacial, para uma relação ética e estética com o espaço, ampliando suas visões de mundo e a compreensão do que acontece aos alunos e o que vivem. Afinal, com a Geografia e com os alunos podemos ler o mundo de forma plural, contraditória e dinâmica para que possamos compreender melhor a nós mesmos e aos outros. E, quem sabe, contribuir para ações na construção de um mundo digno para todos.

Nesse sentido, a interação que se estabelece entre o professor e os alunos, a definição de como e com quais objetivos as atividades são propostas e como

os momentos das aulas acontecem são os elementos que fazem a diferença nos processos de aprendizagem tanto dos docentes como dos discentes.

Assim, o que se enseja é uma busca pela aproximação aos modos de pensar dos alunos dos anos iniciais a partir de sua espacialidade, percepções e representações espaciais. Aspectos esses que são fundamentais para a construção de outros olhares sobre o espaço vivido no intuito de propor a leitura do mundo da vida com a Geografia.

A ação pedagógica pode fazer a diferença, do que decorre, a necessidade de uma formação consistente de saberes da Geografia e Matemática no curso de formação de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília, 2012.

Brasil. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1997.

GOULART, Lígia Beatriz. O que afinal um professor dos Anos Iniciais precisa saber para ensinar Geografia? PerCursos – Revista do Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências e da Educação, v. 13, n. 2, p. 08-19, jul/dez. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos>. Acesso em: 6 jan. 2017.

KAERCHER, Nestor André. Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. Ed. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

LOPES, Jader Janer.; VASCONCELOS, Tânia de. Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

_____, Jader Janer. Entrevista. Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 301-334. Dezembro, 2014.

PASSINI, Elza Yasuko. Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica. 2. ed. Belo Horizonte: Lê, 1998.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e Formação Profissional. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PLANTANDO DÁ, EM BUSCA DE UMA VIDA SAUDÁVEL

Sandra Berro Maia

EMEI Cecilia Meireles
Uruguaiana – RS

Andréa Magale Berro Vernier

Universidade Federal do Pampa
Uruguaiana – RS

Luciana Pinheiro Silveira Alfaro

EMEI Cecilia Meireles
Uruguaiana – RS

Alan Pedroso Leite

Universidade Federal do Pampa
Uruguaiana – RS

Bárbara Gehrke Bairros

Universidade Federal do Pampa
Uruguaiana – RS

O objetivo deste trabalho foi sensibilizar as crianças para a valorização da alimentação saudável para a vida e saúde. O sonho da horta foi tornando-se realidade, o trabalho se desenvolveu nas seguintes etapas: a turma escolheu o lugar para construir os canteiros, realizou passeio para comprar as sementes, efetuou o plantio das sementes em um viveiro de mudas, e posteriormente nos canteiros, os alunos colheram as hortaliças e levaram até a cozinha da escola, colaborando para uma mudança de hábitos alimentares, a experiência foi muito significativa, pois às crianças através da vivência construíram noções que levarão para toda a vida, além de transformar a cultura das famílias em relação a alimentação e saúde. Como conclusão da aplicação da atividade os alunos tiveram a oportunidade de exercitar o protagonismo infantil regando, cuidando e cultivando mudas, observando o crescimento, tanto das hortaliças quanto da conscientização sobre a importância da alimentação saudável.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Vivências. Sustentabilidade. Alimentação.

PLANTING GIVES, IN SEARCH OF A
HEALTHY LIFE

ABSTRACT: This is an account of experience with children of 5 and 6 years of age, who heard

a story told by the teacher during the period of adaptation, were enchanted by the narrative called “The Sandwich of Maricota”, which aroused curiosity in knowing more on food. The teacher thought of alternatives to bring children closer to experiences with correct eating habits and sustainable actions, led them to think about and reflect on school feeding and the construction of healthy habits for life, such as growing a vegetable garden, and soon the interest in planting seeds and growing seedlings grew substantially. The objective of this work was to sensitize children to the value of healthy food for life and health. The dream of the garden became reality, the work developed in the following stages: the group chose the place to build the beds, carried out a walk to buy the seeds, made the planting of the seeds in a nursery of seedlings, and later in the beds , the students harvested the vegetables and took to the school kitchen, collaborating for a change in eating habits, the experience was very significant, because the children through the experience built up notions that will lead to all life, in addition to transforming the culture of families in relation to food and health. As a conclusion of the application of the activity the students had the opportunity to exercise the child protagonism by watering, caring and cultivating seedlings, observing the growth of both the vegetables and the awareness about the importance of healthy eating.

KEYWORDS: Child. Experiences. Sustainability. Feed.

1 | INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem como tema: Plantando dá, em busca de uma vida saudável.

O relato aborda uma experiência de ensino e aprendizagem de 21 crianças em idade entre cinco e seis anos, da escola municipal de educação infantil Cecília Meireles do município de Uruguaiana RS.

Através de uma hora do conto realizada pela educadora, durante o período de adaptação à escola, intitulada: “O sanduíche da Maricota” do autor Avelino Guedes, despertou o interesse e curiosidade neste grupo de crianças, sobre a alimentação saudável.

De maneira interdisciplinar, a professora atendeu aos interesses dos pequenos, e produziu um projeto de trabalho que foi desenvolvido durante o primeiro semestre letivo, entre os meses de fevereiro e julho de 2018, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento, através do cultivo de uma horta na escola.

Esse relato traz o processo de construção e efetivação da proposta da horta e seus impactos no desenvolvimento individual de cada aluno, da turma e da comunidade escolar como um todo, através da conscientização e mudança de hábitos alimentares, perpassando pela sustentabilidade e despertar de uma consciência de cuidado com o meio. Como reitera a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

“(...) direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar

desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. ” (BRASIL, pag. 35, 2017)

O relato apresenta as etapas de desenvolvimento do projeto, bem como, atividades realizadas com o intuito de proporcionar vivências e sistematização de conhecimentos acerca do tema. Concordando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que salientam a importância de “garantir e incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza”. (BRASIL, 2010, p. 25).

Não serão mencionados fatos individuais de cada aluno, mas as observações do processo apontado pelo protagonismo e desenvolvimento de aprendizagens significativas, fruto da ação e observação do fazer junto a natureza.

2 | DESENVOLVIMENTO

O projeto foi realizado em uma escola de educação infantil, abrangeu uma turma de vinte e um alunos com idade entre cinco e seis anos, contou também com a colaboração da comunidade incentivando e motivando os alunos.

O projeto deu-se início através da apresentação de uma hora do conto realizada durante o período de adaptação, “O sanduiche da Maricota” do autor Avelino Guedes, que despertou nos alunos a curiosidade e o interesse sobre a alimentação. Destaca-se que ao realizar as entrevistas com as famílias no começo do período letivo foi recorrente a preocupação em relação a alimentação saudável, “os alunos que não queriam comer para não crescer”, (relato de pais).

Conhecer a realidade e o entorno social dos alunos é ponto de partida, como reitera Meneghetti (2014) “(...) formar o homem. Portanto, para formá-lo, é preciso conhecê-lo, sabê-lo. Mas este não é finalizado a si mesmo, é intrínseco ao social.” Sendo assim se faz necessário e de extrema importância, conhecer a história de vida de cada um, suas aspirações e anseios.

Através das entrevistas com as famílias e do diálogo com os alunos percebeu-se que os mesmos durante o almoço não ingeriam saladas, legumes, hortaliças, separavam no prato, sentiam repulsa ao cheirar os alimentos no refeitório, como os alunos possuem uma jornada diária na escola de quatro horas, com uma rotina alimentar de café da manhã e almoço, se tratando de uma clientela carente, era de fundamental importância as refeições feitas no ambiente da escola.

O diagnóstico realizado através das entrevistas com as famílias apontou que dos alimentos consumidos pelos alunos no dia a dia, havia um consumo exagerado de produtos industrializados, foram realizadas rodas de conversa sobre o que é mais saudável, as professoras leram as informações dos rótulos, sobre conservantes e compostos aromatizantes utilizados na produção destes produtos, os alunos ficaram

impressionados com a quantidade de elementos nocivos à saúde presente nos produtos industrializados.

Para a nossa surpresa um dos alunos chegou na escola com a novidade que havia visitado a feira livre que existe no bairro, motivado pela visita relatou sobre os produtos naturais vendidos na feira, realizamos uma roda de conversa sobre o assunto, levantou-se questionamentos sobre produtos orgânicos e inorgânicos, onde através de diálogos eles concluíram a importância de consumir produtos naturais.

Organizamos um passeio até a feira livre, onde os alunos, demonstraram autonomia, falaram com os feirantes e realizaram inúmeras perguntas sobre o cultivo de produtos sem o uso de agrotóxicos, e sobre o processo de cultivo das hortaliças e verduras em uma horta.

Motivados pelo passeio os alunos tiveram o insight de construir uma horta na escola, aliada a essa ideia foi aos poucos se construindo a importância da alimentação saudável para o pleno desenvolvimento dos alunos.

Primeiramente realizaram um passeio pela escola com o objetivo de escolher um melhor lugar para realizar a horta, os alunos levantaram inúmeras hipóteses justificando a escolha do lugar, o que mais chamou atenção foram comentários feitos sobre a importância de a horta ficar perto de uma torneira, e em um lugar ensolarado, revelando que alguns alunos já haviam tido contato com horta, descobrimos que alguns avós cultivavam horta em casa. Portanto, “a criança evoluirá na maneira como foi concebida e amada, assumindo dentro de si mesma o superego caracterizado dentro dos próprios adultos.” (Meneghetti, 2014, p. 58).

A importância do contato com adultos referência é fundamental como ressalta Giordani (2014) “ Os genitores não possuem a capacidade de determinar quem é esse ser, mas podem se tornar instrumentos funcionais para auxiliar a vida a promover novos seres. O adulto de maior referência efetiva torna-se o categórico filtro de realidade programando o modo de percepção que a criança possui de si e do mundo”. Sendo assim é necessário valorizar os saberes familiares para a construção de conhecimentos significativos ampliando o olhar e relacionando conceitos, aproximando o saber popular do saber científico.

O lugar escolhido pelos alunos apresentava todas as condições necessárias e ficava perto da sala de aula. Depois de escolhido o lugar os alunos ansiosos não viam a hora de começar o plantio, então primeiramente construíram os canteiros, com enxadas e pás de jardinagem eles mexeram na terra e misturaram a mesma com adubo orgânico natural, depois organizaram um passeio até uma agropecuária onde, os alunos juntamente com as professoras compraram sementes de salsa, cebolinha, cenoura e beterraba.

Os primeiros plantios de sementes foram feitos em garrafas recicláveis, aliando o trabalho sobre alimentação saudável com a proteção do meio ambiente. Chamando atenção para o reaproveitamento de materiais recicláveis, e a conscientização de que não somos os donos do meio no qual estamos inseridos, portanto devemos

reutilizar bens recicláveis, esse é nosso dever como cidadãos do mundo.

A experiência de mexer na terra foi um momento único de prazer e satisfação, os alunos tocaram e sentiram a terra demonstrando realização em fazer a atividade de encher as garrafas de terra, que naquele momento se transformaram em sementeira (Figura 1), praticamente berçários mágicos de sementes.



Figura 1- As crianças realizando o plantio nas sementeiras.

Fonte - Produzida pelos autores

Dia após dia, regavam e conversavam com as sementes, relatavam sobre a importância de dar além de água, amor e afeto para as sementes. Como as sementes nas sementeiras demoram a germinar, os alunos sentiram a necessidade, pela própria urgência infantil, de obterem resultados a olhos vistos com a horta o mais breve possível. Então eles sugeriram que paralelo as sementeiras, comprássemos mudas de hortaliças, tais como alface de diferentes tipos e de couve manteiga.

As famílias foram contagiadas pela euforia dos alunos e trouxeram para a escola as mudas, o dia do plantio das mudas nos canteiros (Figura 2, A e B), foi a vivência de outro momento fantástico, os alunos nomearam as mudinhas e identificaram qual hortaliça era, fizeram as covas, plantaram as mudas e observaram o espaçamento entre as mesmas, concretizando a interdisciplinaridade relacionando conhecimentos nas diversas áreas do conhecimento.



Figura 2 A e B - As crianças realizando o plantio das mudas.

Fonte- Produzida pelos autores.

Neste momento dava-se início a espera pela colheita, com autonomia os alunos organizavam a escala de cuidadores da horta, no primeiro horário da manhã os escalados iam até a horta, regavam e observavam as mudanças e arrancavam inços e plantas invasoras, para proteger as mudas. Sendo assim “deve-se estudar e trabalhar, porque é belo, proporciona prazer e dá satisfação total no interior de si mesmo: todo grande não pode ser feliz se não souber fazer felizes os outros.” (MENEGHETTI, 2015, p.11).

De volta a sala no momento da roda de conversa contavam para os colegas as mudanças ocorridas no ambiente trocando informações sobre o ontem e o hoje, observando a temporalidade e o passar do tempo de maneira cronológica.

O processo de contato com a terra e cuidado com as mudas proporcionou uma mudança de comportamento nos alunos, que se tornaram mais calmos, observadores e curiosos, cuidadosos com os detalhes e minúcias em todos os seus afazeres na escola e em casa, fato observado através de relatos dos pais. Neste momento percebemos que além de mudança de hábitos alimentares, estávamos alcançando objetivos impensados no início do trabalho.

O envolvimento das famílias também é um fato marcante no processo de mudança de pensamento e até mesmo no panorama cultural em relação à alimentação saudável. Conforme Meneghetti (2014) as crianças são o reflexo do meio familiar, ou seja, dos adultos com quem interagem, portanto, para modificar as crianças é preciso modificar o meio familiar que interagem e educam as crianças.

Os alunos uma vez por semana convidavam as famílias para irem até a horta, e observar o crescimento das hortaliças, relatavam para as mesmas sobre o crescimento das folhas das couves e das alfaces, diferenciando as qualidades roxas, lisa e crespa.

Também organizaram a visitação de outras turmas até o espaço da horta, com muito entusiasmo comentaram sobre os cuidados com a natureza, preservação do meio, e alimentação saudável. Acima de tudo o empoderamento em relação a autonomia e autoestima em mostrar o que foi feito com as próprias mãos, sendo assim temos o protagonismo responsável que está relacionado diretamente como o próprio sujeito e com o outro, como reitera Meneghetti.

“A responsabilidade primaria refere-se à própria vida: primeiro, tenho que responder às exigências que constroem o meu valor como pessoa. Em primeiro lugar, há o dever de responder de modo excelente à provocação de construir a si mesmo. Protagonista responsável é, portanto, aquele que sabe na relação humana estabelecer a ordem de função para cultivar o crescimento das pessoas sem impedir a autonomia pessoal. (Fundação Antônio Meneghetti, 2016, p. 22).

Os alunos realizaram, passados dois meses, o transplante das mudas das sementeadas, onde tiveram a oportunidade de tornarem-se mais protagonistas ainda, pois, as mudas agora transplantadas haviam sido sementes em suas mãos. Foi marcante observar o envolvimento emocional em que esta atividade foi realizada, os alunos se doaram nessa vivência, chegando ao ponto de falarem baixinho, e com

as mãozinhas pequeninas pegavam as mudas como se fossem niná-las antes de plantar nos canteiros.

Passados alguns dias chegou o momento mais esperado, o da colheita (Figura 3), os alunos juntamente com as professoras, foram até a horta no primeiro horário da manhã e realizaram a colheita das folhas de couve, animados levaram os maços de couve até a cozinha da escola, onde entregaram para as merendeiras, os mesmos realizaram um breve relato sobre os benefícios dessa hortaliça tão boa para a saúde e solicitaram para que as merendeiras fizessem um guisadinho de couve para o almoço dos alunos.



Figura 3 - Alunos realizando a colheita das hortaliças.

Fonte- Produzida pelos autores.

Na hora do almoço (Figura 4), os alunos demonstraram entusiasmo em provar e comer o alimento e em muitos momentos, paravam de comer e relatavam sobre o processo desde a plantação até o consumo do produto, tamanha era a satisfação, que dava para perceber o protagonismo em cada fala, esse momento foi uma explosão de memórias significativas, mostrando e reafirmando a importância do projeto na mudança de hábitos na construção de uma alimentação saudável.



Figura 4 - Alunos almoçando no refeitório.

Fonte- Produzida pelos autores.

Paralelo as ações ligadas diretamente ao espaço da horta foram realizadas outras ações as quais complementaram o trabalho em sala de aula.

2.1 Estufa da turma

Como consequência a turma sentiu a necessidade de cultivar mais sementes, então eles foram desafiados a fazer o cultivo em casa de uma sementeira individual, essa atividade se desenvolveu da seguinte forma: cada aluno recebeu uma estufinha individual, feita de garrafa pet cortada ao meio, na base os alunos deveriam colocar terra e plantar as sementes, a parte superior serviria de tampa da estufa, a água deveria ser colocada pelo bico da garrafa, sendo que apenas algumas gotinhas seriam necessárias, onde deveriam plantar sementes de hortaliças, legumes ou frutas de sua preferência.

Os alunos, em sala de aula receberam orientações de como funciona uma estufa, de como se dá o cultivo de plantas nesse tipo de ambiente e assistiram vídeos ilustrativos sobre o tema. Cada um levou a sua estufinha para realizar o plantio em casa, era visível a animação e o entusiasmo dos alunos com a atividade. Estabelecendo uma relação sustentável com o meio, pois, de acordo com Meneghetti “ Nós somos hóspedes responsáveis no planeta Terra. Não somos os únicos, não somos absolutos, somos uma componente do grande projeto da vida”.

Os alunos na data marcada trouxeram para a escola as estufinhas individuais, e em um grande círculo no pátio da escola realizaram a apresentação das mesmas (Figura 5), contando como foi realizada a atividade em casa com a ajuda da família e comentaram sobre as sementes escolhidas, qual foi a sua preferência, se hortaliças, legumes ou fruta, como o tomate por exemplo. Destinamos um espaço para acondicionar as estufinhas dos alunos, um local perto da horta. Onde os alunos pudessem cuidar e acompanhar o desenvolvimento de suas sementes, ao mesmo tempo em que os alunos escalados iam regar e cuidar dos canteiros no início da manhã, já acompanhavam o desenvolvimento das estufinhas.



Figura 5 - Apresentação das estufinhas.

Fonte - Produzida pelos autores.

2.2 Consolidando Memórias

Na hora do almoço os alunos relacionavam os alimentos saudáveis que eram preparados pelas merendeiras com o momento do plantio e cuidado das hortaliças realizado por eles no decorrer do projeto, essa atividade de fazer memória deu origem ao livro de memórias, que consistiu em um livro com fotos do projeto: fotos

dos canteiros, das sementeiras, dos momentos de cuidado com a horta e da colheita. Os alunos ao contemplarem as fotos faziam memória, os depoimentos dos mesmos eram registrados no livro pelas professoras, enriquecendo as fotos com as memórias significativas dos alunos. Esse material ficou à disposição dos alunos que a cada nova observação solicitavam que as professoras realizassem novos registros.

2.3 Diário do Espantalho

Os alunos observaram que muitos bichinhos visitavam a horta entre eles passarinhos, lagartas, borboletas, confirmando o que rege os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) “o contato com animais e plantas, a participação em práticas que envolvam os cuidados necessários à sua criação e cultivo, a possibilidade de observá-los e estabelecer relações é fundamental.” (BRASIL, 1998, p.188). Sendo assim surgiu a ideia de construir um espantalho, a professora construiu o espantalho e levou para aula para que os alunos, um a um, colaborassem colocando um adereço e escrevendo em um diário como foi passar o dia com nosso amiguinho. Em sala de aula os alunos realizaram votação para dar um nome para o espantalho, “Ferdinando”, foi o nome escolhido. O espantalho visitou a casa de todos os alunos, que tiraram fotos realizando uma alimentação saudável, e preenchendo o diário com a ajuda dos familiares.

2.4 Feira Municipal do Meio Ambiente

A turma foi convidada para expor o trabalho na Feira Municipal do Meio Ambiente que aconteceu no dia doze de junho, o estande continha o material construído durante o projeto, o carrinho de temperos, fotos, banner.

Os alunos contaram sobre o processo de cultivo das sementes e mudas e o cuidado com a horta, bem como sobre as mudanças na alimentação escolar com a inclusão das hortaliças na merenda escolar. Relataram sobre os temperos que dão saber e aroma aos alimentos.

Os alunos tiveram a oportunidade de contar, para a comunidade que visitou a feira, sobre o trabalho da horta na escola, e a mudança de hábitos alimentares que este projeto proporcionou.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os resultados obtidos acerca do projeto desenvolvido, conclui-se que atingimos com êxito os objetivos propostos, que era sensibilizar as crianças para a valorização da alimentação saudável para a vida e saúde, os resultados foram observados de maneira direta e indireta, sendo que se percebeu as mudanças no comportamento dos alunos em relação a alimentação, bem como a valorização de hábitos alimentares saudáveis e de ações relacionadas ao cuidado com a natureza.

Percebeu-se que o comportamento dos alunos também mudou ao longo do trabalho, os alunos tornaram-se mais calmos, desenvolveram suas potencialidades no que se refere a observação, atenção, concentração e memória.

O contato com a terra e a exploração do meio natural que o trabalho com a horta possibilitou aos alunos, bem como as famílias, levou-nos a tingir outros objetivos impensados no início do trabalho, pois com este estudo mudamos hábitos familiares e ajudamos a desenvolver uma consciência de sustentabilidade em todos os envolvidos.

Observou-se o envolvimento de toda a escola no trabalho, pois os alunos do turno inverso também ajudavam a cuidar o ambiente da horta, que passou a ser um espaço qualificado e de integração com a comunidade escolar como um todo.

Durante as atividades como passeios, apresentações e diálogos dirigidos sobre o projeto, foi possível observar o crescimento dos alunos em relação a questões interdisciplinares observando os campos de experiência, bem como, no que diz respeito a construção da autonomia e protagonismo infantil.

Destaca-se também o prazer pelo fazer com as próprias mãos, o trabalho que edifica e que constrói o significante na vida e para a vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em:< basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-cit.pdf>. Acesso em :18/07/2018.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC. SEF. Vol.3, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC. SEB. 2010.

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

GONÇALVES, Ana Valéria Silva; GIORDANI, Estela Maris. **A pedagogia ontopsicológica na mediação nos processos de divórcio: como ficam os filhos?** Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura, p. 476-489, 2016.

MENEGHETTI, A. **Pedagogia Ontopsicológica**. 3.ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2014.

_____ **Arte, sonho e sociedade**. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2015.

PRODUZINDO AVALIAÇÕES DE QUALIDADE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A DISCRIMINAÇÃO DOS ITENS

Talita Emídio Andrade Soares

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte - MG

Denilson Junio Marques Soares

Instituto Federal de Minas Gerais

Piumhi - MG

RESUMO: Considerando a necessidade cada vez maior de se produzir avaliações capazes de fornecer características consistentes sobre os indivíduos que as realizam, este trabalho tem o intuito de apresentar algumas considerações sobre a discriminação de itens. Trata-se de um indicador que avalia a capacidade de diferenciar respondentes com um bom desempenho, daqueles com mal rendimento, em uma mesma avaliação. Para isto, utilizou-se de duas teorias psicométricas de análise de itens: a teoria clássica dos testes (TCT) e a teoria de resposta ao item (TRI). Os dados analisados foram oriundos de uma avaliação composta por 50 itens de matemática que foram respondidos por 500 estudantes. Para a análise via TCT foram calculados o coeficiente de correlação ponto bisserial e o índice de discriminação e para a análise via TRI considerou-se o parâmetro de discriminação do modelo logístico de dois parâmetros estimado. Os resultados encontrados mostraram que, para os dados analisados, estes indicadores

apontam para uma mesma direção, podendo ser utilizados individualmente na análise do poder discriminativo de itens. Além disso, a avaliação analisada se mostrou eficaz para selecionar estudantes com maiores habilidades nos tópicos que a compuseram.

PALAVRAS-CHAVE: Psicometria. Teoria Clássica dos Testes. Teoria de Resposta ao Item. Discriminação de Itens.

PRODUCING QUALITY EVALUATIONS: CONSIDERATIONS ON THE ITEMS DISCRIMINATION

ABSTRACT: Considering the increasing need for producing evaluations capable of providing consistent characteristics about the individuals, this work intends to present some considerations about item discrimination. It is an indicator which evaluates the ability to differentiate well-performing respondents from them with poor performance on the same evaluation. For this, we used two psychometric theories of item analysis: The Classical Test Theory (CTT) and the Item Response Theory (IRT). The analyzed data came from an evaluation composed of 50 items on mathematics, answered by 500 students. For the CTT analysis, they were calculated the point-biserial correlation coefficient and the discrimination index, and for

the analysis via IRT it was considered the discrimination parameter on the estimated two-parameter logistic model. The results showed that for the analyzed data these indicators point to the same direction, and they can be used individually in the analysis of items discriminative power. In addition, the evaluation analyzed was effective in selecting students with higher skills in the topics that comprised it.

KEYWORDS: Psychometry. Classical Test Theory. Item Response Theory. Item Discrimination.

1 | INTRODUÇÃO

Segundo Pasquali (2009), prezando pela formulação de avaliações de qualidade, a Psicometria procura explicar o sentido das respostas dadas pelos sujeitos aos itens que a compõe. Para isto, utiliza-se de duas teorias que auxiliam na construção da medida em uma avaliação: a teoria clássica dos testes (TCT) e a teoria de resposta ao item (TRI).

A principal diferença entre essas duas teorias é que, enquanto a TCT se preocupa em oferecer uma análise global de um teste, considerando o escore total do respondente, a TRI importa-se em apresentar uma análise individualizada dos itens que o compõe.

Um dos principais indicadores fornecidos por estas teorias diz respeito ao poder discriminativo dos itens que compõe um teste. Um item é considerado bom discriminador quando consegue diferenciar os respondentes de melhor desempenho dos respondentes com mal rendimento em uma mesma avaliação. A importância de se ter itens com esta característica em avaliações está na necessidade de selecionar candidatos mais preparados em vestibulares, concursos públicos e demais processos seletivos que consideram um avaliação escrita como uma de suas etapas.

Considerando a TCT, pode-se avaliar a discriminação de um item pelo Índice de discriminação ou pelo coeficiente de correlação ponto bisserial. Este primeiro, utiliza-se da criação de grupos-critérios para as posteriores análises. Pasquali (2003) sugere que estes grupos se formem considerando o método proposto por Kelley (1939), em que a distribuição dos indivíduos deve ser tratada como normal e cujos grupos se deem pelos 27% respondentes com melhor (grupo superior) e 27% com pior (grupo inferior) escores no teste. Dessa forma, o Índice de Discriminação (ID) é definido como a diferença entre a proporção de acerto do item nos grupos superior e inferior.

Arias; Lloreda e Lloreda (2006), apresentam uma referência para a classificação da qualidade discriminativa de um item, conforme a Tabela 1.

Índice de discriminação	Classificação do item
ID	Ineficiente.
$ID \leq 0,30$	Necessita ser revisado
$ID \leq 0,40$	Aceitável
ID	Satisfatório.

Tabela 1 – Classificação para o índice de discriminação

Fonte: Adaptado de Arias; Lloreda e Lloreda (2006).

O coeficiente de correlação ponto bisserial é derivado do coeficiente de correlação de Pearson e é utilizado quando ambas as variáveis correlacionadas são contínuas, mas uma delas foi dicotomizada artificialmente. Seu estimador, segundo Pasquali (2003) é dado pela Equação (1).

$$\hat{p}_{pb} = \sqrt{\hat{p}(1 - \hat{p})} \times \frac{\hat{\mu}_C - \hat{\mu}_I}{\hat{\sigma}}, \quad (1)$$

em que $\hat{\mu}_C$ e $\hat{\mu}_I$ são as pontuações médias dos alunos que responderam corretamente e incorretamente ao item, respectivamente, $\hat{\sigma}$ é o desvio padrão da amostra e \hat{p} representa a proporção de acerto do item. De acordo com Tôrres (2015), itens com \hat{p}_{pb} superiores a 0,30 são considerados de boa discriminação.

Na TRI, a curva que caracteriza a probabilidade de acerto ao item em função da habilidade do respondente é a que chamamos de curva característica do item (CCI). O parâmetro da discriminação, na TRI, corresponde à inclinação da CCI no momento da inflexão, ou seja, quando a curva intercepta a linha em que a probabilidade de acerto do item é de 50%. A Tabela 2 indica uma classificação, proposta por Baker (2001), para o índice de discriminação, na TRI.

Classificação	Parâmetro de discriminação
Nenhuma	0
Muito baixa	0,01 – 0,34
Baixa	0,35 – 0,64
Moderada	0,65 – 1,34
Alta	1,35 – 1,69
Muito alta	(1,70; +)
Perfeita	+

Tabela 2 – Classificação para o índice de discriminação

Fonte: Adaptado de Baker (2001).

A proposta deste trabalho é apresentar algumas considerações a respeito destes indicadores de discriminação através da análise de um teste de matemática e propor uma discussão a respeito da formulação de avaliações de qualidade, considerando

itens com um bom poder discriminativo.

2 | METODOLOGIA

Foram consideradas as respostas de 500 estudantes a uma avaliação de matemática composta por 50 itens de múltipla escolha. A matriz de referência para a elaboração desta avaliação continha tópicos de matemática básica com conceitos de geometria, álgebra e aritmética.

Inicialmente estas respostas foram dicotomizadas, ou seja, transformadas em 0 para respostas incorretas e 1 para respostas corretas. Em seguida, foram calculados os índices de discriminação, considerando as notas limites para a formação dos grupos superior e inferior, de acordo com o método de Kelley (1939), e o coeficiente de correlação ponto bisserial.

Em seguida, verificou-se os pressupostos de uma análise via TRI e estimou-se um modelo logístico de dois parâmetros (dificuldade e discriminação), pelo método da média a *posteriori*, onde se analisou o parâmetro de discriminação para cada item. Assim, foram realizadas comparações entre os indicadores de discriminação dos itens considerando as classificações indicadas pelas Tabelas 1 e 2. As análises foram realizadas com o auxílio do software estatístico R (R, 2019).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Figura 1 representa um gráfico de barras da frequência das notas da avaliação analisada e a Figura 2 representa a pontuação total esperada em função da habilidade, considerando o modelo logístico de dois parâmetros, estimado via TRI.

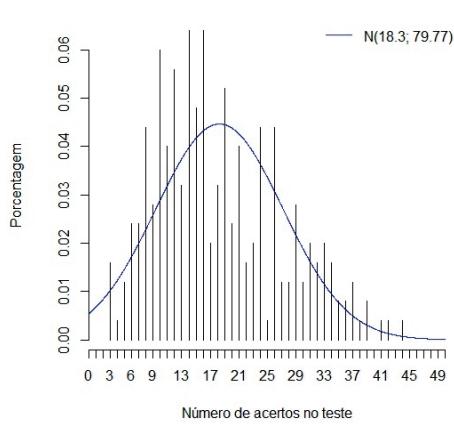


Figura 1 – Distribuição do número de acertos no teste.

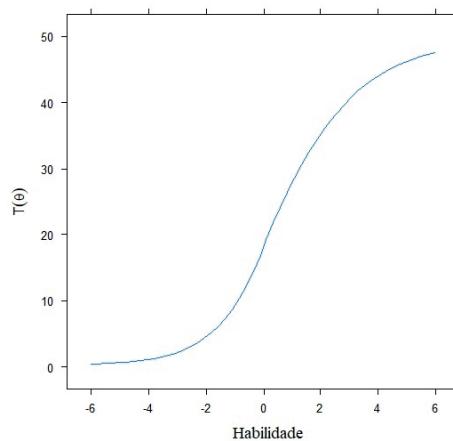


Figura 2 – Pontuação total esperada.

A Tabela 3 traz a classificação de cada um dos 50 itens, considerando o índice de discriminação, de acordo com a Tabela 1.

Classificação do item	Itens
Ineficiente.	1, 7, 19, 20, 35, 41
Necessita ser revisado	10, 23, 24, 36, 37, 42, 43, 44, 45
Aceitável	2, 6, 8, 12, 15, 17, 22, 26, 47, 48, 49
Satisfatório.	3, 4, 5, 9, 11, 13, 14, 16, 18, 21, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 38, 39, 40, 46, 50

Tabela 3 – Classificação para o índice de discriminação

Quanto ao coeficiente de correlação ponto bisserial os itens 1, 2, 6, 7, 10, 12, 19, 20, 23, 24, 35, 37, 41 e 44 apresentaram um valor insatisfatório (), de acordo com Tôrres (2015). Observe que nesta lista encontram-se todos os itens considerados ineficientes e que não há itens considerados satisfatórios, pela Tabela 3.

Para análise via TRI, primeiramente verificou-se que os pressupostos de unidimensionalidade e independência local foram satisfeitos através de uma análise de componentes principais, verificando a presença de um fator dominante, conforme Soares (2018). O Modelo logístico de dois parâmetros estimado mostrou-se significativo, considerando 5% de significância, e com um bom ajustamento, mensurado através do teste Qui-quadrado de Box.

Analizando os coeficientes do modelo estimado e, considerando a Tabela 2, obteve-se os resultados descritos na Tabela 4.

Classificação	Itens
Nenhuma ou muito baixa	7, 35
Baixa	2, 13, 19, 37, 41
Moderada	1, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 32, 33, 36, 38, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 50
Alta	27, 29, 31, 48
Muito alta	4, 5, 14, 18, 28, 30, 34, 39, 40, 46

Tabela 4 – Classificação para o índice de discriminação

Observe que todos os itens com índice de discriminação pela TRI com classificação alta ou muito alta na Tabela 4 apresentam-se com classificação aceitável ou satisfatória pela Tabela 3 sendo que todos possuem coeficiente de correlação ponto bisserial superior à 0,30. Além disso, os itens 7 e 35 que, pela Tabela 4 apresentam classificação muito baixa, são ineficientes para discriminar, de acordo com a Tabela 3.

4 | CONCLUSÃO

Este trabalho foi desenvolvido com o intuito de chamar a atenção para os indicadores de discriminação de itens quando se analisam as características psicométricas de uma avaliação, tanto pela TCT quanto pela TRI. Análises geométricas também podem ser realizadas para verificar o poder discriminativo de itens, como a Análise Gráfica do Item (AGI), na TCT, ou análise da inclinação da Curva Característica do Item (CCI), na TRI, que podem ser mais exploradas em trabalhos posteriores.

Uma avaliação só será eficaz, quando possuir itens com um bom poder discriminativo pois somente assim conseguirá identificar grupos de estudantes com maiores habilidades, que poderão ser selecionados em casos de vestibulares, concursos públicos ou outros processos seletivos, bem como grupos de estudantes com menores habilidades, sobre os quais pode ser desenvolvido um plano de ações, almejando um trabalho capaz de recuperar os déficits existentes em relação ao conteúdo cobrado nessas avaliações.

Ações como estas podem contribuir de forma significativa no processo ensino-aprendizagem, ocasionando em ganhos tanto para o professor, quanto para o aluno, contribuindo, consideravelmente, para a qualidade das aulas.

REFERÊNCIAS

ARIAS, M. R. M.; LLOREDA, M. V. H.; LLOREDA, M. J. H. **Psicometría**. [S.1.]: Alianza Editorial, 2006. 488 p.

BAKER, Frank. **The basics of item response theory**. Annapolis: University of Maryland, 2001.

KELLEY, T. L. The selection of upper and lower groups for the validation of test items. **Journal of educational psychology**, Warwick & york, v. 30, n. 1, p. 17-24, 1939.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. 397 p.

PASQUALI, Luiz. Psychometrics. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 43, n. SPE, p. 992-999, 2009

R DEVELOPMENT CORE TEAM. **R: A Language and Environment for Statistical Computing**. Vienna: R Foundation on Statistical Computing, 2019. Disponível em: <https://www.r-project.org>. Acesso: 02/02/2019.

SOARES, D. J. M. **Teoria clássica dos testes e teoria de resposta ao item aplicadas em uma avaliação de matemática básica**. 2018. 121 f. Dissertação (mestrado) -Universidade Federal de Viçosa.

TÔRRES, F. C. **Uma aplicação da teoria de resposta ao item em um simulado de matemática no modelo enem**. 2015. 116 p. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

REFLETINDO A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

Iracema Cristina Fernandes da Silva

(PPGE/UFMT) cristinafernandes13@hotmail.com

Terezinha Fernandes Martins de Souza

(PPGE/UFMT) – terezinha.ufmt@gmail.com

INTRODUÇÃO

As resenhas aqui apresentadas compõem o trabalho realizado na disciplina Seminário Avançado I, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, compondo a análise de um livro e quatro artigos. A primeira é a obra “Matrizes da linguagem e pensamento: sonoro, visual, verbal, de Lúcia Santaella. Desta obra trabalhamos com 4 partes, sendo elas (introdução, capítulo II, VII e VIII). O segundo é o artigo “Promover inclusão social na cibercultura e educar em nosso tempo”, de Maria Cristina Lima Paniago e encontra-se na Revista de Educação Pública: Educação e seus sentidos no mundo digital (v.25, n.59, maio/ago.2016). O terceiro é o artigo “Promover inclusão social na cibercultura e educar em nosso tempo”, de Marco Silva e encontra-se no livro Educação a Distância e Tecnologias Digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos, no qual temos como organizadores Aline M. de M. R. Reali e

Daniel Mill. O quarto artigo é “Competências educacionais para o séc. XXI – TPACK e aula invertida”, da autora Adelina Maria Pereira da Silva, que se encontra no livro Educação na Era digital: Entrelaçamentos e Aproximações, organizado por Maria Cristina Lima Paniago e Kátia Alexandra de Godoi e Silva. Este conjunto de leituras é detalhado nos itens a seguir.

1 | MATRIZES DA LINGUAGEM E PENSAMENTO: SONORO, VISUAL, VERBAL

A obra de Lucia Santaella, trata-se de uma nova teoria audaciosa que apresenta a semiótica aplicada, ela inicia sua obra com o relato de sua jornada como professora e pesquisadora nos diversos contextos sociais em que esteve inserida, e com os diversos agentes/objetos/sujeitos que lhe proporcionaram diretamente e indiretamente traçar esse percurso científico e acadêmico sólido que hoje nos dá base para ampliarmos nossos sentidos na busca de entender as mais diversas linguagens que estão sendo criadas nessa nova era tecnológica, pois somos seres signos linguísticos por natureza.

Da análise de redações de alunos da universidade de um grupo de pesquisa da qual ela fazia parte cujo objetivo era entender

“por que os alunos entram na universidade sem a capacidade desenvolvida de ler, compreender e, sobretudo, de escrever textos de modo coerente e claro? ” A autora parte na busca de respostas para essa questão problemática, Santaella (2005) diz “sabíamos corrigir erros de gramática e detectar porque eles ocorriam, mas não sabíamos de onde vinham as dificuldades reveladas pelos alunos para estruturar um texto coerentemente. Precisávamos, portanto, compreender o que é um texto como um todo para conhecer quais são os problemas para além da gramática que o afetam”.

Com base na fenomenologia de Peirce ela começa com a clássica divisão do discurso: descrição, narração e dissertação e faz correspondência com as 3 categorias fenomenológicas da semiótica peirciana onde a descrição está para a primeiridade, a narração está para secundidade, e a dissertação está para a terceiridade. Partindo dessa premissa é elaborado as nove modalidades do discurso verbal e escrito.

Para Peirce, a fenomenologia tem por função responder a mais antiga questão que a filosofia desde os seus primórdios tem se feito: como se dá a apreensão e compreensão do mundo pelo humano? Peirce concluiu que tudo que a nossa mente é capaz de apreender, tudo que aparece à consciência, assim o faz numa graduação de três e não mais do que três elementos formais: 1. qualidade de sentimento, 2. ação e reação, 3. mediação. (SANTAELLA, 2005, p. 14-15)

Santaella é aquela figura emblemática que está sempre em busca de conhecimento, “em 1979 começa a pesquisar sobre visualidade, linguagem visual, sobre as imagens em seus diversos modos de aparição: desenho, pintura, gravura, foto, cinema e vídeo. ” E assim ela cria a hipótese das três matrizes e embasada na fenomenologia peirciana ela nos diz que a sonora está para a primeiridade, a visual está para a secundidade e a linguagem verbal está para a terceiridade.

Para um melhor entendimento da sua proposta Santaella discute a teoria da mente modular, sentidos dominantes e as três matrizes desde as raízes filosóficas das ciências cognitivas, passando pelo Behaviorismo, os estudos linguísticos chomskiano e a neurociências. Até chegar em Fodor e Howard Gardner com a teoria da mente modular e a ideia de inteligências múltiplas, onde ninguém tem todas elas no mesmo grau e diferentes inteligências suportam talentos e habilidades diferentes.

Para ela os cinco sentidos exercem o papel de transdutores, ou seja, elas são sensores pelos quais captamos informações e conhecimentos, sentimos o mundo. Além desses 5 a autora cita os sentidos adicionais e a percepção pois o corpo humano está cheio de multisensores internos que bastam ser estimulados para que os órgãos sintam ou captam tais sensações. Podemos citar aqui a percepção espacial que pode ser monocular ou binocular, temos também as cinéticas que é a estimulação dos proprioceptores que estão nos músculos e tendões, e os órgãos sensores que se dividem em: exteroceptores, proprioceptores e interoceptores.

Para complementar seu pensamento Santaella cita: “Os sentidos adicionais, como são chamados por Braum (ibid.:127), demonstram que nossas sensações não são atomizadas, mas nascem de uma colaboração íntima entre os sentidos e destes

com o cérebro. Gibson (1966, 1979) não considera os diferentes sentidos como meros produtores de sensações visuais, tátteis, sonora, gustativas ou olfativas. Ao contrário, ele os trata como mecanismos ativos de busca e seleção de informações. Por isso mesmo, são órgãos de aprendizagem perceptiva, performativa e adaptativa (GIBSON, 1966: 2-5).

Nesse sentido a aprendizagem e o desenvolvimento do verbal, do visual e do sonoro só é possível porque nós seres humanos nos comunicamos de diversas formas e de muitas maneiras ou como diz Santaella “as matrizes não são puras, não há linguagens puras”, pois, as misturas e combinações entre essas três matrizes “se originam todos os tipos de linguagem e pensamento e processos sígnicos que os seres humanos, ao longo de toda a sua história foram capazes de produzir”.

A partir das 3 matrizes: visual, verbal e sonora Santaella criou 27 modalidades que se desdobraram em 81, no qual podemos dizer que ocorreu processos de hibridização.

Pois todo esse avanço que vivemos atualmente só foi possível graças a invenção da fotografia, do telegrafo, da prensa industrial mecânica, do telefone, do cinema, do rádio, da televisão, etc.

O grande “bum” aconteceu com a convergência do computador com o telefone, “levando a explosão das redes mundiais de telecomunicações”. Esses avanços tecnológicos possibilitaram uma multiplicidade de linguagem que geraram muitas combinações e misturas na qual a autora chama de “linguagens hibridas”.

Com a digitalização, a multimídia, o hipertexto e a hipermídia permeia a linguagem universal, a distribuição da informação em rede explodiu com a internet. Essa associação da web com o hipertexto resultou na hipermídia onde podemos dizer que temos um texto interativo, com vários recursos disponíveis, numa só página que te leva a viajar por outras páginas e outras informações. E que de acordo com Santaella está fundada sobre as três grandes fontes primeiras que é: a verbal, a visual e a sonora.

As linguagens da hipermídia proporcionou a universalização da linguagem, tornando possível estocar e fazer circular uma enorme quantidade de informação. Essa convergência midiática possibilitou grandes transformações, “antes as linguagens estavam separadas, a linguagem verbal estava no papel impressa, as fotografias eram reveladas, os vídeos no suporte de vídeo, agora tudo se convergiram para o computador, que se tornou uma questão se software”.

A junção das linguagens, a disseminação da internet resultou um universo virtual das redes e produziu uma nova forma de cultura que é a “cibercultura” a cultura do ciberespaço, onde de acordo com Landow (1994) ler, perceber, escrever, pensar e sentir adquirem características inéditas.

Para Santaella toda nova linguagem traz consigo novos modos de pensar, agir, sentir. Brotando da convergência fenomenológica de todas as linguagens, a hipermídia significa: uma síntese inaudita das matrizes da linguagem e pensamento

sonoro, visual e verbal com todos os seus desdobramentos e misturas possíveis. Ela fala ainda que o primeiro grande poder definidor da hipermídia está na hibridização das matrizes de linguagem e pensamento, nos processos sígnicos, códigos e mídias que ela aciona.

O primeiro idealizador da hipermídia foi Vannevar Bush (1945) com o primeiro sistema chamado memex, que tinha por função suplementar a memória pessoal. Em 1963 Douglas Engelbart tenta implementar tais ideias. Mas o termo hipertexto só foi inventado por Theodor Nelson (1974).

E hoje nós temos uma hipermídia bastante interativa, o usuário que escolhe por onde navegar, quanto maior interatividade mais imerso o leitor fica. Santaella fala que existe vários tipos de materiais hipermídia e apresenta 4:

- Os **instrucionais**, que estão voltados para a solução de problemas;
- Os **ficcionais**, que incorporam a interatividade na escritura ficcional;
- Os **artísticos**, feitos para a produção e transmissão de atividades criativas para a sensibilidade;
- Os **conceituais**, feitos para a produção e transmissão de conhecimentos teórico-cognitivos;

As linguagens estão crescendo, se multiplicando e se misturando e precisamos compreender essas convergências, essas mudanças ocorridas em nosso contexto atual. Pois o homem evolui a cada dia e cria novas formas de ver, sentir e viver no mundo atual.

2 | NARRATIVAS ECLIPSADAS E RESSIGNIFICADAS DE DOCENTES E DISCENTES SOBRE/NA CIBERCULTURA

O artigo resenhado apresenta o contexto de uma pesquisa sobre uma disciplina optativa oferecida a alunos de mestrado e doutorado de uma universidade privada de Mato Grosso do Sul, a autora explica brevemente sobre a proposta da disciplina e quem são os alunos participantes. O objetivo foi analisar as narrativas eclipsadas e ressignificadas de docentes/discentes sobre/na cibercultura com recorte de trocas realizadas no Hangout, Facebook, Whatsapp e Yuotube.

Como metodologia a autora utilizou-se da pesquisa qualitativa onde buscou problematizar as narrativas ocorridas na disciplina optativa “Currículo e Tecnologia”. É feito citação de vários autores que teorizam sobre as narrativas dentre eles citamos Almeida e Valente (2012), “[...] Narrar a experiência remete ao registro da memória sobre o cotidiano da vida social; ao específico do sujeito; ao coletivo de um grupo; aos significados que os sujeitos atribuem aos acontecimentos”. Para a autora “as tecnologias narrativas que eram tradicionalmente orais ou escritas, podem ser produzidas com uma combinação de mídias, por meio de suas múltiplas linguagens midiáticas, enriquecendo as nossas representações do conhecimento e

da aprendizagem.”

Carvalho (2008) que é citado no texto nos fala que a produção de narrativas digitais tem assumido um caráter contemporâneo com os recursos audiovisuais e tecnológicos, tornando-se uma ferramenta pedagógica moderna. Com essas inovações as narrativas digitais têm utilizado de diferentes recursos de imagem, som e design. Ainda segundo Longhi (2001), há outros aspectos nas narrativas digitais, como a hibridização e a não linearidade.

A visão de formação apresentada no texto é a mesma de Paulo Freire (1993) quando ele fala que ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Então analisemos se todos podem aprender juntos, como isso seria possível no contexto da cibercultura? Para fazer as discussões pertinente e necessárias a autora inicia conceituando a cibercultura com Levy (1999) é “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.” (Levy, 1999, p.17).

É no contexto da cibercultura, que começamos a experienciar existências diferenciadas de linguagem, de culturas, de diálogos, de ser e de viver, vinculadas à ubiquidade e a acessibilidade.

Logo abaixo temos algumas leis da cibercultura, segundo Lemos (2012) que nos ajuda a entender a sociedade contemporânea fala que deveríamos estar abertos as potencialidades das tecnologias da cibercultura e atento as suas negatividades:

- 1^a. Reconfiguração de espaço, práticas e modalidades midiáticas sem a substituição de seus antecedentes.
- 2^a. A liberação do polo da emissão, das diversas manifestações socioculturais, vozes e discursos reprimidos.
- 3^a. Conectividade em que se põe em contato direto homens e homens, homens e máquinas e máquinas e máquinas, trocando informações de forma autônoma e independente.

Pensar em Formação em um contexto de cibercultura é pensar em ultrapassar uma pedagogia tradicional. Não há um professor detentor do saber, mas, junto com os estudantes, de maneira interativa, ele vai construindo novos conhecimentos (GOMES, 2015).

A escola é um contexto hibridizado e devemos pensar em todos os alunos que fazem parte dela. Quem são nossos alunos? O que querem? O que pensam? Quão diferentes somos?

Nós educadores, somos desafiados a ensinar além do contexto da sala de aula.

Estou convencido de que, se sou um cozinheiro, se quero ser um bom cozinheiro, necessito conhecer muito bem as modernas técnicas da arte de cozinhar. Mas eu preciso sobretudo saber para quem cozinho, por que cozinho, em que sociedade (FREIRE, 1994).

Trata-se de um mundo social, cultural e político que, na interação, desperta a curiosidade epistemológica dos participantes, a curiosidade por conhecer o outro, o tema, a situação e, assim, conhecer mais (GOMES, 2015).

Este conhecer mais vai ao encontro da perspectiva de espaço hipertextual de aprendizagem, o qual permite prolongar, propagar e expandir o espaço de aprendizagem crítico no ciberespaço (LÉVY, 1996).

Segundo a autora ter essa compreensão é fundamental e permite prolongar, propagar e expandir o espaço de aprendizagem crítico no ciberespaço. Assim ela cita algumas narrativas e conclui que pelo que foi observado no uso desses aplicativos já não se diferenciava quem era professor ou aluno, pois todos buscavam aprender um com o outro.

3 | PROMOVER INCLUSÃO SOCIAL NA CIBERCULTURA E EDUCAR EM NOSSO TEMPO

Com a interconexão mundial de computadores o uso da internet na escola se torna fundamental. Essa cultura que surge a cibercultura é denominada pelo autor como espaço de sociabilidade, organização, entretenimento, informação, comunicação, conhecimento, trabalho e educação, emergindo com o novo cenário sociotécnico.

A cada dia, se produz mais informação on-line, “se a escola não inclui a internet na educação das novas gerações, ela está na contramão da história, alheia ao espírito do tempo, e, criminosamente, produzindo exclusão social ou cibercultural”.

Para promover essa inclusão social segundo o autor o professor precisará estar atento a quatro questões específicas que são:

1. A cibercultura é um desafio bem-vindo ao ofício de educar em nosso tempo;
2. Transitamos da mídia clássica para a mídia on-line;
3. O hipertexto é a dinâmica estrutural das tecnologias digitais de informação e comunicação;
4. A interatividade requer mudança fundamental no esquema clássico da informação e comunicação.

As mudanças ocorridas no cenário das comunicações onde a transmissão em massa perde campo para o computador on-line, que permite ao indivíduo se conectar em rede sociais colaborativas. Ou seja, saímos da TV máquina rígida, restrita, centralizada para o computador, o celular, o tablet com uma tela interativa, permitindo algo mais que recepção.

Porém, “os professores ainda se encontram excluídos da cibercultura, mesmo tendo internet em casa e na escola” é certo que “o acesso não quer inclusão digital”.

A mídia on-line faz melhor difusão da mensagem do que a mídia clássica, pois no lugar de receber a informação, ele tem a experiência da participação na elaboração

do conteúdo da comunicação e na criação de conhecimento. Pois segundo Santos (2003) no ambiente on-line, as páginas hipertextuais supõem:

- a. Intertextualidade: conexão com outros sites e documentos;
- b. Intratextualidade: conexão no mesmo documento;
- c. Multivocalidade: agregação de multiplicidade de pontos de vista;
- d. Navegabilidade: ambiente simples, de fácil acesso, e transparência nas informações;
- e. Mixagem: integração de várias linguagens (sons, textos, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos e mapas);
- f. Multimídia: integração de vários suportes midiáticos;

O que recebe centralidade na cibercultura é a interatividade no qual o autor presume que nessa perspectiva interativa “o professor pode deixar de ser um transmissor de saberes para converter num formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiência e memória viva de uma educação que, em lugar de prender-se à transmissão, valoriza e possibilita o diálogo e a colaboração”.

Mudanças no cenário sociotécnico e comunicacional que possibilitam a inclusão social na cibercultura e na educação:

- Mudança na tecnologia informática;
- Mudança na esfera social;
- Mudança no cenário comunicacional;

Ressignificar a educação na cibercultura é o professor poder modificar sua atuação em sala de aula ao investir em pelo menos três fundamentos:

- Participação coletiva;
- Participação dialógica;
- Participação multidisciplinar;
- Temos que tomar cuidado, pois, mesmo com a internet na escola, a educação pode continuar a ser o que sempre foi: distribuição de conteúdo empacotados para assimilação e repetição. O contexto educacional que vivemos lidamos com alunos que integram a chamada “geração digital” (Tapscott, 1999) ou o “leitor imersivo” (Santaella, 2004) que são menos passivos.

E para fechar o autor cita que “é preciso reconhecer: até aqui, tínhamos os apelos de mestres valorosos como Paulo Freire, Vygotsky e tantos outros, enfatizando participação colaborativa, dialógica e multidisciplinar como fundamentos da educação, da aprendizagem. Hoje, temos também o apelo da cibercultura, questionando oportunamente a velha pedagogia da transmissão”.

4 | COMPETÊNCIAS EDUCACIONAIS PARA O SÉC. XXI – TPACK E AULA INVERTIDA

O artigo inicia destacando que “a escola, a educação e a aprendizagem estão em transformação”, pois, o grande avanço tecnológico e a tecnologia digital tem revolucionado o mundo causando impacto nas formas de aprender e ensinar.

Hoje as escolas lida com “nativos digitais” que vivem e convivem com a tecnologias, nesse sentido Silva (2016) fala que novas competências estão sendo exigidas tanto para professores quanto para alunos nesse séc. XXI.

Essas boas práticas educativas que a autora cita compreendem uma interação dinâmica que assenta em três pilares: conteúdo, pedagogia e tecnologia ou TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge). Ela nos fala ainda que “John Dewey (1956), no livro “School and Society” escrevia que o conhecimento não é mais um sólido imóvel, ele se tornou “liquefeito” ou “líquido”. O conceito de liquefeito poder-se-á aplicar ao potencial educativo da web 2.0, às tecnologias móveis ou às novas ferramentas educativas que emergem a uma velocidade desenfreada”.

A web 2.0 proporciona muitas ferramentas para uso educativo tanto para alunos como para professores. Desta forma podemos dizer que os professores estão sendo desafiados a rever suas práticas pedagógicas. Pois o que percebemos é que a escola não acompanhou essa evolução tecnológica e a autora fala que ela não ensina as competências necessárias e exigidas pela sociedade de hoje e continua a solicitar dos alunos apenas os conhecimentos básicos. Mas os debates e discussões atuais giram em torno das competências do século XXI necessárias no sistema de ensino.

Para Silva (2016) as competências do séc. XXI estão estruturadas em 4 pilares:

1. Assenta na forma de pensar e abrange a criatividade e a inovação, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de decisão – é o aprender a aprender.
2. Consiste na forma de trabalhar, ou seja, nas relações interpessoais que se estabelecem.
3. Prende-se com as ferramentas para trabalhar, isto é, engloba a literacia para a informação, as tecnologias da comunicação.
4. O viver no mundo, aponta para a responsabilidade pessoal e social, a cidadania local e global e a vida e a carreira.

A escola não é o único espaço de aprendizagem, o conhecimento, as informações estão em todo lugar, o novo contexto cultural requer criatividade e inovação para lidar com as ferramentas digitais, com as mudanças pelas quais estamos passando.

A autora fala que se trata de repensar não só o que é ensinado, mas como é ensinado, por isso essas novas competências também são exigidas para professores que lidam com a formação desses alunos. Desta forma Silva menciona que “o professor do século XXI é, sobretudo, um indivíduo que se adapta às mudanças. Deve ser capaz de adaptar o currículo e os requisitos para ensinar de forma imaginativa.”

Na maioria das vezes os professores não estão preparados para lidar com os “nativos digitais” como já citamos, pois nem os professores e nem a escola tem conseguido acompanhar essa era digital. O mundo fora da escola é um o mundo dentro da escola sofreu pouquíssimas alterações. Assim para inovar o repertório do professor Silva apresenta o conceito de aula invertida, onde os alunos assistem os vídeos ou leem os textos em casa e veem prontos para discussão em sala de aula, e o tempo pode ser melhor aproveitado. Mas o sucesso não é 100% garantido, existem pontos fracos como por exemplo nem todos os alunos veem para aula preparados para aprender.

No artigo é relatado a experiência com a utilização das ferramentas Kahoot, Edmoro, Socrative e Class123 especificando detalhes do que se pode fazer em cada uma dessas interface e de que modo elas podem ser úteis para as aulas quanto aos conteúdos, avaliações, acompanhamento dos pais e interatividade entre a turma.

E, por fim, a autora conclui que estas tecnologias, articuladas estão a provocar uma mudança no panorama educativo e que tais mudanças têm colocado o aluno como um aprendiz autônomo, que permite a todos ser estudantes a qualquer hora e a qualquer lugar. A internet mudou profundamente o modo como a sociedade interage e se comunica e a literacia digital uma das competências do séc. XXI assim como a aula invertida seria impossível desenvolver sem a internet, e as aulas da escola do séc. XXI assentam em práticas de gamificação, em plataformas web 2.0 que reinventam a sala de aula e torna a educação globalmente inovadora, envolvente, personalizável e acessível.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral o que o livro e os artigos resenhados têm em comum são as discussões em torno das tecnologias digitais, e sobre essa nova cultura que está sendo produzida através desses avanços tecnológicos.

As perspectivas que os autores apontam para o uso de tecnologias digitais na educação são que estas tecnologias articuladas estão provocando mudanças no panorama educativo, e tais mudanças tem tornado o aluno mais autônomo, o que nos leva a repensar a educação que está sendo ofertada. Assim cabe aos professores dessa era tecnológica reinventar a sala de aula e a educação. Pois o atual contexto em que vivemos onde a internet mudou profundamente o modo de interação e comunicação a cibercultura questiona a velha pedagogia da transmissão.

Diante das contribuições apresentadas no conjunto de materiais apresentados, indicamos a leitura dos mesmos a todos os estudiosos das tecnologias digitais na educação, buscando seus os sentidos e significados possíveis, bem como as relações existentes entre esses dois campos do conhecimento: educação e tecnologias em tempos de cibercultura.

REFERÊNCIAS

- PANIAGO, Maria Cristina Lima. **Narrativas eclipsadas e ressignificadas de docentes e discentes sobre/na cibercultura.** Revista de Educação Pública, v.25, n.59 (maio/ago.2016) – Edição temática – Seminário Educação/ Semiedu – Cuiabá, EdUFMT, 2016. p.382-395.
- PANIAGO, Maria Cristina Lima; SILVA, Katia Alexandra de Godoi. **Educação na Era Digital:** entrelaçamentos e aproximações. Curitiba: CRV, 2016. p.52-75.
- REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MILL, Daniel. **Educação a Distância e Tecnologias Digitais:** Reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p.173-183
- SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da Linguagem e Pensamento: sonora, visual e verbal.** 3º edição. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME: Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afetividade 22, 23, 27, 28, 29, 31, 32, 33
Alimentação 13, 60, 108, 127, 130, 131, 143, 218, 269, 270, 271, 272, 274, 275, 277
Anos iniciais 256, 257, 258, 259, 260, 261, 266, 267, 268

B

Bacharelado em ontopsicologia 177, 178, 179, 180, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193
Brechó 34, 36, 37, 38
Brinquedos 40, 41, 42, 44

C

Chiquitano 57, 58, 60, 61, 64, 65, 66
Conhecimento tradicional 57
Criança 10, 20, 23, 29, 30, 31, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 56, 115, 119, 120, 127, 129, 147, 161, 206, 266, 267, 268, 269, 272
Crise 69, 70, 71, 134, 141, 153, 154, 155, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 170, 174, 184, 201
Cultura da paz 97, 103
Curso técnico em agropecuária 216, 217, 221
Cyberbullying 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56

D

Dança 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 120, 123, 130, 132
Desafios 4, 9, 20, 26, 27, 31, 37, 48, 50, 52, 53, 55, 57, 58, 64, 76, 84, 85, 86, 87, 93, 94, 96, 98, 99, 141, 142, 149, 175, 216, 241, 261, 271
Design de interiores 208, 209, 214
Disciplina 1, 2, 5, 81, 118, 154, 167, 168, 187, 190, 227, 232, 233, 234, 235, 258, 262, 285, 288
Docência 113, 153, 160, 256, 261, 267

E

Economia solidária 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76
Educação do campo 76, 136, 137, 138, 139, 146, 150
Educação especial 2, 20, 22, 23, 24, 26, 31, 32, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 119, 120, 124
Educação inclusiva 1, 2, 3, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 33, 106, 110, 115, 206
Educação musical 117, 121
Educação popular 67, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 138, 139
Educação profissional agrícola 216
Educador 5, 21, 27, 30, 31, 48, 53, 72, 88, 125, 126, 127, 129, 131, 144, 153, 154, 160, 166, 171, 172
Egressos 208, 209, 212, 213, 220, 222

Empreendedorismo 34, 36, 38, 75, 218, 219, 220, 226
Ensino 1, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 15, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 50, 51, 52, 53, 54, 61, 79, 82, 83, 86, 87, 88, 90, 92, 96, 99, 101, 103, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 119, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 138, 139, 141, 147, 148, 149, 151, 153, 154, 155, 157, 165, 166, 178, 180, 184, 192, 193, 194, 198, 202, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 258, 259, 260, 261, 262, 267, 268, 270, 284, 292
Ensino técnico 50, 54, 209, 212, 213, 214, 222
Escola 1, 2, 3, 8, 9, 10, 11, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 32, 33, 37, 38, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 62, 63, 64, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 171, 172, 174, 176, 178, 198, 199, 201, 204, 208, 209, 210, 211, 213, 216, 221, 222, 229, 230, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 257, 258, 260, 261, 264, 265, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 284, 289, 290, 291, 292, 293
Escola bilíngue 1, 2, 3
Escola sem partido 78, 79, 83, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 162, 163, 164
Estudos de gênero 78, 80

F

Feminismo 67
Formação 5, 9, 21, 26, 29, 31, 34, 35, 36, 38, 39, 59, 71, 74, 79, 86, 87, 88, 93, 98, 99, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 120, 126, 127, 129, 131, 133, 135, 136, 143, 146, 149, 150, 151, 162, 167, 168, 172, 173, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 193, 194, 195, 198, 206, 207, 209, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 239, 242, 252, 256, 257, 259, 261, 266, 267, 268, 282, 289, 292
Formação internacional 177, 178, 180, 181, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 193

G

Gênero 16, 25, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 62, 67, 68, 70, 73, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 156, 157, 172, 198
Geografia 52, 98, 104, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 266, 267, 268

H

Histórico da deficiência 12, 13
Humanismo cristão 165, 172, 173, 175
Humanismos filosóficos 165, 166

I

- Inclusão 1, 9, 11, 12, 13, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 74, 88, 89, 94, 105, 106, 111, 113, 114, 134, 142, 235, 243, 268, 277, 285, 290, 291
Inclusão escolar 22, 23, 27, 31, 32, 114
Infância 11, 40, 41, 44, 51, 115, 153, 202, 206, 256, 266, 267, 268
Internacionalização 177, 178, 183, 184, 185, 188, 189, 190, 192
Intervenção educativa 97

J

- Jovens 23, 27, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 45, 46, 52, 54, 57, 62, 63, 73, 88, 91, 102, 104, 110, 122, 123, 130, 131, 138, 160, 161, 162, 163, 177, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 193, 195, 198, 212, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 224, 225, 242, 247, 248, 249, 250, 254

P

- Pedagogia ontopsicológica 180, 247, 248, 252, 253, 254, 278
Pensamento crítico 126, 153, 154, 156, 162, 292
pensamento espacial 9, 256, 258, 260, 261, 264, 265, 266
Pessoas com deficiência 3, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 33, 107, 108, 117
Plano Educacional Individualizado (PEI) 106
Prática pedagógicas 55, 136
Professores 11, 23, 24, 27, 79, 81, 82, 86, 88, 90, 93, 94, 95, 96, 102, 104, 105, 106, 108, 111, 112, 113, 115, 118, 120, 121, 122, 123, 129, 131, 140, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 153, 154, 156, 157, 162, 163, 164, 168, 177, 180, 181, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 193, 206, 227, 229, 230, 231, 234, 235, 241, 242, 244, 256, 257, 258, 259, 261, 263, 264, 265, 266, 290, 292, 293
Projeto vencedor 247, 250, 251, 252
Protagonismo 34, 67, 74, 75, 194, 195, 256, 260, 269, 271, 274, 275, 278
Psicometria 279, 280, 284

R

- Redes sociais 48, 50, 53, 55, 157, 242, 247, 248, 249, 251, 253, 254
Reformas 211, 227, 228, 230, 234
Relação ensino-aprendizagem 22, 31
Relatório “jogo aberto” 85, 86, 91

S

- Sexualidades 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 89, 90
Surdo 1, 7, 10
Sustentabilidade 184, 195, 198, 219, 225, 269, 270, 278

T

Tecnologia 24, 26, 48, 55, 71, 182, 219, 220, 225, 247, 253, 288, 291, 292
Teoria clássica dos testes 279, 280, 284

V

Violência 29, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 71, 79, 82, 84, 85, 86, 90, 91, 92, 93, 97, 98, 104, 110, 163, 168, 174, 206, 242
Violência escolar 51, 92, 97, 104
Vivências 2, 37, 41, 132, 170, 181, 188, 198, 205, 242, 257, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 269, 271

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-664-5



9 788572 476645