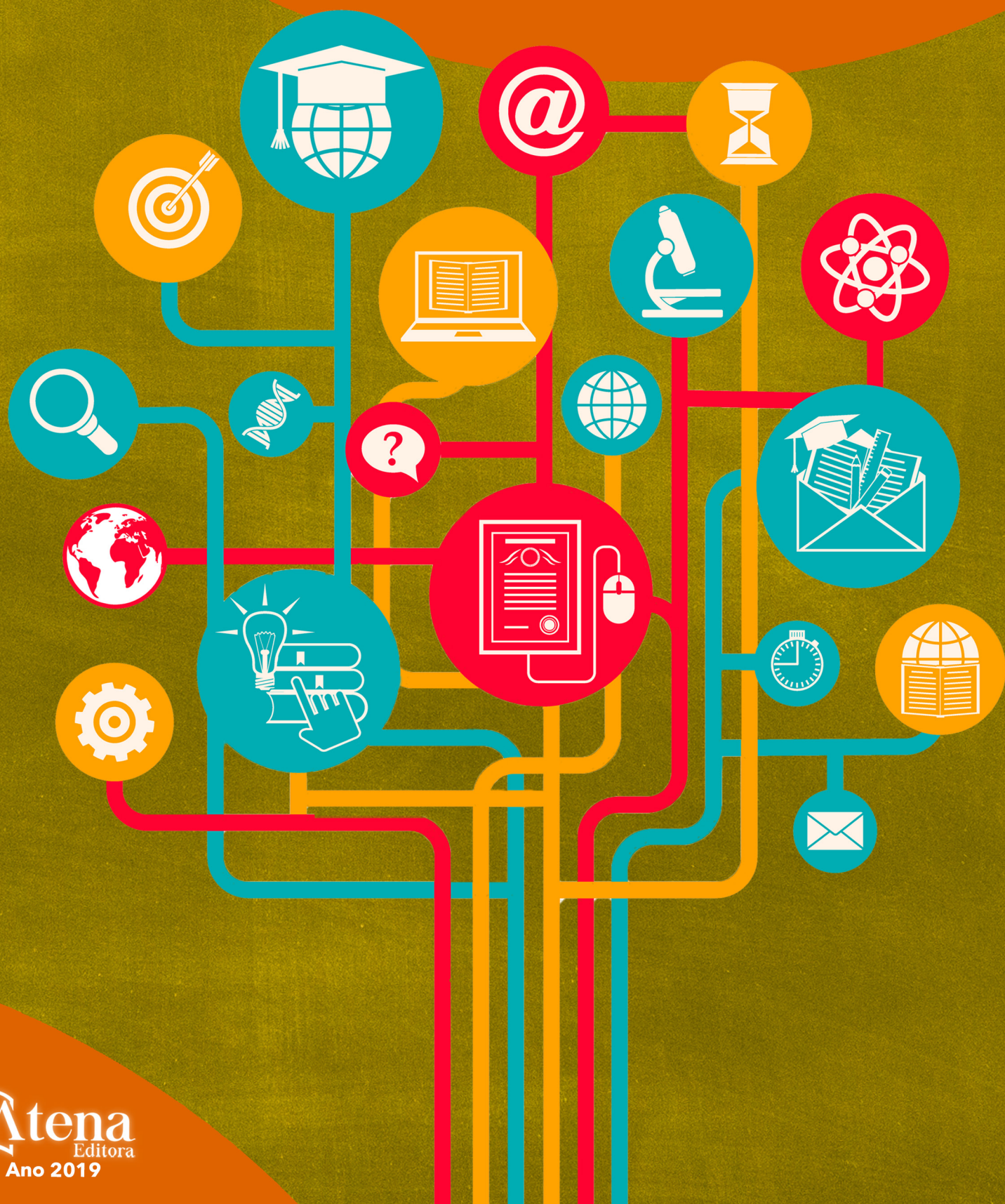


Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

A Educação no Brasil e no Mundo: Avanços, Limites e Contradições 2



Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

A Educação no Brasil e no Mundo: Avanços, Limites e Contradições 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a Girlene 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. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª 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 Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>A educação no Brasil e no mundo [recurso eletrônico] : avanços, limites e contradições 2 / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Educação no Brasil e no Mundo. Avanços, Limites e Contradições; v. 2)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-480-1 DOI 10.22533/at.ed.801191107</p> <p>1. Educação. 2. Sociedade. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II.Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

A obra “A educação no Brasil e no mundo Avanços, Limites e Contradições” traz diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo das ciências humanas.

De acordo com Feldmann e D’Água (2009, p. 196), “mudar o tempo e o espaço da escola é inserir-se numa perspectiva de mudança das estruturas sociais, tendo como horizonte de possibilidades a transformação de uma sociedade injusta e excludente, em uma sociedade mais igualitária e incluyente”. Mudar nesse sentido, talvez signifique reconhecer que nos espaços escolares é a diferença que faz os seres humanos iguais, ou que pela equidade temos o direito de ser diferentes.

Assim, na atualidade, a escola enquanto instituição social responsável pela aquisição do saber, principalmente, o sistematizado, deve repensar suas práticas, na tentativa de embasar-se numa perspectiva científica para desenvolver uma gama de projetos, mesmo com as dificuldades de materiais e dos profissionais.

As responsabilidades da escola vão além de simples transmissora de conhecimento científico. Sua função é muito mais ampla e profunda. Tem como tarefa árdua, educar a criança para que ela tenha uma vida plena e realizada, além de formar o profissional, contribuindo assim para melhoria da sociedade em questão. Como afirma Torres (2008, p. 29): uma das funções sociais da escola é preparar o cidadão para o exercício da cidadania vivendo como profissional e cidadão. O que quer dizer que, a escola tem como função social democratizar conhecimentos e formar cidadãos participativos e atuantes.

O Estado deve garantir o acesso à educação a todas as pessoas, sem discriminação, respeitar e valorizar a docência, assegurar formação continuada e condições de trabalho satisfatórias. E mais: as liberdades de expressão de ensinar e de aprender, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas que devem se conjugar com as necessidades específicas dos diferentes públicos da educação, contempladas segundo a perspectiva inclusiva e laica, permitindo que a escola se adeque às necessidades e corresponda às realidades de seus estudantes. A qualidade da educação envolve cada um desses critérios e, implica um empenho à favor da promoção da equidade e da diversidade, bem como, o enfrentamento a toda forma de preconceito e discriminação.

Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
IMPACTOS GERADOS PELA CONSTRUÇÃO CIVIL: O TEMA SUSTENTABILIDADE GANHA MAIS RELEVÂNCIA NO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO	
Dalva Olivia Azambuja Ferrari	
DOI 10.22533/at.ed.8011911071	
CAPÍTULO 2	11
MEMÓRIA E DIVULGAÇÃO: AÇÕES EDUCACIONAIS DA CASA DA CIÊNCIA DO HEMOCENTRO DE RIBEIRÃO PRETO NA DIFUSÃO DO CONHECIMENTO	
Fernando Rossi Trigo	
Flávia Fulukava do Prado	
André Peticarrari	
Marisa Ramos Barbieri	
DOI 10.22533/at.ed.8011911072	
CAPÍTULO 3	29
METODOLOGIAS ATIVAS: AS DIFICULDADES DE IMPLANTAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS FRENTE AOS PROBLEMAS DE GESTÃO	
Wagner Cardoso Silva	
Ana Cristina Mende Muchon	
Daniela Vasconcelos Cardoso de Assunção	
Evelyne Lopes Ferreira	
Fabricia Candida Aparecida de Paula Raggi	
DOI 10.22533/at.ed.8011911073	
CAPÍTULO 4	44
INTERDISCIPLINARIDADE E INOVAÇÃO NO CONTEXTO DA GESTÃO EDUCACIONAL - UM CASO PRÁTICO	
João Leandro Cássio de Oliveira	
João Francisco Sarno Carvalho	
Carla Soares Godinho	
DOI 10.22533/at.ed.8011911074	
CAPÍTULO 5	58
MUSEU FAMILIAR E O PAPEL DA GUARDIÃ DE OBJETOS E MEMÓRIAS	
Frantieska Huszar Schneid	
Francisca Ferreira Michelin	
DOI 10.22533/at.ed.8011911075	
CAPÍTULO 6	70
NOSSOS DIAS: EDUCAÇÃO E RELIGIOSIDADE	
Leonardo da Silva Cezarini	
DOI 10.22533/at.ed.8011911076	

CAPÍTULO 7	81
O PROCESSO EXCLUDENTE QUE PROVOCA A EVASÃO ESCOLAR DE HOMENS E MULHERES TRANSEXUAIS E TRAVESTIS	
Erikah Pinto Souza	
Jarles Lopes de Medeiros	
Alexsandra dos Santos Barbosa	
Marcos Adriano Barbosa de Novaes	
Johnantan Santiago Moura	
DOI 10.22533/at.ed.8011911077	
CAPÍTULO 8	92
O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO AUXÍLIO DO LETRAMENTO E COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO DE GRAU LEVE DE DOIS A SETE ANOS	
Franklin Façanha da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.8011911078	
CAPÍTULO 9	104
POLÍTICAS E DIREITO DOS IDOSOS NA AGENDA SOCIAL BRASILEIRA	
Gisele Pasquini Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.8011911079	
CAPÍTULO 10	123
POR UMA PRAXIS EM PSICOLOGIA ESCOLAR HUMANISTA: DIALOGANDO COM PAULO FREIRE	
Evely Najjar Capdeville	
Sônia dos Santos Osvaldo Peixoto Leite	
DOI 10.22533/at.ed.80119110710	
CAPÍTULO 11	133
PRÁTICAS NA METODOLOGIA DE ENSINO DE BIOLOGIA – UMA PROPOSTA PARA AUXILIAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
Larissa Ferreira Gonzaga	
Silvia Dias da Costa Fernades	
DOI 10.22533/at.ed.80119110711	
CAPÍTULO 12	139
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS NOVAS TECNOLOGIAS: O ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI 11645/2008	
Cristiane Bartz de Ávila	
DOI 10.22533/at.ed.80119110712	
CAPÍTULO 13	150
PRESSUPOSTOS LIBERAIS, REFORMA DO ESTADO (1995) E A GESTÃO ESCOLAR	
Gislaine Buraki	
Kathelyn Kalyna Belli	
Suzanete Aparecida de Freitas Vaz	
DOI 10.22533/at.ed.80119110713	

CAPÍTULO 14	160
REFLEXÕES SOBRE O FENÔMENO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Patricia Fortuna Wanderley Prazeres Andrea Berenblum	
DOI 10.22533/at.ed.80119110714	
CAPÍTULO 15	167
REINVENÇÃO DE PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA/ES	
Débora Monteiro do Amaral Valter Martins Giovedi	
DOI 10.22533/at.ed.80119110715	
CAPÍTULO 16	174
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Maria Aparecida Rodrigues Rocha Rayane da Cruz Silva Simone Regina Silva d`Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.80119110716	
CAPÍTULO 17	184
REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: UMA APROXIMAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO	
Lina Maria Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.80119110717	
CAPÍTULO 18	195
SUBJETIVIDADES DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM PROJETOS DE EXTENSÃO: A EXPERIÊNCIA DA REVISTA ELO	
Patricia Muratori de Lima e Silva Negrão	
DOI 10.22533/at.ed.80119110718	
CAPÍTULO 19	208
UMA INTERVENÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL EM CRIANÇAS COM HISTÓRICO DE FRACASSO ESCOLAR	
Quezia Crispa Isnardi Silvia Nara Siqueira Pinheiro Leticia Soares Leite Karen Pereira da Motta Livia Magalhães Vidinha Mariana Souza de Oliveira Milene Bohm	
DOI 10.22533/at.ed.80119110719	
CAPÍTULO 20	217
USE OF CONCEPT MAPS AS A STRATEGY FOR TEACHING-LEARNING AND ASSESSMENT TOOL IN GEOGRAPHY LESSONS	
Márcio Aurélio Carvalho de Moraes Francisco Willians Makoto Plácido Hirano Tatiana de Sousa Araújo Gustavo de Castro Nery	
DOI 10.22533/at.ed.80119110720	

IMPACTOS GERADOS PELA CONSTRUÇÃO CIVIL: O TEMA SUSTENTABILIDADE GANHA MAIS RELEVÂNCIA NO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO

Dalva Olivia Azambuja Ferrari

Centro Universitário Senac São Paulo – Unidade
São José do Rio Preto)

São José do Rio Preto - São Paulo

RESUMO: No final da década de 1960, surge a necessidade do novo modelo de desenvolvimento juntamente com as questões ambientais. Pensando em minimizar os impactos ambientais e conseqüentemente diminuir os desperdícios das edificações nasce a necessidade de mudança desse paradigma com uma divulgação clara dos princípios científicos e estéticos adjacentes ao tema, buscando a correta aplicação de elementos arquitetônicos e tecnologias construtivas. Com essa preocupação e com os impactos gerados pela construção civil, o tema sustentabilidade ganha mais relevância. A modo que os arquitetos e engenheiros tratam seus projetos, desde a concepção até a implementação, reflete diretamente na produção do ambiente construído mais sustentável. O ensino de arquitetura necessita urgentemente de fortalecimento, disciplinas de educação ambiental e sustentabilidade devem ser acrescentadas nos cursos de arquitetura, assim como a inserção em todas as disciplinas existentes de consciência ambiental e sustentável. O presente trabalho abordará a inserção dessas

questões nos cursos de Graduação e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, sob uma abordagem transdisciplinar, enfatizando a abordagem ambiental e seu impacto no projeto do ambiente construído e, por consequência, no exercício da profissão de arquiteto. A própria atividade da construção civil, acima apontada como essencial para a sobrevivência humana, é responsável por grande parte do consumo de recursos naturais e energéticos, além de emissões de resíduos sólidos, líquidos e gasosos. Dessa forma, são fundamentais a reflexão, o conhecimento e a prática de estratégias aplicadas em direção ao desenvolvimento sustentável. O ensino de arquitetura necessita urgentemente de fortalecimento, disciplinas de educação ambiental e sustentabilidade devem ser acrescentadas nos cursos de arquitetura, assim como a inserção em todas as disciplinas existentes de consciência ambiental e sustentável, enfatizando a abordagem ambiental e seu impacto no projeto do ambiente construído e, por consequência, no exercício da profissão de arquiteto.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Sustentabilidade. Formação Profissional.

IMPACTS GENERATED BY CIVIL
CONSTRUCTION: THE SUSTAINABILITY
THEME GETS MORE RELEVANCE IN

ABSTRACT: In the late 1960s, the need for a new development model emerged along with environmental issues. Thinking of minimizing the environmental impacts and consequently reducing the waste of the buildings, the need to change this paradigm is born with a clear dissemination of the scientific and aesthetic principles adjacent to the theme, seeking the correct application of architectural elements and constructive technologies. With this concern and with the impacts generated by the construction industry, the sustainability theme gains more relevance. As architects and engineers treat their projects from conception to implementation, it directly reflects on the production of the most sustainable built environment. Architecture education urgently needs strengthening, disciplines of environmental education and sustainability must be added in the courses of architecture, as well as the insertion in all the existing disciplines of environmental and sustainable awareness. The present work will address the inclusion of these questions in the undergraduate and postgraduate courses in Architecture and Urbanism, under a transdisciplinary approach, emphasizing the environmental approach and its impact on the design of the built environment and, consequently, on the profession of architect. The construction industry itself, which has been identified as essential for human survival, is responsible for a large part of the consumption of natural and energy resources, as well as emissions of solid, liquid and gaseous wastes. In this way, reflection, knowledge and practice of strategies applied towards sustainable development are fundamental. Architecture education urgently needs strengthening, environmental education and sustainability disciplines should be added in architectural courses, as well as the inclusion in all existing disciplines of environmental and sustainable awareness, emphasizing the environmental approach and its impact on the design of the built environment and, consequently, in the exercise of the profession of architect.

KEYWORDS: Education. Sustainability. Professional Qualification.

1 | INTRODUÇÃO

O meio ambiente foi reiteradamente modificado ao longo do processo de evolução da humanidade. Isso se deu em razão da necessidade de adaptação do ser humano ao ambiente, visando a sua sobrevivência.

Uma das áreas do saber que mais revela a capacidade de modificação do espaço pela mente humana é a História da Arquitetura. Desde a construção do grande círculo de pedra, o Stonehenge, no sul da Inglaterra, até os avançados arranha-céus pós-modernos, podemos elencar uma infinidade de técnicas e conhecimentos que permitem ampliar o sentido de “construir um teto” para construção de uma linguagem que possa exprimir o próprio sentido da vida humana em comunidade e predizer o nível de qualidade e capacidade de evolução dessa vivência.

Desde o momento em que os vários grupos nômades resolveram fixar-se em um

local específico, novas demandas sociais e estéticas forçaram a humanidade a buscar novos parâmetros, novas ferramentas e técnicas de construção, além materiais mais resistentes, já que a arte arquitetônica também começou a ser ligada à vontade de eternização de um ponto de vista em relação ao mundo bem como a uma compreensão específica do Belo.

Na Grécia antiga, o estilo dos artistas clássicos foi responsável pela consolidação de uma linguagem que dominou o cenário ocidental por séculos e delimitou o território próprio da arquitetura dentro das artes, voltado apenas para o problema da construção. Com isso, começam a emergir suas primeiras leis, que são conhecidas pelo nome de ordens (PEREIRA, 2010).

Outro ponto de destaque na história da Arquitetura é o período gótico, caracterizado pela suntuosidade das construções de caráter religioso, pleno de abóbodas arredondadas sustentadas por arcos semicirculares e que necessitavam de grandes estruturas de base. Assim, grossos pilares de pedras limitavam a altura das construções e dificultavam a luminosidade, criando o efeito sombrio e intimista característico desse período. Sendo um estilo de difícil execução e com materiais rústicos, não foi possível uma expansão numérica considerável, embora o estilo marcante tenha deixado um sem número de símbolos arquitetônicos desse período da Idade Média.

Das construções rudimentares, chegou-se a construções complexas e sofisticadas, as quais respeitam as normas culturais vigentes e as aspirações de seus ocupantes e ao mesmo tempo em que garantem condições para a sobrevivência humana, também promovem, ao longo do seu ciclo de vida, inúmeros impactos ambientais, que colocam em risco a existência da humanidade.

É fato que uma das mudanças mais significativas e importantes ocorridas nesse contexto foi a construção de espaços edificados, ou seja, abrigos com o objetivo de amenizar os efeitos climáticos. Tais proezas tiveram um enorme custo ambiental no que se refere à saúde e conservação do planeta e chegam, nos dias atuais, até mesmo a ameaçar a continuidade da morada da espécie humana no planeta Terra.

Conforme aponta Fazio (2011), foi apenas na Revolução Industrial que houve um abalo decisivo para os primeiros desafios da grande área de conhecimento da Arquitetura, uma das responsáveis por buscar soluções para os graves problemas das recém-criadas cidades.

A própria atividade da construção civil, acima apontada como essencial para a sobrevivência humana, é responsável por grande parte do consumo de recursos naturais e energéticos, além de emissões de resíduos sólidos, líquidos e gasosos. Dessa forma, são fundamentais a reflexão, o conhecimento e a prática de estratégias aplicadas em direção ao desenvolvimento sustentável.

O ensino de arquitetura necessita urgentemente de fortalecimento, disciplinas de educação ambiental e sustentabilidade devem ser acrescentadas nos cursos de arquitetura, assim como a inserção em todas as disciplinas existentes de consciência

ambiental e sustentável, enfatizando a abordagem ambiental e seu impacto no projeto do ambiente construído e, por consequência, no exercício da profissão de arquiteto.

2 | A DEMANDA POR SUSTENTABILIDADE

Foi apenas no final do século XX que a palavra sustentabilidade surgiu. Criada por Lester Brown nos anos de 1970, pode referir-se à noção oriunda da biologia, a saber, a capacidade de resiliência (propriedade de retorno à forma original após sofrer deformação) de sistemas naturais em face das investidas abusivas do ser humano. Também se relaciona ao conceito econômico de crítica ao alto teor consumista da sociedade atual que só tem crescido nos últimos anos, revelando-se “insustentável”.

Acredita-se que a análise e a divulgação de experiências de ensino, nos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo, com o foco na inserção de conceitos sustentáveis contribuirão para a consolidação da abordagem dessa temática de ensino.

2.1 A Sustentabilidade No Âmbito Da Formação Profissional

O ensino do curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo é regulamentado pela Resolução 2, de 17 de junho de 2010, do Ministério da Educação (MEC), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais, premissas para a formação dos Projetos Pedagógicos dos cursos. No Brasil ainda se encontra num estado embrionário no quesito sustentabilidade no que se refere aos currículos dos cursos tanto de Construção Civil como os de Arquitetura e Urbanismo, já que ainda precisa suprir graves problemas de infraestrutura básica, com por exemplo, a habitação social. Importante ressaltar que todo o processo envolvido na cadeia da construção carece de melhorias.

O ensino de arquitetura necessita urgentemente de fortalecimento, disciplinas de educação ambiental e sustentabilidade que deveriam ser acrescentadas nos cursos de arquitetura, assim como a inserção em todas as disciplinas existentes de consciência ambiental e sustentável, enfatizando a abordagem ambiental e seu impacto no projeto do ambiente construído e, por consequência, no exercício da profissão de arquiteto.

Não obstante, é necessário que se incorpore nas práticas de ensino de Arquitetura e Urbanismo a matriz da sustentabilidade, para que as experiências hoje vistas como exceção passem a ser vistas como regra.

3 | DESENVOLVIMENTO

O objetivo principal deste projeto é apresentar uma reflexão sobre experiências de ensino, em curso de Graduação e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, nas quais a temática da sustentabilidade seja preponderante.

A metodologia possui um gênero misto, ou seja, ao mesmo tempo teórica (dedicada a discutir teoria, conceitos, ideias, ideologias e polêmicas) e empírico-prática

(baseado na experiência comum e na observação para fins explícitos de intervenção na realidade, mas sem perder o rigor metodológico).

4 | RESULTADOS

Estudo similares sobre o tema, relacionados à adoção da ambientalização no ensino superior brasileiro, em particular nos cursos de arquitetura, aponta a necessidade de uma ação coordenada entre os professores e equipes de coordenação, que garantam um projeto pedagógico coerente e adequado às atuais necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Muito se discute sobre a formação do arquiteto voltada para esses ideais, porém, é possível notar que não existe ainda uma mudança real de paradigma de formação de arquitetos. Segundo MONTANER (2001), “o desafio atual consiste em demonstrar que arquitetura ecológica além de ser necessária globalmente e correta socialmente pode ser muito atraente do ponto de vista estético, conceitual e cultural”.

Hoje, no Brasil, é possível perceber certa debilidade na incorporação de ideias de sustentabilidade como diferencial mercadológico. Ainda se trata o tema não como coluna central entre as disciplinas, mas como aspecto acessório.

Percebe-se que há uma necessidade de mudança desse paradigma, uma divulgação clara dos princípios científicos e estéticos adjacentes ao tema da sustentabilidade, buscando a correta aplicação de elementos arquitetônicos e tecnologias construtivas para minimizar os impactos ambientais e conseqüentemente diminuir os desperdícios das edificações, além do nascimento de uma real arquitetura integrada à capacidade natural do planeta e ao desenvolvimento justo e global do homem, seja no espaço público ou em suas residências. É preciso educar os novos herdeiros do planeta através também dos nossos modos vivenciar o espaço e os edifícios. E é nessa necessidade que este projeto se baseia.

Basicamente, a questão da sustentabilidade implica uma mudança de paradigmas, o que se revela também no âmbito da educação, em todos os níveis, podemos citar que no cenário internacional, experiências de ensino que incentivam a prática da sustentabilidade aplicada ao ambiente construído.

O ano de 2005 marca o início da década das Nações Unidas, da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, oportunidade e desafio para educadores de todas as áreas do saber, no sentido de reorientar o ensino, pesquisa e extensão em prol da sustentabilidade. Em consonância com essa iniciativa, o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) publicou, em 2010, o *‘Guidelines on Education Policy for Sustainable Built Environments’*, referencial que preconiza diretrizes educacionais com orientações para a produção do ambiente construído sustentável. O documento, entre outros aspectos, ressalva a importância da capacitação de recursos humanos sob o enfoque do desenvolvimento sustentável.

Em sua terceira parte, discorre sobre exemplos de melhores práticas na melhoria de currículos e políticas educacionais para assentamentos ecológicos e construções sustentáveis, em especial em cursos de Arquitetura.

A construção sustentável também exigirá profissionais com melhor conhecimento do meio ambiente. Estes, por sua vez, necessitarão de educação ambiental orientada em áreas como materiais de construção e sistemas de construção. Além disso, há uma escassez de trabalhadores qualificados e uma quantidade insuficiente de trabalhadores especializados, especialmente em tecnologias alternativas e limpas. Geralmente, os currículos das escolas e instituições de ensino superior não oferecem cursos que incluam os problemas e as exigências da construção sustentável.

Outra importante conclusão que se extrai é a de que os currículos e programas de treinamento devem ser revistos para refletir a centralidade dos requisitos de sustentabilidade na criação do ambiente construído. Concomitantemente, há a necessidade de se desenvolver novos métodos de ensino, que preparem professores e os alunos para trabalhar dentro de um contexto sistêmico.

Professores e equipes de coordenação de Ensino Superior, ao conhecerem as metodologias de ensino, procedimentos didáticos e conteúdos adotados poderão replicar essas experiências em suas próprias disciplinas.

Como exemplo podemos citar:

A Ekó House é o projeto brasileiro que representou o Brasil na competição Solar Decathlon, em setembro de 2012. A casa competiu com outras dezessete equipes de todo o mundo e foi julgada em dez provas. A equipe brasileira que projetou a casa, intitulada Team Brasil, foi coordenada pela Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade de São Paulo – com apoio da Unicamp, UFRJ, UFRN e IFSC. Na continuação, descrição e imagens dos projetos. Depois de abusar, por anos, dos recursos naturais, a ordem era minimizar os danos causados ao planeta. A sustentabilidade em alta, e viver de forma consciente é mais do que uma escolha, é uma obrigação. (**DELAQUA**, 2012).



Figura 1: Ekó House - A Casa Brasileira no Solar Decathlon / Team Brasil

Foto: Fernando Antônio

A Ekó House criou um novo estilo de vida, em harmonia com os ambientes naturais e construídos como um todo. O Team Brasil escolheu com cuidado as tecnologias e materiais utilizados para criar uma casa para uma sociedade mais sustentável. Buscando a sustentabilidade humana, o time se acerbou do projeto arquitetônico como uma ferramenta de pesquisa para explorar as vantagens de combinar soluções locais e tradicionais com recursos de alto desempenho tecnológico. A combinação dos elementos buscou expressar uma linguagem arquitetônica enraizada na cultura brasileira e nos recursos naturais. (DELAQUA, 2012).



Figura 2: Ekó House - A Casa Brasileira no Solar Decathlon / Team Brasil

Foto: Fernando Antônio

A Ekó House é, antes de tudo, uma casa-conceito, um protótipo 4D de uma investigação em andamento. O que se buscou foi justamente investigar e discutir a validade dessas hipóteses, e a universalidade e a replicabilidade desses princípios na realidade brasileira, explorando os resultados da experiência no desenvolvimento de uma ampla rede de aprendizagem social com foco num modo de morar mais sustentável. Não se trata tanto da replicabilidade do protótipo em si, mas do conhecimento gerado a partir desse processo e de sua capacidade de multiplicação, especialmente no campo da arquitetura e da engenharia.

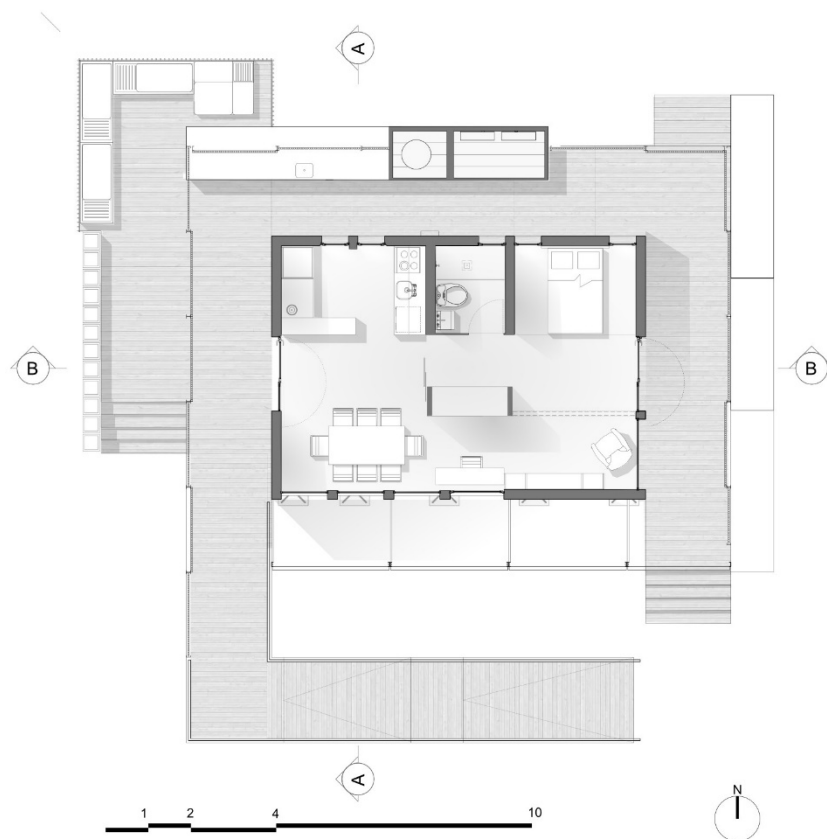


Figura 3: Planta Ekó House - A Casa Brasileira no Solar Decathlon / Team Brasil

Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/01-71342/eko-house-a-casa-brasileira-no-solar-decathlon-team-brasil/planta-24/>

O objetivo do grupo foi influenciar na formação de arquitetos e engenheiros, deixando-os mais preparados para a construção de edificações sustentáveis. Além disso, conscientizar os profissionais que atuam na construção civil e o público em geral para adotar algumas dessas tecnologias em suas residências e para a necessidade de modificação de alguns dos nossos hábitos. (DELAQUA, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema da arquitetura sustentável é multidisciplinar, e deve ser discutido sobre o ponto de vista do arquiteto, destacando a importância do conforto ambiental e da eficiência energética.

O ensino de arquitetura, bem como de todas as demais áreas de conhecimento, universitárias ou não, necessita urgentemente de um fortalecimento nesse sentido. Não basta exigir que a consciência ambiental seja aprendida em casa e nas escolas primárias, cabe à universidade e aos cursos de aperfeiçoamento dar seu apoio e desenvolvimento à teoria e prática da arquitetura.

Disciplinas de educação ambiental e educação para a sustentabilidade devem ser acrescentadas nos cursos de arquitetura, assim como a inserção em todas as disciplinas existentes de consciência ambiental e sustentável.

Nesse sentido, a Construção Civil, dentre todas as atividades humanas, se apresenta como a mais impactante, sendo uma das principais responsáveis pelo consumo de recursos naturais e energéticos, além de gerar grande quantidade de resíduos. Os impactos das edificações são diluídos ao longo de todo o seu ciclo de vida e a vida útil de um edifício (correspondente a fase de uso do ciclo de vida) tem a duração média de 50 anos, sendo que durante esse período se exigem intervenções de manutenção.

A promoção da sustentabilidade na produção do ambiente construído é um fator-chave para enfrentar os desafios que a humanidade enfrenta, tais como a disponibilidade de recursos finitos, a degradação ecológica e as alterações climáticas.

Essa afirmação adquire maior importância uma vez que se presencia no Brasil um forte crescimento do setor da construção civil. Essa perspectiva de crescimento do Setor da Construção Civil baseia-se no incentivo de programas habitacionais como exemplo Minha Casa Minha Vida) no Programa de Aceleração de Crescimento (PAC), nas linhas de crédito. Assim, o exercício profissional de engenheiros, arquitetos e urbanistas é fator preponderante para a construção e o desenvolvimento de cidades na busca de sociedades mais sustentáveis.

No Brasil, o ensino do curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo é regulamentado pela Resolução nº. 2, de 17 de junho de 2010, do Ministério da Educação (MEC), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais, premissas para a formação dos Projetos Pedagógicos dos cursos. Nos artigos dessa publicação são apontados critérios de prática profissional, em busca do desenvolvimento sustentável (economia dos recursos naturais, durabilidade, preservação do patrimônio natural e construído, entre outros).

Cada um dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo têm liberdade de elaborar o seu Projeto Pedagógico, respeitando-se as recomendações do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Destaca-se a existência de algumas Instituições de Ensino Superior (IES), e em especial de certas disciplinas, no cenário nacional que expressam maior engajamento na busca pela formação de arquitetos e urbanistas melhor preparados para atuar em prol do desenvolvimento sustentável.

Apesar de a produção científica brasileira sobre a sustentabilidade aplicada ao ambiente construído ser crescente e relevante, ela pouco aborda questões atinentes ao ensino e foca-se, especificamente, os âmbitos teóricos e práticos. Percebe-se que não há consenso no modo de inserção destes assuntos no ensino dos cursos da área da Construção Civil e, em específico, do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo. Em outras palavras, há uma lacuna no estado da arte no que tange à inserção da sustentabilidade em práticas didáticas, que aos poucos vem sendo preenchida com alguns raros trabalhos, que discutem pioneiramente essa problemática.

Sobre práticas de ensino, a recente Resolução nº. 7, de 17 de junho de 2010 (MEC, 2010), sugere a interdisciplinaridade como uma boa prática de ensino, ou seja, propõe a contribuição de vários conhecimentos disciplinares para uma formação profissional

generalista. Também, a Unesco (2010) encoraja a reformulação do ensino tradicional e sugere a abordagem interdisciplinar e holística de aprendizado, em contraposição ao ensino baseado em disciplinas isoladas.

REFERÊNCIAS

BATISTA, E.; CAVALCANTI, R.; FUJIHARA, M. A. Caminhos da sustentabilidade no Brasil. São Paulo: Terra das Artes, 2005.

DELAQUA, Victor. Ekó House - A Casa Brasileira no Solar Decathlon / Team Brasil. Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/01-71342/eko-house-a-casa-brasileira-no-solar-decathlon-team-brasil>> Acesso em 13 ago. 2018.

GONÇALVES, Joana Carla Soares; DUARTE, Denise Helena Silva. Arquitetura sustentável: uma integração entre ambiente, projeto e tecnologia em experiências de pesquisa, prática e ensino. Ambiente Construído, Porto Alegre, v. 6, n. 4, p. 51-81 out. /dez. 2006.

PAVESI, Alessandra et al. A ambientalização da formação do arquiteto: o caso do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Escola de Engenharia de São Carlos (CAU, EESC-USP). 2007.

PAVESI, Alessandra; DE FREITAS, Denise. Desafios para a ambientalização curricular no ensino superior brasileiro. Enseñanza de las Ciencias, n. Extra, p. 02678-2682, 2013.

PELTIER, F.; SAPORTA, H.; GOMES, M. Design sustentável: caminhos virtuosos. São Paulo: São Paulo, 2009.

VILLELA, D. S. A sustentabilidade na formação atual do arquiteto e urbanista. 2007. 179f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2007.

MEMÓRIA E DIVULGAÇÃO: AÇÕES EDUCACIONAIS DA CASA DA CIÊNCIA DO HEMOCENTRO DE RIBEIRÃO PRETO NA DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

Fernando Rossi Trigo

Casa da Ciência do Hemocentro de Ribeirão Preto/FMRP-USP
Ribeirão Preto – São Paulo

Flávia Fulukava do Prado

Casa da Ciência do Hemocentro de Ribeirão Preto/FMRP-USP
Ribeirão Preto – São Paulo

André Peticarrari

Instituto Federal de São Paulo - Câmpus São Paulo (IFSP-SP)
São Paulo – São Paulo

Marisa Ramos Barbieri

Coordenadora da Casa da Ciência do Hemocentro de Ribeirão Preto/FMRP-USP
Ribeirão Preto – São Paulo

Artigo publicado na Revista Brasileira de Extensão Universitária: TRIGO, F. R.; PRADO, F. F. DO; PERTICARRARI, A.; BARBIERI, M. R. Memória e divulgação: ações educacionais da Casa da Ciência do Hemocentro de Ribeirão Preto na difusão do conhecimento. Revista Brasileira de Extensão Universitária, v. 8, n. 2, p. 91-102, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/4979>

RESUMO: A Casa da Ciência (CASA) nasceu e cresceu dentro de um centro de assistência e pesquisa da Universidade de São Paulo, o Hemocentro do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto-SP. Em mais de 16 anos de atividade, pôde eleger

difusão e divulgação científica como parte da sua ação metodológica, que se consolida a partir de uma trajetória baseada no registro e construção de uma memória educacional, focada na avaliação dos resultados, divulgados em diferentes formatos. Dentro do objetivo de difusão e divulgação científica, a CASA desenvolve programas regulares para alunos, professores e pesquisadores (Adote um Cientista, Pequeno Cientista e Saltimbancos da Ciência); promove eventos pontuais (janeiro e julho com o Férias com Ciência, participa em outubro da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia e, em março, da Semana Nacional do Cérebro) e divulga seus resultados em diferentes formatos, tanto impressos quanto digitais (Site, Folhetins, Jornal das Ciências, dentre outros). Todas as atividades descritas neste trabalho – que integram ensino, pesquisa e extensão – apresentam como características comuns: a presença do pesquisador colaborador, o grupo de alunos, o acompanhamento da equipe da CASA que realiza o registro das diferentes manifestações de aprendizagem dos alunos, e sua posterior avaliação, que prevê a divulgação dos achados. Os principais desafios e limitações para a realização das propostas também são apresentados, com a finalidade de compartilhar com outros centros de extensão a experiência vivenciada pela Casa da Ciência de Ribeirão Preto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências, Educação não-formal, Avaliação da aprendizagem, Extensão universitária, Divulgação científica

MEMORY AND DIVULGATION: EDUCATIONAL ACTIONS OF CASA DA CIÊNCIA FROM BLOOD CENTER OF RIBEIRÃO PRETO IN KNOWLEDGE DISSEMINATION

ABSTRACT: The House of Science (CASA) was born and expanded in a health care and research facility of the University of São Paulo, the Regional Blood Center of the University Hospital of the Ribeirão Preto Medical School-SP. Throughout its 16 years of activity, it was able to elect scientific diffusion and dissemination as part of its methodological action, which is consolidated from a trajectory based on the registers and construction of an educational memory, focused on the evaluation of results, disclosed in different ways. With the aim of divulging and disseminating Science, the House of Science develops regular programs for students, teachers and researchers (Adopt a Scientist, Small Scientist and Science Saltimbancos); organizes specific events (in January and July with the Vacation with Science, participates in October in the National Week of Science and Technology and, in March, in the National Week of the Brain) and publishes its results in both printed and digital format (website, Folhetins, Journal of Science, among others). All the activities described in this work - that integrate education, research, and extension - have common characteristics: the presence of the collaborating researcher, the group of students, the follow-up of the House of Science team that keeps records of the different manifestations of students' learning and their subsequent evaluation that predicts the disclosure of its findings. The main challenges and limitations to the propositions are also shown here with the objective of sharing with other extension centers the experience lived by the House of Science of Ribeirão Preto.

KEYWORDS: Science Education, Non-formal education, Learning Evaluation, College extension, Science Dissemination.

INTRODUÇÃO

A Casa da Ciência (CASA) do Hemocentro de Ribeirão Preto – Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – iniciou suas atividades em 2001, integrada aos projetos educacionais do Centro de Terapia Celular/ Centros de Pesquisa, Inovação e Difusão (CTC/Cepids), apoiados pela FAPESP, com o compromisso inicial de “estimular a cultura científica nas escolas”. Nestes anos de atividades, a convivência em um centro de pesquisa possibilitou imprimir à CASA uma trajetória metodológica fundamentada no registro e avaliação dos achados. A consolidação da proposta exigiu um longo período exploratório para ajustar uma rotina de avaliação e disponibilização dos resultados, de forma a caracterizar o trabalho de investigação, incorporando exigências que compõem projetos e relatórios de pesquisa, avaliando e divulgando, periodicamente seus resultados, na medida do possível.

Durante o processo educacional em parceria com pesquisadores – maioria pós-graduandos, de diferentes departamentos da USP que são convidados a participar das atividades no Hemocentro –, a CASA pôde eleger difusão e divulgação como objetivos dos seus programas. Estas frentes – previstas em formatos e alcances diferentes – paulatinamente vêm se fortalecendo e revelando resultados importantes no âmbito do ensino-aprendizagem.

Dentro do objetivo de difusão e divulgação científica, a CASA desenvolve programas regulares para alunos, professores e pesquisadores (*Adote um Cientista*, *Pequeno Cientista* e *Salimbancos da Ciência*); promove eventos pontuais (janeiro e julho com o *Férias com Ciência*, em outubro com a participação na *Semana Nacional de Ciência e Tecnologia* e, em março, com a *Semana Nacional do Cérebro*). Além disso, divulga seus resultados em diferentes formatos, tanto impressos quanto digitais (*Site*, *Folhetins*, *Jornal das Ciências*, dentre outros). Estas propostas, apresentam características em comum, ilustradas na Figura 1.

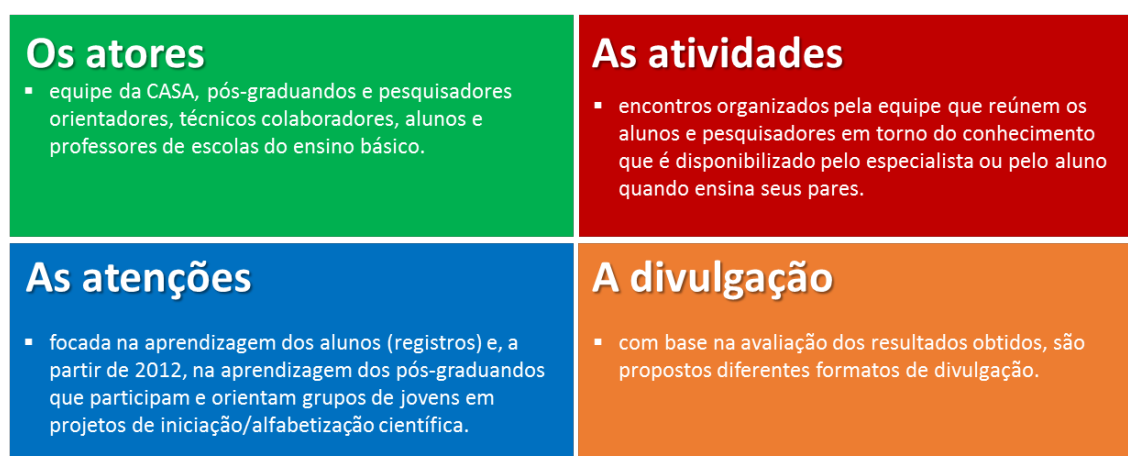


Figura 1: Características comuns dos programas e atividades da CASA.

Este trabalho pretende descrever os programas da Casa da Ciência que integram, em suas diversas atividades, ensino, pesquisa e extensão, sendo a avaliação da manifestação dos alunos e o registro das atividades, pontos centrais para a divulgação do conhecimento.

AÇÃO METODOLÓGICA DA CASA DA CIÊNCIA

Memória e Avaliação do Processo Educacional

“A memória faz a ciência avançar”: este é um dos pressupostos essenciais da CASA. Em sua ação metodológica procura-se articular três fases, que não são exatamente sequenciais, mas que ocorrem quase simultaneamente: ensino/aprendizagem (programas regulares e pontuais); registro e avaliação (investigação) e difusão e divulgação em formatos variados (Figura 2).

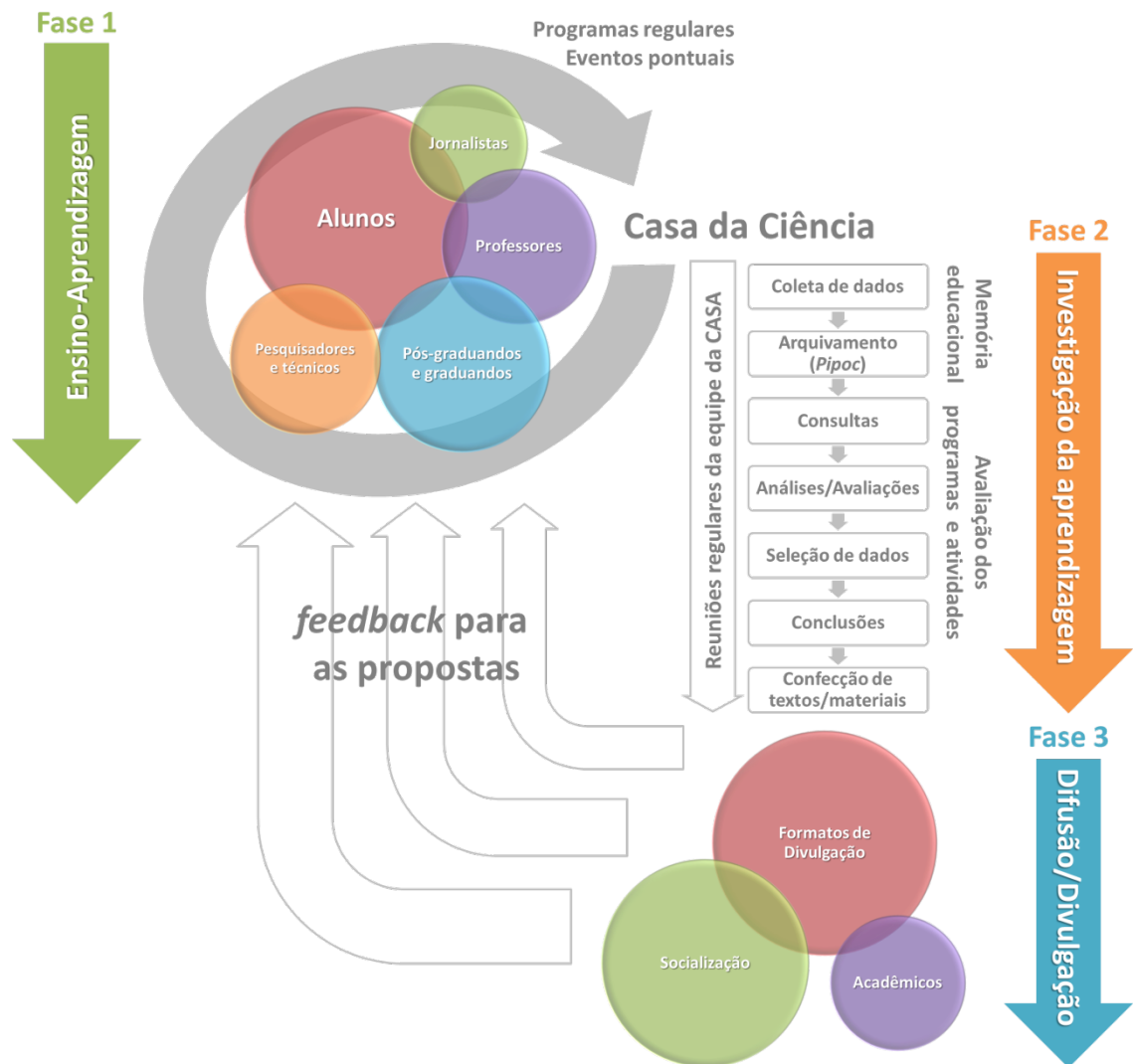


Figura 2: Fluxograma da ação metodológica da Casa da Ciência. Produzido por André Peticarrari, Fernando Rossi Trigo e Marisa Ramos Barbieri.

A equipe da CASA trabalha para que os registros das atividades (filmagens, textos, desenhos, representações, documentários fotográficos, entre outros recursos) sejam realizados e organizados, para posterior consulta, avaliação e divulgação. Tais registros permitem que – durante as reuniões regulares da equipe – sejam retomados alguns resultados e avaliados os programas em andamento. Assim, percebem-se pontos “fortes” e “fracos” do processo relacionado à comprovação da aprendizagem nas manifestações, principalmente nas perguntas realizadas durante os encontros com os especialistas. O que se percebe é que a presença de articulações complexas entre conteúdos, dúvidas que requerem a volta aos conceitos básicos e a construção de hipóteses¹. As análises permitem à equipe perceber a importância de conteúdos básicos para alcançar a construção de conceitos mais complexos (normalmente encontrados nos temas de pesquisa apresentados aos jovens) e a importância do

1. Para exemplificar, em um dos encontros, os alunos discutiam sobre o complexo principal de histocompatibilidade (MHC I) e uma das alunas levantou uma questão sobre o *Plasmodium sp* (causador da Malária). Intrigou-lhe o fato de que a ausência do MHC I nas hemácias, que não têm núcleo quando circulantes, pode ser uma provável explicação da sua infecção por este parasita: “Será que o *Plasmodium sp* invade a hemácia porque ela não tem o MHC I?”

exercício de articular conceitos, buscando alcançar níveis mais abstratos e complexos (VIANNA, 1982). Essa avaliação permite um *feedback* do que os jovens aprendem. Este é um dos momentos mais importantes, o da avaliação dos resultados dos programas, que usa o registro das atividades, captando os momentos mais significativos, o que define o andamento das propostas, possibilita redirecionamentos, conferindo às propostas certa flexibilidade. Atualmente, os registros constituem parte do acervo documental *Ponto de Informação, Pesquisa e Organização em Ciências – Pipoc* (Figura 3).



Figura 3: Acervo documental da Casa da Ciência.

Divulgação dos achados

A partir da consulta da memória educacional é possível avaliar os programas e divulgar parte dos resultados alcançados. Esta é uma dificuldade, pois além da organização geral, a equipe precisa ter a habilidade da escrita. Entretanto, definir o formato de divulgação mais adequado para cada categoria de resultados não é uma ação direta. Ao longo dos seus 16 anos de atuação, a CASA desenvolveu diferentes instrumentos e mecanismos de divulgação, alguns focados nas manifestações e diálogos dos alunos durante os encontros com especialistas, outros valorizando o conteúdo específico e atual que o pesquisador apresentava aos jovens, enquanto outros buscaram destacar as atividades e projetos, ou seja, as decisões presentes no plano de orientação dos grupos de investigação.

De maneira geral, existe um eixo de construção destas produções em que, a

partir de programas presenciais em centro de pesquisa, registra-se e documenta-se o processo, avalia-se e seleciona-se os resultados de destaque (em especial as manifestações que comprovem aprendizagem dos jovens) e propõe-se um formato de divulgação, pensando no público que participa dos programas e naqueles que não têm a oportunidade de frequentar, mas que acompanham a proposta a partir do *site* e redes sociais.

A CASA pretende, a partir dos seus diversos formatos de divulgação, responder algumas perguntas pontuais, curiosidades e momentos que envolvem articulações de conceitos e construção de aprendizagem. Estas produções não surgem espontaneamente, ou nascem finalizadas, pelo contrário, existe todo um processo de pesquisa e vivência em campo, com situações de interação com alunos, que resultam em aprendizagem manifestada. O processo é muito mais complexo, rico e completo, e o resultado final, o texto ou outro formato, resume de maneira singela uma pequena parte do que foi todo o conjunto. Mas nem por isso é menos importante. Divulgar é compartilhar. Evita os constantes “recomeços”, avança e deixa memória.

Incorporação da divulgação na rotina de trabalho

A ação metodológica da CASA se estruturou principalmente a partir dos resultados com os alunos e pesquisadores. Sempre com o olhar nos jovens e nas suas diferentes manifestações, paulatinamente a equipe alcançou uma rotina de trabalho capaz de alcançar a divulgação de parte dos resultados de forma sistematizada.

Nestes anos de trabalho, algumas hipóteses foram comprovadas, como o enorme potencial do aluno em aprender conceitos complexos, próprios da pesquisa, e do pós-graduando em orientar jovens, melhorando sua formação e antecipando uma ação/prática que poderá ser solicitada futuramente em sua carreira acadêmica. A participação do pesquisador é constante, os jovens são orientados e tem a oportunidade de se aproximar da pesquisa, passam a fazer mais perguntas e articulam os conceitos, ou seja, estudam fazendo perguntas, além do desenvolvimento de habilidades como observar, anotar, levantar hipóteses (PERTICARRARI, et al., 2007; PERTICARRARI, TRIGO e BARBIERI, 2014). Os professores parceiros, que acompanham seus alunos, tem a oportunidade de atualizar e levar temas recentes para suas salas de aula.

A cada ano a equipe da CASA avalia os resultados alcançados em cada um de seus programas e promove mudanças nas diferentes propostas (Figura 2). No entanto, consolidar uma rotina de programas, orientada por diversas frentes, que inclui propostas regulares e atividades pontuais, corresponde a um desafio constante para a equipe. Articular informações dos alunos que frequentam a CASA, juntamente com os pesquisadores parceiros e professores regulares, registrando as frequências, as atividades desenvolvidas, alimentando os bancos de dados, os questionários aplicados, as fotos e filmagens dos encontros, os registros em cadernos de campo, a emissão dos certificados de participação, os resultados dos grupos de pesquisa, tudo

isso focado na avaliação para a divulgação dos achados, valorizando-se a memória do processo educacional e não somente o recorte final do processo, constitui uma ação necessária, mas trabalhosa. Isto confirma a importância de todos os sujeitos envolvidos no processo, desde que tenham como referência e apoio, centros de pesquisa e ensino (COUTO *et al.*, 2014). A cada nova proposta, elementos são adicionados à rotina, que passa a crescer cada vez mais em complexidade, mas que vem garantindo sucesso ao processo.

Rede de colaboração: escolas e centros de pesquisa

Ao divulgar seus resultados, a CASA espera compartilhar com outros centros de pesquisa e extensão as suas dúvidas, reflexões e resultados alcançados para que outros possam compartilhar e promover uma rede de articulação na área educacional. Esse movimento possibilita encurtar caminhos para outros centros de pesquisa, estabelece vínculos com escolas participantes, além de alcançar públicos distantes, que mantém adesão aos materiais divulgados e interagem no espaço digital.

A sociedade, em particular as escolas – com seus jovens, professores e demais profissionais– tem sido beneficiada pela atuação conjunta das escolas e centro de pesquisa, principalmente quando se estabelecem relações de longo prazo, como alguns exemplos de parceria de mais de nove anos. O professor parceiro encontra no centro de pesquisa um espaço de atualização e se vê autor de um processo educacional. O centro de pesquisa, neste caso o Hemocentro de Ribeirão Preto/ HC-RP, adquire relevância como centro de difusão e divulgação científica, tornando pública parte das suas pesquisas para a sociedade. Segundo Marandino (2009, p. 166) “é consensual a ideia de que a relação entre as duas instituições pode ser muito profícua se professores e educadores de museus estabelecerem uma comunicação efetiva e articularem suas atividades”.

Parte da história dos programas e atividades pode ser consultada na produção intitulada “O Livro da Casa da Ciência” (Figura 4), disponível gratuitamente para download no site da CASA.



Figura 4: Projeto iniciado em 2012 e finalizado em 2015 por Danielle Castro, *O Livro da Casa da Ciência* é composto por 39 fascículos que contam parte da sua história.

DESCRIÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS

Programas regulares

Adote um cientista

O programa educacional *Adote um cientista*, inicialmente chamado de *Adote hoje o cientista de amanhã*, iniciou-se no segundo semestre de 2005. Nasceu da experiência de projetos anteriores do *Laboratório de Ensino de Ciências* (LEC – décadas de 80 e 90) e de programas da *Casa da Ciência*, como o *Caça-Talentos* (2001-03) e o *Fapesp Jr.* (2004-05).

A denominação *Adote um Cientista* pressupõe a relação de cuidar e ser cuidado. Num sentido amplo, seria a ação de acompanhar e interagir. Em sua 12^a edição, de caráter anual, passou por diferentes formatos, mas sempre se caracterizou por encontros semanais, com contato regular entre alunos do ensino básico (Tabela 1) e pesquisadores, através de palestras (Figura 5), de aproximadamente uma hora de duração, sobre temas atuais da pesquisa².

Ano	Alunos	Escolas	Cidades
2005	250	54	7
2006	150	57	8
2007	164	40	5
2008	172	42	7
2009	196	32	5
2010	238	37	5
2011	231	27	4
2012	202	25	5
2013	235	29	6
2014	179	44	7
2015	170	27	7
2016	162	20	6

Tabela 1: Ao longo de mais de 10 anos de atividades, mais de 2300 alunos de 24 cidades participaram do Adote um Cientista. Dados organizados por Luciana Silva, 2016.

2. Para exemplificar, em 2017, o professor Dr. Guilherme Lucas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (FMRP-USP) ministrou a palestra “O que vídeo games podem fazer com o nosso cérebro?”, trazendo aos alunos questões atuais da neurociência. Para conhecer outros temas abordados, acesse casadaciencia.com.br.



Figura 5: Em 2015, foram realizados 31 encontros às quintas-feiras, com a participação de 33 palestrantes. Acima, o Dr. Cleiton Aguiar ministrando a palestra “Fronteiras em neurociência”.

Pequeno Cientista

No *Pequeno Cientista* – idealizado em 2010, mas incorporado na rotina da CASA em 2012 –, alunos e pesquisadores participam de 10-11 encontros semanais (1 hora e 15 minutos de duração), em que desenvolvem pequenos projetos de investigação científica, com temas relacionados à sua pesquisa. A pergunta, a formulação de hipóteses, a observação, o registro em caderno de campo, a interpretação de resultados e a sua discussão articulada são trabalhados com os jovens.

Para a equipe da CASA, não existe idade para a iniciação científica, ou seja, quanto mais cedo o jovem se aproxima desta prática, maiores serão os desdobramentos para a sua formação, principalmente quando se enfatiza as questões próprias da pesquisa, como a articulação de conceitos básicos para a compreensão de questões complexas e a formulação de perguntas pertinentes à investigação.

Atualmente, o *Pequeno Cientista* – de caráter semestral – encontra-se em sua 10ª edição, com 115 projetos de orientação finalizados (Figura 6) e 16 projetos em andamento no primeiro semestre de 2017.



Figura 6: No *Pequeno Cientista*, pesquisadores orientam grupos de alunos em projetos normalmente relacionados às suas pesquisas. “Transformando plantas em medicamentos” (A) de Cláudia Regina de Souza, Iara Baldim e Marcelo Martinez; “Detetives do DNA” (B) de Alexander Ferreira e Juliana Maçonetto; “Eletromagnetismo” (C) de Vinicius Godoi, foram alguns temas abordados.

Ao final do semestre, os alunos realizam o *Mural* (Figura 7), evento em que os alunos apresentam seus achados e trocam experiências. Atualmente, encontra-se em sua 24^a edição, com a divulgação dos resultados em formato de catálogos digitais (Figura 8), textos e vídeos publicados no site e nas redes sociais.



Figura 7: No *Mural*, os jovens têm a oportunidade de serem avaliados por diferentes pesquisadores e de aprenderem sobre os outros projetos de orientação.



Figura 8: A proposta do *Catálogo do Mural* é divulgar momentos de aprendizagem de alunos, juntamente com relatos dos pesquisadores participantes. Utilize o código QR para conhecer

Saltimbancos da Ciência

Inaugurado no segundo semestre de 2013, a proposta do *Saltimbancos da Ciência* é desenvolver projetos de investigação nas escolas, sob a orientação dos professores parceiros (Figura 9). Desta forma, a decisão do tema de estudo é realizada pelo professor, em parceria com os alunos. Os temas desenvolvidos normalmente refletem a realidade do ambiente escolar, alcançando resultados diferentes dos

obtidos no *Pequeno Cientista*. A equipe da CASA, juntamente com os professores e pesquisadores (Figura 10), orienta e articula os achados, sempre com discussões em grupos, registro e organização de materiais para divulgação das propostas.



Figura 9: O *Saltimbancos da Ciência* revela o interesse dos jovens para questões do cotidiano. No segundo semestre de 2013, foram desenvolvidos 10 projetos e, no primeiro semestre de 2014, 14 projetos. Investigações sobre o crescimento das cebolinhas em diferentes condições ambientais (A), o uso de ninhos armadilhas para o estudo de abelhas solitárias (B) e o desvendamento do mundo dos besouros aquáticos (C), foram alguns dos temas explorados pelos jovens.



Figura 10: O professor, juntamente com seus alunos, é assessorado nos encontros pela equipe da CASA, que conta com a colaboração de pesquisadores parceiros para orientar os grupos escolares. Na ocasião, o prof. Dr. Marco Barbieri e a profa. Marisa Ramos Barbieri orientam as professoras em projeto de “Desenvolvimento da Criança e do Adolescente”.

Programas pontuais

Férias com ciência

Iniciado em 2010, a proposta é oferecer uma atividade ‘leve’ – adequada para as férias – para alunos de diferentes graus de ensino, incluindo universitários. Realizado no *Museu e Laboratório de Ensino de Ciências - MuLEC* (Figura 11), a cada evento um tema é selecionado e apresentado aos alunos em diversos formatos: projetos de investigação, bancadas de experimentos, palestras, atividades de campo, vídeos, oficinas de redação e HQs, dentre outros (Figura 12).

MuLEC



O *Museu e Laboratório de Ensino de Ciências* (MuLEC), inaugurado em outubro de 2004 e equipado em 2005 com apoio da Fundação *Vitae*, tem o objetivo de dar continuidade à trajetória iniciada pelo *Laboratório de Ensino de Ciências* (LEC, 1981-2000) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP).

Localizado dentro do campus da Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto (USP-RP), corresponde a um espaço próximo aos estudantes de graduação e possibilita a realização de atividades de orientação com pesquisadores da universidade.

Figura 11: Museu e Laboratório de Ensino de Ciências.



Figura 12: Em 2016, na sua 10ª edição, mais de 40 alunos do ensino básico participaram do *Férias com Ciência*, intitulado “*Vegetando nas Férias*”. Orientados pelo prof. Dr. Milton Groppo Jr. da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, os jovens participaram de atividades de campo, coleta, produção de herbário, montagem e observação de lâminas, dentre outras atividades, totalizando mais de 13 práticas em três tardes de evento.

Semana Nacional de Ciência e Tecnologia

A Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) é um evento temático proposto anualmente pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico para estimular a divulgação da pesquisa e a vocação de futuros cientistas. A CASA participa desde a primeira SNCT, em 2004, com exposições, palestras e atividades, tendo recebido mais de 10 mil visitantes ao longo das edições (Figura 13).

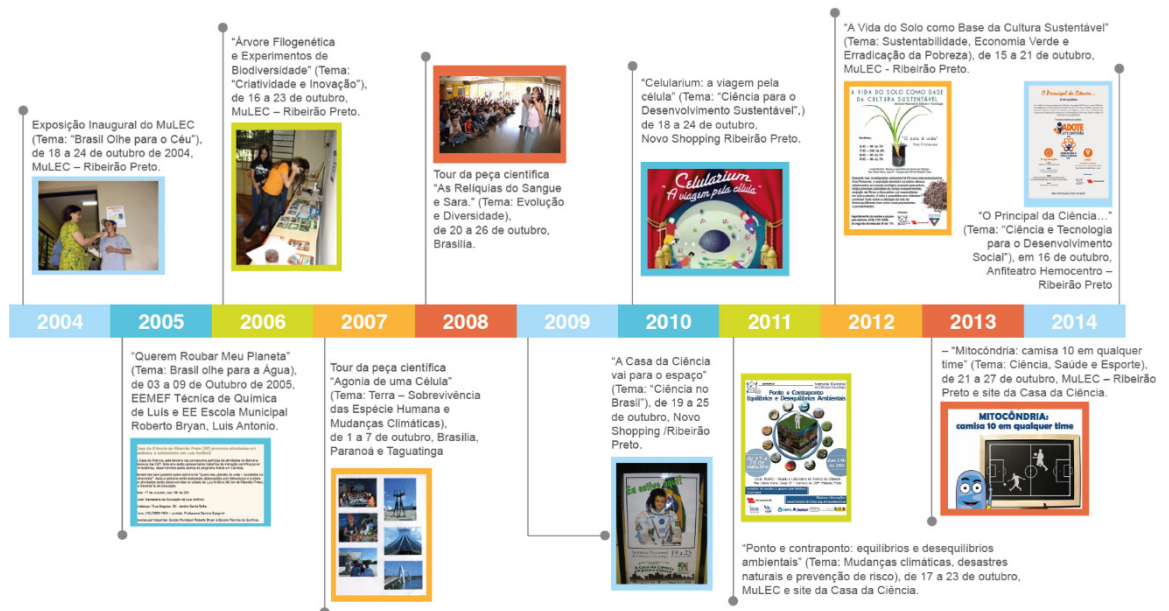


Figura 13: Participante em 13 edições da SNCT, a CASA sempre modificou a forma de se apresentar ao público. Em 2015, fez o lançamento digital do “O Livro da Casa da Ciência” e em 2016 abordou o tema Solo Grumoso, segundo referencial teórico ‘Manejo ecológico do solo: a agricultura em regiões tropicais’ (1981), da professora Dra. Ana Maria Primavesi.

Semana Nacional do Cérebro

Com o objetivo de divulgar e conscientizar o público sobre os progressos e benefícios da pesquisa em neurociências, a *Sociedade Brasileira de Neurociências e Comportamento* promove no Brasil, a *Semana Nacional do Cérebro-SNC* (Figura 14). Este evento é parte integrante da *Brain Awareness Week* (BAW), uma iniciativa internacional de divulgação das neurociências promovida pela *Dana Alliance for Brain Initiatives*, na qual a CASA participa desde 2011.



Figura 14. Em 2015, o prof. Dr. Norberto Garcia-Cairasco ministrou a palestra “Neurociência e Artes: da Arte nas Cavernas à Tecnologia Digital” e realizou com os alunos a “Oficina da Vinci”. O resultado foi apresentado no dia 21 de março, durante o evento “SOS: O Cérebro na Praça”, na Praça XV de Novembro, em Ribeirão Preto.

Formatos de divulgação

Site da Casa da Ciência

Com o objetivo de divulgar os resultados alcançados pelos programas educacionais, fornecendo conteúdo exclusivo que colabore com a formação de

professores e alunos, o site da CASA valoriza a construção do conhecimento, da aula, da avaliação e do processo de aprendizagem.

Graças aos registros das atividades e programas, o site antigo (Figura 15) finalizou sua atividade em fevereiro de 2016, e contou com mais de 650 páginas ativas, composto por textos exclusivos, desenhos produzidos pelos alunos, notícias sobre ciência e educação, materiais para *download*, dentre outros.

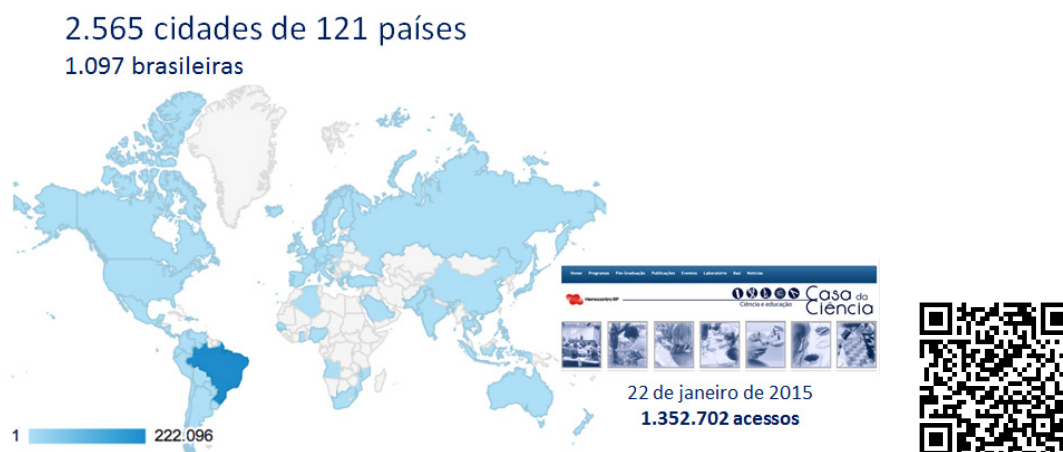


Figura 15: Em abril de 2014, o site alcançou a marca de 1 milhão de acessos, com a visitação de 2.565 cidades (1.097 brasileiras) de 121 países. Em janeiro do ano seguinte, a visitação totalizou mais de 1,3 milhões. Mapa gerado no *Google Analytics* por Gisele Oliveira. Utilize o código QR para acessá-lo.

Em março de 2016, o site foi reformulado por Roberto Sanchez, que propôs novos layouts e ferramentas ao portal. Nesta proposta, composta atualmente por 357 páginas ativas, mais de 88.957 visualizações foram contabilizadas no ano (consulta em 15/05/2017). Para conhecer, acesse casadaciencia.com.br

Vídeos do *Adote um Cientista* e *Pequeno Cientista*

Em 2015, a CASA inseriu em sua rotina de trabalho a edição e divulgação das palestras do *Adote um Cientista*. Sob responsabilidade de Roberto Sanchez, integrante da equipe, as produções audiovisuais são editadas e disponibilizadas na íntegra no canal do *You Tube* da Casa da Ciência. Atualmente, o acervo possui 48 palestras, de aproximadamente 1 hora de duração, referentes as palestras do *Adote um cientista* e 38 vídeos dos grupos do *Pequeno Cientista*, com destaque aos depoimentos e conteúdos apresentados nos Murais. Outras produções, como o *Adote uma Experiência* com 24 vídeos, também estão disponibilizados (Figura 16).



Figura 16: No canal do *You Tube* da Casa da Ciência, 168 vídeos estão disponíveis. Data da consulta: 15/05/2017.

Jornal das Ciências

O *Jornal das Ciências* (Figura 17), com 23 edições e uma edição especial, tem como característica básica a presença do pesquisador, tanto na produção quanto na revisão textual. A partir de um eixo temático determinado pela equipe, resultados obtidos nos diferentes programas e atividades da CASA são articulados, valorizando-se os conteúdos atuais, as interações e diálogos estabelecidos entre alunos e especialistas, possibilitando ao leitor a oportunidade de acompanhar o que se tem de mais novo nas discussões acadêmicas e os conhecimentos produzidos nas interações entre jovens estudantes e pesquisadores, muitos em processo de formação.



Figura 17: O *Jornal das Ciências*, com tiragem de 3.500 exemplares, é gratuitamente distribuído a professores e alunos.

Folhetins

Os *Folhetins* são textos produzidos por pesquisadores e especialistas, e tem como objetivo atualizar, articular e aprofundar temas específicos, que são diagramados em formato de *folder*. A proposta é trazer articulações inéditas que possam ser utilizadas em sala de aula (Figura 18).



Figura 18: O primeiro *Folhetim* (2005) foi escrito e utilizado pelo médico Israel Gomes com o intuito de orientar, em centros de saúde, os pais de crianças com a *síndrome de Down*. As demais propostas foram produzidas a partir dos grupos de orientação da atividade *Pequeno Cientista*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com 16 anos de história, a CASA tem proposto diferentes programas educacionais que aproximam alunos, professores de ensino básico e pesquisadores em centro de pesquisa. Entretanto, consolidar uma rotina de programas, orientada por diversas frentes, corresponde a um desafio constante para a equipe. As atividades de extensão, quando associadas ao registro e documentação, focados para a divulgação dos resultados alcançados nos diferentes programas educacionais, permitem alcançar e consolidar a memória do processo educacional (BARBIERI et al., 2001). A partir dele, a divulgação é facilitada, atingindo níveis mais complexos, pois, com a participação do pesquisador especialista na área, que produz e/ou avalia o material antes de divulgá-lo, garante-se credibilidade às produções. A adesão dos pesquisadores, pós-graduandos, técnicos colaboradores foi gradualmente aumentando nestes anos. Mesmo assim, a divulgação das atividades da CASA ainda está distante da ideal. Há o desejo de ampliar o número das atividades, principalmente por parte dos professores do ensino básico, que trazem seus alunos; porém, com uma equipe reduzida para tantas atividades, isso dificilmente seria possível. Os programas exigem: organização das atividades, contato com pesquisadores, orientações voltadas aos pós-graduandos, aos alunos, organização dos cronogramas e dos espaços para os encontros, controle de presença, filmagens, acompanhamento das atividades para captar momentos em caderno de anotações, elaboração de questionários, correções, escrita/redação de textos de divulgação, relatórios, artigos, reuniões, dentre outros. Pelo fato da equipe ser em sua maioria bolsistas, portanto rotativos, os integrantes precisam de um certo tempo para compreender a forma de trabalho, identificar as manifestações, posturas e comportamentos, e as formas de escrever e divulgar os temas. Isso leva tempo, exige compreensão do método e fundamentos teóricos, para uma equipe que sempre se renova entrando novos bolsistas periodicamente. Ainda há a dificuldade na coleta de dados de aprendizagem pela equipe, e o desafio de acompanhar os

grupos de orientação do *Pequeno Cientista*, que são descentralizados. A orientação dos pesquisadores na elaboração dos projetos e incentivo à redação e divulgação de textos da sua área de conhecimento para o *site* e demais veículos de divulgação ainda é muito singelo, com enorme potencial de sucesso, desde que incorporado à sua rotina de trabalho. Avaliar a aprendizagem dos alunos também corresponde a um grande desafio, não apenas para a equipe da CASA, mas para todos os participantes.

Contudo, apesar das dificuldades encontradas nos diferentes percursos das ações metodológicas da CASA, verifica-se que um caminho foi consolidado, tendo como ponto central a participação dos pesquisadores e especialistas, que detêm o conhecimento e dão aval aos instrumentos de divulgação de um lado e a participação das escolas de outro lado, cuja avaliação das manifestações dos alunos no contato com os pesquisadores – realizada pela equipe da CASA – fornece a matéria prima para a divulgação científica. A parceria avaliada entre pesquisadores e alunos do ensino básico tornou-se a fonte do processo de divulgação realizada na Casa da Ciência, que procura integrar ensino, pesquisa e extensão nas atividades e programas que desenvolve.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os profissionais e parceiros do Hemocentro de Ribeirão Preto e da Universidade de São Paulo que apoiaram e apoiam o projeto da Casa da Ciência, em especial os integrantes da equipe da CASA, Bárbara Naves, Gabriela Zaiuth, Lívia Pacheco, Luciana Silva e Roberto Sanchez; as jornalistas Danielle Castro e Gisele Oliveira; os parceiros Ricardo Couto e Vinicius Anelli. Agradecemos a todos professores parceiros e as prefeituras das cidades de Dumont, Luis Antonio e Cravinhos que apoiam o projeto. Agradecemos a colaboração de Lívia Pacheco e Fernanda Udinal para a produção do Abstract. Agradecemos também as instituições de fomento Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro e institucional nesses anos de projeto.

CONTRIBUIÇÃO DE CADA AUTOR

F. R. T., F. F. do P., A. P. e M. R. B. escreveram o texto final; F. R. T. contribuiu com as análises estatísticas; F. R. T. e M. R. B. planejaram o projeto, e M. R. B. atuou como coordenadora e orientadora dos bolsistas da equipe da Casa da Ciência.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, M. R.; SICCA, N. A. L.; CARVALHO, C. P. **A construção do conhecimento do professor: uma experiência de parceria entre professores do ensino fundamental e médio da rede pública e a universidade.** Ribeirão Preto: Holos, 2001.

COUTO R.M; CASTRO, D.R.; TRIGO, F.R; PERTICARRARI, A.; BARBIERI, M.R. Professor e jornalista na escola: produção e divulgação de conhecimento. **Raízes e Rumos.** v. 2, n. 2, p. 75-84, 2014.

MARANDINO, M.; SELLES, S.E; FERREIRA, M.S. **Ensino de biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos.** São Paulo: Cortez, 2009.

PERTICARRARI, A.; BARBIERI, M.R; GODOI, V.M.; COVAS, D.T.; AUGUSTO, A. Pós-graduandos e alunos do ensino básico em um trabalho de difusão científica. **Experiências em Ensino de Ciências,** v. 2, n. 1, p. 79-89, 2007.

PERTICARRARI, A.; TRIGO, F.R.; BARBIERI, M.R. A parceria entre um centro de ciências e uma escola pública e sua implicação no processo de ensino e aprendizagem de ciências. **Revista Brasileira de Ensino de Biologia,** n. 7, p. 638-649, 2014.

PRIMAVESI, A. **Manejo Ecológico do Solo: a agricultura em regiões tropicais.** São Paulo: Nobel, 3ª ed., 1981.

VIANNA, H. M. Planejamento de Testes. In: VIANNA, H. M. **Testes em Educação.** 4a ed. São Paulo: IBRASA, 1982, p. 29-47.

METODOLOGIAS ATIVAS: AS DIFICULDADES DE IMPLANTAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS FRENTE AOS PROBLEMAS DE GESTÃO

Wagner Cardoso Silva

Faculdade UNA – Sete Lagoas

Sete Lagoas – MG

Ana Cristina Mende Muchon

Centro Universitário UNA – Bom Despacho

Sete Lagoas – MG

Daniela Vasconcelos Cardoso de Assunção

Centro Universitário UNA – Bom Despacho

Bom Despacho – MG

Evelyne Lopes Ferreira

Faculdade UNA – Sete Lagoas

Sete Lagoas – MG

Fabricia Candida Aparecida de Paula Raggi

Faculdade UNA – Sete Lagoas

Sete Lagoas – MG

RESUMO: As boas práticas de gestão escolar requerem um terreno fértil capaz de fazer o aluno entender o seu lugar frente aos modelos de gestão através da possibilidade de implementação das metodologias ativas. A participação de professores, estado e comunidade faz-se necessário para garantir que os modelos adotados possam gerar o efeito desejado, a fim de garantir interesse pela pesquisa gerando o prazer de frequentar as aulas. O Brasil vive um efeito borboleta contrário, onde a educação não acompanhou a velocidade do tempo deixando uma

enorme ruptura nos parâmetros e processos educacionais trabalhados pelas instituições mais modernas. As escolas particulares têm alcançado excelentes resultados metodológicos no aprendizado dos alunos aliando teoria, prática e tecnologia a vida dos mesmos. Cabe ao estado seguir as mesmas estratégias e se posicionar de forma correta para garantir o acesso à educação de qualidade e principalmente garantir a valorização do professor. Para a construção deste artigo foram utilizadas fontes primárias e secundárias visando garantir o fomento à pesquisa e base de dados necessárias para garantir a veracidade das informações descritas.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas, Educação, Pedagogia, Gestão e Processos

ABSTRACT: The good practices of school management require a fertile ground capable of making the student understand their place in front of the management models through the possibility of implementing the active methodologies. The participation of teachers, state and community is necessary to ensure that the models adopted can generate the desired effect in order to guarantee interest in research generating the pleasure of attending classes. Brazil has a contrary butterfly effect, where education did not keep up with the speed of time, leaving a huge rupture in the parameters

and educational processes worked by the most modern institutions. Private schools have achieved excellent methodological results in student learning by combining theory, practice and technology with the lives of their students. It is up to the state to follow the same strategies and position itself in a correct way to guarantee access to quality education and, above all, to guarantee the appreciation of the teacher. For the construction of this article, primary and secondary sources were used in order to guarantee the research and database necessary to guarantee the veracity of the information described.

KEYWORDS: Active Methodologies, Education, Pedagogy, Management and Processes

INTRODUÇÃO

A educação perpassa por constante evolução, e juntamente com esse processo faz-se necessário a introdução de novas metodologias de ensino-aprendizagem para auxiliar o professor em sala e estimular o aprendizado, gerando motivação para absorção de novos conteúdos e principalmente a busca por novas fontes de conhecimento.

As instituições educacionais atentas as novas mudanças escolhem qual estratégia seguir priorizando caminhos e novas estruturas curriculares que atendam os interesses de discentes e docentes partir da visão uma construtivista que gere valor agregado e alcance os resultados necessários para transformar a educação do país.

No que tange as estratégias de inovação pode-se considerar como uma marca registrada do cenário contemporâneo, o sucesso da implementação das Metodologias Ativas, que colocam o aluno como protagonista do seu aprendizado, capaz de compreender as mudanças os espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas, jogos e onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade e também aprende com os outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores.

A adaptação a este novo processo de conhecimento não é fácil, pois exige uma estrutura diferenciada capaz de atender a demanda gerada pelos alunos e instituições a fim de garantir os resultados necessários para concretizar as estratégias de conhecimento, mas como produzir aspectos relevantes em um cenário de grandes dificuldades econômico-financeiras que tangenciam as instituições públicas de nosso país?

Mediante esta análise, pode-se presumir como hipótese que as instituições públicas não consigam implementar com sucesso a gestão das metodologias ativas pela falta de recursos, espaços e materiais e principalmente conhecimento do professor.

Este artigo tem como objetivo analisar a o processo de implementação das “Metodologias Ativas” nas escolas de ensino fundamental brasileiras além de analisar os seguintes aspectos:

- Gestão das práticas inovadoras
- Adaptação dos currículos às novas metodologias de ensino
- Adaptação dos alunos a nova prática como parte do processo de ensino e aprendizado.
- A influência da estrutura na qualidade do ensino e sua influência na implementação das metodologias ativas

AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E SEUS PRINCÍPIOS

A educação perpassa por vários caminhos, cujo o poder da transformação define o grau de investimento que determinados países adotaram como a única possibilidade de garantir o nível de crescimento, através do desenvolvimento intelectual de seus habitantes adaptando modelos, criando possibilidades e garantindo assim o valor agregado do peso da educação como o principal mecanismo de transformação da vida de crianças, jovens e adultos.

Hoje é possível entender que a evolução do processo educacional no Brasil não conseguiu acompanhar no mesmo ritmo os avanços ocorridos no resto do mundo. Países como a Finlândia, Chile, Coreia do Sul, Dinamarca e Áustria conseguiram se posicionar entre as maiores potências do mundo investindo parte do PIB para financiar a pesquisa garantindo a geração de riqueza e independência financeira, novas metodologias de ensino passaram a serem implementadas como parte do currículo das instituições visando o desenvolvimento da criatividade como parte do processo de ensino.

Neste tipo de processo, explica Micotti (1999),

[...] a aprendizagem é vista como impressão, na mente dos alunos, das informações apresentadas nas aulas. O trabalho didático escolhe um trajeto “simples” - transferir para o aprendiz os elementos extraídos do saber criado e sistematizado. [...] As aulas constituem, sobretudo, em explanações sobre temas do programa; entende-se que basta o professor dominar a matéria que leciona para ensinar bem (MICOTTI, 1999, p.156-157).

O método ativo de ensino se tornou objeto de pesquisa de várias universidades destacando a importância da construção metodológica da chamada “Nova Escola” (Abreu, 2009).

Cabe destacar que sua essência não se constitui em algo novo, pois, ainda segundo Abreu (2009), o primeiro indício dos métodos ativos encontra-se na obra Emílio de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), tido como o primeiro tratado sobre filosofia e educação do mundo ocidental e na qual a experiência assume destaque em detrimento da teoria, inserindo o aluno no centro do processo de aprendizagem

Para Nacarato, Mengali e Passos (2011), o professor ao ensinar:

[...] expõe algumas ideias com alguns exemplos e, em seguida, os alunos resolvem incansáveis listas de exercícios, quase sempre retiradas de livros didáticos. Na

etapa seguinte, o professor os corrige, em uma concepção absolutista, na qual prevalece o certo ou o errado, é neste momento que a metodologia ativa cria parâmetros de aprendizagem para deixar o ensino mais dinâmico e prazeroso (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2011, p.34).

A figura a seguir analisa de forma coerente de se entende como as metodologias ativas influenciam a abordagem de integração prática e teórica por meio dos princípios e teorias já consagradas de grandes pesquisadores, a figura a seguir (Figura 1), que sintetiza seus principais princípios. Na sequência, cada um desses princípios é articulado com correntes teóricas consagradas.



Figura 1 - Princípios que constituem as metodologias ativas de ensino

Fonte: Godoy, 2016

O ALUNO NO CENTRO DA APRENDIZAGEM

As mudanças promovidas pela educação, colocaram o aluno no centro da aprendizagem, atestando que todo e qualquer lugar através dos incentivos metodológicos corretos, podem virar uma sala de aula. O simples ato de aprender ultrapassou as paredes da sala das dalas abrindo um leque de possibilidades conjugadas envolvendo as práticas pedagógicas de ensino aliadas a boa gestão educacional.

Neste momento cria-se um ambiente de interação com o meio que torna o aprendizado tão fascinante e sedutor, onde o aluno vislumbra novas possibilidades que despertam o interesse através de um contexto onde o mesmo se torna o personagem principal da história.

As conexões com a tecnologia possibilitam maior iteratividade possibilitando experiencias globais, fora do contexto comum o qual leva ao desinteresse pelas atividades rotineiras que acontecem em sala.

Pedagogos, professores e gestores estão cada vez mais envolvidos em transformar o ambiente educacional descaracterizando o tradicional em novas possibilidades de ensino onde o processo de construção do conhecimento é construído diariamente

através da migração do ensinar para o aprender, evidenciado a postura ativa do estudante em exercitar sua autonomia, esta que vem sendo debate de grandes autores sobre as possibilidades de ampliação e integração da escola com o meio.

Berbel (2011, p. 29) corrobora com esse entendimento, acrescentando que essa característica da autonomia é fundamental, no futuro, para o exercício da autonomia:

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro.

A passividade no processo de formação do conhecimento coloca o estudante em uma posição desagradável, tendo a função de receber e absorver uma grande quantidade de informações apresentadas pelos professores, onde em grande não existe espaços para questionamentos e muito menos participação ativa.

Sobre a análise de Freire (2015), os alunos não são estimulados a desenvolverem o seu raciocínio, pois já recebem tudo pronto, não havendo estímulo para pensar individualmente.

[...] assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes dos seus, mas igualmente válidos e possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor (Jófilo, 2002, p. 196).

Jófilo (2002), analisa a retórica de Freire, ao instigar a participação do professor como o principal responsável por garantir o processo de autonomia do estudante através da motivação e atividades que possam determinar a interatividade necessária para formação contínua do processo de aprendizagem. De acordo com Reeve (2009 apud Berbel, 2011, p 28), o professor contribui para promover a autonomia do aluno em sala de aula, quando:

- a) nutre os recursos motivacionais internos (interesses pessoais);
- b) oferece explicações racionais para o estudo de determinado conteúdo ou para a realização de determinada atividade;
- c) usa de linguagem informacional, não controladora;
- d) é paciente com o ritmo de aprendizagem dos alunos;
- e) reconhece e aceita as expressões de sentimentos negativos dos alunos.

Analisando este contexto é possível entender que a utilização das metodologias ativas pode contribuir significativamente para o aprendizado, autonomia e motivação dos estudantes, abrindo novas possibilidades e caminhos onde a chegada dependerá diretamente da escolha de cada um.

Hoje a adaptação ao meio garante maior possibilidade de interação social entre os

processos de ensino aprendizagem. Cabe ao pedagogo preparar a instituição a fim de que a mesma possa enfrentar com tranquilidade o processo de mudança, procurando envolver toda a comunidade acadêmica nas transformações do processo de ensino. As metodologias ativas são uma realidade e em breve estará presente como parte do processo curricular de instituições públicas e privadas.

O método envolve a construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a opção por problemas que gerem curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; bem como a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções. Além disso, o aluno deve realizar tarefas que requeiram processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução, generalização (Medeiros, 2014, p. 43).

A PROBLEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

A problematização dos conteúdos surge como um mecanismo de reflexão da realidade onde é instigado o pensamento através da resolução de problemas a fim de entender o comportamento do indivíduo quando o mesmo se encontrar frente a um processo de decisão, este mecanismo ajuda na fundamentação do pensamento crítico o qual é responsável pelo direcionamento das possibilidades de interferência do docente, ao direcionar a análise visando a melhor decisão

Em grande parte do contexto educacional o professor sempre foi o centro das atenções e a verdade absoluta, neste novo contexto com a presença do estudante e oportunizada como protagonista através da interação com ambiente evidenciando sua importância, assim, é possível interagir cada vez mais, perguntando, questionando e exercitando as diferentes possibilidades de uma aula e identificando as possibilidades desenvolvidas através do laboratório de metodologias ativas

Pereira (2012, p.6): analisa o processo de metodologias ativas como parte da aprendizagem no processo educacional.

Por Metodologia Ativa entendemos todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula.

Diante deste contexto, observa-se a presença e interação entre os ambientes e o trabalho das instituições para implementar o processo de metodologias ativas, mas é de grande importância analisar a adaptação das instituições neste ambiente pois a estrutura educacional também deve acompanhar o processo de ensino aprendizagem, e hoje é sabido que grande parte das instituições, principalmente as públicas podem não de adaptar com tanta facilidade a inserção deste novo contexto.

Tal perspectiva corrobora a ideia da inter-relação existente entre os saberes da docência e a formação humana magistralmente descrita por Freire (2015, p.29):

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor de frases e de ideias inertes do que um desafiador, através da transformação do ambiente educacional em um lugar acolhedor e que possibilite a interação entre aluno e escola, além de oferecer uma estrutura que torne o ambiente mais acolhedor.

OS MODELOS DE ENSINO E A ESTRUTURA E O AMBIENTE DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Nos últimos anos evidenciou-se uma precarização das escolas públicas brasileiras. As diversas transformações ocorridas na estrutura organizacional das instituições de ensino possibilitaram uma verdadeira catástrofe no processo de aprendizagem. O desinteresse por parte dos alunos, a falta de qualificação e valorização dos professores, e a precariedade das escolas contribuíram para um ambiente inóspito, regrado de violência e desrespeito ao professor, as constantes mudanças no processo de ensino aprendizagem transformaram a escola pública em um lugar onde a educação e aprendizagem passam despercebidos frente aos vários problemas enfrentados no cotidiano dos educadores.

O Ambiente Educacional deve ser aconchegante para atrair o interesse dos alunos e professores em partilhar de forma saudável a troca de experiências através da instituição das metodologias ativas, mas hoje o que se vê são escolas sem as mínimas condições de receber um aluno e muito menos de utilizar as metodologias ativas, pois a qualidade da atmosfera acadêmica pode influenciar o desejo de alunos e professores e participarem das práticas desenvolvidas em sala de aula.

De acordo com a Revista Agência Brasil (2016), apenas 4,5% das escolas têm infraestrutura completa prevista em lei, o que inviabiliza a estruturação de atividades diferenciadas que gerem valor agregado para professores e alunos através da implementação das metodologias ativas.

ESTRUTURA X QUALIDADE

Nem sempre uma excelente estrutura significa que exista uma melhor qualidade de ensino, essa é uma comprovação que pode ser feita através das universidades Federais brasileiras que possuem estruturas sucateadas, mas quando comparadas no ranking de ensino estabelecidos pelo MEC, possuem a melhor classificação, mas quando levamos esse âmbito para as escolas públicas de ensino fundamental e médio o peso de vários fatores faz com que a qualidade se perca pela falta de estrutura, pela baixa qualificação de professores, pelo desrespeito ao professor, pelo uso de drogas, e principalmente pela falta de compromisso e pela perda de referência familiar.

Soares, membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e já foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), analisa da seguinte forma:

“Na realidade brasileira, infraestrutura está sim relacionada com qualidade de ensino. Temos uma grande desigualdade de infraestrutura e infelizmente as escolas menos equipadas atendem os alunos mais carentes. Os alunos vêm com uma dificuldade devido a diversos fatores e ainda chegam em escolas menos preparadas”,

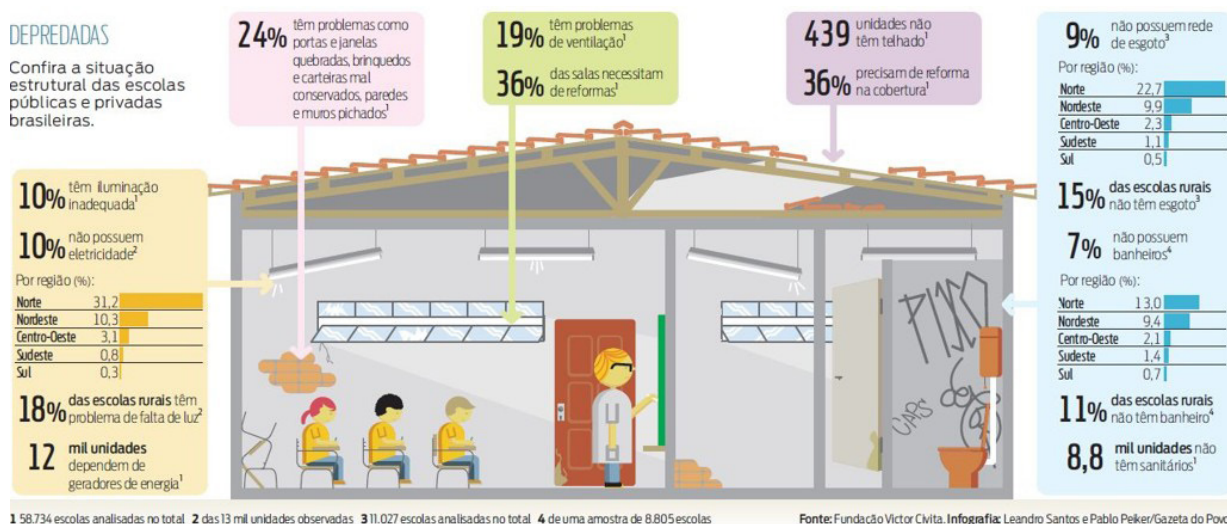


Figura 2: Estruturas das escolas de ensino fundamental e médio brasileiras

Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/estrutura-precaria-afeta-o-ensino-3fqdq2nqmd0u7ym8mvdgbeq6/>

Um estudo realizado por Soares em 2013 apontou que 84,5% das escolas públicas brasileiras apresentam uma estrutura elementar ou básica, apresentando apenas itens como mesas e carteiras, cozinha, banheiro e esgoto, e em grandes partes delas bibliotecas, acesso à internet, laboratórios, data show e computadores a não passam de um sonho distante.

Situações como essa prejudicam o modelo de desenvolvimento das instituições rumo à implementação das práticas das metodologias ativas, pois quando se analisa o contexto social e econômico dos alunos que dependem exclusivamente do ensino público chegamos a situações alarmantes que criam uma grande distância entre o modelo ideal de ensino e a realidade enfrentada pelas instituições

De acordo com Gentili (2005, p. 11):

A maneira como a escola trata a pobreza constitui uma avaliação importante do êxito de um sistema educacional. Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas através dos procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem ensinadas através dos métodos tradicionais. Elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são, por outro lado, as que mais dependem da escola para obter sua educação

Dubet (2004, p.540) complementa esta análise, segundo ele:

A definição do que seria uma escola justa é das mais complexas, ou mesmo das mais ambíguas, pois podemos definir justiça de diferentes maneiras. Por exemplo, a escola justa deve: - Ser puramente meritocracia, com uma competição escolar justa entre os alunos social e individualmente desiguais? - Compensar as desigualdades sociais, dando mais aos quem têm menos, rompendo assim com o que seria uma rígida igualdade? – Garantir a todos os alunos o que seria um mínimo de conhecimentos e competências? – Preocupar-se principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação? – Tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiadas consequências sobre as desigualdades sociais? - Permitir que cada um desenvolva seus talentos específicos, independentemente de seu desempenho escolar?

Algumas propostas no intuito de estabelecer referências comuns para as políticas educativas, envolvendo órgãos internacionais como o (PRELAC) e (UNESCO) abordam princípios educativos que devem:

Passar da ênfase aos insumos e às estruturas a uma ênfase nas pessoas como agentes ativos, que através de sua própria prática produzem, modificam ou reproduzem as condições em que atuam. Assim, espera-se passar dos enfoques instrumentais a visões centradas no papel ativo das pessoas na constituição dos fenômenos sociais.

Transcender a ideia de educação como mera transmissão de conteúdos e se estender como uma área consubstancial ao desenvolvimento integral das pessoas.

Afirmar de modo crescente a necessidade de atender a diversidade deixando de lado os tratamentos homogêneos e homogeneizadores da população.

Postular de modo crescente que a tarefa educativa é uma responsabilidade da sociedade em seu conjunto entendendo-a como uma sociedade educadora, transcendendo o foco exclusivo posto nas instituições educativas como espaços educativos (UNESCO, 2007 apud OLIVEIRA, 2009, p. 26).

O MODELO DE GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS FRENTE A IMPLEMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

As mudanças contínuas nos processos educacionais brasileiros tornaram as metodologias ativas nas grandes vedetes das instituições de ensino do país, além de dar um novo gás para a qualidade do ensino propuseram um novo formato de trabalho vinculado diretamente ao condicionamento do aluno no centro, ou seja o ele como coadjuvante do seu próprio conhecimento, é claro que a adaptação a este novo processo não é fácil, pois parte da implementação desta nova escola requer um modelo de gestão compatível a novas adaptações necessárias ao desenvolvimento deste contexto.

O Ensino a pesquisa e o desenvolvimento não está condicionado apenas questões estruturais como também as práticas modernas de ensino voltadas para a aprendizagem, hoje a principal preocupação dos pedagogos está na integração e

resgate dos valores básicos da educação a fim de motivar alunos e professores na busca por recursos que possam tornar as atividades em sala de aula mais atrativas. O modelo de gestão fragilizado e incompatível com a falta de investimentos na educação figuram um fenômeno apocalíptico capaz de levar a cabo qualquer boa iniciativa dentro dos modelos de gestão.



Figura 3: Gestão do tempo em sala de aula
Fonte: <https://www.lendo.org/como-lidar-indisciplina-escolar/>

O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente retira a autonomia do professor como o principal agente de realização de mudança, não se pode questionar a importância do ECA, mas hoje os alunos utilizam como uma fonte de ameaça frente aos professores como forma de intimidar os durante a execução de atividades que possam ser contrárias ao desejo dos alunos.

A análise do quadro acima ajuda a compreender a grande dificuldade da implementação das metodologias ativas através de um modelo de gestão onde o educador perde a maior parte do seu tempo tentando acalmar a bagunça em sala. A burocracia dos processos educacionais em relação a lançamentos de notas, atualização de diários e principalmente a dupla jornada impedem o professor de dedicar parte do seu tempo na elaboração de conteúdos que deixam as aulas mais dinâmicas e atrativas.

Moran (2015), analisa o qual o professor que se utiliza do método ativo tem o papel de curador e de orientador:

Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados. Infelizmente não é o que acontece na maioria das instituições educacionais (Moran, 2015, p. 24).

Outro fator que acaba inibindo a falta de criatividade em sala de aula esta condicionado a baixa valorização do professor no que tange, principalmente a baixa de salários, atraso no pagamento e principalmente a falta de preparo em lidar com as

diversidades enfrentadas em com o perfil de aluno que chega até as escolas públicas do país.

METODOLOGIA

Quando se fala de pesquisas é imprescindível definir qual o tipo será usado na obtenção de dados. Tal decisão torna o processo de obtenção do conhecimento mais fácil e organizado pois se direciona os esforços para tal.

No presente trabalho foram usados vários tipos de pesquisa para chegar aos resultados finais. Inicialmente, realizou-se pesquisas bibliográficas a fim de contextualizar o assunto e conceituar os termos de maior importância como “sustentabilidade” e “empreendedorismo”, por exemplo. As fontes e recursos de informação podem ser classificados como primárias, secundárias e terciárias segundo seu conteúdo e propósitos (PINHEIRO, 2006). Os primários são os “que se apresentam e são disseminados exatamente na forma com que são produzidos por seus autores” (IDEM, 2006, p.2). Pode-se citar como exemplos os periódicos científicos, os anais de conferência, as monografias e os relatórios técnicos. Já os secundários, de maneira simplificada “são os de indexação e resumo” (IDEM, 2006, p.3), ou seja, o que apresenta alguma modificação do original, como “as bibliografias, os dicionários e enciclopédias, os manuais, as publicações ou periódicos de indexação e resumos, artigos de revisão, catálogos etc” (IDEM, 2006, p.3). Foram consultadas diversas fontes, primárias e secundárias, sendo elas livros e sites, procurando sempre optar por aquelas com maior confiabilidade.

Após a fase de definições e resolução do tema, tornou-se necessário definir métodos de investigação para aprofundar a pesquisa relação aos processos de implantação das metodologias ativas nas escolas públicas brasileiras frente as dificuldades dos modelos de gestão. Relatórios de investigação realizados por ONG’s e estudiosos no assunto foram de grande importância para aprofundamento e principalmente para evidenciar as circunstâncias das pesquisas de acordo com o tema.

A luz das possibilidades discussão do tema pode analisar os seguintes dados.

Cerca de 300 escolas
Mais de 6 mil aulas observadas

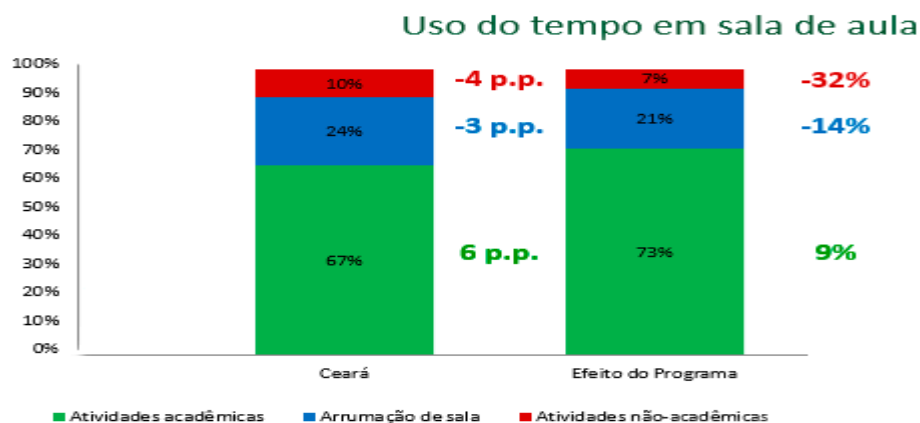
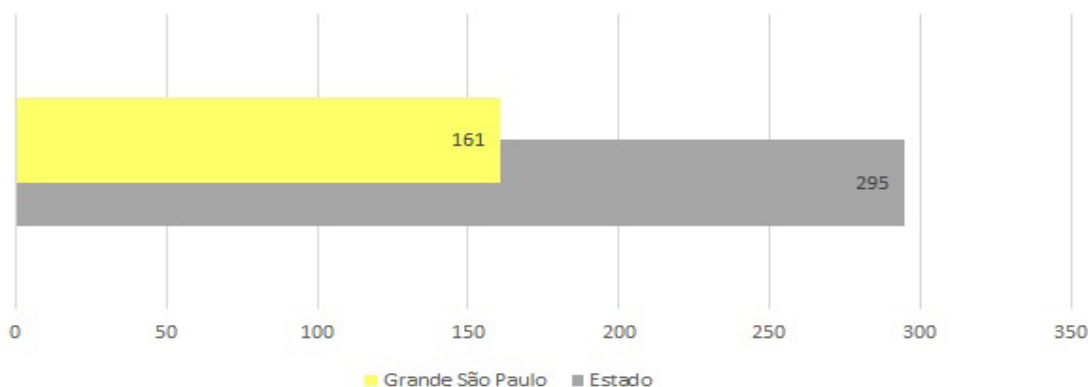


Gráfico 1: Uso do tempo em sala de aula

Fonte: <https://www.eloseducacional.com/gestao-de-sala-de-aula-diretor-2/>

Agressões físicas a professores (Jan. de 2014 a abr. de 2015)



Fonte: Secretaria de Estado da Educação

Gráfico 2: Agressões Físicas realizadas a professores (jan. 2016 à jan. 2017)

Fonte: <http://www.fiquemsabendo.com.br/educacao/a-cada-2-dias-um-professor-e-agredido-por-aluno-em-escolas-estaduais/>

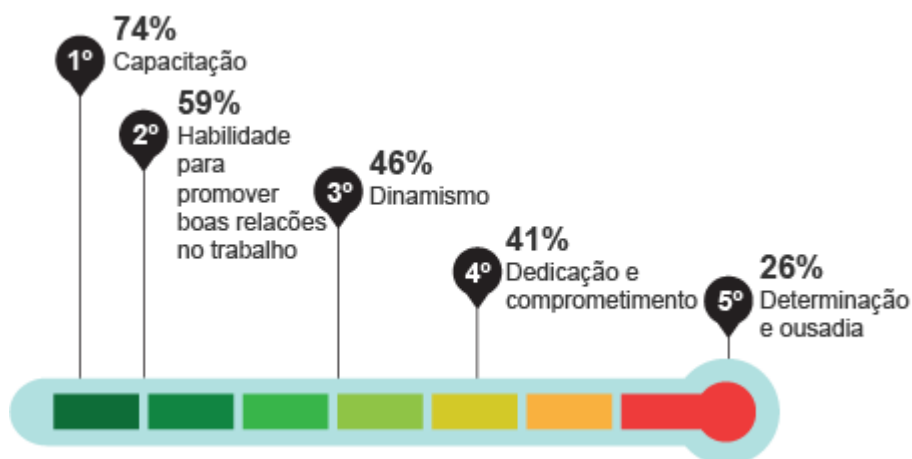
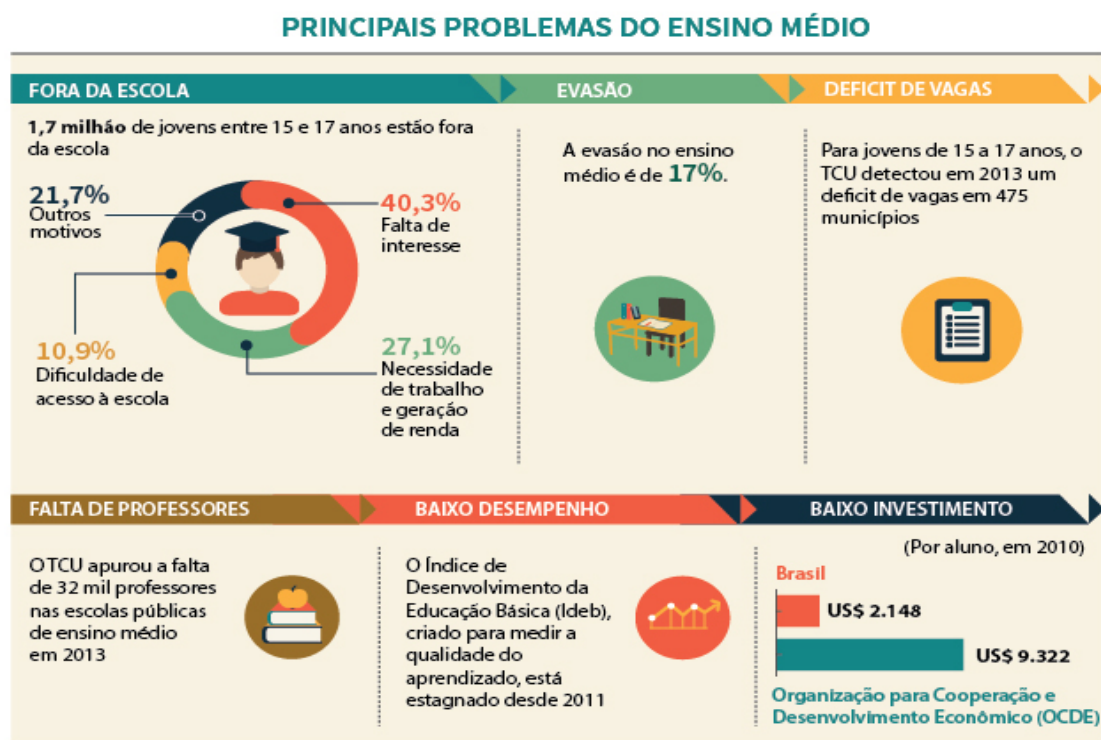


Gráfico 3: Habilidades dos Gestores



Fontes: Ministério da Educação, Tribunal de Contas da União e movimento Todos pela Educação

Figura 4: Principais problemas das escolas públicas brasileiras

Fonte: Ministério da Educação e Tribunal de Contas da União

ANÁLISE DE RESULTADOS

De uma forma geral verifica-se que a implementação das metodologias ativas se torna cada vez mais complexa e difícil à partir do momento em que as condições ambientais não favorecem a implementação das metodologias ativas nas escolas públicas do Brasil, os diversos dados apresentados se contrapõem a uma série de elementos que tornam o trabalho do professor martirizante principalmente e ao mesmo tempo desafiador quando o assunto é o trabalho do professor.

Houve uma inversão de valores e fica cada vez mais difícil de identificar o papel da escola na vida da família e como integrá-la à escola, ou seja, perda de referência. As agressões físicas sofridas em sala de aula tiram o estímulo pelo trabalho e a motivação em criar novos processos que possam integrar o aluno ao ambiente educacional.

No que tange as habilidades dos gestores fica cada vez mais difícil correlacionar o desenvolvimento de ações pautadas em atitudes que possam levar ao aperfeiçoamento contínuo através da dedicação em tempo integral, e principalmente condições para o aperfeiçoamento profissional.

O déficit de vagas, a evasão a falta de professores e o baixo investimento inviabilizam a implementação das metodologias ativas nas escolas públicas do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias Ativas de educação são de grande importância para o desenvolvimento das técnicas modernas de ensino pautadas na educação. A adaptação ao novo modelo de gestão das escolas públicas brasileiras se torna mais relevantes a partir do momento que outras prioridades sejam resolvidas, caso contrário nenhum resultado será o bastante substancial a ponto de resolver os problemas enfrentados pela educação.

Considerando os aspectos metodológicos e gestão de ensino é necessário compreender que o pedagogo não será o salvador da pátria caso não sejam dadas as ferramentas necessárias para uma gestão capaz de atender as demandas da sociedade, portanto é fundamental investimentos do estado para preparar o território para a implementação de políticas que abracem a educação a fim de proporcionar o retorno necessário e preparar a escola para receber as boas práticas da nova escola.

REFERÊNCIAS

Apenas 45% das escolas tem infraestrutura completa prevista em lei, diz estudo. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/apenas-45-das-escolas-tem-infraestrutura-completa-prevista-em-lei-diz>. Acesso 25 de novembro de 2018

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, Senado, 1988.

Como lidar com a indisciplina escolar. Disponível em: <https://www.lendo.org/como-lidar-indisciplina-escolar/>. Acesso em 12 de novembro de 2018

DUBET, F. O que é uma escola justa? In: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

Estrutura precária afeta o ensino. Disponível em: Leia mais em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/estrutura-precaria-afeta-o-ensino-3fqdq2npmd0u7ym8mvdgbeq6/>. Acesso em 12 de outubro de 2018

FIORENTINI, D. & Melo, G. F. S. (1998). Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos. In Geraldi, C. (org). Cartografias do trabalho docente: Professor (a)- pesquisador (a). Campinas: ALB.

FREIRE, P. (2014). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. Lara, Luiz Fernando

Copyright © 2018, Gazeta do Povo. Todos os direitos reservados. Fonte <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/estrutura-precaria-afeta-o-ensino-3fqdq2npmd0u7ym8mvdgbeq6/>

GENTILI, P. Educar na esperança em tempos de desencanto / Pablo Gentili, Chico Alencar. – 7. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MICOTTI, M. C. O.O ensino e as propostas pedagógicas. In: BICUDO, V. M. A. Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999. p.153-157.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. A Matemática nos anos iniciais do Ensino

Fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

PARO, Vitor Henrique. 1945. Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino. São Paulo: Ática, 2007.

Problemas do ensino médio incluem desinteresse do aluno, baixa qualidade e falta de professores. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-ULTURA/516918-PROBLEMAS-DO-ENSINO-MEDIO-INLUEM-DESINTERESSE-DO-ALUNO,-BAIXA-QUALIDADE-E-FALTA-DE-PROFESSORES.html>. Acesso em 25 de novembro de 2018

INTERDISCIPLINARIDADE E INOVAÇÃO NO CONTEXTO DA GESTÃO EDUCACIONAL - UM CASO PRÁTICO

João Leandro Cássio de Oliveira

Professor do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Doutorando em Inovação Tecnológica (UFMG). Almenara - MG

João Francisco Sarno Carvalho

Professor do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Doutorando em Inovação Tecnológica (UFMG), Mestre em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade pela Universidade Federal de Itajubá (Unifei). Belo Horizonte - MG

Carla Soares Godinho

Bióloga (UNIMONTES), Mestre em Microbiologia (UFV) e Doutoranda em Inovação Tecnológica e Biofarmacêutica (UFMG). Montes Claros - MG

RESUMO: Este trabalho tem como objeto de estudo a gestão de uma entidade educacional, especificamente a pesquisa buscou entender os elementos de interdisciplinaridade e inovação no contexto da organização e tomada de decisão a partir do Conselho Gestor do Campus Almenara. A lei nº 11.892 de 2008 em seu artigo sexto definiu os Institutos Federais de Ensino Técnico e Tecnológico, como Instituição de Ensino com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior,

otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. O IFNMG como uma entidade educacional, busca aplicar uma forma de gestão mais participativa, assim o presente trabalho traz a seguinte problematização: é possível inovar a gestão no contexto da interdisciplinaridade? O trabalho tem por objetivo fazer a descrição completa do modelo de gestão praticado no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais em Almenara, pretendendo especificamente, analisar se a gestão deste campus está caminhando em direção à gestão centralizada ou democrática, a funcionalidade deste conselho perante a gestão do campus e fortalecer a discussão de um modelo de gestão baseado na descentralização. A metodologia é caracterizada como descritiva e foi realizada a partir de levantamento documental e bibliográfico. Podemos concluir que o IFNMG em Almenara está caminhando cada vez mais para a prática de uma gestão participativa e democrática através da inovação e da interdisciplinaridade.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática. Gestão Gerencial. Institutos Federais.

ABSTRACT: This work has as object of study the management of an educational entity, specifically the research sought to understand the elements of interdisciplinarity and innovation in the context of the organization and decision

making from the Management Council of Almenara Campus. Law No. 11,892 of 2008, in its sixth article, defined the Federal Institutes of Technical and Technological Education as a Teaching Institution with the purpose of offering professional and technological education at all levels and modalities and promoting the integration and verticalization of professional education, from basic education to higher education, optimizing the physical infrastructure, staffing and management resources. The IFNMG as an educational entity seeks to apply a more participatory management form, so the present work brings the following problematization: is it possible to innovate management in the context of interdisciplinarity? The purpose of this work is to provide a complete description of the management model practiced at the Federal Institute of Northern Minas Gerais in Almenara, specifically aiming to analyze whether the management of this campus is moving toward centralized or democratic management, the functionality of this council before the management and strengthen the discussion of a management model based on decentralization. The methodology is characterized as descriptive and was based on a documental and bibliographic survey. We can conclude that the IFNMG in Almenara is moving increasingly towards the practice of participatory and democratic management through innovation and interdisciplinarity.

KEYWORDS: Democratic Management. Management Management. Federal Institutes.

1 | INTRODUÇÃO

Baseada em uma formação prática voltada diretamente para o mercado de trabalho, a educação técnica profissionalizante tem em sua gestão a missão de oferecer ensino de qualidade para suprir a escassez de pessoal qualificado no mercado brasileiro, pois de acordo com o IBGE através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2012), foi demonstrado que a taxa de desemprego na faixa etária dos 15 a 24 anos foi de 16,3% em 2011, ao passo que para faixa etária de 25 a 49 anos foi de 5,7% da população no mesmo período.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2008, feito pelo INEP, mostram que o ensino profissionalizante no Brasil registrou maior crescimento no número de matrículas, em relação aos demais tipos de ensino. O aumento foi de 14,7%. O total de estudantes que cursava esse ensino naquele ano chegou a 795 mil. Em 2007, eram 693 mil estudantes.

Compactuando com a ideia de fortalecimento do ensino profissionalizante, em 2008 foram criados os Institutos Federais, cuja proposta é de agregar à formação acadêmica a preparação para o mercado de trabalho e fortalecimento da formação humana e social dos jovens.

Esta nova modalidade de aplicação da educação brasileira, trouxe a necessidade de uma atenção diferenciada para a gestão da educação. Compreender esse processo e os desdobramentos dele decorrente e construir métodos de gestão educacional para tais entidades se torna um desafio positivo para toda comunidade escolar inserida neste contexto pedagógico.

A Gestão propriamente dita trabalha na perspectiva do alinhamento entre pessoas, processos, planejamento e controle contribui para a eficiência dos objetivos traçados em uma entidade. Na área educacional não é diferente, os desafios de uma gestão eficiente é perene, não só na sua vértice principal (o ensino e aprendizado), mas no atendimento à sociedade em geral e particularmente na formação do cidadão.

Os Institutos Federais necessitam de uma gestão eficiente e responsável socialmente, pois se tratam de entidades educacionais compromissadas com ensino e aprendizagem, além de serem fundamentais no processo de articulação de política pública voltada para o desenvolvimento local de uma região.

Os Institutos Federais foram criados com uma estrutura política-pedagógica altamente inovadora, pois o modelo institucional é balizado na forma conceitual de *multicampi* e *pluricurricular*, voltado para educação profissional, técnica e tecnológica, sendo esse um modelo de instituição inédita no país.

O IFNMG em Almenara é um campus criado a seis anos. No ano de 2015 foi instituído o Conselho Gestor, este se define como órgão consultivo e deliberativo de apoio à gestão e tomada de decisão do presente Campus.

Nas últimas décadas vem se pesquisando muito no Brasil sobre gestão da educação, principalmente sobre aspectos que criam um paralelo comparando uma gestão democrática a uma gestão centralizada.

O IFNMG como uma entidade educacional, busca aplicar uma forma de gestão mais participativa, assim o presente trabalho traz a seguinte problematização: é possível inovar a gestão no contexto da interdisciplinaridade?

Este trabalho tem por objetivo fazer a descrição completa do modelo de gestão praticado no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais em Almenara. Pretendendo especificamente:

- Analisar se a gestão deste campus está caminhando em direção à gestão centralizada ou democrática;
- A funcionalidade deste conselho perante a gestão do campus;
- Fortalecer a discussão de um modelo de gestão baseado na descentralização.

2 | SISTEMAS DE GESTÃO EDUCACIONAL.

2.1 Contextualização histórica.

Para entender as políticas públicas de gestão da educação, é necessário inicialmente a compreensão histórica das relações sociais com o papel do estado na estruturação dessas políticas. A partir do fim da segunda guerra mundial, o mundo via as políticas de bem-estar social sendo praticadas, assim segundo Perry (1996) o estado de bem-estar social era caracterizado por políticas voltadas para o investimento

público, notadamente pela garantia do pleno emprego.

De acordo com Perry (1996), este estado de bem-estar social entrou em crise, e com o objetivo de combater essa crise, pensadores liderados por Friedrich Hayek, criaram o pensamento neoliberal que era baseado no oposto das políticas (keynesianas) vigentes naquele período.

Para Perry (1996) o neoliberalismo poderia ser entendido como estado mínimo para com as políticas sociais e forte nos compromissos com os interesses do capital. Para Peroni (2003) na visão neoliberal o Estado assume características restritivas, com funções coercitivas, diminuindo a participação e a autonomia dos sujeitos, canalizando todas as ações para a manutenção e o fortalecimento dos processos que atendam às necessidades do mercado. O modelo neoliberal acreditava que a crise no estado (pós bem-estar social) aconteceu devido à forma de organização estatal. Para a superação de tal crise era salutar uma reestruturação do desenvolvimento econômico baseado na reforma do Estado. Nesta reestruturação, o Estado passa a ser o gerenciador e não o responsável pelas políticas sociais.

Segundo Cabral Neto (2009) na década de 1990 o modelo de gestão na escola estava articulado ao papel de redefinição do estado brasileiro, através da reorganização do aparelho de Estado sustentado pelas condições do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado em 1995. A educação foi marcada pela descentralização, isso quer dizer que o Estado passava a responsabilidade financeira, de execução e de oferta para o setor privado e para sociedade civil, contudo, o Estado continuava a controlá-la, tal controle era feito por meio das definições de metas e diretrizes, as quais eram acompanhadas através de avaliação, assim o Estado cobrava resultados e conferia o cumprimento de diretrizes e metas.

2.2 Gestão Gerencial e Gestão Democrática na educação

Segundo Luck (2006) a Gestão pode ser entendida pela participação das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seus trabalhos. Assim, o processo pedagógico é fortalecido de forma democrática, aos quais trazem efetivas contribuições aos resultados educacionais com mais efetividade.

Para Lima (2001) citado em Lima, Prado e Shimamoto (2011, p. 7):

[...] denominada **gestão gerencial** privilegia a participação funcional onde os sujeitos “colaboram” e suas opiniões são parcialmente acatadas. A participação instrumental se dá com a aceitação de um objetivo prévio com contornos próximos de democracia de representação como fim de captar recursos e referendar ações de controle. Neste processo, para além da técnica, objetiva-se a sujeição, o consenso, a reprodução. A gestão, assumindo o discurso de funcionários parceiros, comunidade parceira, dilui e fragiliza as possibilidades de emancipação e superação da estrutura posta.

Para Cabral Neto (2011) o modelo gerencial vê as unidades de ensino como empresas, o diretor passa a ser gestor, ele é quem deve cuidar e gerir a escola como um todo, ou seja, tem de administrar as finanças, materiais, recursos humanos e

cumprir obrigações demandadas pelo governo. Alguns podem analisar tal situação como uma conquista de autonomia escolar, mas está “autonomia” é cobrada através da eficiência em relação ao alcance de metas e principalmente na prestação de contas da escola.

A Gestão Democrática é o contraponto da Gestão Gerencial, assim Lima, Prado e Shimamoto (2011, p. 7) definem Gestão Democrática, como:

Uma prática fundada em preceitos participativos e políticos. Ela não instrumentaliza a manutenção da escola, mas organiza a comunidade para buscar nos órgãos públicos a responsabilidade por sua manutenção. Constitui-se, portanto, nos fundamentos que tornam a escola vinculada a um sistema descentralizado, no qual haja autonomia de decisão financeira, pedagógica e administrativa. É, portanto, fundamental a existência de mecanismos de participação da comunidade escolar que possibilitem a tomada de decisões coletivas para a construção do controle social. Isto, de modo algum implica em eximir o Estado da manutenção desta escola. Não significa, deste modo, que a escola seja a responsável pelo autofinanciamento de seus gastos.

Para os mesmos autores a gestão democrática, se constitui: “na elaboração de um projeto político-pedagógico, questionando os planos e programas, secundarizando os exames, privilegiando um processo de qualidade na qual o aprendizado seja essencial, introduzindo o aluno no mundo do debate e da participação, aproximando-se da comunidade e trazendo-a para a discussão de temas vinculados à política, à economia, às violências, ao desemprego, às eleições. Enfim, a escola se faz presente no contexto real, na conjuntura dinâmica da sociedade”.

3 | REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OS INSTITUTOS FEDERAIS

Segundo Manfredi (2002) a rede federal de educação profissional teve seu início no século passado, especificamente em 1909, as primeiras escolas foram as chamadas Aprendizizes Artífices, passando pelas Escolas Técnicas e chegando aos CEFET's.

A Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, veio institucionalizar oficialmente a rede no âmbito do sistema federal de ensino, como Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com vinculação junto ao Ministério da Educação sendo composta por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca e de Minas Gerais e por 24 Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais.

Otranto (2010) apresenta que através da lei 11.892/2008 os Institutos Federais devem ser considerados instituições de ensinos que apresentam uma estrutura diferenciada, uma vez que foram criadas pela agregação/transformação de antigas instituições profissionais de ensino.

Assim a lei nº 11.892/08 em seu artigo 6º definiu os IFETs, como uma Instituição de Ensino com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação

profissional, desde a educação básica até a educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão.

Segundo o MEC (2015) atualmente os Institutos Federais cobrem todo o território nacional, contribuindo para a qualificação de profissionais para diversos setores da economia brasileira, produzindo pesquisa e serviços no fomento do setor produtivo. São 562 unidades espalhadas por todo Brasil.

3.1 A Gestão do Institutos Federais

A lei nº. 11.892/08, nos artigos 9º e 11º mostram a estrutura de gestão da seguinte forma: “cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores” e que “os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) reitor e 5 (cinco) pró-reitores”.

Para Fernandes (2009) os Institutos Federais têm um modelo diferenciado de gestão, o que os tornam únicos em relação às outras instituições de ensino no Brasil. Isso acontece devido a atuação dos IFs em diversos níveis de educação associado ao Ensino, Pesquisa e Extensão com sua organização estruturada em multicampi e pluricurricular.

A lei nº. 11.892/08, nos artigos 9º e 11º mostram a estrutura de gestão da seguinte forma: “cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores” e que “os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) reitor e 5 (cinco) pró-reitores”.

Os Institutos Federais são normatizados pelo Regimento Geral (RG). O RG é o conjunto de normas que disciplinam a organização, as competências e o funcionamento comuns aos vários órgãos, unidades e serviços integrantes da estrutura organizacional do Instituto Federal nos planos administrativo, acadêmico e disciplinar, complementando as disposições estatutárias.

A reitoria tem funções mais estratégicas, como definição das formas e políticas públicas adotadas, controle e principalmente supervisão. Para o êxito de tais funções existem no IF's as pró-reitorias: Administração, Desenvolvimento Institucional, Ensino, Extensão e Pesquisa, pós-graduação e inovação. Cada uma das pró-reitorias contam com um diretor executivo, além de toda uma equipe de profissionais.

Na estrutura organizacional e deliberativa, existe o Conselho Superior, órgão máximo dentro de um Instituto Federal, de caráter consultivo e deliberativo. Presidido pelo reitor, conta com representantes docentes, discentes, servidores técnico-administrativos, egressos, representantes da sociedade civil, do Ministério da Educação e dos diretores-gerais de *campi*. O Conselho Superior é um órgão colegiado que tem por finalidade analisar e regular as diretrizes de atuação de um Instituto Federal, no

âmbito acadêmico e administrativo, tendo como finalidade o processo educativo de excelência.

Outro órgão importante é o Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, é órgão de apoio ao processo decisório da Reitoria que é constituído pelo Reitor, como presidente, pelos Pró-Reitores e pelos Diretores-Gerais dos campi. Tem a função de apreciar a distribuição interna de recursos, apreciar propostas de criação e de extinção de cursos, recomendar as propostas e as normas para celebração de acordos, convênios e contratos, bem como para a elaboração de cartas de intenção ou de documentos equivalentes, propor ao Conselho Superior a criação e a alteração de funções, bem como de órgãos administrativos da estrutura organizacional.

Os *campi* são as unidades que fato são a razão da existência dos IF's, são os campi os responsáveis pelo alcance dos objetivos fundamentais, como por exemplo, o ensino e aprendizado. Como o país é muito diversificado, a realidade cada Campus tem uma realidade, assim respeitando tais diferenças, apresentaremos a estrutura de gestão mais comuns aos campi.

Um campus tem a seguinte distribuição em sua gestão: Direção Geral, composta por um Professor eleito, Diretor de Administração e Planejamento e Diretor de Ensino, ambos nomeados pelo Diretor Geral, além de Coordenadores de Pesquisa, Administração e Extensão. A estas funções existem as unidades que operacionalizam e apoiam a gestão como: Coordenação de Recursos Humanos, Coordenação Pedagógica, Tesouraria e Contabilidade, Compras e Licitações e Almoxarifado.

3.2 O Campus Almenara

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), Campus Almenara, iniciou oficialmente suas atividades em 21 de Outubro de 2010, através da portaria do então ministro, Fernando Haddad, nº 108, de 29 de janeiro de 2010, publicada no diário Oficial de 1º de fevereiro de 2010, página 15, seção 10. O IFNMG é uma instituição de educação que oferta cursos técnicos nas modalidades: Integrado ao Ensino Médio, Concomitante e Subsequente.

Segundo o IFNMG/Almenara (2015) na modalidade integrado ao médio, o aluno faz simultaneamente o ensino médio e o curso técnico da área escolhida. A modalidade concomitante exige que o aluno esteja cursando a 2ª ou 3ª série do ensino médio, em outra instituição de ensino; paralelamente, ele faz o curso técnico no IFNMG/Almenara, e a modalidade subsequente, é necessário que o aluno já tenha concluído o ensino médio.

O Campus também conta com cursos superiores nas modalidades tecnólogo e bacharel. Sendo assim, o Campus Almenara visa o trabalho em benefício da consolidação e do fortalecimento dos arranjos produtivos sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades do desenvolvimento socioeconômico e cultural da região.

A abrangência geográfica do IFNMG - Campus Almenara compreende a região do Baixo Jequitinhonha, sendo esta formada por 16 municípios, que cobrem uma área de 15.439,2 km² e com uma população de, aproximadamente, 180 mil habitantes (IBGE, 2010). O município de Almenara, distante 722 km de Belo Horizonte, possui uma população de 38.775 habitantes (82% urbana) e uma área de 2.294 km² (IBGE, 2010).

A gestão do Campus se diferencia pelo Conselho Gestor. Segundo o IFNMG/Almenara (2015) o Conselho Gestor é um órgão consultivo e deliberativo e de assessoramento à Direção-Geral, naquelas matérias de interesse exclusivo da Unidade de Ensino e integrante da estrutura administrativa básica do Campus, tem por finalidade colaborar para o aperfeiçoamento dos processos educativo, administrativo e orçamentário-financeiro e de zelar pela correta execução das políticas de gestão no Campus.

3.3 A interdisciplinaridade em questão

Não cabe aqui questionar a eficiência da ciência a partir das disciplinas e da departamentalização. Aliás, sabe-se que o avanço da CTI só ocorreu a partir das pesquisas realizadas a partir das ciências e suas departamentalizações.

Entretanto, como mostraram Waldman e Dalpian (2017) a disciplinaridade atua na solução de problemas e a interdisciplinaridade na problematização de soluções.

O avanço cada vez mais rápido das tecnologias também reverberam em diferentes mudanças para a sociedade, até mesmo na redefinição do conceito do termo.

Para Philippi Júnior, Fernandes e Pacheco (2017, p. 8)

A tecnologia tornou-se parte importante das relações sociais e dos próprios espaços de interação, redefinindo territorialidades, compreensões de mundo e, até mesmo processos cognitivos. Na atualidade, o próprio conceito de sociedade só pode ser adequadamente definido quanto contextualizado na reconfiguração proporcionada pelas novas tecnologias.

As mudanças estruturais na sociedade reverberam na inovação, na ciência e na tecnologia. Bevilacqua (2011, p. 798) nos alerta ao informar que estamos “diante de uma nova ciência e tecnologia, e que as concentrações clássicas estão sendo ultrapassadas em favor de uma nova reorganização científica e tecnológica”.

Por isso, para galgar a demanda que busca responder às questões ligadas à inovação tecnológica, sobretudo em consonância com os estudos de educação, ciência e tecnologia, realizou-se a junção de disciplinas oriundas das Ciências Sociais, da Educação, da Gestão em uma construção interdisciplinar, que sustentou o referencial teórico, e auxiliou na busca da resposta da pergunta que problematiza essa pesquisa.

Essa proposta é reforçada por Philippi Júnior, Fernandes e Pacheco (2017) que afirmam que na atualidade a interdisciplinaridade é fundamentável para se desenvolver a CTI (Ciência, Tecnologia e Inovação). Para os autores a interdisciplinaridade é um

importante meio de se enfrentar os desafios da atualidade.

Para Faria (2015, p. 107) “A interdisciplinaridade decorre da necessidade de se dar conta de novos problemas, de diferentes naturezas e com níveis de complexidade crescentes, muitas vezes decorrentes do próprio avanço dos conhecimentos científicos, filosóficos e tecnológicos”.

A partir dessa proposta, executa-se, nessa proposta, o que Alvarenga *et al.* (2015) indica como religação dos saberes.

Raynaut (2011, p. 95) mostra que “[...] existem outras questões, outras problemáticas, que não emergem da própria dinâmica das disciplinas, mas nascem das interrogações formuladas pelas sociedades”. Para ele, essas questões a serem investigadas são “necessidades de conhecimento que não podem ser identificadas e problematizadas apenas por um olhar científico” (RAYNAUT, 2011, p. 95).

Embora delimitemos um tema específico para investigação essa condição não implica diretamente em analisa-lo apenas por um olhar científico já que não devemos abandonar as múltiplas facetas que constituem o tema (FRIGOTTO, 2008).

Pombo (2005, p. 13) mostrou que vivemos uma era de transformações epistemológicas e que faz necessário “abandonar o conforto da nossa linguagem técnica e para nos aventurarmos num domínio que é de todos e que ninguém é proprietário exclusivo”.

Sabe-se que elaborar uma pesquisa na área interdisciplinar é tarefa desafiadora já que é “no âmbito da interdisciplinaridade que grandes desafios epistemológicos – teóricos e metodológicos – se colocam” (CAPES, 2009, p. 6). Frigotto (2008, p. 44) coloca como desafio na área interdisciplinar a capacidade “transcender a fragmentação e o plano fenomênico, heranças fortes do empiricismo e do positivismo.”

Embora repleta de condições avessas ao positivismo, optamos pela elaboração interdisciplinar desta tese porque a interdisciplinaridade consiste na

[...] convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas (CAPES, 2009, p. 6).

Huutoniemi *et al.* (2010) defendem a ideia de que a pesquisa interdisciplinar é complexa e por isso é complexo estabelecer um conceito único de interdisciplinaridade. Por isso, não será adotada uma única definição de interdisciplinaridade e objetiva-se trabalhar a partir dos princípios gerais. Isto é, os entraves metodológicos, teóricos e tecnológicos para a ciência contemporânea

[...] por entendermos que é no âmbito desses princípios gerais que se colocam os grandes desafios teóricos, metodológicos e tecnológicos para o avanço da ciência contemporânea, levando em conta os novos problemas colocados pelos fenômenos complexos e também pelo paradigma simplificador da ciência moderna ou clássica (ALVARENGA *et al.*, 2015, p. 64).

Colocadas as condições acima, nota-se que estudo tem caráter interdisciplinar, evidenciados no referencial teórico e na metodologia. O tema estudado impõe um olhar

interdisciplinar, a construção com essa característica não pode ser feita “seguindo meramente algumas “receitas” metodológicas” (RAYNAUT, 2011, p. 70).

4 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho se caracteriza como descritivo, pois busca fazer uma conexão entre a realidade e a literatura. Gil (1991, p. 46), explicita que “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Vergara (2005, p. 71) complementa afirmando que neste tipo de pesquisa não existe o comprometimento de prestar explicações dos fatos descritos.

O caráter exploratório se deve a carência de informações sobre o assunto abordado neste trabalho. Gil (1991) assegura que este tipo de metodologia permite criar maior familiaridade com o problema.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa é caracterizada em estudo de caso, documental e bibliográfica. Yin (2002, p. 32) elucida que o “estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Vergara (2005) confirma que este tipo de estudo é limitado a um ou poucos agentes. No que diz respeito ao delineamento documental, Gil (1991, p. 57) comenta que essa abordagem se assemelha com a bibliográfica, sendo a fonte de dados principal diferença.

5 | RESULTADOS

O Conselho Gestor do IFNMG/Almenara é objeto de estudo deste trabalho, a seguir será feita a descrição e a forma como este conselho funciona no presente Campus, nos permitindo assim responder a questão de pesquisa e a possibilidade de êxito no que se refere aos objetivos deste trabalho.

De acordo com o regulamento do Conselho Gestor do IFNMG Almenara, este conselho tem as seguintes deliberações:

Art. 1º. O Conselho Gestor do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Almenara é um órgão consultivo e deliberativo e de assessoramento à Direção-Geral, naquelas matérias de interesse exclusivo desta Unidade de Ensino e integrante da estrutura administrativa. O Conselho Gestor como órgão consultivo e deliberativo tem por finalidade colaborar para o aperfeiçoamento dos processos educativo, administrativo e orçamentário-financeiro e de zelar pela correta execução das políticas do IFNMG em Almenara.

Art. 2º. O Conselho Gestor será composto por 15 (quinze) membros titulares e respectivos suplentes, da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada, de

conformidade com os artigos 7º e 18, do Regimento Interno do Câmpus Almenara

Art. 3º. O Conselho Gestor terá a seguinte composição: I – Diretor-Geral; II – Diretor da Diretoria de Administração e Planejamento ou cargo equivalente; III – Diretor da Diretoria de Ensino ou cargo equivalente; IV – Diretor da Diretoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação ou cargo equivalente; V – Diretor da Diretoria de Extensão ou cargo equivalente; VI – 02 (dois) representantes dos docentes, eleitos por seus pares; VII – 02 (dois) representantes dos técnico-administrativos em educação, eleitos por seus pares; VIII – 02 (dois) representantes discentes, eleitos por seus pares, sendo um representante dos cursos superiores e o outro dos cursos técnicos de nível médio; IX – 02 (dois) representantes da sociedade civil organizada, indicados por órgãos do setor público e/ou empresas estatais. X – 02 (dois) representantes de pais dos discentes, eleitos em assembleia convocada pelo Diretor-Geral, especificamente para esse fim; § 1º O presidente do Conselho Gestor será o Diretor-Geral e, em sua falta ou impedimentos, o seu substituto legal IFNMG.

Art. 5º. As competências gerais do Conselho Gestor são:

I - subsidiar o Diretor-Geral com informações da comunidade, relativas a assuntos de caráter administrativo, de ensino, de pesquisa e de extensão;

II - avaliar as diretrizes e metas de atuação do Câmpus e zelar pela execução de sua política educacional;

III - apreciar o calendário escolar de referência da Instituição de Ensino;

IV - assessorar a Direção-Geral do Câmpus na divulgação das atividades da Instituição junto à sociedade;

V - opinar e deliberar sobre questões submetidas a sua apreciação;

VI – definir as diretrizes para a atuação do Câmpus de acordo com as políticas educacionais estabelecidas pelo Conselho Superior do IFNMG;

VII – aprovar projetos e planos de ação, específicos para esta unidade de Ensino, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelos documentos aprovados pelos órgãos colegiados superiores;

VIII – apreciar a proposta orçamentária anual do Câmpus;

IX – apreciar e emitir parecer a respeito dos projetos pedagógicos, a organização didática, os regulamentos internos e as normas disciplinares, encaminhando-os às instâncias superiores do IFNMG;

X – emitir parecer à Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão e ao Conselho Superior do IFNMG, se necessário, a respeito de propostas de criação, de extinção ou de desativação temporária de cursos, bem como de alteração curricular e de registro de diplomas, no âmbito do Câmpus;

XI – propor e analisar propostas de alterações da estrutura administrativa do Câmpus;

XII – Aprovar o regime disciplinar do corpo discente, estabelecido em regulamento próprio, observadas as disposições gerais emanadas do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Conselho Superior e da Reitoria do IFNMG;

XIII - Deliberar, em primeira instância sobre os casos omissos e as dúvidas suscitadas na aplicação Regimento Interno do Campus;

XIV - Aprovar alterações de nomenclatura de cargos comissionados e funções gratificadas, bem como suas criações dentro da estrutura organizacional do Campus;

XV – Supervisionar o processo de eleição do Diretor-Geral do Campus, com base na legislação vigente e nas normas emanadas da Reitoria do IFNMG. Parágrafo único: As propostas de criação de novos órgãos e/ou alterações na estrutura organizacional do Campus, submetidas à apreciação do Conselho Gestor, deverão necessariamente estar acompanhadas das atribuições/competências desses novos órgãos e/ou decorrentes das alterações propostas.

De acordo com o Presidente do Conselho Gestor, o Diretor Geral, este conselho vem funcionando no campus desde novembro de 2014. Com reuniões bimestrais, é o conselho gestor quem define as formas de governança do IFNMG no campus Almenara. Ainda segundo o presidente, o conselho está sendo bastante efetivo, inclusive a última reunião definiu o planejamento interno do IFNMG Almenara para 2016.

6 | CONCLUSÃO

Neste estudo foi possível trazer a discussão de gestão democrática versus gestão gerencial para campo da prática. Conforme foi descrito aqui, os anos noventa foi uma década caracterizada pela mudança de responsabilidades da gestão escolar, o que deixou a gestão caracterizada como gerencial.

Os Institutos Federais são entidades que ainda não têm uma década de existência, além de novos são estruturas educacionais completamente diferente de outras entidades educacionais presentes no Brasil.

Neste estudo foi possível perceber que IF's se mostram ainda com uma estrutura hierárquica centralizada na figura do Reitor (enquanto gestor universal) e por consequência na figura do Diretor Geral (representante máximo de cada Campus).

Mas por outro lado podemos perceber que os IF's estão caminhando para que o sistema de gestão seja cada vez mais democráticos e participativos, pois em se tratando da administração geral, as Reitorias, existem o Conselho Superior e o Colégio de Dirigentes, órgãos que apoiam a tomada de decisão e práticas de operacionalização da Gestão. Em relação as unidades de ensino, no caso específico do Campus Almenara, existe o Conselho Gestor, órgão que avalia e delibera questões estratégicas com a participação das categorias (Docentes, Discentes, Servidores Técnicos) do Campus e principalmente coma participação da sociedade civil.

Devido a limitação e os objetivos da pesquisa, não avaliamos a eficiência e eficácia do Conselho Gestor em Almenara, mas foi detectado que no ano de 2015, todas as questões estratégicas do presente Campus passaram pela avaliação e aprovação daquele Conselho.

Portanto, diante dos resultados da pesquisa, concluímos que trabalho nos

mostrou que o IFNMG Almenara é uma entidade ainda muito recente, com apenas 8 anos de existência, mas que já objetiva e caminha para que a sua gestão seja cada vez mais democrática, inovadora e interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Augusta Thereza de.; ALVAREZ, Aparecida Magali de Souza; SOMMERMAN, Américo; PHILIPPI JUNIOR, Arlindo. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nas tramas da complexidade e desafios aos processos investigativos**. In: PHILIPPI JUNIOR, Arlindo; FERNANDES, Valdir. *Práticas da Interdisciplinaridade no Ensino e na Pesquisa*. Barueri: Manole, 2015, p. 37-90.
- ANDERSON, Perry. **Balço do neoliberalismo**. In: SADER, E.; GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- ANTONIO BOSCO DE LIMA; JEOVANDIR CAMPOS DO PRADO; SIMONE VIEIRA DE MELO SHIMAMOTO. **Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada - novos nomes velhos rumos**. Biblioteca Anpae – Série Cadernos: n. 11 – 2011 – ISSN 1677-3862. São Paulo, 2011.
- BEVILACQUA, Luiz. Primórdios da Área Multidisciplinar da Capes e suas influências na Pós-Graduação e na Graduação. In: PHILIPPI JUNIOR, Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Barueri: Manole, 2011, p. 785-802.
- BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- _____. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.
- _____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acesso em 28 jul. 2015.
- _____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em 02/09/2015.
- _____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituto Federal - Concepção e Diretrizes**. Brasília, 2008.
- CABRAL NETO, Antônio. **Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias**. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. (Orgs.). *Política educacional: gestão e qualidade do ensino*. Brasília: Liber Livros, 2009.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Diretora de Avaliação. **Documento de área 2009**. Área de avaliação: Interdisciplinar. Coordenador de área: Arlindo Philippi Junior. 2009. [S.I.]. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/INTER13jan10.pdf>. Acesso em: abr. 2018
- FARIA, José Henrique de. Epistemologia crítica, metodologia e interdisciplinaridade. In: **Práticas da Interdisciplinaridade no Ensino e na Pesquisa**. Barueri: Manole, 2015, p. 91-136.

FERNANDES, F. C. M. **Gestão dos Institutos Federais: O desafio do centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica.** *Holos* (Natal. Online), v. 2, p. 03-09, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como Necessidade e Como Problema nas Ciências Sociais. **Revista Ideação.** Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em: mai. 2017.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HUUTONIEMI, K. et al. Analyzing interdisciplinarity: typology and indicators. **Research Policy**, v. 39, n. 1, p. 79-88, 2010

IBGE – **Censo 2010.** Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=29&uf=31>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).** Brasília 2012.

IFNMG. **Reitoria.** <http://participe.ifnmg.edu.br/wp-content/uploads/2015/06/Minuta-Regulamento-Conselho-Gestor.pdf>.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar - levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em 15 maio 2017.

MANFREDI. S. M. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

PERONI, Vera. **Breves considerações sobre a redefinição do papel do estado.** In: _____. Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PHILIPPI JUNIOR, Arlindo; FERNANDES, Valdir; PACHECO, Roberto, C. S. **Interdisciplinaridade e institucionalização: reciprocidade e alteridade.** In: PHILIPPI JUNIOR, Arlindo.; FERNANDES, Valdir.; PACHECO, Roberto C. S. Ensino, Pesquisa e Inovação – Desenvolvendo a Interdisciplinaridade. Barueri: Manole, 2017, p. 3-32.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em revista.** Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-15, mar 2005. Disponível em: <http://www.ibict.br/liinc>. Acesso em: abr. 2018.

OTRANTO, Celia Regina. **Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETS.** Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº1, jan./jun. 2010, p. 89-110.

RAYNAUT, Claude. **Interdisciplinaridade:** mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos. In: PHILIPPI JUNIOR, Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação. Barueri: Manole, 2011, p. 69-105.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de pesquisa em Administração.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

YIN, R. K.. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

WALDMAN, Helio.; DALPIAN, Gustavo Martini. **A universidade e a construção da interdisciplinaridade.** In: PHILIPPI JUNIOR, Arlindo.; FERNANDES, Valdir.; PACHECO, Roberto C. S. Ensino, Pesquisa e Inovação – Desenvolvendo a Interdisciplinaridade. Barueri: Manole, 2017, p. 82-101.

MUSEU FAMILIAR E O PAPEL DA GUARDIÃ DE OBJETOS E MEMÓRIAS

Frantieska Huszar Schneid

Doutoranda do PPGMP-UFPel. frantieskahs@gmail.com

Francisca Ferreira Michelin

Docente do PPGMP-UFPel. fmichelon.ufpel@gmail.com

RESUMO: O presente artigo busca apresentar uma relação dos museus ou memoriais familiares com os guardiões de memória. Ao longo de sua trajetória, o indivíduo apega-se à objetos, que acabam sendo uma conexão entre as pessoas da família. Estes objetos relacionados à memória rodeiam o indivíduo e fazem parte de sua história de vida. Esta relação dos objetos com o passado e os elos de ligações entre gerações futuras será analisado neste artigo, no qual busca abordar discussões acerca do que chamamos de museus ou memoriais familiares. Será abordado aqui o conceito do *Guardião de Memória do Museu Familiar*, bem como seu papel de resguardar objetos que servirão de elo para as gerações futuras.

PALAVRAS-CHAVE: Museu familiar; Objetos; Guardiã de Memória.

GUARDIAN OF OBJECTS AND MEMORIES

ABSTRACT: This article we seek to present the relation between museums or family memorials as memory keepers. Throughout its history, the individual grips to objects that end up being a connection between the family members. These objects related to memory, surround the individual and are part of his life story. This connection between objects from the past and the link of it for the future generations is what will be analyzed in this article, which seeks to discuss about what we call museums or family memorials. Will be addressed here the concept of the Memory Guardian of Family Museum, as well as its role of protecting objects, which serve as a link to future generations.

KEYWORDS: Family museum; Objects; Memory Guardian.

1 | OBJETOS DO MUSEU FAMILIAR

A palavra patrimônio vem do latim patri (“pai”) e monium (“recebido”), ou seja, aquilo que provem dos pais. Inicialmente era ligada ao sentido de herança, atuando como nexos entre gerações, ligando o passado ao presente. O patrimônio como herança, inclui bens materiais e imateriais. Azzi explica a relação de patrimônio com o universo jurídico: “O termo ‘patrimônio’ tem a sua raiz no universo jurídico, pois deriva

FAMILIAL MUSEUM AND THE ROLE OF THE

do latim *patrimonium*, significando o que se recebe de uma família, sendo *pater* compreendido mais no sentido social do que biológico do termo”. (AZZI, 2010, p. 11)

O conceito de patrimônio se define por meio de seu valor, seja histórico ou pecuniário, como mediador de uma genealogia, de um bem cujo valor de transmissão remete a uma história, a uma origem. O patrimônio elabora-se, em cada instante, com base na soma de seus objetos, na configuração de suas afinidades e na definição de seus horizontes (POULOT, 2009). Nesta elaboração do patrimônio, o indivíduo ao longo de sua trajetória, apega-se à objetos, que acabam sendo uma conexão entre as pessoas da família, muitas vezes herdados pelas gerações mais novas ou entregues às pessoas muito próximas à família. Lugares de memórias, evocadores do passado, narradores de histórias, os objetos desempenham atividades relevantes na construção de identidades dos indivíduos.

Estes objetos relacionados à memória, também podem ser chamados de biográficos, um conjunto de objetos que rodeiam o indivíduo e fazem parte de sua história de vida. Ferreira em seu ensaio sobre a relação de objetos com a memória, afirma que: “No caso dos objetos como elementos de evocação, é importante também percebê-los como elementos de distinção, objetos biográficos fortemente carregados de sentido, narradores, eles próprios, da trajetória social de um sujeito” (FERREIRA, 2008, p. 25). Os objetos autobiográficos podem ser o começo para contar algo sobre alguém, aqueles que são os mais próximos, mais afetivos para contar o percurso da vida.

“São acima de tudo, objetos afetivos que carregam em sua materialidade um universo de imaterialidades, de lembranças, histórias, narrativas, identidades e esquecimentos” (NERY, 2017, p. 153). Pois conforme explica a autora, o ato de preservar objetos está relacionado fundamentalmente a uma função memorial e identitária que estes bens se conectam com seus proprietários.

São os objetos que apresentam as características e particularidades de cada cultura. Meneses (1998, p. 90) afirma que “... a natureza física dos objetos materiais trazem marcas específicas à memória”. Levanta-se no passado o fiel, o objeto que representa uma cultura e a partir deles, seja uma escova de cabelo, uma panela ou um casaco, que se pode “aferir o potencial, reconhecer a vocação e descobrir os valores mais autênticos de uma nacionalidade” (FALCÃO, 1985, p. 14).

Esta relação dos objetos com o passado e os elos de ligações entre gerações futuras que é analisado neste artigo, o qual busca abordar discussões acerca do que chamamos de *museus* ou *memoriais familiares*. Aqui são refletidos não bens da esfera pública que demandam de serem catalogados, preservados e disponíveis ao público, mas sim um acervo pessoal, privado, com objetos de família. Cunha (2008, p. 113) define que acervo é “um conjunto de documentos, peças ou obras reunidas e abrigadas (custodiadas) por instituições como museus, bibliotecas, arquivos e centros de documentação, ou ainda existentes em coleções particulares”.

Segundo Gonçalves (2007), a palavra acervo designa uma conjunto de bens e

neste sentido, está próxima do sentido geral de patrimônio. “Portanto, é fato que estes arquivos privados constituem um precioso bem cultural na medida em que agregam significativo patrimônio documental e cultural” (SVICERO, 2013, p. 222). Ferreira ainda complementa de que maneira estes objetos podem ser vistos como perspectivas de patrimônio “São, portanto, as narrativas pessoais que dão aos objetos dilacerados pelo tempo, pelo uso e pelo abandono, o sentido de patrimônio” (FERREIRA, 2008, p. 37). Nery complementa este caráter patrimonial adquirido do interior das casas onde são salvaguardados estas “reliquias”. “Eles adquiriram valor memorial e patrimonial dentro das casas e famílias e são, geralmente, insubstituíveis” (NERY, 2017, p.154)

O patrimônio define-se, ao mesmo tempo, pela realidade física de seus objetos, pelo valor estético – e, na maioria das vezes, documental, além de ilustrativo, inclusive de reconhecimento sentimental – que lhes atribui o saber comum, enfim, por um estatuto específico, legal ou administrativo (POULOT, 2009).

Os objetos presentes neste estudo não encontram-se em lugares públicos, mas sim no que intitulamos de *museu familiar*, onde a família detentora do acervo abriga seus objetos e atribuem a eles grande carga emocional. Fora deste contexto a maior parte das peças podem não possuir valor monetário algum, porém neste estudo eles recebem amplo significado afetivo.

Sendo museu um local de pesquisa, preservação, comunicação das memórias, pode-se afirmar que as famílias que possuem estes locais próprios de guarda de bens procuram evitar o esquecimento. Nestes recintos estão guardados objetos e documentos e toda a memória/tradição de uma família.

Ao falar de museu ou memorial, não significa apenas os locais organizados, catalogados e preservados. Não as instituições abertas ao público, mas todo e qualquer lugar onde são depositados objetos ou herança, acervo basicamente formado de “quiquilharias” que pertencem à membros de uma família, não necessariamente com valor monetário, porém com muito valor sentimental. Cada objeto está muito carregado de uma simbologia e uma história de imensa relevância para os membros pertencentes de tal família. Almeja-se sustentar que a noção de arquivo e memória não dizem respeito apenas a grandes acervos institucionais nem a fartos conjuntos de dados, mas corporifica-se também no cotidiano de coleções familiares, muitas vezes guardadas em casas comuns e simples, anônimas e pouco ou nada veiculadas.

Para Halbwachs (apud Caixeta, 2006, p. 161),

a tarefa de guardar, é também uma tarefa criativa, de construção de 'museu da família'. Através dele, as famílias podem encontrar suas histórias e os objetos que fizeram parte de sua construção e construir novos significados para si-mesmos e para o próprio grupo.

Aqui será apresentado um recorte da dissertação de mestrado, intitulada *Fotografias de casamento: memórias compartilhadas a partir de acervos pessoais*¹.

Busca-se refletir a prática de guardar objetos, em especial fotografias e entender de que

1. Programa de Pós Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas, orientada pela prof. Dra. Francisca Ferreira Michelin, defendida em abril de 2015.

maneira a imagem fotográfica é enquanto suporte capaz de informar sobre o passado, participar ativamente do processo de construção e consolidação da memória coletiva. Porém as fotografias são mudas, elas sozinhas não informam sobre o momento ali retratado, por isso conjuga-se com relatos orais para resgatar a trajetória histórica de grupos sociais específicos. Se por um lado a imagem é incapaz de enunciar, por outro, com breves informações (evento, local, ano), a imagem adquire voz e narra, com alguma convicção.

A figura central desta pesquisa é a guardiã do acervo destes objetos, Thereza da Silva Schneid de 89 anos. Ela guarda a coleção da família e assume a responsabilidade de atuar em nome da memória do grupo, definindo quais as fotografias e objetos serão guardados e de que maneira este acervo vai sendo reformulado, incorporando novos materiais e descartando outros, selecionando imagens que testemunhem a trajetória familiar.

Neste artigo serão apresentados cinco objetos deste acervo, todos eles relacionados à fotografia e sua utilização como suporte de memória. A imagem 1, ilustra um porta-retrato antigo com a foto da guardiã Thereza da Silva Schneid, seus irmãos e uma prima. Thereza guarda esta fotografia desde sua infância, todos os retratados já faleceram, permanecendo apenas ela – menina em pé com chapéu. Após a morte de sua irmã mais nova, a última ainda viva neste retrato, Thereza se desfez deste objeto passando para a neta mais nova, uma das autoras deste artigo. Pode-se afirmar que a fotografia aqui serve como ponte de memória familiar, porém também está diretamente ligado aos conceitos de identidade e esquecimentos. Atreve-se a dizer que ao se desfazer deste objeto, a guardiã pretende esquecer que a única personagem da fotografia que está viva é ela, e isto poderá ser um indício de que sua vida está perto do fim. Por outro lado ela não apenas descartou a fotografia, mas sim repassou para a neta, quem provavelmente irá transmitir para as gerações futuras, preservando a identidade da família.



Imagem 1: Porta-retrato do museu familiar

Fonte: Acervo da pesquisadora

Um objeto só se torna documento da cultura material quando é preservado, colecionado ou guardado por alguém que atribui nele uma carga sentimental. Existem diversos motivos para se colecionar um objeto obsoleto e arcaico: talvez seja por legitimidade, excentricidade, preciosidade ou por serem difícil de imitar, copiar, plagiar; por serem verdadeiros tesouros transmitidos. Aspira-se guardar o caro, rico, precioso, impagável, poderoso e desconsiderar o contrário destes sinônimos.

Todos os objetos pertencentes a uma coleção, seja ela pública ou privada, estão lá por algum propósito e sob deliberação de alguma pessoa, um colecionador. O hábito de colecionar objetos é uma prática das pessoas que enxergam valor atribuído no aglutinamento de conhecimento. Não é um apego material, mas sim simbólico, de objetos com fortes cargas memoriais que serviram e ainda servem de lugares de memória dentro das famílias na qual pertencem, objetos que fazem parte da construção da identidade dos indivíduos inseridos dentro destas famílias.

A imagem 2, apresenta um broche com a fotografia das Bodas de Prata dos pais da guardiã. Acessório usado pela sua mãe, até o fim de sua vida e herdado por Tereza após seu falecimento. Mais uma vez prova que fotografia e memória estão intrinsecamente ligadas: uma por se tratar da lembrança do real e a outra por apresentar provais de tais lembranças.



Imagem 2: Broche do museu familiar

Fonte: Acervo de Tereza da Silva Schneid

Na imagem 3, aparece a mesma fotografia dos pais de Thereza utilizada na broche, agora na parede, servindo de cenário para o retrato de casamento de sua irmã. Pode-se observar a presença de mais 2 quadros, com a fotografia dos avós da noiva e outro com a imagem do Sagrado Coração de Jesus. Através da entrevista², sabe-se que esta união foi de duas pessoas com religiões diferentes, o noivo espírita e a noiva católica. A presença das imagens da família e do quadro religioso serve como espécie de comprovação para este casamento, mesmo não sendo o ideal planejado pela família da noiva. Quando os retratados encontram-se na presença de imagens

2. Concedida por Thereza Schneid à autora da dissertação.

divinas ou sacras, isto significa que o sujeito é mais um elemento presente na cena que acrescido das imagens formam uma paisagem. Este tipo de imagem é comum em famílias devotas, que fazem questão, de ao se representarem, inserirem a presença de sua crença.



Imagem 3: Fotografia de casamento

Fonte: Acervo de Tereza da Silva Schneid

A defensora reúne um número grande de fotos que foram compartilhadas entre os amigos e familiares, porém o registro do seu casamento ela não possui. Através de relato oral afirmou que seu avô dizia que não “prestava” tirar foto no dia do casamento, pois dava azar, Schapochnik (1998, p. 461) corrobora com esta afirmação da entrevistada quando fala que “costume de avô, reponsos de avó, receitas de comida, crenças, canções, supertições familiares duram e são passadas adiante nos dias de batizado, de casamento, de velório”. Daí a importância desta fotografia do casamento da irmã, encontrar-se neste *museu familiar*, pois a do seu casamento não havia o registro.

Em 2016, o broche (imagem 2) ganhou um novo significado, foi incorporado ao buquê (imagem 4) de noiva da neta de Thereza, uma das autoras desta artigo e futura guardiã deste acervo do *museu familiar*. Schapochnik nos diz que:

Embora o guardião da iconoteca familiar se esforce para preservar o acervo e imprimir uma lógica no seu ordenamento, algumas peças podem ser perdidas, outras podem ser acrescentadas e, ao fim e ao cabo, a sua própria morte propiciará uma redistribuição e a “invenção” de uma nova crônica familiar. (SCHAPOCHNIK, 1998, p. 463)



Imagem 4: Broche do museu familiar em outro contexto

Fonte: Fotografia Juliano Kirinus

2 | GUARDIÃ DE MEMÓRIA

Neste momento será abordado o conceito de guardião de memória familiar, pessoas dentro de cada família responsáveis por ser o elo entre as gerações. São mediadores que tem o papel de transmitir a história e as “marcas” do passado vivido. Barros (1989, p. 33) fala destas pessoas como “referência fundamental para a reconstrução do passado”. No grupo familiar, a mesma autora destaca a figura do guardião ou guardiã, aquela pessoa escolhida para cuidar e transmitir a memória familiar do grupo. Pereira apud Caixeta (2006, p. 164) reforça a ideia de Barros, falando do direito e obrigação do guardião quando diz que “o guardião é um membro da família que tem o direito e também a obrigação de cuidar da memória do grupo familiar. Para tanto, reúne e conserva bens materiais de extremo valor simbólico.”.

Caixeta (2006, p. 44), na sua tese de doutorado intitulada *Guardiãs da memória: tecendo significações de si, suas fotos e seus objetos*, salienta que “este papel é assumido pelos idosos da família, especialmente, os avós que são o elo vivo entre as gerações e os significados que eles ‘guardam’ são constituídos ao longo da sua historicidade no convívio com os outros”. Porém, neste trabalho, o centro da questão não é relacionar a guardiã com a idosa, mas sim, com a colecionadora, visto que a figura principal deste estudo tornou-se guardiã ainda jovem.

A transmissão de memórias e mesmo de objetos não começa sozinha. Essa política de guardar objetos ou lembranças, sempre ocorreu como nos casos dos primeiros museus, na antiguidade. É abordado aqui o conceito da *Guardiã de Memória do Museu Familiar*, bem como seu papel. Esta figura é o personagem-chave que permeia essa pesquisa sobre *museus familiares*. Reinhardt (2002, p. 36) afirma que a guardiã ou “narrador da memória familiar é a figura fundamental para se compreender [as] marcas visíveis do passado ou ‘museus de família’”.

Para tratar deste assunto, será usado o exemplo da guardiã do acervo da pesquisa de mestrado, citada anteriormente, que investiga fotografias de casamento no período compreendido entre 1940 a 1969. A investigação almeja constatar como o registro da

imagem permite que famílias armazenem durante décadas fragmentos capazes de constituírem-se como um lugar de memória. Porém aqui não serão aprofundadas as fotografias de casamento em si, mas o papel da detentora deste acervo.

O ato de fotografar fixa de tal maneira na construção das memórias familiares que é impossível falar do passado sem ter como incentivo às fotografias. Com o intuito de preservação do passado surge dentro das famílias o papel do guardião de memórias. Segundo Mauad (2001, p. 158) “este personagem, além de organizar as fotografias em álbuns, ou simplesmente guardá-las em caixas, é o depositário de muitas histórias”.

A guardiã do acervo familiar assume a responsabilidade de atuar em nome da memória do grupo, definindo quais as fotografias e objetos serão guardados e de que maneira este acervo vai sendo reformulado, incorporando novos materiais e descartando outros, selecionando imagens que testemunhem a trajetória familiar.

Para Halbwachs apud Barros:

transmitir uma história, sobretudo a história familiar, é transmitir uma mensagem, referida, ao mesmo tempo à individualidade da memória afetiva de cada família e à memória social mais ampla, expressando a importância e permanência do valor da instituição familiar (1989, p. 33).

Gomes (1996, p. 7) define guardiã de memória:

(...) é um ser ‘narrador privilegiado’ da história do grupo a que pertence o sobre o qual está autorizado a falar. Ele guarda/possui as ‘marcas’ do passado sobre o qual se remete, tanto porque se torna um ponto de convergência de histórias vividas por muitos outros do grupo (vivos e mortos), quanto porque é ‘coleccionador’ dos objetos materiais que encerram aquela memória.

Pereira apud Caixeta (2006, p. 44) complementa este conceito, falando que:

Durante todas as suas vidas [essas mulheres guardiãs] selecionaram e guardaram fotografias e cartões-postais, cartas e bilhetes, convites de batizados, lembranças de aniversário, “santinhos” de missa de 7º dia, broches, relógios, bibelôs, moedas e algumas cédulas, cachinhos de cabelo amarrados por fita, medalhinhas de santos, enfim, pequenos objetos de memória que foram sendo depositados em caixas, na qual denominei caixinhas de lembrança.

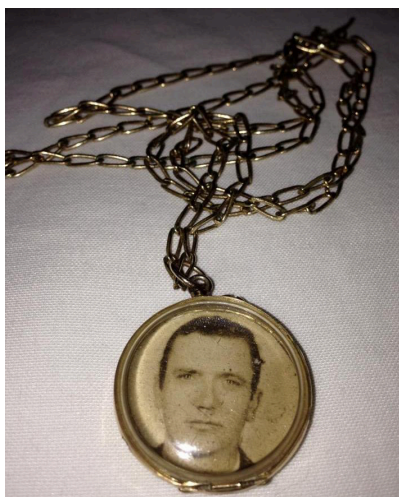


Imagem 5: Caixa de relógio transformado em pingente com fotografia

Fonte: Acervo de Tereza da Silva Schneid

Na imagem 5, aparece um colar do *museu familiar*, objeto que a guardiã transformou em relicário e usou junto consigo durante muitos anos. Inicialmente era um relógio que a guardiã havia ganhado de sua madrinha, após anos de uso o relógio parou de funcionar e ela, então viúva, transformou-o em um pingente para colar que pudesse carregar consigo a primeira fotografia que tinha ganhado de seu marido ainda na época do namoro dos dois. Perrot (1989) nos fala deste tipo de objeto referindo-se a aprisionamento do rosto da pessoa amada. As impressões que ficam marcadas na memória são as que foram produzidas pelos sentidos. Como a visão é a mais sensível e a que mais registra, recorre-se a imagem para conservar a lembrança.

Além das fotografias, teve-se contato com outros materiais, tais como anotações sobre a família feito por membros do grupo, cartões postais, santinhos trocados por ocasião de eventos religiosos, carteira de serviço militar, pedaço de renda retirado de um vestido de noiva, medalhas, terços e pingentes com fotos... Enfim, objetos transmitidos por herança, testemunho dos “quadros sociais” da história familiar e coletiva, como afirma Halbwachs (2004).

Susan Sontag (2004) refere-se à Walter Benjamim, abordando o papel do colecionador que passa a ser aquele indivíduo empenhado num trabalho devoto de resgate, escavando seus fragmentos mais seletos e emblemáticos. Segundo Schapochnik:

O papel desempenhado pelo guardião se assemelha ao de um dublê de arquivista, que reúne e atribui uma ordem de pertinência ao acervo, de curador, que decide quais as imagens deverão passar à condição de objetos decorativos ou peças de exibição sob a forma de retratos emoldurados nas paredes ou de ornamento sobre as peças do mobiliário, de marchand, que determina a distribuição e circulação do espólio da memória fotográfica familiar, e, ainda, de guia de visitantes de exposições, legendando os retratos da família por meio da doce arte da narrativa (1998, p. 460).

A guardiã, agora atua quase como um museólogo, preservando tudo o que remete fisicamente a sua família (de móveis a cartas de amor, passando por fotografias, álbuns, armas, etc.). Zinani apud Crestani (2011, p. 28-29) nos fala que este personagem usa “uma estratégia de esconder e expor, um jogo de apresentação pública e preservação da intimidade familiar. [...] Todos [...] preservados e reunidos, compondo um pequeno museu”.

A imagem 6, mostra um quadro que está fixado em uma das paredes da casa da guardiã, é uma fotografia³ dos filhos de Tereza de 1955. Talvez este seja o objeto de maior valor para a guardiã, pois eterniza a infância de seus três filhos, Glória Maria de 71 anos, João José de 69 anos e o caçula Hilmar Antônio, já falecido.

3. Segundo a guardiã, a fotografia original era em branco e preto e posteriormente colorida pelo fotógrafo em seu atelier.



Imagem 6: Quadro com montagem de fotografias

Fonte: Acervo de Tereza da Silva Schneid

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel da guardiã não é apenas o de guardar fotografias que servirão de suporte de memória familiar, mas também tem a obrigação de contar as histórias de cada uma delas, fazendo o passado permanecer vivo entre os membros mais jovens. Faz parte também da função da guardiã não apenas a conservação das fotos, mas também sua seleção, que servirão de guia aos visitantes desse museu particular, com peças expostas em álbuns, nas paredes e móveis. Segundo Barros (1989, p. 38) “esta narrativa é criada com um acervo de fotos esparsas, vindas de tempos e lugares diferentes e, quando decifrada, não se assemelha a nenhuma outra”. A autora continua “a narrativa que envolve estas fotos reúne as múltiplas facetas da vida, englobando-as, dando-lhes uma face mais completa, mais homogênea e menos efêmera” (BARROS, 1989, p. 41).

São inúmeras as motivações que levam a guardiã da memória familiar iniciar sua carreira. Alguns momentos da vida são propícios para o início deste ato tão importante no meio familiar e todos eles são tomados na busca pelo resgate da memória. Talvez o maior motivo seja a perda de alguém querido, seja a mãe, filho, marido... busca-se refazer a história de anos de convívio, revivendo o passado familiar.

É importante salientar o papel feminino como mantenedora das lembranças familiares, preservando, reorganizando, catalogando as fotos, a memória fotográfica da família. O papel de mantenedora de acervos familiares era atribuído às mulheres, que encarnam emoções, e portando mais afetivas à preservação dos valores permanentes e familiares propiciados pela imagem fotográfica.

No presente estudo a guardiã da memória familiar reúne fotografias isoladas e reunidas em álbuns de família, com o sentimento de reunir um dos mais preciosos lugares de memória familiar.

A guardiã do acervo Tereza da Silva Schneid é a descendente responsável pela coleção, conservando, selecionando e classificando o material, bem como é a narradora

da história da família reconstituindo o passado a partir das imagens. Contribuí com a pesquisa analisando as fotografias, identificando os objetos e narrando as memórias de cada um deles.

Segundo Barros (1989), a análise de família permite observar como um determinado grupo social representa suas experiências e as classificam a partir do momento em que escolhem o que vai ser fotografado e o que vai ser guardado, constituindo o acervo da guardiã da memória. Pode-se concluir até o presente momento, que a fotografia e os objetos enquanto instrumentos possibilitam à guardiã acionar a memória do grupo, contando a história familiar deste.

Nesta acepção, a fotografia é o objeto por excelência a tornar material o instante intangível que se perde no tempo. A função de registro da imagem fotográfica acentua a sua característica rememorativa no ato de materialização do instante efêmero. Portanto, todo objeto escolhido cumpre a função rememorativa como suporte de memória, objetos nos quais a vida deixou seus registros de forma simbólica e que só fazem sentido para a pessoa da memória que lhes dá valor.

Pode-se notar que quem guarda objetos ou documentos, não necessariamente sabe que está criando uma coleção, museu ou memorial familiar. A maioria das pessoas arruma seus arquivos e objetos “para ver sua identidade reconhecida”. (ARTIÈRES apud TANNO, 2007, p. 05). Uma forma de se preservar para um futuro ou para alguém que ainda nem está presente.

REFERÊNCIAS

AZZI, Christine Ferreira. **Vitrines e coleções**: quando a moda encontra o museu. Rio de Janeiro: Memória Visual, 2010.

BARROS, Myriam Moraes Lins de. Memória e Família. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.29-42, 1989.

CAIXETA, Juliana Eugênia. **Guardiãs da memória**: tecendo significações de si, suas fotografias e seus objetos. 2006. Tese (doutorado) do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

CRESTANI, Letíssia. **Abrindo o baú**: museus familiares e a guarda de reminiscências. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Porto Alegre, 2011.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Essa coisa de guardar... Homens de letras e acervos pessoais. **História da Educação**, ASPHE/UFPel, Pelotas, v.12, n.25, p.109-130, mai-ago 2008.

FALCÃO, Joaquim. A política cultural de Aloísio Magalhães. In: MAGALHÃES, Aloísio. **E triunfo? A questão dos bens culturais no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. p. 13-23

FERREIRA, Maria Leticia Mazzucchi. Objetos, lugares de memória. In: MICHELON, Francisca Ferreira, TAVARES, Francine Silveira. **Fotografia e memória**: ensaios. Pelotas: Editora e gráfica Universitária da UFPel, 2008. p.17-41.

GOMES, Angela de Castro. **A história da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 1996.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **Antropologia dos objetos**: Coleções, Museus, Patrimônios. Rio de Janeiro: 2007 (Coleção Museu, Memória e Cidadania).

HALBWACHS, Maurice. **Los marcos sociales de la memoria**. Traducción: Manuel A. Baeza y Michrl Mujica. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; Concepción: Universidad de la Concepción; Caracas: Universidad de Venezuela, 2004.

MAUAD, Ana Maria. Fragmentos de memória: oralidade e visualidade na construção das trajetórias familiares. **Projeto História**, São Paulo, n.22, p.157-169, jun. 2001. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10734> Data de acesso: 16/08/2013.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.11, n. 21, p.89-103, 1998.

NERY, Olivia Silva. Objeto, memória e afeto: uma reflexão. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v.10, n.17, jul/dez. 2017.

PERROT, Michelle. Práticas da Memória Feminina. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.9, n.18, p.9-18, ago/set. 1989.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI**: do monumento aos valores. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

REINHARDT, Juliana. A memória através do pão. **Histórias Unisinos**, São Leopoldo: Unisinos, n. especial, p.101-118, jul./dez, 2002.

SCHAPOCHNIK, Nelson. Cartões-postais, álbuns de família e ícones da intimidade. In: NOVAIS, Fernando A. **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1998. v. 3, p. 457- 489.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SVICERO, Thais Jeronimo. Os arquivos pessoais e sua importância como patrimônio documental e cultural. **Revista História e Cultura**, Franca-SP, v.2, n.1, p. 221-237, 2013.

TANNO, Janete. Os acervos pessoais: memória e identidade na produção e guarda de registros de si. **Patrimônio e Memória**, São Paulo: UNESP/FCLASs/CEDAP, v.3, n.1, p.101-111, 2007.

NOSSOS DIAS: EDUCAÇÃO E RELIGIOSIDADE

Leonardo da Silva Cezarini

Universidade do Vale dos Sinos/ Instituto Federal
do Rio Grande do Sul
Bento Gonçalves – Rio Grande do Sul

RESUMO: A atual situação da sociedade é marcada por uma dicotomia entre o que se considera um recuo da religiosidade em prol de um sistema que defende o consumismo e a momentaneidade e, ao mesmo tempo, a forte presença da religiosidade no Estado e também em conflitos de cunho internacional. A educação, portanto, não pode formar indivíduos que desconheçam a realidade da religiosidade em sua pluralidade, incluindo o ateísmo, e também não pode simplesmente ignorar o fenômeno religioso criando a falsa impressão de tolerância, é preciso ir além. E para isto a contribuição do filósofo ateu, que defende a retomada de conceitos da cristandade sob o aspecto de uma tolerância amorosa é fundamental para a educação.

PALAVRAS-CHAVE: Religiosidade. Educação para Tolerância. Educação Integral

OUR DAYS: EDUCATION AND RELIGIOSITY

ABSTRACT: The current situation of society is marked by a dichotomy between what is

considered a retreat of religiosity in favor of a system that defends consumerism and momentaneity and, at the same time, the strong presence of religiosity in the State and also in conflicts of an international nature. Education, therefore, can not form individuals who do not know the reality of religiosity in its plurality, including atheism, and also can not simply ignore the religious phenomenon by creating the false impression of tolerance, we must go further. And for this the contribution of the atheistic philosopher, who defends the resumption of concepts of Christianity under the aspect of a loving tolerance is fundamental for education.

KEYWORDS: Religiosity. Education for Tolerance. Integral Education

INTRODUÇÃO

É comum nos referirmos ao período presente como algo “mudado” e até mesmo algo que é tão diferente em relação ao que conhecíamos que na realidade há um rompimento com o passado. Entretanto, em cada época do mundo olhar para o passado sempre causa estranheza ou mesmo certa nostalgia: desde a Grécia uma época passada e dourada era lembrada. Nem todos os sintomas sociais são novidade, embora possam parecer ser. Um destes aspectos, de fundamento

importantíssimo, é a religiosidade – o papel da religião na vida dos indivíduos e, claro, a pluralidade das diversas religiões. Se por um lado houve época de maior coesão proporcionada também por uma religião única, no seio desta não faltaram discordâncias teológicas. E em nossos dias, é mais apreensível falarmos em religiosidade em resposta a crescente diversidade de religiões – ou do ateísmo – que existem. É diante deste contexto que a educação deve sustentar seu ensino tanto como explicativo e crítico em relação à religião quanto, por outro lado, no convívio com a diversidade.

Não se trata de decidir aqui se o “ensino religioso” é obrigatório, ou se a religião deve ser estudada apenas nos lares das crianças. Mas sim admitir que a centralidade da religião tenha de ser pensada e trabalhada pela educação. Quando ligamos nossos televisores ou computadores somos inundados com notícias sobre conflitos que ocorrem tanto do outro lado do mundo (basta pensar nos conflitos com o autointitulado Estado Islâmico) quanto em nosso país (com ataques a imagens ou a religiões de origem africana), e na maior parte das vezes a compreensão destes conflitos é ignorada por muitos de nós. E é fácil compreender isto, basta pensarmos em questionar muitos de nossos alunos, pais e cidadãos sobre a diferença, por exemplo, entre Sunitas e Xiitas, entre a religião de origem tribal/indígena e a religião de origem africana. Os exemplos são muitos.

E a religiosidade como fundamento existencial e também social – pois os religiosos e religiosas estão na sociedade – deve ser assunto de estudos sem preconceitos. Não se trata, conforme dito, de pensarmos neste artigo sobre a obrigatoriedade ou não de uma disciplina, mas de refletirmos com seriedade sobre a necessidade da crítica educativa, que cria indivíduos críticos, sobre a religiosidade. Não é correto pensarmos que a religião não tem papel central em nossa sociedade e nos abstermos dela. Tanto temas como o aborto, a união homoafetiva, a pena de morte e muitas outras – sem contar os conflitos que existem – provam sua centralidade.

E não podemos argumentar que a educação deva simplesmente se ausentar deste debate crítico e franco, mesmo que ela não tenha de forma alguma a pretensão de pregar tal ou qual religião. Pois todas as atitudes em relação a um tema central tem um resultado. Se a filosofia, a história, a literatura e demais disciplinas se esquivarem de estudar a religiosidade, não será surpresa alguma se certos grupos acabem por explorar ainda mais os já explorados, em oprimir ainda mais os já oprimidos. E pior, com a anuência cega dos membros destes grupos. E mesmo se encararmos que a religiosidade é algo tão individual que não precisa ser debatido com profundidade, também há resultados. Podemos tanto incorrer em falsos fundamentalismos quanto em vazios existenciais.

Em outras palavras, a educação deve sim tomar posição e admitir a necessidade de reflexão sobre a religião, não necessariamente como disciplina ou como simples “manifestação social”, mas como algo existencial e importante para os discentes e para a sociedade. Manter um diálogo permanente e franco, com respeito não só as religiões ou ao ateísmo, mas as opções dos discentes. E isto é necessário para uma

escola que não mais está inserida em uma comunidade pequena, isolada e por vezes unanime quanto a uma religião; mas sim a uma realidade da informação, aonde cada comunidade, cada aluno tem algum tipo de acesso a informações que vem do outro lado do mundo em tempo real.

TOLERÂNCIA SOMENTE?

A educação deve objetivar estudar a religiosidade – ou a religião como parte integrante da história humana - de forma justa. E isto significa que não é a educação que deve, criticamente, buscar um denominador comum entre as religiões para unir ou dividir, mas sim apontar para algo que deve existir entre as religiões: o conhecimento mútuo, o respeito mútuo enfim alteridade. Um denominador comum seria errado, pois seria uma injustiça no interior das próprias religiões, tal como afere Zilles:

Para ilustrar que não se trata de procurar um denominador comum das aparências da religião, basta lembrar alguns exemplos. Um católico baiano acha-se muito religioso quando faz muitas promessas e romarias. Um holandês, igualmente católico, vê nisso uma espécie de degeneração do cristianismo. (ZILLES, 1997, p.23)

A que se segue, portanto, é como atingir este ideal crítico sem tornar as religiões e mesmo a religiosidade como algo comum, talvez igual. E a contribuição do filósofo ateu Slavoj Zizek é muito importante para como a educação deve posicionar-se ante a questão. Este autor, embora ateu, admite a centralidade da religião na história e em nossos dias marcados por conflitos que mesclam questões sociais, culturais e religiosas. E é interessante notar que Zizek observa que todas as idealizações, ou teorizações nunca são perfeitas, pois elas são barradas por algo que não é inteiramente “atingível”, o Real. E por este motivo, é que os sujeitos tendem a tratar o diferente, o díspar como algo “vazio”, algo que é literalmente uma negatividade do que o sujeito em questão é. E por este motivo a tolerância, se vista sob um prisma pouco refletido é nada mais que uma condescendência.

Em outras palavras, tolero o próximo na medida em que ele “está lá” e nunca se aproxima do “estar aqui” – podemos pensar no caso dos imigrantes para verificarmos esta veracidade. A religião, ou mesmo o ateísmo, toleram o outro como um “vazio” na medida em que ele não está em nossas vidas. No momento em que isto muda a resposta é uma tolerância cínica, ou o surgimento da xenofobia – e, de fato, as religiões são exatamente o contrário disto. Diz Zizek:

As duas tomadas, portanto, representam os dois aspectos opostos da liberdade: a liberdade “abstrata” da pura negatividade autorrelativa, do recolhimento-para-dentro-de-si, do corte das ligações com a realidade; e a liberdade “concreta” da aceitação amorosa dos outros, da experiência de si mesmo como livre, como alguém que encontra a plena realização na relação com os outros. (ZIZEK, 2015. P.104)

Zizek defende o legado cristão do amor como fundamento para a tolerância. Não

é a tolerância que torna a religião “igual”, nem é a tolerância que “coisifica” o diferente – até o ponto de haver interação – mas antes uma amorosidade que recebe, e até depende da relação com o próximo. Dentro da educação isto é essencial: é através de uma tolerância amorosa que podemos discutir do ateísmo até as novas religiões, do catolicismo até o budismo e assim por diante.

E para entendermos este resgate de uma tolerância com amabilidade, é importante salvaguardar uma importante exortação apostólica do Papa Francisco que, de fato, entra em consonância com a proposta de tolerância com amor: a *Gaudete Et Exsultate* que refere algumas pontos importantes:

Estas características que quero evidenciar não são todas as que podem constituir um modelo de santidade, mas são cinco grandes manifestações do amor a Deus e ao próximo, que considero particularmente importantes devido a alguns riscos e limites da cultura de hoje. Nessa se manifestam: a ansiedade nervosa e violenta que nos dispersa e enfraquece; o negativismo e a tristeza; a acédia cômoda, consumista e egoísta; o individualismo e tantas formas de falsa espiritualidade sem encontro com Deus que reinam no mercado religioso atual. (FRANCISCO, 2018. P.55)

São nítidas as aproximações feitas pelo bem comum do amor e a tolerância amorosa de Zizek. Se encarmos somente como tolerância, sem amor, que segundo Zizek, por si só torna o outro “coisa”, e que o Papa Francisco aponta como um individualismo consumista que nos afasta do próximo, do amor ao próximo, portanto, incorremos em uma falta. Uma “educação” que, como acontece em diversos lugares do mundo, acaba por se “encastelar” em suas casas, sendo levada a cabo pelos pais ou responsáveis que na maioria das vezes ensinam apenas com base em uma interpretação da bíblia, por exemplo, não promovem nem tolerância nem uma tolerância amorosa. Um sujeito não é imoral porque é ateu, um sujeito não descarta a ciência porque é católico e o contrário também é verdadeiro: um budista não é necessariamente pacifista (mesmo que admitamos que devesse ser), um adepto das religiões tradicionais da China não é necessariamente justo e bom (mesmo caso) e assim por diante. É somente por meio de uma religiosidade sob o ponto de vista da tolerância amorosa que permitirá o debate e a convivência, a ajuda mútua e a alteridade e evitar idealizações também. E mais ainda, identificar de outras formas os oprimidos e os auxiliar.

E quando nos propomos a analisar que se o estudo, a análise e a crítica ao sentido religioso que existe em nossos dias refletem sobre os oprimidos, posto que em sua maioria, por não possuir formação elucidativa sobre o quesito pode ser iludido; sua situação como oprimido se torna ainda mais evidente. E mais ainda, sua posição de alteridade compreensiva – tolerância amorosa – pode ser facilmente substituída por uma forma de fanatismo. Não apenas sobre religiões que são mais “vistas” no país, mas também em realidades externas: como explicar a violência extrema impetrada por grupos que se autoproclamam religiosos?

Daí que reside um fato desenvolvido melhor pelo filósofo Adorno. Em uma

pequena obra intitulada “Adorno: Educação e Religião” a questão sobre a educação pós-Auschwitz de Adorno é revisitada com uma preocupação não somente quanto a “repetir” o erro do holocausto em si, mas antes de evitar a catástrofe e a barbárie. E a religiosidade, se encarada como algo preso a realidade individual, ou quiçá de grupos, que não deve ser estudada, tende a facilitar o surgimento de fundamentalismos. E desta forma

Os conteúdos religiosos substanciais são dessa forma neutralizados e a tensão entre realidade existente e desejo de transcendência se desvanece. (MOREIRA, 2008. P. 31)

Em outras palavras, toda religião – e o ateísmo – se vive através do outro, na comunidade, na reciprocidade e daí para a transcendência. Caso contrário, a religiosidade torna-se um misto de opções individuais, sem consistência, com o grande perigo da incompreensão. Bastando, portanto, apenas tolerar o outro enquanto este está “lá” e até mesmo culpar o outro que está “lá” por muitos erros que observamos “aqui”. Logo, devemos buscar uma educação que não propriamente “ensine” a religião tal ou qual, mas que abra o espaço para o diálogo com tolerância e amorosidade: como entender a diferença e a defendê-la dentro do nosso meio.

A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO E A IDENTIDADE DA RELIGIOSIDADE

Assim, nós encontramos uma necessidade para ambas as partes: a religiosidade e a educação. Conforme já citado acima esta tolerância amorosa já se desenhava junto com uma educação que se propunha integral e ética, podemos usar como exemplo a educação salesiana. Em um livro do ano de 1932 intitulado “Dom Bosco Educador”, o autor Vicente Cimatti já apontava que Dom Bosco via:

na educação: a preparação do aluno para o completo desenvolvimento de toda a atividade intelectual, moral e social de que é capaz. (CIMATTI, 1939. P.43)

É preciso fazer, é claro, a devida leitura também do momento histórico em que o livro e a proposta são escritos, em que há uma dicotomia muito grande entre uma educação materialista – chamada ateia – e de uma vertente espiritualista – ou, neste caso, católica. Mas em nossos dias a afirmação da educação integral nos proporciona outro olhar: o da tolerância amorosa em que a religiosidade é parte da sociedade assim como a não religião, ou bem, o agnosticismo.

Por este motivo mesmo que nossos dias sejam marcados não propriamente pela ausência da religiosidade – entendida sob um ponto de vista da pluralidade da religião e a seu papel na vida dos indivíduos - ou de um ateísmo esclarecido, mas antes por uma incompreensão fruto tanto de um sistema baseado no consumo material quanto por uma educação que se fragiliza enquanto instituição plural devido também a incompreensões – basta lembrar-se de debates sobre escolas apartidárias ou opções por não se ensinar o evolucionismo. A educação como tal e a religião

também, devem se complementar por meio de uma tolerância amorosa, de promoção, respeito e alteridade.

Ignorar o aspecto tanto necessário de que a educação ofereça a possibilidade de se elucidar a religião e religiosidade presentes na sociedade, é tanto um erro para a formação dos estudantes quanto um problema em um aspecto reducionista que ignora o aspecto religioso na sociedade. Como diz Slavoj Žižek, ao referenciar Trotsky, lembrava que

quando disse que o homem não vive apenas de política, fazendo uma clara alusão à história da tentação de Jesus no Evangelho de Mateus, visto que o homem não vive apenas de pão, mas também de cada palavra pronunciada pela boca de Deus. (ŽIŽEK, 2015. P. 12)

A menção ao sujeito como ser integral é parte inerente do sujeito na sociedade. Não se trata de assumirmos como regra, ou mesmo objetivo, o ensino de “uma” religião – evidentemente, o próprio Trotsky era Ateu – mas admitirmos o papel fundamental também da religião na sociedade. A educação favorece o sujeito pensante na medida em que estuda com seriedade o fenômeno religioso – e inter-religioso.

E a religião ou o ateísmo também tem a ganhar com este estudo que não é um estudo do tipo realizado nas diversas religiões – como a catequese, a escola dominical, os grupos familiares e outros. E isto ocorre principalmente por três razões.

Em primeiro lugar decorre pelo reconhecimento do próximo por meio da já mencionada tolerância amorosa. Ou seja, através do estudo da religiosidade os sujeitos podem não apenas verificar a diversidade e a tolerar – e claro, evitar o confronto que em nossos dias também é marcado pela intolerância – mas tratar dos sujeitos de maneira a tolerar a diversidade e ajudar na manutenção pacífica desta pluralidade garantindo direitos e compreendendo a diferença. Mais ainda, auxiliar o próximo independente de seu credo. Em outras palavras, é o estudo da religiosidade em sua pluralidade através de uma tolerância amorosa que irá formar sujeitos críticos e que compreendem a alteridade religiosa e cultural.

Em segundo lugar as religiões irão ter melhor reconhecimento de si mesmas. Em nossa época em que a informação é abundante, mas sua crítica é rara as manifestações religiosas são tão diversas que por vezes causam confusão: tendem a mostrar a religião como “igual”. Em outras palavras, a religiosidade quando não estudada tende a cair em um senso comum que acredita que as religiões são iguais – ou pior, inimigas. Nisto consiste, novamente, uma tolerância amorosa. Reconhecer a alteridade como diferente e garantir uma convivência que vá além de aparências e preconceitos.

E em terceiro lugar, sempre ligado às duas primeiras assertivas, trata-se de uma convivência sob um ponto de vista crítico promovido pela educação. A educação promove, através do estudo da religiosidade – e novamente, não se trata necessariamente de um “ensino religioso”, mas de reconhecer a necessidade de estudar a religiosidade – uma tolerância amorosa que reconhece o diferente e convive

e ajuda ao próximo, não só o tolera. Isto cria identidade para as religiões e para o sujeito, não os relativiza. Como acertadamente menciona Zizek:

Devemos entender essa tensão para toda a identidade dialética de opostos: a condição de impossibilidade, a asserção da identidade é baseada em seu oposto, num resíduo indestrutível que trunca toda identidade. (ZIZEK, 2012. P. 255)

Isto significa, para a educação, que estudar a religiosidade e conceber que uma tolerância pura e simples não é suficiente – “tolerar” algo só na medida em que não influência em nada nossa própria identidade. Devemos idear que mesmo na relação de reconhecimento em que no outro repousa um referencial negativo (ou seja, o que minha religião ou crença não é) este reconhecimento é não só da tolerância, mas de uma tolerância amorosa. Em poucas palavras: reconhecer, conviver e auxiliar, uma visão comunitária dos sujeitos.

O que se observa, portanto, é uma necessidade da educação contemplar a religiosidade e a ausência dela, e promover um sujeito crítico que seja religioso ou ateu conforme sua escolha, mas também saiba observar a diferença – mais ainda, a compreender.

É problemático, portanto, se a educação não verificar necessidade de se estudar a religiosidade. E isto não é apenas pelos ganhos acima citados para ambos os aspectos, a religião e a educação. Ignorar o fato de que o papel da religiosidade e o ateísmo têm na sociedade não só elimina os benefícios para a educação e a religiosidade senão que elimina uma tolerância amorosa e dá espaço para seitas fundamentalistas e intolerância.

E SE A EDUCAÇÃO IGNORAR A RELIGIOSIDADE?-

A sociedade de nossos dias difere-se de sociedades do passado em que a presença da religião era talvez a parte mais importante do tecido social, entretanto, a religiosidade e o ateísmo ainda são parte fundamental da sociedade. Em nosso país de sistema democrático bicameral, a religião é presente diretamente dentro do Estado quanto fora dele – e isto sem emitir juízos de valor. O fato é que, dentro das democracias a eleição de pessoas ligadas a religiões é cada vez maior, e as opiniões destes representantes são evidenciadas.

Por outro lado, mesmo “fora” muitas pastorais, organizações religiosas, comunidades de base e instituições filantrópicas religiosas exercem um papel fundamental – muitas vezes substituído os “vazios do Estado”. E claro, por meio desta ajuda é inegável sua influencia direta ou indiretamente na vida dos sujeitos, pessoas estas que posteriormente irão opinar e exercer a cidadania.

E neste sentido, a educação tem outro papel que deve unir uma tolerância amorosa, de convívio e de autoajuda e respeito, com outro aspecto: tornar os sujeitos autônomos e críticos.

Quando falamos em tolerância amorosa há a necessidade de conhecer a

religiosidade e seu papel, mas também de conviver e estipular uma ajuda mútua, um debate franco e saudável para evitar confusões e até mesmo o medo. Temer que determinada crença, por se diferente, ou mesmo contraditória daquela que possuo significa que qualquer relação já é comprometida. O respeito mútuo, tão precioso para uma educação integral e contemplativa, não combina com o medo. E mais ainda, através do diálogo e da tolerância amorosa é que não só evitamos o medo, mas podemos debater com franqueza casos que por vezes são ignorados ou que causam estranheza como o uso de certas vestimentas – como, por exemplo, a burca – ou procedimentos físicos. Zizek já alertava para a necessidade de debater francamente estes aspectos, evitando tanto o medo quanto à aversão. Ele menciona ao lembrar que

até do multiculturalismo liberal contemporâneo como de uma experiência do Outro, mas privado da sua Alteridade (um Outro idealizado, que pratica danças fascinantes e que, no domínio da ecologia, tem uma abordagem holista da realidade, desde que nunca sejam levantadas certas questões, como as violências perpetradas contra as mulheres). (ZIZEK, 2006. P. 121)

Ou seja, o multiculturalismo que se baseia apenas em tolerar tende a evitar, seja por medo de ferir o próprio multiculturalismo ou por considerar que isto não é importante para ser debatido e estudado, e gerar potencial para o surgimento do medo. Se um sujeito que é fruto de uma educação que ignora a religiosidade, ou que teve contato apenas com uma religião por meio da família, por exemplo, (ou que é ateu) observa práticas que considera impensável e não as entende, há espaço para o surgimento do medo. A religiosidade é importante para a sociedade, seja na ausência de qualquer religião como o ateísmo, ou nas diversas religiões existentes. E tratar o outro não somente como “tolerável”, mas tolerar amorosamente admite que, através da educação, o medo do diferente seja substituído pelo diálogo e por um respeito integrativo.

E claro, uma educação que aborde a religiosidade evita um aspecto muito importante: o desrespeito a outras religiões. Não é novidade, infelizmente, ataques a locais utilizados por determinadas religiões, o ataque a imagens, a perseguição a minorias religiosas etc. Estes ataques podem ser motivados por medo e até simplesmente por intolerância. E este é de fato mais um argumento para que a educação se concentre na religiosidade, e não em uma única religião: ela irá fortalecer a compreensão tanto de si em relação ao próximo, quanto ao que é, efetivamente, este próximo e sua religião.

Para alguns - para utilizar como exemplo - fazer desenhos humorísticos com Jesus Cristo pode ser banal, entretanto, até onde isto não é ofensivo? Como entender que este tipo de fato é ofensivo para alguns? E mesmo quem sente o aspecto ofensivo, como entender a alteridade de quem não acha ofensivo? De outro modo: como, sem a educação podemos ter tolerância amorosa e não ingênua? Sem educação que leve em conta a religiosidade, ofensas que por vezes não são exatamente motivadas

por uma decisão consciente de ser agressivo tendem a se disseminar, por puro desconhecimento. O conflito pode e deve ser evitado e a responsabilidade da educação é fundamental para uma sociedade realmente democrática e que promova o respeito mútuo, respeito às minorias, e ajuda mútua.

EDUCAÇÃO, RELIGIOSIDADE E TOLERÂNCIA AMOROSA AS CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS

Uma linha de raciocínio para fundamentar que a educação tem a responsabilidade de estudar a religiosidade – e nisto inclui-se a diversidade da religião ou a ausência dela, o ateísmo, foi desenvolvida. Isto significou abordar um conceito inovador fornecido por aproximações entre temas que já eram importantes para muitas religiões com a observação de um filósofo ateu e importante na cena política que fornece uma visão que vai além da simples tolerância. Zizek aponta para o conceito de amor advindo da cristandade, e analisa a simples tolerância que coisifica o próximo típico de nossa época neoliberal e globalizada. Isto significa não uma tolerância que não envolve as diferenças, mas antes uma tolerância amorosa que une e se propõe tanto a educar indivíduos autônomos quanto a exaltar a ajuda mútua – pensemos nos imigrantes no mundo de hoje.

Mas mesmo que o conceito de tolerância religiosa seja caro, também pensamos no oposto: é mesmo necessário a educação abordar a religiosidade por meio desta tolerância amorosa? E ao analisar exatamente um sistema de ensino que simplesmente se isente de estudar a religiosidade, conforme visto, há perigo tanto para os sujeitos que podem ser manipulados por seitas e charlatães, quanto para uma democracia que pode ser cada vez mais manipulada.

Mas a pergunta então é: como a educação deve abordar a religiosidade e o ateísmo? A resposta pode ser multifacetada e o debate ainda é grande: desde uma disciplina de ensino religioso, até transversalidade do estudo nas diversas disciplinas ou mesmo a liberação deste estudo para que ele seja realizado privadamente. Em todo caso, em nossos dias este debate caloroso não parece estar perto do fim. Portanto, antes de uma resolução (talvez não única) a educação pode utilizar-se de um fundamento sólido advindo da filosofia para que este debate perpassasse convicções meramente pessoais: propor que a abordagem deva ser fundamentada em uma tolerância amorosa. Uma tolerância que não só veja no outro o diferente na medida em que ele não conflite em nada na realidade do sujeito, mas que antes seja tolerado e ocorram manifestações de um amor. Amor este, estudado pelo filósofo ateu Zizek e que tem fundamento cristão: não um romantismo, mas a visão de uma comunidade humana, de auxílio mútuo, de compreensão seja das minorias ou das minorias em detrimento das majorias.

O grau de importância deste comprometimento da educação em não ser apenas

um ensino de dada religião e também ignorar a diversidade religiosa é ainda maior em nossos dias. E fica evidente quando pensamos no contexto da Europa. Além de propostas de leitura mais conservadoras como a de Samuel Huntington em que uma visão de um verdadeiro choque entre culturas – ou nos termos dele, civilizações – e que há um grau de confronto, podemos salientar uma leitura do autor aqui citado, Slavoj Zizek. Para Zizek é um engano tratarmos a crescente migração de povos vitimados em seus países por conflitos ou pela miséria como um perigo à cultura e religião ocidentais. E os que dão ênfase tão grande a conflitos ocorridos entre conservadores – em geral cristãos – e outras religiões – em geral muçulmanos – é porque ignora tanto conhecer a alteridade religiosa quanto o fato de que nos países de terceiro mundo a violência é diária dentro de uma desigualdade social imensa e não ocorre só em certos “casos” ou “momentos” (deixando claro, obviamente, que nem por isto estes conflitos religiosos sejam errados e reprováveis). O que significa que este desconhecimento leva a ficar atônitos ante a estes conflitos porque retiram da normalidade os países desenvolvidos. Em outras palavras, conhecer e respeitar e também estimular a luta conjunta por melhores condições de vida, não admitir um choque puro e simples.

CONCLUSÃO

A sociedade altamente consumista de nossos dias tende a relegar, por muitas vezes, a religiosidade como algo privado e que, portanto, não deve ser debatida. De fato a vivência religiosa e até mesmo o ateísmo tende a ser ignorados por grande parte da população que prefere não se aprofundar nestes conhecimentos. Entretanto, ignorar o papel fundamental da religiosidade – e do ateísmo – na sociedade é não só um erro como também é perigoso. Isto ocorre tanto no interior das nações em que seitas podem se proliferar e manipular os sujeitos e também a própria democracia do país, quanto na grande migração de povos que ocorre pelos mais diversos motivos. E isto sem mencionar, é claro, a utilização da religião para justificar atos desumanos e gerar ainda mais violência.

Se por um lado a globalização nos evidencia como nunca antes a diversidade da religião, por outro a mera proposta de “tolerar” pura e simplesmente esta diferença não é suficiente. A proposta de “tolerância amorosa” do filósofo ateu Slavoj Zizek, que retoma valores intrínsecos ao cristianismo é o mais apropriado para que a educação realmente estude, compreenda e desenvolva a alteridade entre os sujeitos e as religiões e não pregue, opte ou direcione para uma religião específica. Como lembra Alberto da Silva Moreira ao analisar Adorno o fenômeno da religiosidade se dá também através do outro, da transcendência, e isto não significa que as religiões sejam confundidas entre si, mas pelo contrário, é na diferenciação elucidada que uma religião específica evitar para seus seguidores confusões que pode descaracteriza-las.

A educação não deve se ausentar, portanto, de estudar a religiosidade ou a

ausência dela. Por outro lado não deve apenas apontar par uma tolerância que só tolera na medida em que está “lá” e não influencie nossas vidas. Mas pelo contrário, é através de uma tolerância amorosa que todos nós, como comunidade humana poderemos nos auxiliar, nos reconhecermos e nos respeitarmos. E somente através da educação, crítica e autônoma é que poderemos desenvolver tal objetivo.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Experimentar Deus: a transparência de todas as coisas**. Petrópolis, Vozes, 2011.

CIMATTI, Vicente. **Dom Bosco Educador: Contribuição para a história do pensamento e das instituições pedagógicas**. Tradução: Luiz Marciagaglia. São Paulo: Escolas profissionais Salesianas, 1939.

Exortação Apostólica Gudele Et Exultate do Santo Padre Francisco: Sobre o chamado à santidade no mundo atual. São Paulo. Ed.Paulus, 2018.

HUNTINGTON, Samuel P. **O Choque de Civilizações: e a recomposição da ordem Mundial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

MOREIRA, Alberto da Silva (ORG). **Adorno – educação e religião**. Goiânia: Ed. Da UCG, 2008.

PÉREZ ESCLARÍN, Antonio. **Educar valores e o valor de educar**. Tradução Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Paulus, 2002.

ZILLES, Urbano. KONINGS, J. **Religião e Cristianismo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997. 7ed.

ZIZEK, Slavoj. **A Europa à Deriva: a verdade sobre a crise de refugiados e o terrorismo**. Tradução: Jorge Pereirinha Pires, Ed: Objetiva, Lisboa: 2016.

_____. **A Marioneta e o Anão: O Cristianismo entre Perversão e Subversão** Tradução de Carlos Correia Monteiro de Oliveira, Relógio D'Água Editores, Lisboa: 2006.

_____. MARKUS, G. **Mitologia, loucura e riso**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **O absoluto frágil, ou porque vale a pena lutar pelo legado cristão?**; tradução Rogério Bettoni. São Paulo, Boitempo: 2015.

_____. **O Sofrimento de Deus: inversões do Apocalipse**. Tradução Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

O PROCESSO EXCLUDENTE QUE PROVOCA A EVASÃO ESCOLAR DE HOMENS E MULHERES TRANSEXUAIS E TRAVESTIS

Erikah Pinto Souza

Universidade Federal do Ceará (UFC) – Ceará.

Jarles Lopes de Medeiros

Universidade Federal do Ceará (UFC) – Ceará.

Alexsandra dos Santos Barbosa

Universidade Federal do Ceará (UFC) – Ceará.

Marcos Adriano Barbosa de Novaes

Universidade Estadual do Ceará (UECE) – Ceará.

Johnantan Santiago Moura

Universidade Estadual do Ceará (UECE) – Ceará.

RESUMO: Historicamente, a população LGBT+ foi estigmatizada e teve vários direitos fundamentais negados. Apesar da violência e exclusão, a escola acaba sendo um dos poucos espaços sociais que lhes restam. Porém, uma simples visita à instituição, percorrendo seus espaços, logo percebemos que não é nada acolhedora. Louro (2004) destaca que, desde a sua criação, a instituição educativa segregou sujeitos, separou meninos e meninas, decidiu quem pode ou não estudar, além de conter a fluidez dos corpos. Dentre os LGBT+, existem alguns sujeitos que sofrem mais a segregação social: homens e mulheres transexuais e travestis. Para tais pessoas, essa realidade é bem difícil, uma vez que, bem mais do que modificar o corpo, escapam ao suposto padrão socialmente convencionado como “natural”. Ser mulher ou homem transexual e travesti na escola

significa TRANspor um conjunto de regras e se submeter a todos os tipos de agressões possíveis e imagináveis. Sobretudo, porque é na Educação Básica que as características e conflitos identitários se iniciam, como também a transição corporal. Assim, a escola não se configura como instituição ingênua e passiva, pois além de produzir práticas de exclusão, também as produz, conforme aponta Bourdieu (2009). Este trabalho apresenta uma reflexão acerca do perfil socioeducacional da população LGBT+ a fim de analisar os motivos que levam homens e mulheres transexuais e travestis a abandonarem os seus estudos. Os resultados apontam para uma prática educativa de exclusão, a qual silencia tais sujeitos, segregando-os, não oferecendo suporte didático-pedagógico com fins a evitar a evasão dos mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Evasão. LGBT+. Transexualidade. Travesti.

THE EXCLUDING PROCESS THAT CAUSES THE SCHOOL EVASION OF TRANSEXUAL MEN AND WOMEN AND TRAVESTIS

ABSTRACT: Historically, the LGBT + population was stigmatized and had several fundamental rights denied. Despite violence and exclusion, the school ends up being one of the few remaining social spaces. However, a simple

visit to the institution, going through its spaces, we soon realize that it is not at all welcoming. Louro (2004) points out that, since its creation, the educational institution has segregated subjects, separated boys and girls, decided who can study or not, and contain the fluidity of bodies. Among LGBT +, there are some subjects who suffer more from social segregation: transsexual men and women and transvestites. For such people, this reality is very difficult, since, rather than modifying the body, they escape the supposedly socially agreed standard of “natural”. Being a transsexual woman and man and transvestite in school means TRANSPUTING a set of rules and submitting to all sorts of possible and imaginable assaults. Above all, because it is in Basic Education that the identity characteristics and conflicts begin, as well as the corporal transition. Thus, the school does not set itself up as a naive and passive institution, because in addition to producing practices of exclusion, it also produces them, as Bourdieu (2009) points out. This work presents a reflection about the socio-educational profile of the LBGT + population in order to analyze the reasons that lead transgender and transsexual men and women to abandon their studies. The results point to an educational practice of exclusion, which silences such subjects, segregating them, not offering didactic-pedagogical support with a view to avoiding their evasion.

KEYWORDS: School. Evasion. LGBT+. Transsexuality. Transvestite.

1 | INTRODUÇÃO

O preconceito enraizado na sociedade já é o suficiente para descrever as dificuldades enfrentadas por homens e mulheres transexuais e travestis no dia a dia. A falta de dignidade humana, as múltiplas formas de violência e a invisibilidade social são alguns dos fatores que potencializam a segregação dessa população.

O estereótipo da marginalização é o mais contundente fator para a concretização da violência física praticada contra essa população. Segundo dados da ONG Transgender Europe¹, o Brasil é o país que mais mata transexuais e travestis no mundo. Entre os anos de 2008 a 2015 foram cerca de 650 assassinatos.

Para além das violências físicas, que são geralmente realizadas na rua, existe a violência dentro da própria casa, a partir do momento em esses sujeitos que se percebem e se identificam como transexuais/travestis. Não tendo o apoio em casa, seguem na escola, buscando sempre a tão sonhada inclusão social. Porém, na instituição escolar, assim como na família, continuam a sofrer violências, impossibilitando-as(os) de continuarem os seus estudos e buscarem oportunidades no mercado de trabalho.

A maioria das mulheres transexuais e travestis, devido a todo esse processo excludente, acabam sendo “seduzidas” com a prostituição e visualizando nessa profissão a única oportunidade viável de sobrevivência e de realização da sua identidade. Esquece-se, no entanto, que as pessoas transexuais têm a mesma capacidade cognitiva e/ou profissional das demais pessoas, devendo ter, assim, as mesmas oportunidades de trabalho e educação.

1. Disponível em: <<http://tgeu.org>>. Acesso em: Dez/2018.

O presente artigo visa estabelecer informações relevantes sobre as formas de violência sofridas pela população transexual durante o seu percurso existencial, com foco na escola, apontando dados através de uma pesquisa quantitativa realizada em algumas escolas estaduais e municipais da região metropolitana da Cidade de Fortaleza - CE que afirma essa invisibilidade e exclusão social. Esperamos que a escola seja um ambiente harmônico e acolhedor, apesar de percebermos que, de uma forma geral, a instituição é insalubre e segregatória.

O interesse em investigar o tema surgiu a partir das vivências da minha própria história². Como mulher transexual e professora de escola pública, pude *sentir na pele* todo o preconceito e falta de empatia pela minha identidade dentro do ambiente escolar.

Durante toda a trajetória escolar fui segragada e impedida de exercer meus mínimos direitos de existência. No Ensino Fundamental, as práticas de *bullying* dentro da sala de aula, e em todos os outros ambientes da escola, eram constantes. Insultos, apelidos, dentre outras formas de violência, porém, nunca chegaram a me agredir fisicamente, como algumas amigas do interior do Estado do Ceará que conheço.

Lembro bem que tudo isso acontecia e a maioria dos professores sequer esboçavam algum repúdio pela situação. No Ensino Médio, já com um nível maior de conhecimento sobre os meus direitos, pude me afirmar como mulher transexual. Porém, os desafios encontrados no Ensino Fundamental eram só o começo de uma série de tabus que teria que enfrentar e *quebrar* durante a vida.

Fui xingada durante muito tempo, assim que entrava pelo portão da escola. Lembro-me bem que, na época, estudava pela manhã, minha aula iniciava às 7h e terminava 11:45h. Todo esse período eu não ia ao banheiro, pois tinha receio de sofrer algum tipo de violência por parte dos meninos (caso fosse no banheiro masculino) e não podia usar o banheiro feminino. Não existia na legislação estadual naquela época nada que garantisse o uso do nome social, o que potencializava ainda mais situações vexatórias no dia a dia.

Mas, toda essa situação, ao invés causar enfraquecimento, fortalecia-me. Sentia a necessidade de mostrar aos agressores que eu era a melhor em tudo o que fazia, por isso estudava bastante. Nas avaliações, sempre apresentava as melhores notas de todos os turnos (segundo relato dos próprios professores), nos seminários sempre me destacava (com a ajuda de outros LGBTs³, que também vivenciavam situações semelhantes).

Uma recordação que marcou bastante essa etapa da minha trajetória escolar foi quando participei de uma seleção de estágio ofertada pelo município no qual estudava. Para nossa instituição eram disponibilizadas 21 vagas. Os alunos seriam escolhidos

2. A narrativa se dá a partir das experiências pessoais, profissionais, de formação e de pesquisa da Professora Erikah Pinto Souza, autora principal do presente estudo. Os outros autores são colaboradores. Assim, em alguns momentos, devido ao relato pessoal da referida autora, a linguagem do texto se encontra em primeira pessoa.

3. Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgênero. Embora a sigla possua algumas variantes, sempre que utilizarmos a mesma neste artigo estaremos nos referindo a toda a diversidade identitária do comportamento humano.

por suas notas em ordem decrescente. O primeiro colocado foi selecionado com a média 9,5, fiquei na 6ª colocação com a média 9,1 (levando em consideração que empatei com o 3º, 4º e 5º lugares, mas como o critério de desempate era ter mais idade acabei descendo um pouco).

Os 21 estudantes foram selecionados dentre os quase 600 alunos de turmas de 1º ano do Ensino Médio, nos três turnos da escola. Fui selecionada, fiz a prova do estágio e passei. Estagiei na Prefeitura de Maracanaú nos anos de 2003 e 2004, correspondentes aos 2º e 3º anos. Essa seleção foi uma divisora de águas no processo de afirmação da minha identidade. Pude perceber que após a experiência muitos passaram a me olhar com outros olhos. Acredito que perceberam que, para além da mulher transexual que era desrespeitada cotidianamente, era alguém que se esforçava e estudava muito.

Com o tempo, já no 3º ano, às vésperas do vestibular, consegui vencer mais uma barreira, fui aprovada na 1ª fase do vestibular da Universidade Federal do Ceará – UFC, para o curso de Engenharia de Alimentos. Dentre os alunos da escola que prestaram o vestibular, fui uma dos seis que obteve sucesso na aprovação. No mesmo período, fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que proporcionava através do seu resultado bolsas de estudos de até 100% para os alunos que obtivessem média satisfatória através do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Com a nota consegui uma bolsa de 100% para o curso de Administração na Faculdade de Tecnologia do Nordeste – FATENE. Na época, como o curso de Engenharia de Alimentos era diurno e o de Administração era noturno, pela necessidade de trabalhar, optei por Administração, que foi minha primeira graduação concluída.

Na busca pelo respeito, *quebrei* diversos paradigmas e *derrubei* muitas barreiras, que são os motivos pelos quais a grande maioria das pessoas trans abandonam a escola. Porém, gostaria de salientar que a busca por afirmação foi pautada pelo paralelo de querer ser a melhor em tudo para provar para a sociedade que eu estava para além da minha identidade de gênero, mas que isso não é algo que se deva ter como norte, pois pessoas transexuais não precisam estar constantemente provando que são as melhores em tudo para conquistarem seus espaços, elas podem ser estudantes que não têm tanto interesse em determinada disciplina e que nem sempre terão as melhores notas, mas que são como qualquer outro e merecem respeito em sua existência.

Toda essa narrativa, envolvendo aspectos da minha trajetória na instituição escolar, influenciou diretamente na construção do presente artigo. Para a realização deste estudo foi utilizada a pesquisa bibliográfica em um primeiro momento para se discutir a problemática da situação de violência e segregação que as pessoas transexuais vivenciam diariamente no Brasil. Em seguida, realizou-se uma pesquisa de campo em quatro escolas não identificadas na região metropolitana de Fortaleza com o intuito de verificar o número de matrículas de pessoas transexuais e/ou travestis nas instituições. A abordagem foi de natureza qualitativa (MINAYO, 2004), uma vez

que ao lidar com seres humanos, é preciso se aproximar de uma compreensão mais subjetiva e não técnica, valorizando aspectos que escapam aos métodos quantitativos.

2 | TRANSEXUALIDADE: DESCOBERTA DE SI, VIOLÊNCIA E INCOMPREENSÃO

As violências sofridas por LGBTQs no Brasil é alarmante. Esse quadro está sempre sendo endossado pelo que chamam de *padrão* e quem está fora desse rótulo não merece ter direitos ou respeito. Conforme Medeiros (2017), qualquer pessoa que se distancie do padrão considerado *normal* será estigmatizado e sofrerá violência e interdição. O pesquisador cita Goffman ao afirmar que os estigmas estão relacionados aos desvios sociais. No caso das pessoas LGBTQs, que se encontram à margem da sociedade há séculos, tais marcas se tornam mais explícitas.

A transfobia, a homofobia e o machismo são frutos de uma cultura patriarcal, subversiva, que nos impõe atitudes e padrões de comportamento, limitando o ser humano de ser o que ele é. Criam-se normas que são perpetuadas de geração em geração. No entanto, existe um movimento de resistência e persistência contra tais repressões.

O Brasil é o país que mais mata pessoas transexuais no mundo. O Site Homofobia Mata⁴ apresenta inúmeras pesquisas relacionadas à violência LGBTQ. Contabiliza diariamente casos de violência que culminam em morte. Até o mês de outubro de 2018, ocorreram no Brasil 346 mortes movidas por ódio contra essa população. Os quantitativos só crescem e a cada dia que passa presenciamos diversas situações de desrespeitos e retrocessos contra essas pessoas. Os discursos de ódio disseminados nas redes sociais resultam em violências desenfreadas nas ruas e que assolam, principalmente, aquelas que não tiveram chances de escolarização, portanto, de profissionalização.

As vivências de pessoas transexuais e travestis por si só já são um ato de resistência. Diferentemente de gays, lésbicas e bissexuais, aquelas não têm como *esconder* suas mudanças de aparência, através de comportamentos heteronormativos, conforme ressalta Louro (2000), quando diz que, que tais posturas são partes de uma ideia central da representação hegemônica do gênero e da sexualidade que poderia definir uma coerência *natural* entre sexo-gênero-sexualidade. Isto é, cada sexo só poderia se interessar pelo sexo oposto (sexualidade heterossexual) e esse interesse seria fortalecido pela possibilidade reprodutiva.

Fazendo uma recapitulação das etapas do desenvolvimento humano no processo de construção histórica de pessoas transexuais e travestis, não é difícil nos depararmos com inúmeras situações que são relevantes para a percepção das atitudes que justificarão o processo transitório no futuro.

Os comportamentos são visíveis, porém, muitas vezes podados, devido à

4. Disponível em: < <https://homofobiamata.wordpress.com/>>. Acesso em: Dez/2018.

cultura patriarcal e machista, em que existem brinquedos/brincadeiras de menina e brinquedos/brincadeiras de menino e que um não pode *invadir* o universo do outro. Muito embora as relações afetivas entre pais e filhos da contemporaneidade estejam mudando, ainda encontramos muita resistência por parte de alguns.

A perspectiva machista sobre sexualidade perpassa a vivência de casa e segue rumo à escola. Na educação infantil, assim como algumas situações de casa, as professoras, também por terem vivido essa construção machista, validam questões relativas ao comportamento da criança, sempre fortalecendo os preconceitos em atitudes cotidianas do fazer pedagógico, como, por exemplo, afirmar que azul é cor de menino e rosa é cor de menina.

Na adolescência, fase mais difícil e conturbada no processo de transexualidade/travestilidade, começam as percepções acerca da existência e do porquê não se identificarem com aquela história, com aquele corpo. Iniciam-se os conflitos de afirmação na busca da concretização dessa mudança. Por muitas vezes, mulheres e homens transexuais e travestis se submetem a riscos, como no caso do uso de hormônios sem a devida prescrição médica. Com o início do processo hormonal, fica praticamente impossível *esconder* toda a luta interna e que a cada dia fica mais visível.

3 | DE CASA À ESCOLA: QUEM TEM DIREITO À EDUCAÇÃO?

Atualmente, existe um discurso muito difundido de resgate aos valores da família tradicional. Tal concepção, muitas vezes, exclui os múltiplos arranjos familiares que existem na sociedade, tais como as famílias homoafetivas, produções independentes e uniparental, dentre outros. No entanto, esquece-se que essa ideia de família de afeto e união que está cristalizada no imaginário popular não é universal e nem sempre se efetiva na prática. Dessa forma, sobre a relação social da família e a construção do sujeito, podemos nos remeter ao sociólogo Durkheim (*apud* MEDEIROS, 2015):

A família é o primeiro espaço social o qual frequentamos, bem como, posteriormente, a pátria e a humanidade. Essas etapas ou progressões sociais nos preparam para a fase seguinte, que é a vida em sociedade, o ser social [...] Dessa forma, a família, em sua essência, constitui-se como instituição educativa, de repasse da norma e da cultura, não podendo ser restringida a única função de procriação.

No entanto, em relação às pessoas transexuais, a família é o primeiro espaço social que exclui e segrega. A afinidade por trajes e adereços femininos (que muitas vezes são da mãe, tia, irmãs ou amigas), no caso de mulheres transexuais, são um dos comportamentos que mais chamam atenção. Quase todas utilizam tais vestimentas clandestinamente para possibilitar um pouco de realização pessoal momentânea. Tais atitudes, quando são notadas, começam a ser reprimidas, causando frustrações irreparáveis e que, na maioria das vezes, também resulta na expulsão de casa.

Os comportamentos das pessoas transexuais, geralmente, não correspondem ao gênero ao qual biologicamente nasceram. É bem difícil praticar atividades que

são ditas como *atividades de menino* se a criança se interessa pelas atividades ditas de *meninas*. Por isso, tanto em casa quanto na escola, são proporcionadas diversas situações de sofrimento, que serão acompanhadas durante o próprio desenvolvimento humano, que por si só já é complicado, como é caso do processo de puberdade na adolescência.

Iniciada a transformação, vem o primeiro grande desafio: o de conquistar o respeito dos pais e da família. Na maioria dos casos, as tentativas de conscientização são frustradas, sendo nesse momento que se inicia o processo de exclusão.

Dentro de casa, o ambiente se torna hostil e insuportável. Negação da existência, maus tratos e, por último, a expulsão. Apesar dos conflitos familiares diários, essas pessoas veem na escola a possibilidade de externarem os seus desejos em mudar e esperam o apoio por parte dos colegas e professores.

Pensar na escola como ambiente acolhedor e harmônico é algo que deveria ser uma certeza, porém, a realidade dos fatos nos assusta, principalmente quando nos deparamos com relatos de pessoas transexuais e travestis e percebemos que a realidade está bem distante de ser essa.

Quando analisamos o contexto de várias escolas percebemos que os conflitos relacionados à sexualidade são sempre intensos. Para mulheres cis⁵, por exemplo, a objetificação e a inferiorização é nítida em algumas atitudes, tais como: grupos de meninos que se reúnem na hora do intervalo nos corredores para ficar *mexendo* com as meninas que passam, o conhecido *bullying sexual*.

No caso de mulheres e homens transexuais e travestis, as violências são mais contundentes. Cotidianamente, tomamos conhecimento, através das redes de comunicação, de inúmeras situações: impedimentos de entrar no banheiro correspondente a sua construção social, negação do direito do uso do nome social por parte de professores e gestores (em que a maioria desconhece as legislações existentes sobre o assunto), deslegitimação das suas identidades através do impedimento do uso das vestimentas que condizem com o seu gênero, dentre outras situações.

Louro (2004) destaca que a escola, desde a sua criação, separa e segrega os sujeitos. Primeiro separou quem poderia estudar ou não, uma forte questão de classe social permeou, e ainda permeia, a escola. Em seguida, segregou às mulheres uma educação voltada para o lar, treinando meninas para os cuidados domésticos, enquanto aos meninos era ensinado as matemáticas. Atualmente, meninos e meninas convivem nos mesmos espaços escolares, realidade essa relativamente recente na história da educação do Brasil.

A autora informa que a escola está repleta de normas de gênero explícitas e implícitas. Em pleno século XXI ainda há distinções de gênero na instituição. Meninos e meninas são avaliados, muitas vezes, a partir de critérios que levam em conta o comportamento do seu gênero: o menino, por ser concebido como sendo mais agressivo, em alguns casos, é avaliado negativamente, ao passo que as meninas

5. Cisgênero é o indivíduo que se apresenta ao mundo e se identifica com seu gênero biológico.

podem ser bem avaliadas por serem consideradas mais dóceis. Diversas brincadeiras são demarcadas por concepções de gênero pautadas em questões biológicas.

Esse quadro é fruto de uma concepção binária de gênero, a qual está alicerçada numa sociedade patriarcal com fortes traços machistas, o que reflete na conduta e construção de identidade de todos os sujeitos. Assim, as diversas formas de ser homem e de ser mulher acabam sendo (de)limitadas em padrões e estereótipos que anulam a diversidade do comportamento humano.

As marcas de violência e exclusão são mais nítidas quando entram em cena a população LGBT, sobretudo as pessoas transexuais, que *borram* frontalmente as demarcações de gênero. Recorrendo à célebre frase de Beauvoir (*apud* MEDEIROS, 2017), podemos questionar: não se nasce mulher, torna-se. “Nenhum destino biológico, psíquico ou econômico define a forma que a mulher ou a fêmea humana assume no seio da sociedade” (p. 593).

A escola não comporta a diversidade do comportamento humano. Muitos sujeitos acabam sendo barrados em seus processos educativos por não se enquadrarem no padrão dito como normal: branco, heterossexual e cisgênero. Concordamos com Andrade (2012) quando afirma que muitas alunas e alunos travestis e transexuais são excluídos e expulsos da instituição. Essa situação não se dá de uma hora para outra, muitas vezes, tal expulsão ocorre de forma indireta, em que o sujeito trans não encontra espaço para exercer a sua personalidade, sendo exposto a diversas formas de violência diariamente.

Dentre os vários motivos que levam essa população a abandonar a escola, existe um que para é o mais cruel, a violência física. Durante minha caminhada e militância já ouvi relatos de meninas transexuais que foram apedrejadas por colegas ao tentarem frequentar o ambiente escolar, um ato desumano de negação de direitos que perpassa a racionalidade e nos faz pensar: que mundo é esse que vivemos? Muita falta de empatia para com nossos semelhantes.

4 | DAS VIOLÊNCIAS SOFRIDAS AO RETRATO DAS ESCOLAS

A escola se torna um dos ambientes mais violentos que a pessoas trans enfrentam durante a sua vida. Nesse sentido, Medeiros (2012) apresenta dados sobre violência no ambiente escolar da pesquisa desenvolvida em 2007 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), juntamente com o Ministério da Educação (MEC) e o Governo Federal, com a publicação dos Cadernos SECAD 4 “Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos”. Os resultados mostram que dentre sete instituições sociais a escola aparece como o espaço mais violento que as pessoas LGBTs frequentam ao longo da vida.

Essas pesquisas apontam a urgência em se tratar o assunto de maneira mais consistente no ambiente escolar. A escola ao silenciar a homossexualidade,

Em outra pesquisa, Medeiros (2017) aponta que os professores apresentam resistência em abordar questões relacionadas à sexualidade humana, sobretudo a questão LGBT. Alguns professores acabam por imprimir em suas práticas concepções pessoais carregadas de preconceitos e/ou estigmas em relação a essa população. A justificativa para não se realizar o debate inclusivo na escola, muitas vezes, alicerça-se em princípios religiosos.

Dessa forma, podemos perceber que a invisibilidade da população transexual dentro do ambiente escolar, somada aos fatores internos de violências, cada vez mais acometem a evasão escolar.

Com base nos motivos pelos quais não visualizamos mulheres e homens transexuais e travestis na escola, foi realizada uma pesquisa em quatro municípios da Região Metropolitana de Fortaleza – CE, os quais denominaremos como *Município X*, *Município Y*, *Município Z* e *Município W*. Nesses municípios, visitamos algumas escolas (Rede Municipal e Rede Estadual), das quais destacamos uma para cada município e denomino de *Escola A*, *Escola B*, *Escola C* e *Escola D*.

Na *Escola A* do *Município X*, pudemos perceber que as temáticas *gênero e sexualidade* são amplamente discutidas, através de seminários, rodas de conversa, palestras, dentre outros. Uma escola que tem um grupo docente e gestores abertos ao diálogo com a temática LGBT, muito embora existam ainda alguns que não sigam a linearidade democrática de uma educação diversa e plural. Com relação ao número de matrículas de mulheres e homens transexuais e travestis, é zero.

Na *Escola B*, do *Município Y*, realizamos uma busca ativa de ações que contemplassem minimamente as questões de gênero. Porém, o que observamos, foi que essas temáticas não estão pautadas como *importantes*, segundo um dos gestores. Com relação ao número de matrículas dessa população, também foi zero.

Já na *Escola C*, do *Município Z*, tivemos uma surpresa. Uma escola com gestores que assumem padrões religiosos (segundo o que pudemos observar, já que o lema da escola é: *Educando com amor e fé*), mas que está totalmente aberta à construção de políticas afirmativas de gênero e sexualidade. Ouvimos relatos sobre rodas de conversas, seminários e execução de projetos (com abrangência estadual).

Ficamos ainda mais contentes quando perguntamos sobre os quantitativos de matrículas de mulheres e homens transexuais e travestis. No ano de 2016 teve uma menina transexual e nos anos de 2017 e 2018 outra. Os gestores também relataram que sempre faziam divulgações sobre a resolução do nome social para os alunos e que no ano de 2016 foram a primeira escola que solicitou via SEDUC (Secretaria de Educação do Ceará) a inclusão do nome social dessa aluna transexual no SIGE (Sistema Interno de Gestão Escolar).

Por último, na *Escola D*, no *Município W*, constatamos que a escola executava projetos com a temática *gênero e diversidade sexual*, mesmo que de forma limitada.

Segundo a coordenadora, falta propriedade por parte dos professores, somado com o desinteresse sobre assunto por parte dos mesmos. A matrícula de alunos e alunas mulheres transexuais e travestis também foi zero.

Os dados coletados apontam para a necessidade do comprometimento do poder público na criação de políticas públicas para uma educação sem Transfobia, com ações de inclusão na rede de ensino, que devem ir desde a capacitação dos profissionais da educação (gestores, professores e funcionários) para que esses compreendam o reconheçam as várias identidades trans, garantindo o respeito ao gênero o qual cada uma pertence, garantindo assim acesso dessa população aos espaços de socialização, mesmo que estes sejam separados por gêneros (atividades físicas e recreativas e no uso do banheiro).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se necessário que a escola construa um espaço reflexivo acerca da superação dos preconceitos e das desigualdades e assim possa se tornar um espaço de acolhimento, construção de cidadania e igualdade de oportunidades para todos, até mesmo para os profissionais da educação, garantindo a acesso de novas práticas pedagógicas, de convivência para além da sala de aula, buscando o envolvimento da família, compreendendo as vulnerabilidades que impossibilitam o acesso e a permanência, buscando alternativas e ações de amparo sempre que necessário.

É imprescindível que tenhamos a consciência de que o combate à discriminação e ao preconceito, sejam eles de qualquer natureza, deva ser potencializado. Devemos promover uma escola com ações estratégicas que viabilizem o acesso ao conteúdo de gênero e sexualidade. No espaço de formação inicial (universidades) temos que garantir todas essas discussões para que possamos, desde a base, concretizar uma ação multiplicativa/afirmativa, baseada na equidade, pluralidade e na diversidade.

Pensar na escola como ambiente acolhedor e harmônico é algo que deveria ser uma certeza. Porém, a realidade dos fatos nos assusta, principalmente quando nos deparamos com relatos de pessoas transexuais e travestis, percebemos que a realidade está bem distante de ser essa. Os insultos constantes feitos pelos colegas de sala são a *ponta do iceberg* que pode acarretar até em uma futura depressão. O preconceito velado por parte dos professores também atenua as situações constrangedoras sofridas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento ou resistência à ordem normativa**. Fortaleza, 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes; WEEKS, Jeffrey;

BRITZMAN, Deborah; HOOKS, Bell; PARKER, Richard; BUTLER, Judith. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MEDEIROS, Jarles Lopes de. **Sexualidade e educação: aspectos sociais, antropológicos e educacionais**. Fortaleza, 2012. 82f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

_____. **Família e sexualidade: itinerários seculares**. Anais do XIV Congresso de História da Educação do Ceará: História de Mulheres – Amor, Violência e Educação. Universidade Regional do Cariri, Crato, 2015.

_____. **Professoras transexuais no Ceará: primeiras aproximações de pesquisa**. Anais do XVI Congresso de História da Educação do Ceará: Histórias do Corpo, Religião e Educação. Icó, Ceará, 2017.

_____. **A escola e os professores diante da problemática da sexualidade: uma perspectiva histórico-sociológica dos discursos e das práticas educacionais**. Fortaleza, 2017. 182 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2017.

MYNAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 11ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO AUXÍLIO DO LETRAMENTO E COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO DE GRAU LEVE DE DOIS A SETE ANOS

Franklin Façanha da Silva
Façanha Consultoria e Cursos
Recife - Pernambuco

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Ferramenta Pedagógica. Tecnologias Assistivas. Transtorno do Espectro Autista.

RESUMO: A presente pesquisa visa demonstrar as nuances que permeiam a educação de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresentando as Tecnologias Assistivas (TA), sub-ramo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC), como ferramentas didáticas para o auxílio da alfabetização e letramento deste público. O TEA já possui seu espaço nas políticas públicas de proteção a pessoa com autismo, possuindo lei própria e diretrizes para a inclusão na educação e na sociedade. Dentro desta perspectiva, busca-se mostrar que a maneira inicial de incluir socialmente uma criança, para futuramente se ter um adulto independente, é por meio da alfabetização, logo, deve-se pensar em meios para garantir isto, da qual a pesquisa visa apresentar as TA's como mais uma ferramenta dentre tantas existentes nas técnicas de alfabetização. Assim, a pesquisa se dá por meio de uma revisão da literatura de caráter exploratório, por meio de dados primários como livros, revistas, artigos científicos publicados em revistas científicas idôneas, documentos públicos, dados oficiais e legislações, para atender o objetivo proposto.

THE USE OF ASSISTIVE TECHNOLOGY AS A PEDAGOGICAL TOOL IN THE AID OF LETTERING AND COMMUNICATION OF CHILDREN WITH LOW-LEVEL AUTISM FROM TWO TO SEVEN YEARS

ABSTRACT: The present research aims to demonstrate the nuances that permeate the education of a child with Autistic Spectrum Disorder (ASD), presenting Assistive Technologies (TA), a sub-branch of Information and Communication Technologies (TDIC), as teaching tools for the assistance of literacy and literacy of this public. The TEA already has its place in public policies to protect the person with autism, having its own law and guidelines for inclusion in education and society. In this perspective, it is sought to show that the initial way of socially including a child, in order to have an independent adult in the future, is through literacy, so one must think of means to guarantee this, of which the research aims to present the TA's as another tool among so many in the techniques of literacy. Thus, the research

is carried out through an exploratory literature review, through primary data such as books, journals, scientific articles published in appropriate scientific journals, public documents, official data and legislation, to meet the proposed objective.

KEYWORDS: Literacy. Literature. Pedagogical tool. Assistive Technologies. Autism Spectrum Disorder.

1 | INTRODUÇÃO

Autismo e os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), são rótulos usados para crianças que exibem certos tipos de déficits e excessos comportamentais e de desenvolvimento. Na verdade, autismo é um diagnóstico observacional dado a um conjunto de comportamentos. Os novos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação infantil, a mudança da concepção de deficiência, a consolidação do direito da pessoa com deficiência à educação e a redefinição da educação especial, em consonância com os preceitos da educação inclusiva, constituíram-se nos principais fatores que impulsionaram importantes transformações nas práticas pedagógicas. Considerando que a educação infantil é a porta de entrada da educação básica, seu desenvolvimento inclusivo tornou-a o alicerce dos sistemas de ensino para todos.

Para dinamizar as práticas pedagógicas, acompanhando a evolução social e tecnológica, pode-se encontrar vários materiais educativos em vídeo, impresso, digital e em forma de aplicativos e sistemas. Impende destacar o papel e as possibilidades em Tecnologia Assistiva (TA), sub-ramo da TDIC, que contribuem com fundamentos importantes para pensar e efetivar o mandato da educação inclusiva, apoiado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) visando melhorar a Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA), e as salas de recursos multifuncionais no sistema educacional da rede pública e particular. Ademais, esses recursos se estendem aos pais, que podem ter fácil acesso através de ferramentas disponíveis em seu smartphone, o que torna o material educativo mais abrangentes.

É nesta premissa que a pesquisa visa buscar meios tecnológicos atuais e acessíveis que possam ser utilizados como ferramenta pedagógica para auxiliar o letramento e comunicação de crianças diagnosticadas com autismo, de grau leve, na faixa etária de dois a sete anos. Assim, o presente trabalho é uma revisão da literatura, de caráter explorativa que visa analisar se as tecnologias digitais podem ser utilizadas como recurso didático de educação inclusiva, voltada às crianças com TEA, de grau leve, visando a inclusão social deste público por meio da alfabetização e letramento

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Transtorno do Espectro Autista – TEA, Origens, Características e Tratamento

O termo autismo de origem grega *autós* significando si mesmo, foi utilizado em 1911, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler (MARFINATI; ABRÃO, 2014), que difundiu o termo designando-o como perda do contato com a realidade e consequente dificuldade ou impossibilidade de comunicação (MARFINATI; ABRÃO, 2014). As primeiras descrições de pessoas com TEA datam da década de 1940. Foram feitas por Leo Kanner e Hans Asperger em locais diferentes e sem que se conhecessem. Inicialmente, o TEA foi considerado um transtorno psiquiátrico, hoje, de acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, também denominada CID-10 (2008), o TEA é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento.

Bee e Boyde (2011, *apud* BORDALLO; JULIO, 2014, p. 4) trazem as características comuns aos autistas, quanto as dificuldades na fala e linguagem:

São características da linguagem: o uso de palavras de forma peculiar, de pronome reverso (falar de si na terceira pessoa); apresentar ecolalia, isto é, repetição de palavras ou frases que escuta (fato comumente associado à capacidade de imitação, mas que não tem a mesma função no desenvolvimento social). A fala costuma ser monótona e, por vezes, com tom pedante e rebuscado.

Logo, o autismo não deve ser visto apenas como uma patologia, mas sim como uma condição humana em toda sua complexidade, caracterizada por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação. É comum o aparecimento de estereotipias, que podem ser movimentos repetitivos com as mãos ou com o corpo, a fixação do olhar nas mãos por períodos longos e hábitos como o de morder-se, morder as roupas ou puxar os cabelos (CAETANO *et al.*, 2015).

Desde sua identificação, o autismo ainda permanece um campo de muitas questões em aberto e de muitas especulações. Sua causa não é conhecida. Há uma grande variedade de características e as pessoas que estão no espectro podem exibir grandes diferenças entre si. Dessa noção de variabilidade deriva a nomeação correntemente adotada para se referir a essa síndrome: Transtorno do Espectro Autista (TEA), onde o termo espectro remete ao sentido de variabilidade de características e sintomas envolvendo a interação social, a comunicação e o comportamento (TEIXEIRA, 2016).

No que tange a população mundial, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), estima-se que 1 em cada 160 crianças no mundo possuem autismo (JÚNIOR, 2017). Segundo o mesmo cálculo, estima-se que no Brasil, com população de 200 milhões de pessoas, a estimativa é de que 2 milhões de pessoas possuam algum grau do transtorno.

Na área médica e clínica, utiliza-se atualmente o termo Transtorno do Espectro

Autista (TEA). O TEA é observado a partir de déficits na interação social, na comunicação interpessoal e no comportamento, que podem ser repetitivos e estereotipados. Em vista do quadro clínico, é necessário o acompanhamento médico e de uma equipe multidisciplinar, composta geralmente por profissionais da psicologia, fonoaudiologia e terapia ocupacional, afim de desenvolver as habilidades cognitivas que são afetadas pelo transtorno (ALVES; DA HORA, 2017).

A intervenção precoce, é uma das tendências atuais em saúde, voltada para o acompanhamento e tratamento do bebê ou criança pequena, compreendida entre 0 a 3 anos, na qual métodos terapêuticos podem ser usados sozinhos ou em conjunto. De acordo com Orrú (2016, p. 52):

Por conseguinte, o período do reconhecimento do autismo é obscuro e demorado, tanto pela parte dos pais como por muitos médicos, devido à complexidade do quadro, pela falta de informações básicas sobre síndromes não identificadas através de exames laboratoriais, impedindo de haver um processo de intervenção mais precoce e claro. Desta forma, tornam-se raros tais diagnósticos antes dos 12 meses de idade, sendo que a maioria tem ultrapassado os 3 anos de idade.

Os objetivos principais da intervenção em uma criança autista visam a melhoria da socialização, da autonomia e da comunicação, permitindo a integração plena na comunidade, e a aquisição de autonomia social, da escolaridade e da profissionalização. Segundo Laurent (2014, p. 18) a intervenção se dá por meio de:

[...] integração em estabelecimento educativo regular com programa de intervenção precoce, tipo *Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children* (TEACCH), *Picture Exchange Communication System* (PECS), *Applied Behaviour Analysis* (ABA) entre outros, ou apoio educativo; terapia da fala, incluindo a comunicação aumentativa; intervenções comportamentais, incluindo as tarefas sociais; favorecimento dos comportamentos convencionais desejados; e, eventual, encaminhamento das alterações comportamentais a psicologia ou psiquiatria infantil.

A criança com autismo é capaz de aprender, como as outras crianças, entretanto, faz-se necessária a utilização de técnicas e intervenções que facilitem esse processo, considerando as características e especificidades do modo de ser e estar no mundo dessa criança. Não se pode diminuir o quanto uma criança pode ou não aprender. O importante é que os professores entendam que existem diferenças individuais entre quaisquer crianças, existem preferências e ritmos de aprendizagem. Crianças com esse transtorno podem ter problemas ao usar e entender a comunicação não-verbal. Isso inclui o uso de gestos, expressões faciais e linguagem corporal. Esta preocupação estimula em alguns casos o profissional a procurar auxílio juntamente com a família ou com o profissional de Atendimento Educacional Especializado (TEIXEIRA, 2016).

Um bom desenvolvimento da linguagem e de psicomotricidade devem ser as maiores prioridades na intervenção na primeira infância para que a criança esteja a mais habilitada possível ao ingressar no Ensino Fundamental e possa se beneficiar mais e melhor das inúmeras oportunidades da vivência em um sistema inclusivo. Terapias integradas em terapia ocupacional, fonoaudiologia, psicopedagogia e a inserção e

incentivo aos esportes, música, artes em geral, convívios sociais em escolas, igrejas, clubes e, ainda, muito cuidado e carinho são excelentes estratégias que podem levar uma pessoa com TEA a um excelente desenvolvimento e a uma melhor qualidade de vida (WHITMAN, 2015).

As intervenções educacionais em um sistema inclusivo são essenciais para que uma criança com TEA possa alcançar o mais elevado grau de desenvolvimento e autonomia. A pessoa com autismo pode precisar de apoio leve, moderado ou intenso para participar das inúmeras práticas sociais em sua comunidade. Recorre-se ao campo da Tecnologia Assistiva e, em específico da Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) como esse elo de apoio à inclusão escolar de estudantes com autismo (ORRÚ 2016).

2.2 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva das TIC's

A Constituição Federal de 1988 foi um marco na proteção das pessoas com deficiência, uma vez que foi a primeira Lei Maior que previu, diretamente, o dever do Estado e das unidades federativas nos cuidados com às pessoas com deficiência, devendo, conforme o Art. 23, II: “cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1988). Ocorre que a Carta Magna de 1988 foi além, atribuiu ao Estado o dever de proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência, a promoção de sua integração à vida comunitária e benefício da assistência social.

No Brasil, existem orientações específicas voltadas para professores de alunos com TEA, conforme descrito na Nota Técnica nº 24/2013/ MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2013). Segundo esse documento, que orienta os sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, dentre as competências que os profissionais precisam desenvolver: “Aquisição de conhecimentos teóricos-metodológicos da área da Tecnologia Assistiva, voltada à Comunicação Alternativa/Aumentativa para estes sujeitos” (BRASIL, 2013).

Assim sendo, o tema é extremamente atual, onde precisa constantemente de novas pesquisas, afim de que as técnicas educacionais acompanhem o avanço tecnológico se beneficiando deste, bem como de significativa relevância, uma vez que a educação inclusiva visa garantir os direitos previstos em leis, para os portadores de deficiência, por meio do emprego de todos os esforços para atender as necessidades especiais destes, através do atendimento educacional especializado e utilizando ferramentas tecnológicas disponíveis para atingir os objetivos almejados.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Integração Entre Métodos de Tratamento, Educação e Tecnologia

Os desafios que existem no tratamento do TEA são inúmeros. É garantido às pessoas diagnosticadas com autismo um atendimento médico e educacional especializado. Quanto a área da saúde, é necessário o acompanhamento do autista por uma equipe multidisciplinar, composta basicamente por médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, interagindo de maneira coordenada afim de trabalhar as habilidades cognitivas que são afetadas pelo transtorno. Um método pode trazer bons resultados para uma criança, mas não para outra, ou seja, cada caso é único, apesar de possíveis semelhanças. No entendimento de Schwartzman, (2011, *apud* GUEDES; TADA, 2015, p. 306):

Não existe um tratamento farmacológico específico para o autismo, mas para as condições associadas a ele. Com relação às intervenções terapêuticas são indicadas as multiprofissionais, incluindo acompanhamentos psicológicos, fisioterápicos, fonoaudiológicos, neurológicos, psiquiátricos, nutricionais, além de inúmeros métodos e técnicas terapêuticas que podem auxiliar no tratamento do autismo. Desta forma, é possível alcançar a diminuição significativa dos sintomas, porém, os benefícios de cada tratamento específicos ainda são inconclusivos, com resultados, muitas vezes, limitados.

Nesta perspectiva, o tratamento também deve considerar a criança como um todo: o desenvolvimento e autonomia esperados para sua faixa etária, sua relação com os outros na família, na escola, na comunidade, seus sentimentos, seus comportamentos, etc. Corroborar tal premissa Orrú (2003, *apud* SOLONCA; PEREIRA, 2017, p. 8):

[...] é imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto à pessoa com autismo seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes [...] devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas [...].

Quanto à educação, é garantido, além do direito de frequentar escolar regular, que por sua vez deve promover a educação inclusiva, o atendimento educacional especializado, com recursos multifuncionais que trabalhem as necessidades especiais do aluno. Desta forma, as ferramentas que são utilizadas pela equipe educacional, como pela equipe multidisciplinar de saúde, não podem ser dissociativas, ou seja, a escola e a equipe de saúde precisam dialogar de maneira clara, para atender as necessidades de cada um que é atendido, que por sua vez possui necessidades específicas, pois apesar das características semelhantes, cada pessoa com TEA desenvolve mais habilidades em uma determinada área e apresentam maior deficiência em outras.

3.2 Panorama Atual Das Tecnologias no Plano Básico de Educação

O panorama da geração atual é intimamente ligado as tecnologias digitais, principalmente as crianças. Estas são as que mais interagem com os *smartphones* e *tablets*, através dos seus aplicativos e jogos, o que exige dos pais uma atenção especial

sobre o conteúdo que está sendo absorvido pelos menores. Diante da praticidade, é mais comum vermos pais utilizando aplicativos em dispositivos móveis para entreter e, ao mesmo tempo, tentar ensinar algo instrutivo aos seus filhos. Isto só é possível graças à atuação da Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC), na criação destes conteúdos educativos, onde a TA é um sub-ramo (BORDALLO; JULIO, 2014).

É garantido às pessoas diagnosticadas com autismo um atendimento médico e educacional especializado. Quanto a área da saúde, é necessário o acompanhamento do autista por uma equipe multidisciplinar, composta basicamente por médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, interagindo de maneira coordenada a fim de trabalhar as habilidades cognitivas que são afetadas pelo transtorno. As intervenções educacionais em um sistema inclusivo são essenciais para que uma criança com TEA possa alcançar o mais elevado grau de desenvolvimento e autonomia (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013).

A pessoa com autismo pode precisar de apoio leve, moderado ou intenso para participar das inúmeras práticas sociais em sua comunidade. Recorre-se ao campo da TA e, em específico da CAA como esse elo de apoio à inclusão escolar de estudantes com autismo. Impende destacar o papel e as possibilidades em TA, que contribuem com fundamentos importantes para pensar e efetivar o mandato da educação inclusiva, apoiado pelo AEE visando melhorar a CAA, e as salas de recursos multifuncionais no sistema educacional da rede pública e particular (SILVA et al, 2017).

3.3 Tecnologia Assistiva – TA, e a Comunicação Aumentativa Alternativa – CAA, como Ferramentas Pedagógicas na Educação Inclusiva

A tecnologia ao contrário do que muitos pensam é um conceito que vem desde a antiguidade e está se ampliando, atualmente e é conceituada com um conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, ou seja, uma aplicação do conhecimento para produzir, aperfeiçoar e até facilitar a execução de alguma tarefa ou mesmo resolver algum problema. A consciência do auge da Internet, assim como os telefones móveis e as tecnologias digitais, com a terceira revolução industrial modificou radicalmente a situação do conhecimento nas sociedades atuais.

Neste contexto, a educação Inclusiva deve ser entendida como:

A Educação Inclusiva (EI) é uma reforma educacional que abarca um âmbito muito alargado e diferentes níveis de mudanças. A latitude desta reforma pode ser confirmada pela própria definição da UNESCO, apresentada acima, quando são usadas expressões como “alargado”, “geral” e “todos os níveis da sociedade”. Assim, o objetivo da EI não se resume a uma mera mudança curricular ou mesmo a permitir o acesso de alunos com condições de deficiência à Escola Regular: trata-se de uma reforma bem mais profunda abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo tal como ele é comumente concebido (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 43).

A TDIC quando integra efetivamente o currículo, contribui na melhoria das práticas

educativas, por meio da ampliação de ferramentas visando um novo método de ensino e aprendizagem, que se dá através do dinamismo, colaboração, criatividade, uma vez que prioriza cada potencial, e expressiva, quando se trata de viabilizar múltiplas linguagens de comunicação de modo que o caminho de ensinar e aprender, seja recíproca, tanto para o aluno quanto para o professor (CRUZ; MARTINS, 016). As TDIC contribuem com o trabalho direcionado aos alunos com necessidades especiais, segundo as perspectivas de Inclusão Escolar, por meio da Tecnologia Assistiva (TA).

Nesta toada, a TA é utilizada como instrumento de acessibilidade e inclusão, o qual visa integrar tecnologia e inclusão em uma ferramenta capaz de atender e auxiliar alunos com necessidades educacionais especiais. Para Santos (2010, p. 54) as Tecnologias Assistivas representam “os recursos que visam a expansão de possibilidades dos portadores de necessidades especiais [...]”.

Segundo Patrício (2013 apud Silva et al, 2018, p. 1208-1209):

[...] a utilização de recursos educativos tecnológicos em indivíduos com autismo contribuem para minimizar e superar essas dificuldades, tornando-os competentes e funcionais, levando os mesmos à inclusão no meio social e escolar. Podemos considerar também que as tecnologias assistivas são recursos, tecnológicos ou não, que auxiliam indivíduos com necessidades educacionais especiais no seu dia a dia.

Por sua vez a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), que faz parte da TA, que é oriunda da tradução de *Argumentative and Alternative Communication - AAC*. Segundo Passerino (2013, p. 160):

Nesse âmbito a Comunicação Alternativa (CA) constitui-se como uma área fundamental de pesquisa que objetiva desenvolver e estudar mecanismos, instrumentos e metodologias para complementar, suplementar ou aumentar o potencial de comunicação das pessoas.

Corroborando o exposto, tem-se as palavras de Passerino (2008, apud FRANCISCATTO; BEZ; PASSERINO 2015, p. 248-249):

No caso do autismo, os déficits de comunicação podem se manifestar com alterações no uso, na forma ou no conteúdo da linguagem na pragmática e em menor medida, no nível sintático, morfossintático, fonológico ou fonético. Desse modo, a importância de utilizar um sistema de CA está focada mais em processos de compreensão e de produção de sentidos do que em produção sonora ou morfossintática.

Desta forma, a conjugação dos conhecimentos nas áreas específicas das novas tecnologias, seja na TDIC ou TA, são ferramentas atuais e dinâmicas que podem ser utilizadas na AEE em crianças autistas, de grau leve, afim de auxiliar no letramento e na comunicação destas.

3.4 Tecnologias Assistivas na Facilitação da Educação Inclusiva sob o Prisma da Alfabetização e Letramento de Crianças com Autismo

O processo de alfabetização de uma criança com autismo é um processo complexo e é necessário habilidades específicas para auxiliar esta criança a começar a rabiscar

as primeiras letras, como prega a AEE. Isto ocorre, pois esta condição humana se manifesta de diferentes formas, podendo ser de intensidade leve a severa, o que traz a complexidade relatada, pois algumas crianças apresentam mais dificuldades na interação, outras dificuldades na fala, até mesmo os casos de autistas não verbais, dificuldade de concentração, entre outros, o que requer a habilidade do profissional mediador para identificar quais as dificuldade e quais caminhos deve percorrer para conseguir a alfabetização desta criança. Para auxiliar este processo, a TDIC contribui para:

[...] criar ambientes que integram os sistemas semióticos conhecidos e ampliam até limites inimagináveis a capacidade humana de (re)presentar, processar, transmitir e compartilhar grandes quantidades de informação com cada vez menos limitações de espaço e de tempo, de forma quase instantânea e com um custo econômico cada vez menor (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 76).

Logo, a comunicação, a alfabetização e o letramento, permite que a pessoa realize trocas qualitativas, interações, aprendizados, e estas podem ocorrer de diversas formas, podendo ser verbal ou não. De acordo com Vygotsky (2001, p. 11), “a função da linguagem é comunicativa. A linguagem é [...] um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão”. Na sua teoria das Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotsky (2001) existem dois fatores de mediação que contribuem para o desenvolvimento das habilidades esperadas em estudo, que são os instrumentos e os signos, enquanto o primeiro pode ser entendido como uma ação do ser humano sobre o objeto exterior, sendo o objeto algo inserido pelo homem e a ação, para transformar o meio, mediado pela comunicação, enquanto os signos são estímulos, dentro da perspectiva de estímulo-resposta, que possuem significado e que estabelecem as atividades mediadas num contexto histórico-cultural, com interação social, através da internalização, que pode ser entendida como a aprendizagem. Assim, estes fatores conceituais são importantes para entender o percurso e caminhos para a alfabetização e letramento de crianças com TEA.

Um fator fundamental na educação inclusiva de crianças com autismo, é o dever cidadão, pois uma pessoa alfabetizada possui plenas chances de autonomia e progredir como pessoa e como cidadã na sociedade, ou seja, o entendimento de cidadania e independência de uma pessoa que irá crescer e merece, com todas as outras, seu espaço na sociedade. Assim, é tão importante o desenvolvimento da habilidade de se comunicar para os autistas, pois, como aduz Passerino (2015, p. 249), se referindo ao uso do aplicativo Scala, as TA como ferramenta pedagógica apresenta resultados eficientes no auxílio ao letramento e alfabetização de sujeitos com autismo:

Observa-se, entretanto, que a grande maioria dos aplicativos para dispositivos móveis ou são pagos ou não foram desenvolvidos pensando-se no público do TEA (Transtorno do Espectro Autista) que estejam em fase inicial de letramento (propósito do SCALA Tablet). Dentro desta perspectiva surge o SCALA Tablet, que objetiva apoiar no desenvolvimento da comunicação, interação social, inclusão e letramento de sujeitos com TEA. Numa perspectiva de professores atuantes como mediadores de práticas educativas com esses sujeitos e na participação intensa

Dentre a enorme gama de dispositivos e ferramentas ofertados pela a TDIC, através da TA, podem-se ser encontradas diversas ferramentas tecnológicas que utilizam o CAA para auxiliar a educação de crianças que necessitam de atenção educacional especial. Através de uma pesquisa ao mercado de aplicativos da *Google*® foi possível levantar alguns aplicativos (APP) que se destinavam a crianças com autismo, bem como identificar os mais relevantes pelas avaliações dos usuários, que variavam de uma a 5 estrelas, onde um era a pior avaliação e 5 a melhor. Dentre elas as voltadas para dispositivos móveis, que possuem maior relevância no mercado de aplicativos do *Google*®, a *PlayStore*, por meio das avaliações dos usuários da plataforma, tem-se os seguintes aplicativos em português: *Aboard*®, que é voltado a CAA com uma abordagem na metodologia PECS, *LetMeTalk*®, também proporciona ferramentas de CAA através da abordagem PECS, *CommBoards*®, *ABC do Autismo*®, um app de jogos que utiliza a metodologia TEACCH, *Livox*®, que utiliza a CAA voltada a pessoas com deficiências físicas, motoras, de oralidade e interação, *Tippy Talk*®, utiliza a CAA como ferramenta de comunicação para pessoas que vivem com incapacidade de comunicação verbal, *Scala*®, que trata-se de uma prancha de atividades que apoia no desenvolvimento da comunicação, letramento e inclusão de pessoas com TEA, *Brainy Mouse*®, utiliza a gamificação e visa especificamente auxiliar na alfabetização de crianças com autismo.

Neste percurso de ensino-aprendizagem mediada para crianças com autismo, as tecnologias móveis são mais uma ferramenta de auxílio aos profissionais e familiares que estão acompanhando o desenvolvimento desta criança. Ocorre que como ferramenta, esta não teria funcionalidade senão mediante a ação humana que deste a finalidade proposta, ou seja, a ferramenta sem a condução necessária, não atingirá os fins a que se propõe.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho destacou-se a necessidade de compreender a importância de se trabalhar com a criança autista através de técnicas que buscam conhecer as suas especificidades e estimular suas habilidades compreendendo e valorizando o autista como um ser humano com inúmeras sensações e que essas devem ser conhecidas, respeitadas e estimuladas. Compreender o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, bem como desenvolver formas de intervenção, é uma necessidade de modo a favorecer possibilidades de inclusão e o exercício da cidadania das pessoas com TEA. As oportunidades de desenvolvimento aumentam significativamente para aquelas que conseguem se comunicar, impactando em muitos casos, o desenvolvimento da linguagem verbal e, por conseguinte, sua participação social mais ativa e seu desenvolvimento global.

Assim, a CAA constitui uma área da TA que apoia a comunicação das pessoas que possuem restrições permanentes ou transitórias na fala. Com a CAA, elas conseguem ter mais autonomia e participar nos diversos contextos sociais de forma mais ativa. Desta forma, a pesquisa pretende levantar dados que futuramente servirão de base para a criação de um plano pedagógico que aproveita as novas tecnologias como ferramenta para auxiliar crianças com TEA em seu letramento e comunicação, seja via sistema de computador, seja via aplicativo para *smartphone* ou *tablets*, visando de proporcionar novas ferramentas de trabalho para os educadores escolares, pais e até mesmo, a equipe multidisciplinar que, em tese, acompanha a criança, como meio de modernizar as técnicas pedagógicas de educação inclusiva e acompanhar o avanço tecnológico que se vive.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Luena Lima; DA HORA, Ana Flávia Lima Teles. Indicadores de estresse, ansiedade e depressão em pais de crianças diagnosticadas com TEA. **Revista Ceuma Perspectivas**, São Luís, v. 30, n. 2, p. 150-160, 2017. Disponível em: <<http://www.ceuma.br/portalderevistas/index.php/RCCP/article/view/109>>. Acesso em 21 ago. 2018.
- APA, *American Psychiatric Association: DSM-5*. Associação Americana de Psiquiatria. DSM-V – **Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, 2013.
- BORDALLO, Teresa Cristina. JULIO, Daniele Alvarenga Fernandes. Tecnologias assistivas na educação de crianças autistas. In: **Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación**. Buenos Aires, Argentina. 2014. Artículo 720.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Constituição (1988). Brasília, DF: Palácio do Planalto Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 ago. 2018.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial **Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPE**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPE, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13287&Itemid>. Acesso em: 18 ago. 2018.
- CAETANO, Sheila Calvancante *et al.* **Autismo, Linguagem e Cognição**. Jundiaí: Paco, 2015.
- CID-10. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 2008 10ª Revisão, v. 1. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2018.
- COLL, Cesar; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso, p. 67-93. In: COLL, Cesar. MÓNEREO, Carles (Orgs.). **Psicologia da Educação Virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CRUZ, Sayonara Ribeiro Marcelino; MARTINS, Ronei Ximenes. Reflexões acerca da integração de tecnologias digitais na prática pedagógica de professores de história do ensino fundamental. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão v. 5, n. 8, p. 65-84, jan./jun., 2016. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/1185/638>>. Acesso em: 23 out. 2018.

FRANCISCATTO, Roberto; BEZ, Maria Rosângela; PASSERINO, Lilianna. Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Pessoas com Autismo SCALA Tablet. In: **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. 2015. p. 248-255. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2015.248>>. Acesso em 19 ago. 2018.

GUEDES, Nelzira Prestes da Silva; TADA, Iracema Neno Cecilio. A produção científica brasileira sobre autismo na psicologia e na educação. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília v. 31, n. 3, p. 303-309, jul./set., 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722015032188303309>>. Acesso em 23 ago. 2018.

JÚNIOR, Edgar. **OMS afirma que autismo afeta uma em cada 160 crianças no mundo**. Nova Iorque: ONU News, 2017. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/audio/2017/04/1201661>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

LAURENT, Éric. **A batalha do autismo**: da clínica à política. São Paulo: Zahar, 2014.

MARFINATI, Anahi Canguçu; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 244-262, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/estic/article/view/83866>>. Acesso em 19 ago. 2018.

NUNES, Débora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, set./dez. 2013, p. 557-572. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/10178>>. Acesso em 19 ago. 2018.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com Autismo**: Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. São Paulo: Vozes, 2016.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 41-60 jul./set., 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1550/155021076004.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2018.

SANTOS, Sostenes Vieira. Educação Inclusiva: considerações acerca do uso das tecnologias contemporâneas. **Revista Espaço Acadêmico**, Campinas, v. 10, n. 109, p. 51-57, 2010. Disponível em: <<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/8902/5693>>. Acesso em: 23 out. 2018.

SILVA, Lilianna *et al.* A utilização do EdiLim como ferramenta pedagógica para alunos com TEA (Transtornos do Espectro Autista). In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**. 2017. p. 1208-1211. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wie.2017.1208>>. Acesso em 19 ago. 2018.

SOLONCA, Juciana Folster; PEREIRA, Graziela Raupp. Autismo: desafios do professor no convívio da educação infantil. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, out. 2017. p. 1-11. Disponível em: <<http://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/631>>. Acesso em 23 ago. 2018.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do autismo**. São Paulo: Best Seller, 2016.

VYGOTSKY, Levy S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do Autismo**: Social, Cognitivo, Linguístico, Sensório-motor e Perspectivas Biológicas. São Paulo: M. Books do Brasil, 2015.

POLÍTICAS E DIREITO DOS IDOSOS NA AGENDA SOCIAL BRASILEIRA

Gisele Pasquini Fernandes

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Educação. Contato: gipasquinif@gmail.com.br.

RESUMO: O aumento do número de idosos acompanhado de uma ampliação na longevidade é um fenômeno que marca uma nova realidade demográfica no Brasil. O ganho coletivo que a sociedade tem com a imagem e mudanças sociais decorrem do fato de somar a idade 20 ou 30 anos a mais na média. Todavia, ter algumas décadas a mais de vida e ser excluído da sociedade deve ser foco de análise e de políticas públicas sociais. A Política Nacional do Idoso de 1994 e o Estatuto do Idoso de 2003 fazem parte de um grande avanço no que se refere à proteção do idoso, contudo, não são suficientes. No que se tange à educação, é preciso compreender e tentar avançar como um direito do cidadão e dever do Estado. Uma pedagogia para o idoso deve o tornar novamente pessoa, resgatando o sentido da vida, fazendo com que ele volte a ser um cidadão competente, capaz de administrar sua vida como velho e sentir-se bem. Nesse sentido, um projeto educacional voltado para essa população representa a possibilidade de mudanças conceituais em relação ao envelhecimento e a velhice e, principalmente,

como o sujeito envelhecido se vê nessa condição.

PALAVRAS-CHAVE: Idoso. Envelhecimento. Políticas públicas. Educação.

1 | INTRODUÇÃO

Uma nova realidade demográfica tem se apresentado no Brasil: o aumento do número de idosos acompanhado de uma ampliação na longevidade. O ganho coletivo que a sociedade tem com a imagem e mudanças sociais decorrem do fato de somar a idade 20 ou 30 anos a mais na média. Contudo, o fato de viver mais sem trabalho e prestígio social e, como aponta Okuma (2002), sem oportunidades para ocupar o tempo livre ampliado, pode resultar num tempo de discriminação social causado pela idade.

Analisando por este aspecto, a mesma autora ressalta que a longevidade pode mostrar que as conquistas científicas e sociais não serão tão importantes se os indivíduos idosos, ganhando algumas décadas mais de vida, se mantiverem fora do espaço social, em alienação, inatividade, dependência, incapacidade física ou mesmo sem possibilidades adequadas de prosseguir em seu desenvolvimento (OKUMA, 2002).

Para essa autora, há um pensamento

coletivo na sociedade capitalista de que o envelhecimento ainda é considerado uma limitante à capacidade física e mental, portanto, é econômica e socialmente negativo. Com isso, a velhice se transforma em um grande problema, não só porque o número de idosos vem crescendo de forma acelerada, e porque as pessoas passam a conviver mais como eles, mas porque novas e urgentes demandas são requeridas por essa população e pela sociedade em geral.

O número de pessoas idosas com 80 anos de idade ou mais teve um crescimento acentuado e atualmente representa 1,5% da população brasileira. Este é o seguimento mais vulnerável a doenças crônicas e também em que é maior a taxa de analfabetismo (IBGE, 2010). São pessoas que poderiam continuar aprendendo, desenvolvendo o senso crítico, trabalhando em atividades criativas. “Poderiam” se não prevalecesse na sociedade capitalista a lógica da exclusão e da não efetivação de direitos conquistados. O direito à educação ao longo da vida é um desses direitos, afirmados na lei e negados na prática.

É preciso que haja uma mudança de valores, principalmente no que se refere à imagem veiculada pelas mídias de que velhice é sinônimo de dependência, doença, improdutividade e fragilidade. Faz-se necessário refletir acerca do processo de envelhecimento no Brasil, bem como o papel da pessoa idosa nessa sociedade para que se aprimore e se levantem algumas questões relevantes sobre essa população, dentre elas a educação, por exemplo.

O presente artigo se ocupa em verificar as políticas públicas para a população idosa brasileira a partir da Constituição Federal de 1988. Além disso, deseja compreender o processo de envelhecimento, analisando os direitos dos idosos no que tange ao direito à educação, promovendo uma reflexão sobre tais direitos no que concerte às políticas públicas de proteção social do idoso brasileiro. Para isso, apoia-se nas ideias de Paulo Freire (1979, 2013) que fundamentam a pedagogia do oprimido, Ana Amélia Camarano (2004), Solange Maria Teixeira (2008) e Álvaro Vieira Pinto (1989), entre outros.

O texto é constituído por quatro seções, sendo a primeira esta introdução. A seção dois apresenta alguns pontos considerados importantes sobre o processo de envelhecimento populacional, apontando alguns dados estatísticos brasileiros e buscando uma compreensão sobre o que é ser idoso nessa sociedade. Na seção três, apresentamos as políticas públicas de proteção social, citando a Política Nacional do Idoso e o Estatuto do Idoso. Nesta seção salientamos o que esses documentos legais pressupõem a respeito da educação para essa população, além de observar a educação como prática social que possibilita ao idoso sua libertação na condição de oprimido. E, finalmente, na seção quatro apresentamos as considerações finais sobre o presente estudo.

O que justifica esse trabalho é a exigência posta pelas mudanças na pirâmide populacional no sentido do estudo de questões relativas ao processo de envelhecimento à luz das políticas públicas, com suas ações e omissões; entendemos que é preciso

compreender e tentar avançar no que se refere à educação da pessoa idosa, um direito do cidadão e dever do Estado. Sem a pretensão de esgotar o tema, esperamos contribuir com novos estudos que aprofundem a discussão e apontem os pontos cegos que têm escapado ao olhar da gerontologia.

2 | O PROCESSO DE ENVELHECIMENTO POPULACIONAL BRASILEIRO

O aumento acelerado do segmento idoso não é apenas observado no Brasil; trata-se de um fenômeno mundial iniciado, a princípio, nos países desenvolvidos em decorrência da queda de mortalidade, dos avanços científicos, medicinais e tecnológicos, da urbanização adequada das cidades, da melhoria nutricional e da inclusão dos hábitos de higiene pessoal e ambiental. Esses fatores começaram a ocorrer no final da década de 1940, início dos anos 1950, em um reflexo do final da 2ª Guerra Mundial (LIMA, 2011).

Nos países em desenvolvimento, como o Brasil, o aumento da expectativa de vida atingiu números mais expressivos em meados dos anos 1960; para isso contribuíram avanços tecnológicos na área da saúde, que tornaram possível a prevenção e cura de muitas doenças. Segundo Lima (2011), há também a queda da taxa de fecundidade, como fator explicativo. Estima-se que em 2025 o número de idosos no Brasil alcançará 30 milhões de pessoas, o que equivale, aproximadamente, a 15% da população. Esse crescimento traz à tona a questão do envelhecimento como problemática social.

Entendemos, assim, que a longevidade é um tema obrigatório de estudo e reflexão em nosso tempo. Ao se transformar esse assunto em interesse público, “torna-se necessário que sejam pensadas e adotadas ações sustentáveis que busquem assegurar o envelhecimento ativo e saudável da população” (LIMA, 2011, p.19).

Observa-se que o processo de envelhecimento populacional brasileiro tem sido rápido e intenso, trazendo alguns desafios para os próximos anos, conforme aponta Ramos (2003, p. 796): “O desafio maior no século XXI será cuidar de uma população de mais de 32 milhões de idosos, a maioria com nível sócio-econômico e educacional baixos e uma alta prevalência de doenças crônicas e incapacitantes”.

Segundo dados do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1940, 4,1% das pessoas se encontravam na faixa etária acima de 60 anos (idosos), sendo que população era praticamente dividida entre a proporção de 0 a 14 anos (crianças e adolescentes) e 15 a 59 anos (adultos). Em 2000, este percentual de idosos passou para 8,6% e a parcela da população de 0 a 14 anos de idade foi reduzida para 29,6%. Elevou-se também o contingente de pessoas em idade potencialmente ativa (15 a 59 anos) que era de 53% em 1940, passando para 61,8% em 2000 (BELTRÃO; CAMARANO; KANSO, 2004).

Beltrão, Camarano e Kanso (2004) reforçam que nas últimas seis décadas, o número absoluto de pessoas com mais de 60 anos aumentou nove vezes – em

1940 era de 1,7 milhão e em 2000, de 14,5 milhões, sendo projetado para 2020 um contingente populacional idoso de aproximadamente 30,9 milhões de pessoas com 60 anos ou mais. Camarano (1999) destaca outro fator importante: a proporção da população “mais idosa”, acima de 80 anos também está aumentando, alterando a composição etária dentro do próprio grupo, ou seja, a população considerada idosa também está envelhecendo.

Siqueira e Moi (2003) pontuam que o processo de envelhecimento no Brasil ocorre em um momento histórico em que profundas desigualdades e problemas sociais são claramente percebidos, e tornando muito mais difícil prever a capacidade do país de dar respostas adequadas às demandas dessa população. Ainda segundo as autoras “nem a família, nem a sociedade e muito menos o poder público estão preparados para conviver com essa nova realidade demográfica” (SIQUEIRA; MOI, 2003, p. 166).

Segundo esse pensamento, a “modernização” do país tem feito com que tradicionais mecanismos de amparo à velhice tenham novos contornos. Uma questão a considerar é a grande presença da mulher no mercado de trabalho. Essa situação trouxe transformações nas relações na estrutura familiar, a ponto de aumentar a procura por novas formas de atendimento ao idoso fora do círculo familiar (SIQUEIRA; MOI, 2003).

A classificação do que significa ser “idoso” passa por critérios de demarcação etária. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), o indivíduo é considerado idoso a partir dos 65 anos de idade quando é residente em países em desenvolvidos e a partir dos 60 anos para países em desenvolvimento. Segundo Lima (2001), essa diferença conceitual leva em conta fatores como diversidades econômicas, políticas, culturais, sociais e ambientais dos países, o que tem atuação direta na qualidade de vida dos indivíduos. O documento brasileiro que demarca a Política Nacional do Idoso (PNI), Lei 8.842, de 4 de janeiro de 1994, bem como o Estatuto do Idoso (EI), Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003, apontam para a mesma classificação etária, reforçando que é considerado “idoso” o indivíduo com idade igual ou superior a sessenta anos (CAMARANO, 2004).

Faz-se necessário ressaltar que a velhice possui diversas faces e que na sociedade brasileira há uma acentuada desigualdade social, marcada pela grande concentração de renda de um lado e um alto índice de pobreza de outro. Portanto, o jovem pobre de hoje será o idoso pobre do amanhã. Essa diferença social que é inerente à sociedade de classes deve ser levada em consideração nos estudos relacionados ao envelhecimento, pois, conforme pontua Duarte (1999), o envelhecimento é um processo, uma mudança gradual e universal que tem como fatores condicionantes o ambiente em que o indivíduo viveu, o tipo de profissão que exerceu, as conquistas e os fracassos, etc. Nesse sentido, é preciso relacionar e levar em consideração os fatores histórico-culturais que marcaram a vida e a educação de cada um. Isso nos faz pensar que esse processo de envelhecimento é um processo individual e, ao mesmo tempo, coletivo, marcado por condicionantes sociais e econômicos.

Camarano e Pasinato (2004) corroboram com essa ideia afirmando que o princípio de que o envelhecimento está relacionado ao declínio das capacidades físicas, relacionado a novas fragilidades psicológicas e comportamentais.

“Então, o estar saudável deixa de ser relacionado com a idade cronológica e passa a ser entendido como a capacidade do organismo de responder às necessidades da vida cotidiana, a capacidade e a motivação física e psicológica para continuar na busca de objetivos e novas conquistas pessoais e familiares (CAMARANO; PASINATO, 2004, p. 12).

Quando se classifica um grupo de pessoas ou segmento, leva-se em consideração características comuns que possam agrupá-las e se considera que todas apresentam as mesmas necessidades e expectativas, independente das condições sócio históricas e culturais da sociedade em que estão inseridas, conforme afirma Camarano e Pasinato (2004). “Assumir que a idade cronológica é o critério universal de classificação para a categoria idoso é correr o risco de afirmar que indivíduos de diferentes lugares e diferentes épocas são homogêneos” (CAMARANO; PASINATO, 2004, p. 13).

Nesse sentido, Duarte (1999) considera que é importante, ao estudar sobre o envelhecimento, levar em consideração as idades biológicas, social e psicológica que não coincidem necessariamente com a cronológica. Isso para que se possa compreender melhor as múltiplas dimensões da velhice.

Como idade biológica, a autora reforça que as modificações físicas e biológicas podem servir para definir o envelhecimento, já que ele evoca transformações físicas desagradáveis como perda de força, diminuição da coordenação e do domínio do corpo e alterações na saúde (DUARTE, 1999). Contudo, pontua também que o ritmo do envelhecimento biológico é muito diferente nos indivíduos e essa individualidade deve ser considerada. Outro fator é que o declive biológico, muitas vezes não corresponde ao desenvolvimento psicológico e cognitivo do sujeito, que não tem um momento específico para findar.

Motta (2003) afirma que muitas vezes a cessação dos compromissos de trabalhos advinda da aposentadoria (que é demarcada cronologicamente), insere o indivíduo na velhice social, embora ele não esteja necessariamente num processo biológico de velhice. Duarte (1999) ainda pontua que é difícil definir velhice justamente por essa condição social que envolve.

A idade social considera o sujeito como membro atuante de grupos sociais. Duarte (1999) salienta que ela é determinada pela capacidade funcional em contribuir principalmente no campo do trabalho, já que essa idade designa papéis que o sujeito pode, deve e deseja desempenhar na sociedade. Há que se considerar que a exclusão social responde a um sistema de diversos interesses de uma minoria da população. Os idosos excluídos socialmente pela idade cronológica são considerados inadequados e improdutivos, pois, muitas vezes, apresentam lentidão e confusão mental para realizar certas tarefas laborais. Contudo, essa lógica não serve para todos os idosos, já que, conforme afirmamos anteriormente, o processo de envelhecimento é em primeira

instância um processo individual (LIMA, 2011).

A idade psicológica refere-se às mudanças cognitivas e afetivas que são observadas no percurso da vida. Além disso, Duarte (1999) pontua que as transformações nessa área podem estar relacionadas com os aspectos cognitivos que afetam a maneira de pensar, refletir e os concernentes a afetividade e a personalidade que afetam a forma de se relacionar com as pessoas e compreender as situações vivenciadas.

A partir dessa análise das diferenças das idades, ressaltamos que o estudo sobre o envelhecimento deve focar a integralidade do sujeito e não separá-lo em partes estanques e interdependentes. Bobbio (1997, p. 18) afirma que “ao lado da velhice censitária ou cronológica e da velhice burocrática, existe também a velhice psicológica ou subjetiva.” Isso equivale afirmar que as idades do indivíduo se transpassam e se inter-relacionam, o que reforça a ideia de que o debate sobre envelhecimento deve partir do pressuposto de que não se trata de um grupo homogêneo.

Entretanto, Camarano e Pasinato (2004) afirmam que os debates políticos são baseados em uma visão generalizada de que a população idosa é um grupo com necessidades e experiências comuns. Além disso,

“[...] para a formulação de políticas públicas, a demarcação de grupos populacionais é extremamente importante. Através dela é possível identificar beneficiários para focalizar recursos e conceder direitos, o que requer algum grau de pragmatismo nos conceitos utilizados” (CAMARANO; PASINATO, 2004, p. 14).

Nesse sentido, apresentaremos na próxima seção os aspectos relevantes sobre as políticas públicas de proteção social ao idoso a partir da Constituição Federal de 1988.

3 | POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROTEÇÃO SOCIAL AO IDOSO BRASILEIRO

Para iniciarmos essa seção que tratará das políticas públicas de proteção social ao idoso brasileiro a partir da Constituição Federal de 1998, é importante compreender o termo *política pública*. Para isso, recorreremos, primeiramente, à Potyara A. P. Pereira, em seu trabalho “Dimensões Conceituais sobre Política Social Como Política Pública e Direito de Cidadania” (2008), que afirma que o termo *política* apresenta dois significados. O primeiro deles e o mais conhecido entende política como processo eleitoral que está relacionado a partidos, eleições, candidatos, governo. O segundo e mais abrangente, se refere à política como as ações do Estado frente às necessidades sociais, e tem como sinônimo política pública, que engloba a política social.

“O aparecimento desse novo ramo se deu quando pesquisadores propuseram entender a dinâmica das relações entre governos e cidadãos, extrapolando o estrito apego às tradicionais dimensões normativas e morais e às minúcias do funcionamento de instituições específicas” (PEREIRA, 2008, p. 92).

Para Pereira (2008), políticas públicas referem-se, dessa maneira, a formas e

medidas de ações formuladas e executadas para o atendimento das demandas e necessidades sociais coletivas (não individuais), implicando sempre a arbitragem do Estado, embora envolva os demais atores políticos (sociedade) nessas relações. Se há instâncias governamental e não governamental, há também divergência de interesses que devem ser suplantados a fim de organizar e buscar um consenso nessas ações (PEREIRA, 2008).

Reforçamos esse pensamento com o que dispõe Eloisa de Mattos Höfling (2001, p. 38) sobre políticas públicas e sua definição: “o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo”.

Pereira (2008) pontua que tanto a ação quanto a não ação intencional das autoridades políticas face às demandas ou problemas da população são de sua responsabilidade e competência. A autora chama a atenção para o fato de que muitas vezes as omissões do governo “são deliberadas como parte de um plano não prevê determinadas escolhas públicas” (PEREIRA, 2008, p. 96). Nesse sentido, as políticas públicas (e, portanto, as políticas sociais) não se caracterizam por serem produtos de governo, mas fazem parte das relações entre Estado e sociedade, tornado menos abstrato o conceito de justiça social e de equidade, embora tentando regular os desequilíbrios ocasionados pela acumulação de bens da sociedade capitalista. Sendo assim, sofrem alterações e se modificam conforme o espaço e o período histórico, mas principalmente, conforme os interesses dos representantes do capital e do Estado.

Höfling (2001) afirma que “na análise e avaliação de políticas implementadas por um governo, fatores de diferentes natureza e determinação são importantes” (HÖFLING, 2001, p.30), além de ser complexo, variado e exigir grande esforço de análise a aferição do sucesso ou fracasso dessas políticas. Atuando como força reguladora entre os proprietários de capital e os proprietários da força de trabalho, o Estado opera muito mais na manutenção das relações capitalista do que está a serviço da classe trabalhadora, embora tenha a função de mediar essas relações, conforme o exposto anteriormente.

Oliveira e Ferreira (2008, p.33) afirmam que “as políticas [públicas] sociais nascem sob o jugo de “corrigir” os desequilíbrios sociais gerados pelos mecanismos mais perversos do mercado; são compensatórias, portanto, à medida que se torna cada vez mais necessária uma “ordem social” estável e previsível no contexto da competitividade transacional”. As autoras caminham nessa análise e salientam que, no Brasil, o conceito de política social está relacionado a um privilégio ou a uma carência extremada, ficando fora do campo do direito. Segundo elas, os direitos estão interligados e devem fazer parte da sociedade sem distinção de grupos ou representações, beneficiando a todos de maneira igualitária (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008).

Borges (2003) caracteriza o termo *público* como algo que se refere ao bem

comum, às questões de caráter coletivo, que tem a interferência do Estado. Além disso, marca também que o Estado deve priorizar as questões que são de interesse geral, ainda que existam contradições e variações de ordem econômica, social e política.

Reverendo a legislação brasileira relativa ao idoso, é possível afirmar que a incorporação da questão sobre o envelhecimento populacional na agenda das políticas públicas nacionais não é tão recente. No presente artigo, iremos verificar as políticas públicas para a população idosa a partir da Constituição Federal de 1988.

Sabemos que a Carta Magna de 1988 foi elaborada no processo de transição democrática que rompeu com a ditadura militar e configurou um Estado de direito, com um sistema de garantias da cidadania, abarcou muitos dos princípios contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, para definir um modelo de proteção social configurado como um sistema de seguridade social.

Nesse novo contexto social, importantes conquistas para a população idosa podem ser verificadas. O modelo de assistência adotado no Brasil, a partir de 1988, aborda a Previdência Social, entendida como direito social e à saúde, direito de todos, deixando de ser ajuda ou favor emergencial, como se pode verificar nos artigos da Constituição Federal (1988):

- **inciso IV do artigo 3º** - dispõe que é objetivo fundamental do Estado promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- **inciso XXX do artigo 7º** - proíbe diferença de salários, de exercício de funções e de critérios de admissão por motivos de sexo, idade, cor ou estado civil;
- **artigo 14: parágrafo 1º, inciso II, alínea “b”** – faculta o direito de votar aos maiores de 70 anos;
- **artigo 195** – define como será financiado e as fontes de receita que subsidiarão o sistema de seguridade social brasileiro;
- **artigo 196** – estabelece que a saúde é direito de todos e dever do Estado, garante o acesso universal à população e propõe ações e serviços de promoção, proteção e recuperação;
- **artigo 201** – define o sistema previdenciário e prevê a cobertura em face dos eventos de doença, invalidez, morte e **idade avançada**. Estabelece, ainda, a aposentadoria no Regime Geral da Previdência definindo a idade, se homem, 65 anos, e, se mulher, 60 anos. Reduz em cinco anos o limite para os trabalhadores rurais de ambos os sexos e para os que exercem atividades de economia familiar;
- **artigo 203** – disponibiliza a política pública de assistência social a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, tendo por objetivos a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à **velhice**;
- **inciso V do artigo 203** – garante a percepção de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao **idoso** que comprovem não possuir meios de prover sua subsistência ou

- de tê-la provida por sua família;
- **artigo 229** - determina que os pais têm o dever de assistir, criar e educar seus filhos
- menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade;
- **artigo 230** – estabelece que a família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar **as pessoas idosas**, assegurar sua participação na sociedade, defender sua dignidade e bem-estar, bem como garantir-lhes o direito à vida;
- **o § 1º do artigo 230** dispõe que a atenção devida ao idoso é de responsabilidade prioritária da família, devendo ser prestada, de preferência, em seus lares, evitando dessa forma, sua institucionalização ou asilamento;
- **§ 2º do artigo 230** assegura aos maiores de sessenta e cinco anos gratuidade dos transportes coletivos urbanos.

Lima (2011) pontua que o caráter assistencial da referida Constituição Federal possibilitou avanços em vários setores de assistência social em nosso país, como, por exemplo, a Portaria Federal de nº 810/90 que determina a normatização e padronização de instituições que atendem idosos; a aprovação do Código de Defesa do Consumidor (1990), a Política Nacional do Idoso (1994), o Estatuto do Idoso (2003); a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa e o Pacto pela Saúde (portaria do Ministério da Saúde nº 399/06).

Entendemos que essas políticas públicas contribuíram substancialmente para uma percepção mais positiva sobre a qualidade de vida na velhice e o processo de envelhecimento. Nossos estudos irão salientar algumas delas que serão mencionadas a seguir.

3.1 Política nacional do idoso – lei 8.842/94

A Lei 8.842 de janeiro de 1994 foi um marco na história de direitos da população idosa. Ela dispõe sobre a Política Nacional do Idoso (PNI), cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências no que se refere a essa população. Tem por objetivo “assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade” (BRASIL, 2007, p. 5). Para a sua coordenação e gestão foi designada a Secretaria de Assistência Social do então MPAS, atualmente Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) (CAMARANO; PASINATO, 2004, p. 269).

Segundo Fernandes (2009), no desenvolvimento dessa política, nota-se uma preocupação em defender o acompanhamento e o convívio com a família, ao invés dos asilos, e de impedir a permanência de idosos que necessitem de cuidados de saúde em instituições asilares sociais. Dentre as diretrizes desta lei (Seção II), são elencadas a necessidade da ampliação e formação de pessoas nas áreas de geriatria e gerontologia e na prestação de serviços por meio da capacitação, implementação de

sistema de informações que permita a divulgação da política, dos serviços oferecidos, dos planos, programas e projetos em cada nível de governo.

A pesquisadora afirma também que há uma preocupação em estabelecer mecanismos que favoreçam a divulgação de informações de caráter educativo sobre os aspectos do envelhecimento, além de apoiar estudos e pesquisas sobre as questões relativas a esse tópico. Isso fica claro no artigo 10 da PNI (Capítulo IV): “Planejar, coordenar, supervisionar e financiar estudos, levantamentos, pesquisas e publicações sobre a situação social do idoso” (BRASIL, 2007).

No capítulo III, a Política Nacional do Idoso estabelece a criação do conselho Nacional do Idoso e, em consequência, os Conselhos Estaduais e Municipais, abrindo, assim, uma perspectiva participativa da população nas questões relacionadas ao tratamento do idoso e do envelhecimento.

Com relação à educação, o Capítulo IV, no inciso III, estabelece:

- a. Adequar os currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso;
- b. Inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis de ensino formal, conteúdos voltados para o processo do envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto;
- c. Incluir a Gerontologia e a Geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores;
- d. Desenvolver programas educativos, especialmente nos meios de comunicação, a fim de informar a população sobre o processo de envelhecimento;
- e. Desenvolver programas que adotem modalidades de ensino à distância, adequados às condições do idoso;
- f. Apoiar a criação de universidade aberta para a terceira idade, como meio de universalizar o acesso às diferentes formas do saber (BRASIL, 2007).

Nesse aspecto, gostaríamos de observar que nenhum dos itens estabelece a criação de mecanismos formais de educação que efetivamente envolvam a população idosa. Fazendo essa análise, percebemos que no último item há “apoiar a criação” em detrimento de “criar” universidades abertas à terceira idade. Semanticamente, compreendemos que as expressões empregadas são divergentes e levam o entendimento para aspectos diferentes. “Apoiar a criação” não significa propriamente que serão criadas condições de socializar e universalizar o acesso às diferentes formas de saber. Significa, simplesmente, que se forem criadas por iniciativa de outros, que não o Estado, o mesmo irá colaborar, que fica no entendimento e na interpretação do leitor.

Segundo Fernandes (2009) a Lei nº 8.842 foi regulamentada pelo Decreto nº 1.948, de 3 de julho de 1996, apenas dois anos depois da sua criação.

Esta regulamentação estabelece as atribuições dos diversos ministérios no que concerne à Política Nacional do Idoso. Além disso, ela define as noções de modalidade asilar e não-asilar de atendimento social ao idoso. É interessante notar que tais definições se fazem como desdobramentos de atribuições específicas do Ministério de Previdência e Assistência Social (FERNANDES, 2009, p. 16-17).

Borges (2003) pontua que a Política Nacional do Idoso pode ser realmente considerada um marco na definição de um novo paradigma, todavia, os recursos financeiros são parcos e insuficientes para a sua consecução. Ela ainda reforça que no contexto da sociedade brasileira, cujos valores sociopolíticos neoliberais induzem muitos direitos sociais aos setores privados, direcionados, inclusive por demandas mercadológicas, “fica evidente a postura do Estado brasileiro no sentido de transferir suas responsabilidades materiais com os idosos, ao defender e incentivar iniciativas como as várias formas de previdência e de medicina privadas, em franco crescimento no país” (BORGES, 2003, p. 80).

Analisando a PNI, Teixeira (2008) se posiciona, afirmando que se trata de uma legislação moderna marcada pela característica de legislações brasileiras, ricas de proteção social e complexas, entretanto, com um caráter mais formalista do que de ações efetivas de proteção. Nas palavras da autora:

Essa lei se enquadra como nenhuma outra nas novas diretrizes (internacionais) da política social, aquela que não prioriza o Estado como garantidor desses direitos, mas como normatizador, regulador, co-financiador, dividindo as responsabilidades da proteção social com a sociedade civil, através de ações desenvolvidas por ONGs, comunidade, família ou entes municipais (TEIXEIRA, 2008, p. 266-267).

A mesma autora (2008) reforça seu posicionamento, pontuando que a descentralização, característica do neoliberalismo, transfere encargos e habilita a sociedade civil, levando-a entender-se como corresponsável na gestão das políticas sociais. Isso fica claro no início do PNI, quando o 3º artigo orienta: “a família, a sociedade e o estado têm o dever de assegurar ao idoso todos os direitos da cidadania...” (BRASIL, 1994, p. 6). Além disso, o segundo item do mesmo capítulo orienta: “o processo de envelhecimento diz respeito à sociedade em geral, devendo ser objeto de conhecimento e informação para todos” (BRASIL, 2007, p. 6).

Nesse sentido, algumas indagações envolvendo todas as nuances explícitas e implícitas nas políticas públicas forçam a busca de respostas para entendermos, de fato, quais são os objetivos subjacentes e, principalmente, qual é o papel do Estado nas políticas por ele deliberadas. Entendemos que uma análise mais profunda de todos os artigos da PNI se faz necessária, contudo esse estudo não se ocupará disso. Ressaltamos prioritariamente o que tange à educação e está assegurado nessa política.

3.2 Estatuto do idoso - lei 10.741

Outro marco no processo de garantia dos direitos do idoso é a Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003, que instituiu o Estatuto do Idoso (EI). Instrumento legal que vem

servindo como referência central para o movimento social na área, o Estatuto serve como guia essencial para que as políticas públicas sejam cada vez mais adequadas ao processo de ressignificação da velhice. A lei tramitou no Congresso Nacional por aproximadamente seis anos e entrou em vigo em 1º de janeiro de 2004.

Nesse documento foram compiladas muitas leis e políticas anteriormente aprovadas, além de novos enfoques e elementos, auxiliando numa visão integral e de longo prazo a medidas de ações que visam o bem-estar dos idosos brasileiros (CAMARANO; PASINATO, 2004).

Camarano e Pasinato (2004) afirmam que a aprovação do Estatuto do Idoso representa um passo muito significativo no que tange à legislação brasileira. É composto por 118 artigos que destacam diversas áreas dos direitos e das necessidades de proteção ao idoso, reforçando as diretrizes estabelecidas na PNI. No documento são discutidos os direitos fundamentais relacionados aos seguintes aspectos: vida, liberdade, respeito e dignidade, alimentos, saúde, educação, cultura, esporte e lazer, profissionalização do trabalho, previdência social, assistência social, habitação e transporte. Além disso, o mesmo discorre sobre medidas de proteção, política de atendimento ao idoso, acesso à justiça e crimes.

Teixeira (2008) salienta que o Estatuto do Idoso é uma das leis que garantem o direito às minorias, àquelas pessoas que são, conforme a autora, “invisíveis” e “não-rentáveis” para o capital. Nas palavras da autora: “Nessa lei o idoso ingressa na condição humana, ampliando a concepção de direitos humanos “iluminista-burguesa”, entretanto, sem ruptura de fundo, mas expandindo-os também para os “não-rentáveis”” (TEIXEIRA, 2008, p. 289).

Em consonância com a Constituição Federal e com a Política Nacional do Idoso, o EI, no artigo 3º (BRASIL, 2013, p. 9), determina que é “obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação...”. Na sequência (parágrafo único), é estabelecido o que compreende prioridade na visão do EI: atendimento prioritário e individualizado; preferência na formulação e na execução de políticas sociais públicas específicas; viabilização de formas alternativas de participação, ocupação e convívio do idoso com as demais gerações; prioridade de atendimento do idoso por sua própria família, em detrimento do atendimento asilar.

O Estatuto do Idoso traz algumas inovações e avança sobre a PNI, conforme afirma Teixeira (2008). Além de garantir os instrumentos de fiscalização, de controle social sobre as ações governamentais e não governamentais, busca redefinir as responsabilidades do governo, bem como as obrigações “para além dos verbos imprecisos, como incentivar, estimular e apoiar” que constantemente são empregados na mesma (TEIXEIRA, 2008, p. 290).

Analisando o capítulo V desse documento que se refere à Educação, Cultura, Esporte e Lazer, notamos que o mesmo dá respaldo para elaboração de projetos educacionais voltados a esta parcela da população que prevê no artigo 20 que “O

idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade”. A questão metodológica está contida, no mesmo estatuto, no artigo 21 que preceitua que “O Poder Público *criará* oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados”. O parágrafo primeiro deste mesmo artigo trata mais especificamente do tema proposto: “Os cursos especiais para idosos *incluirão* conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna” (BRASIL, 2003, p. 14 [grifo nosso]).

Faz-se relevante salientar que o avanço também se deu no que se refere à educação. Conforme pontuado anteriormente, todos os verbos empregados nos artigos do capítulo IV encontram-se no futuro (exceto no artigo 20) e são indicativos de responsabilidades do Estado. Todavia, o artigo 25, do mesmo capítulo, reforça o que a PNI apontava no artigo 10, inciso III, capítulo IV, sobre o apoio a criação de universidades abertas para pessoas idosas.

Os artigos estão ampliados em relação ao que foi exposto na PNI. Contudo, acreditamos que poderia estar expressa também a maneira como tais oportunidades de educação serão criadas, mantidas, financiadas pelo poder público, ou seja, o que significa “apoiar” as universidades que oferecem cursos para pessoas idosas. Subentende-se que o artigo 21 (do capítulo IV) trata da educação formal. No entanto, isso não está claro e dá margem para uma interpretação ambígua. Entendemos que são poucos os artigos que tratam da educação no Estatuto do Idoso. Nos demais capítulos do documento não há sequer menção sobre atividades educativas formais ou não formais.

Como aponta Camarano (2004), o envelhecimento da população é resultado de políticas assistencialistas para a melhoria de condições de vida, além dos avanços científicos que permitem à população viver cada vez mais. Todavia, entendemos que as políticas devem ser contínuas, com os investimentos necessários, para que reduzam as mazelas causadas pelas desigualdades sociais e o prolongamento da vida seja com a dignidade a que todo cidadão tem direito.

3.3 O Idoso E O Direito À Educação

Segundo Vieira Pinto, em seu livro *Sete Lições sobre Educação de Adultos* (1989), a educação se relaciona diretamente à existência humana em toda a sua duração e aspectos. Nesse sentido, o autor reforça a importância da educação para adultos. Nas palavras do autor: “A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (PINTO, 1989, p. 29).

Como um direito elementar garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a educação é encarada como um agente de ação transformadora, que deve ser um processo ao longo da vida, independente de fatores diferenciais entre as pessoas, como, por

exemplo, gênero, raça, credo, idade. O idoso tem direito à educação, não somente como instrumentalização ou compensação, mas enquanto espaço de questionamento, decisões, capacitação e acima de tudo, diálogo, pois está inserido na sociedade e dela deve participar. Nas seções anteriores observamos que consta na PNI e no EI artigos que asseguram a essa população o direito à educação, entretanto, na pesquisa realizada, percebemos que não existe nenhuma política que contemple exclusivamente a educação para a pessoa idosa. A legislação educacional brasileira considera a Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental, médio) e o Ensino Superior, juntamente com as modalidades de ensino (ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação especial, entre outras), porém o idoso fica sem legislação educacional específica. Então, esta parte da população insere-se em legislações específicas da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Oliveira (2012), afirma que ao incluir a população idosa na EJA, perde-se de vista as características peculiares à idade, além de todos os atributos, diferenças conceituais e necessidades educacionais. Entendemos que os adultos e os idosos possuem características diferentes e, no contexto escolar, colocá-los na mesma sala de aula, com o mesmo plano de ensino faz com que se tente homogeneizar um público para o qual seriam necessários procedimentos didáticos e metodológicos distintos. Pedagogicamente, perde o adulto e o idoso. Perde a educação e a sociedade.

Pires e Lima (2007) afirmam que também não existe uma pedagogia, como teoria e ciência da educação, que contemple o ensino para a terceira idade. Os estudos sobre as pessoas idosas são poucos e ainda não consubstanciam uma nova pedagogia. Segundo as autoras, na pedagogia para jovens e adultos o objetivo principal é a formação profissional e colocação ou recolocação no mercado de trabalho. Uma pedagogia para o idoso deve tornar o idoso novamente pessoa, resgatando o sentido da vida, fazendo com que ele volte a ser um cidadão competente, capaz de administrar sua vida como velho e sentir-se bem. Além disso, despertar o idoso e desenvolvê-lo para suas habilidades esquecidas, estimulando-o para entender a velhice no mundo a sua volta tornam-se primordiais na pedagogia para o idoso. É preciso que a educação possibilite ao idoso sua libertação da opressão em que se encontra. Nesse sentido, vale ressaltar o que postula Paulo Freire (2013, p. 71) “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

Entendemos que a educação, segundo pontua Oliveira (2012) representa a possibilidade de mudanças conceituais em relação ao envelhecimento e a velhice e, principalmente, como o sujeito envelhecido se vê nessa condição.

Nesse sentido, vista como um fato existencial e social, num processo, conforme reforça Pinto (1989), é considerada como um fenômeno cultural e não consiste na formação uniforme de todos os indivíduos porque se desenvolve sobre o processo econômico da sociedade. É em si uma atividade teleológica, sempre visa um fim, sendo um fato de ordem consciente, um processo exponencial, com uma essência concreta e de natureza contraditória. Em suas palavras: “Quanto mais educado, mais

necessita o homem educar-se e, portanto, exige mais educação. Como esta não está jamais acabada, uma vez adquirido o conhecimento existente (educação transmissiva) ingressa-se na fase criadora do saber (educação inventiva)” (PINTO, 1989, p. 33-34).

Entendemos que a PNI e o EI caracterizam um grande avanço para que a sociedade pudesse pensar e repensar a condição do idoso (e seu papel na própria sociedade) e o processo de envelhecimento. Uma tentativa generosa de aliviar os oprimidos, conforme Freire (2013). Contudo, a garantia de direitos não é a garantia do acesso aos direitos ou que eles se efetivem. É preciso, conforme pontuamos anteriormente, que se concretizem políticas públicas favorecendo a participação dos idosos ao que a lei preconiza. Nesse sentido, inserir pessoas da terceira idade em salas de aulas de EJA, apenas para cumprir a lei, sem que suas necessidades educacionais sejam observadas, não terá um resultado positivo do ponto de vista de favorecer uma participação consciente na sociedade, de libertar os oprimidos.

Paulo Freire (2013) deixa claro que a falsa generosidade é alimentada pela permanência de injustiça:

“A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do “demitido da vida”, medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos “condenados da terra”. A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos em gesto de súplica” (FREIRE, 201, p.42).

Os idosos foram “demitidos da vida”. Muitas vezes sem sequer passar pela escola, esses homens e mulheres trabalharam duro e, com afinco, participaram da construção de uma sociedade que o exclui tão logo este se encontre inserido em uma faixa etária pré-determinada como improdutiva. Assim, acabe à educação estabelecer uma relação dialógica e democrática entre a política e os sujeitos, de forma a reordenar e reconstruir um processo de ensino e aprendizagem que busque a construção crítica e reflexiva dos conhecimentos. “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados” (FREIRE, 1979, p. 61).

Acreditamos que o conhecimento é um poderoso instrumento que possibilita, para os idosos, uma tentativa de mudança de perspectiva em sua condição de oprimido socialmente. Nesse sentido, faz-se fundamental apontar o trabalho realizado pelas Universidades Abertas à Terceira Idade (UNATIs) que, segundo Taam (2008), é diferenciado por respeitar a individualidade de cada aluno idoso que frequenta as aulas e tê contribuído imensamente para mudar os preconceitos e estereótipos relacionados à pessoa idosa. Segundo a mesma autora, as UNATIs brasileiras receberam influência o modelo francês de Pierre Vellas, um professor de direito internacional.

Meire Cacione (2003, p. 78) afirma que “as universidades tornam-se local de reflexão para adultos maduros e idosos favorecendo iniciativas de crítica e de trabalho organizado, em prol do respeito aos seus direitos de cidadãos”. Conforme pontuado

anteriormente, entendemos que é direito do idoso ter acesso à educação. Nesse sentido, percebemos que as UNATIs fazem esse papel com muita propriedade, pois, além de trabalhar de forma a favorecer o desenvolvimento crítico da pessoa idosa, promove a socialização dessa população. E como afirma Taam (2008), cada UNATI tem sua organização própria, respeitando aspectos como regionalismo e interesses, contudo, contribuem para que o idoso seja autor e o ator principal de sua vida. Freire (1996) propõe o caráter permanente da educação do homem, visto que esse é um ser inacabado, nesse pensamento, se a vida for longa, longo será o tempo de aprender.

Há ainda muitos outros aspectos relevantes sobre as possibilidades de desenvolvimento pessoal que as UNATIs proporcionam aos estudantes que poderíamos explorar e detalhar. Contudo, nesse momento, esbarramos nos limites desse trabalho. Ressaltamos, porém, o excelente meio de formação permanente e qualidade de vida que tais organizações possibilitam, além de integrar o conhecimento científico e o popular, conforme ressalta Cachioni (2003, p. 78), “por gerarem pesquisa e ampliarem as oportunidades de melhoria de qualidade de vida ao idoso”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos, no momento presente, um paradigma demográfico bastante diferente do vivido no passado recente: o envelhecimento da população de forma geral e o envelhecimento das pessoas idosas. Conforme pontua Taam (2008), o século XX se preocupou com a infância e jovens, pois nele foram realizadas inúmeras pesquisas, principalmente no campo educacional, sobre esse tema. Enquanto isso, o mundo foi envelhecendo e o século XXI tem o desafio, que não pode mais ser ignorado, de estudar o envelhecimento.

A questão social do envelhecimento no Brasil precisa ser encarada a despeito das contradições regionais e desigualdades sociais que refletem a distribuição de renda injusta e a opressão, o que impede o exercício real da cidadania. Faz-se necessário compreender que os limites cronológicos que impedem os idosos de continuar sua vida produtiva e demarcam a sua entrada no campo “não-rentável” deve ser analisada, pois, como foi pontuado no decorrer desse trabalho, pode haver diferenças significativas no que tange às idades biológica, social e psicológica. Nesse sentido, é preciso buscar a valorização da pessoa idosa, diminuindo o paradigma de que o idoso é improdutivo e dependente, o que acarreta uma busca intensa ao não envelhecer, calcada na estética. Acreditamos, então, que os estereótipos associados ao envelhecimento devem ser revistos.

As políticas públicas sociais analisadas mostram que houve um avanço significativo no sentido de garantir direitos. Todavia, a implementação de tais políticas caminha a passos lentos, dependentes muito mais da sociedade civil do que do Estado. A Política Nacional do Idoso de 1994 e o Estatuto do Idoso de 2003 são dois marcos registrados na forma de lei ao que se refere à proteção do idoso.

Reforçamos a ideia de que o direito à educação deve ser analisado afim de que sejam garantidas também o acesso e a permanência da pessoa idosa no ambiente educacional. Contudo, é de suma relevância que se considerem aspectos particulares do envelhecimento e toda a estrutura organizacional sejam voltados para essa população, visto as características concernentes a ela. Percebe-se, então, que muito se tem para pesquisar e desenvolver a respeito da educação de idosos e que para isso, necessariamente, as universidades podem e devem contribuir.

Finalizando, a rapidez e a intensidade com que tem ocorrido a transformação demográfica no Brasil traz sérias consequências que atingem toda a sociedade. O envelhecimento e a velhice devem sair do âmbito marginal no debate político, já que as mudanças mencionadas demandam políticas públicas que favoreçam de fato essa população, ainda que este seja um grande desafio para o Estado. Reforçamos ainda que esse trabalho do pretendia esgotar o tema, mas que deixa uma contribuição no que tange à atenção que se deve dar ao processo de envelhecimento e a educação de idosos.

REFERÊNCIAS

BELTRÃO, K. I.; CAMARANO, A. A.; KANSO, S. Dinâmica populacional brasileira na do século XX. Rio de Janeiro: Ipea, 2004 (Texto para Discussão, nº. 1.034).

BOBBIO, Norberto. O tempo da memória: de senectude e outros escritos autobiográficos. Trad. Daniela Versiani. Rio de Janeiro, Campus, 1997.

BORGES, Maria Claudia Moura. O idoso e as políticas públicas e sociais no Brasil. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; NERI, Anita Liberalesso; CACHIONI, Meire (orgs). As múltiplas faces da velhice no Brasil. Campinas: Alínea, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 64/2010, pelo Decreto Legislativo no 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 32. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Estatuto do idoso: Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Política Nacional do Idoso. Lei nº 8.842, de 4 janeiro de 1994. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2007.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases para a educação nacional – lei nº 9.394/96.

CACHIONI, Meire. Quem educa os idosos?: um estudo sobre professores de universidades da terceira idade. Campinas: Alínea, 2003.

CAMARANO, Ana Amélia; PASINATO, Maria Tereza. O envelhecimento populacional na agenda das políticas públicas. In: os novos idosos brasileiros: muito além dos 60? CAMARANO, Ana Amélia (org). Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

CAMARANO, A. A. Instituições de longa permanência e outras modalidades de arranjos

domiciliares para idosos. In: NERI, A. L. (Org.). **Idosos no Brasil**: vivências, desafios e expectativas na terceira idade. São Paulo: Fundação Perseu Abramo: SESC São Paulo, 2007. p.169-190.

_____. (Coord.). Características das Instituições de Longa Permanência para Idosos: região Centro-Oeste. Brasília: IPEA, 2008. 158p

_____. proteção social para a população idosa. Rio de Janeiro: IPEA, 2006. (Texto para discussão, n. 1179). CAMARANO, A. A.; EL GHAOURI, S. **Famílias com** idosos: ninhos vazios? Rio de Janeiro: IPEA, 2003. (Texto para discussão, n. 950).

_____. Idosos brasileiros: que dependência é essa? In: CAMARANO, Ana Amélia (Org.). **Muito além dos 60: os novos idosos brasileiros**. Rio de Janeiro: IPEA, 1999. p. 281-306.

DUARTE, Lúcia Regina Severo. Idade cronológica: mera questão referencial no processo de envelhecimento. *Estud. interdiscip. envelhec.*, Porto Alegre, v.2, p.35-47, 1999.

FERNANDES, Simone da Silva. O processo de constituição e funcionamento de um Conselho Municipal dos Direitos do Idoso: o caso do município de Maringá-PR. Dissertação de Mestrado. UERJ. 2009.

FREIRE, P. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE. Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HADDAD, Eneida G. de Macedo. **O direito à velhice**. São Paulo: Cortez, 2001.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios no Brasil*. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica número 9, 2000. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: maio 2012.

LIMA, Cláudia Regina Vieira. Políticas públicas para idosos: a realidade das instituições de longa permanência no distrito federal. Monografia. Brasília, 2011.

MOTTA, Alda Britto da. Chegando pra idade. In: BARROS, Myriam Moraes Lins de. *Velhice ou terceira idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas sociais e democratização da educação: novas fronteiras entre o público e o privado. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de (org.). *Políticas públicas e educação: debates contemporâneos*. Maringá: Eduem, 2008.

OKUMA, Silene Sumire. **Cuidados com o corpo: um modelo pedagógico de educação física para idosos**. In: *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. p. 1093-1100.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Políticas públicas, educação e a pesquisa sobre o idoso no Brasil: diferentes abordagens da temática nas teses e dissertações (de 2000 a 2009) – UEPG – 2012 IX ANDEP sul seminário de pesquisa em educação da região sul.

PACHECO, Jaime Lisandro. As universidades abertas à terceira idade como espaço de convivência

entre gerações. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; NERI, Anita Liberalesso; CACHIONI, Meire (orgs). As múltiplas faces da velhice no Brasil. Campinas: Alínea, 2003.

PEREIRA, Potyara A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. (Orgs.). Política social no capitalismo: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008. (p. 87-108).

PINTO, A. V. Sete lições sobre a educação de adultos. São Paulo: Cortez, 1989.

PIRES, Lenísia Silva. LIMA, Sueli Azevedo de Souza da Cunha Lima. O Pedagogo e a pedagogia do envelhecer. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 17, nº ¾, p. 403-419, mar/abr. 2007.

RAMOS, L. R. Fatores determinantes do envelhecimento saudável em idosos residentes em centro urbano: Projeto Epidoso, São Paulo. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 793-798, mai-jun, 2003.

SIQUEIRA, Eliane Catunda de; MOI, Regiane Cristina. Estimulando a memória em instituições de longa permanência. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; NERI, Anita Liberalesso; CACHIONI, Meire (orgs). As múltiplas faces da velhice no Brasil. Campinas: Alínea, 2003.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: LDB, Trajetória, Limites e Perspectiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, Marina da Cruz. O processo de envelhecimento no Brasil: desafios e perspectivas. **Textos Envelhecimento**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, 2005. Disponível em <http://revista.unati.uerj.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-59282005000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 nov. 2013.

TAAM, Regina. A educação do idoso: uma questão contemporânea. In: ALTOÉ, Anair (org.). Temas de Educação contemporânea, Cascavel: Edunioeste, 2008.

TEIXEIRA, Solange Maria. Envelhecimento e trabalho no tempo do capital: implicações para a proteção social no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

POR UMA PRAXIS EM PSICOLOGIA ESCOLAR HUMANISTA: DIALOGANDO COM PAULO FREIRE

Evely Najjar Capdeville

Psicóloga, Filósofa, Professora e Mestre em Educação.

Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP/MG

Belo Horizonte – Minas Gerais

Sônia dos Santos Osvaldo Peixoto Leite

Psicóloga.

Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais – FCMMG

Belo Horizonte – Minas Gerais

RESUMO: Este artigo discute a atuação da (o) Psicóloga (o) Escolar, na perspectiva humanista, a partir das contribuições de Paulo Freire. A metodologia baseou-se em revisão bibliográfica, desenvolvida a partir de textos, dissertações, teses e artigos científicos, pesquisados nas bases de dados Scielo e Pepsic. A pesquisa permitiu desenvolver algumas diretrizes para a atuação da (o) Psicóloga (o) Escolar de orientação humanista. O humanismo de Freire, aplicado à Psicologia Escolar propõe a escuta sensível, a amorosidade e a dialogicidade nas relações, o protagonismo de todos os atores – estudantes, professores, família, comunidade, considerando a complexidade dessas relações. Apresentam-se possibilidades e desafios da *praxis* psicológica, na escolarização formal, buscando a superação entre as contradições

e fragmentações existentes. Dentre os desafios, salientamos a análise do fenômeno da “não aprendizagem”, através de uma leitura dialética, não simplificadora, fundamentada na epistemologia sócio-histórica. Outro desafio é a inclusão da (o) Psicóloga (o) na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Educacional. Humanismo. Aprendizagem. Humanização. Paulo Freire.

HUMANISTIC PSYCHOLOGY IN SCHOOLS: A PRACTICAL ANALYSIS OF PAULO FREIRE CONTRIBUTION

ABSTRACT: This article discusses the performance of the School Psychologist from the humanistic perspective, based on the contribution of Paulo Freire. The methodology was based on a bibliographical review, developed from texts, dissertations, theses and scientific articles, researched in the databases Scielo and Pepsic. The research allowed to develop some guidelines for the performance of the humanistic oriented Psychologist. Freire's humanism, applied to School Psychology, proposes sensitive listening, amorousness and dialogue in relationships, and also the protagonism of all actors - students, teachers, family, community, considering the complexity of these relationships. Possibilities and

challenges of psychological praxis are presented in formal schooling, seeking to overcome contradictions and fragmentation. Among the challenges, we emphasize the analysis of the phenomenon of “non-learning”, through a dialectical reading, based on socio-historical epistemology. Another challenge is the inclusion of the Psychologist in schools.

KEYWORDS: Educational Psychology. Humanism. Learning. Humanization. Paulo Freire.

1 | A PERSPECTIVA HUMANISTA NA PSICOLOGIA ESCOLAR: UM BREVE RESGATE HISTÓRICO

A proposta desse estudo é dialogar, a partir das contribuições da filosofia de Paulo Reglus Freire, sobre a atuação da (o) Psicóloga (o) Escolar em uma perspectiva humanista. Discutem-se as concepções filosóficas de uma práxis psicológica orientada pelos fundamentos humanistas de Freire, analisando possibilidades e desafios. Apresentaremos a seguir, um breve histórico da Psicologia Humanista, seguida das contribuições do pensamento de Paulo Freire, e, por último, os desafios e as possibilidades de uma atuação profissional guiada pelo paradigma freireano.

Inicialmente, em sua acepção etimológica a palavra “humanismo”, faz referência a tudo que se volta para o humano e a compreensão sobre sua totalidade, como foco de toda preocupação e interrogação filosófica, a partir da investigação sobre o ser, desde os filósofos gregos, na antiguidade (BEZERRA e BEZERRA, 2012).

No período do Renascimento, entre o século XV e XVI, o humanismo surge como um movimento de retorno à cultura greco-latina clássica, uma retomada do ser humano enquanto objeto de conhecimento, visando compreendê-lo em sua totalidade. No humanismo renascentista, o objetivo da educação é formar o homem, acreditando-o livre no mundo, cabendo à educação a missão de libertá-lo, sem o coagir, dando-lhe o poder em relação a si mesmo.

Do Renascimento à contemporaneidade, a formação humanista vem se caracterizando pelo potencial emancipador da educação, na medida em que a singularidade de cada sujeito se constitui por meio da relação com a diversidade de outros sujeitos no tempo e na historicidade do mundo.

Como afirma Carvalho (2017, p. 1033):

O ideal humanista de educação se apresenta, nesse sentido, como um tempo de formação no qual cada novo habitante do mundo é reconhecido como um sujeito de aprendizagem; e como um espaço de formação no qual, a partir do diálogo com uma pluralidade de vozes e linguagens que herdamos do passado, constituímos-nos como sujeitos do presente.

Em meados do século XX, vimos emergir a Psicologia Humanista, com a proposta de buscar alternativas para os problemas humanos, reafirmando concepções sobre o homem como ser consciente, auto-orientado, criativo, ser de escolhas, com

potencialidades, responsabilidades e liberdade.

Segundo Lima (2008) a Psicologia de base humanista busca resgatar os valores, desenvolver a liberdade de pensamento, no qual o homem é o foco a ser trabalhado, ser singular. Ainda sob a ótica da mesma autora, a existência humana se realiza em um contexto interpessoal, devendo ser compreendida em interface com os pares, caracterizando o processo de subjetivação. Nesse sentido, a tarefa da Psicologia Humanista em interface aos processos educativos, consiste em compreender as potencialidades humanas e fundamentar a prática escolar em uma perspectiva transformadora, superando os modelos individualistas.

Mediante a tal questão, Amatuzzi (2009) afirma que a Psicologia Humanista tem como característica trabalhar de forma específica e científica, diante de uma visão mais humanizada, que inclui a concepção de homem a partir de seu modo próprio de vida. O autor compreende o desenvolvimento da existência humana e suas particularidades, sentimentos, gestos, crenças e expressões, junto às aptidões que são únicas a cada ser humano, a partir de uma intrincada rede de inter-relações entre aspectos externas e internas constitutivos da existência social.

Chies et al (2016) nos lembram que a sociedade e a cultura definem o homem como sujeito do conhecimento e da ação. Porém, o ser humano deve existir para as próprias escolhas, deve ser respeitado, não podendo ser tratado como objeto determinando para a condução dos resultados de prioridades que o isolam da sua existência.

Sob a análise desses argumentos, podemos afirmar que a psicologia humanista enfatiza a formação do sujeito em seu devir ou vir-a-ser, entendendo que há um movimento de tornar-se pessoa, no qual se forja a produção da subjetividade e do protagonismo diante do meio em que se está inserido. Esses princípios, aplicados ao contexto escolar, pautam uma prática psicológica ancorada na escuta sensível, favorecendo a liberdade para que o sujeito disponha da sua singularidade, o resgate à dignidade e a garantia de direitos, nos vários âmbitos do processo educativo.

Também, nessa mesma direção, vamos encontrar os fundamentos filosóficos do pensamento freireano aplicados ao campo da educação, tendo como foco a formação de sujeitos em uma perspectiva humanista. Vamos apresentar, a seguir, um breve relato da biografia de Freire, alguns de seus conceitos e as principais contribuições desse pensador para o terreno da atuação da Psicologia Escolar.

2 | ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO HUMANISTA DE PAULO FREIRE PARA ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Paulo Freire (1921-1997) foi o mais célebre educador humanista brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais. Conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, ele desenvolveu um pensamento

pedagógico assumidamente político. Para Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o educando. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação. Foi nomeado doutor *honoris causa* de vinte e oito universidades em vários países e teve obras traduzidas em mais de vinte idiomas.

A proposta da educação libertadora de Freire, inscrita no pensamento filosófico humanista, afirma o homem em uma dimensão ativa, consciente e transformadora frente ao mundo. Concebe a educação dos homens entre si mediatizados pelo mundo, como matriz sobre a qual deve se sustentar a *praxis* pedagógica.

A epistemologia humanista de Paulo Freire defende uma concepção de saber que visa o conhecimento problematizado e construído a partir da relação entre humanos, que se constroem mutuamente, no processo ensino-aprendizagem. O humanismo na proposta pedagógica freireana defende uma prática educativa problematizadora, buscando a superação entre as contradições e fragmentações existentes no interior da sociedade e da escola, bem como nas relações humanas e sociais.

Para compreendermos a importância de Paulo Freire, se faz necessário conhecer alguns conceitos que o levaram a ser uma referência humanista para a educação. Alguns deles são: “ser mais” – a vocação ontológica dos seres humanos, humanização, conscientização, diálogo e escuta.

O conceito freireano de “ser mais” está relacionado à vocação ontológica e histórica dos seres humanos no seu processo de constituição, o qual é permanente e inacabado, tendo em vista a natureza da incompletude humana. Dessa maneira, o “ser mais” se vincula a um projeto de transformação histórico-social, no qual a existência do sujeito no mundo se concretiza, através de uma práxis compartilhada, em direção à libertação.

Freire evidencia a existência humana em sua condição de inacabamento e a capacidade que tem de reconhecer, ter consciência e transformar essa condição, através do processo educativo.

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. (FREIRE, 2005, p. 83-84).

Tendo em vista esse inacabamento, a educação se faz necessária como meio pelo qual o processo de humanização irá acontecer. Ao assumir que o problema central da história da humanidade seja a humanização do ser humano, Freire entende que logicamente isto se dá em contraposição à desumanização também possível, como segue.

Constatar essa preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez, sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. (FREIRE,

O processo de humanização acontece na medida em que o sujeito, ao reconhecer e refletir sobre sua realidade histórica, supera a consciência ingênua em direção a uma consciência crítica. Esta passagem só pode ocorrer por meio do trabalho educativo. Assim, Freire entende que a problematização e o diálogo são elementos mediadores para a realização desse processo, pois a humanização, segundo ele, não acontece dentro da consciência das pessoas, como um ato individual ou contemplativo, isolado do mundo, porque, assim, não passaria de pura idealização. A libertação se dá na práxis dos homens dentro da história, na relação consciência-mundo (MENDONÇA, 2006).

Freire reafirma a convicção de que o processo de mudança necessário à humanização do mundo e das pessoas passa pela relação dialética subjetividade-objetividade. Por isso, para ele,

[...] a humanização, cuja concretização é sempre processo e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social ideológica etc, dos que estão condenados à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz. (MENDONÇA, 2006, p. 53).

Sabe-se que a escola é um espaço de relações. Nesse sentido cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem um papel essencialmente crítico e criativo (GADOTTI, 2008).

Nessa medida, a atuação da (o) Psicóloga (o) Escolar se faz presente na medida em que contribui para que a relação ensino-aprendizagem favoreça uma prática libertadora, integradora, abrangente, não compartimentalizada, não fragmentada, não mecânica. Uma aprendizagem que requer uma tomada de posição frente aos problemas e promova a horizontalidade da relação educador-educando, embora se considere a assimetria de conhecimento entre os mesmos.

Os processos educativos devem contribuir para o diálogo, a criatividade, a desocultação da realidade, a desmistificação de estigmas nas relações sociais e pedagógicas. Nessa medida, a relação consciência e mundo se dão simultaneamente, não havendo uma consciência antes de um mundo e nem mesmo mundo sem consciência (FREIRE, 1967).

Ao falar de escuta, Freire (1996) entende que escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, segundo Cerqueira (2006, p. 33),

[...] que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de opor-se, de posicionar-se.

A escuta seria, assim, um momento de preparação para melhor se colocar,

melhor se situar no plano das ideias. E assim, favorecer a dialogicidade das ideias. Freire afirma que o diálogo exige uma relação de empatia entre sujeitos e favorece o pensar crítico-problematizador das condições existenciais. Quem aprende, ensina e quem ensina, aprende, gerando uma práxis social na qual ação e reflexão estão dialeticamente constituídas. Segundo Menezes e Santiago (2014, p. 52),

[...] a liberdade de homens e mulheres expressarem as suas ideias, o que pensam e por que pensam, junto com o outro, provoca a interação e a partilha de diferentes concepções que impulsionam a criticidade em relação à realidade.

Assim, a dialogicidade é uma ferramenta essencial para a (o) Psicóloga (o) Escolar, pois é elemento de mediatização das relações entre sujeitos no ambiente escolar e também entre escola e comunidade. Nesse sentido, a (o) Psicóloga (o) Escolar precisa articular os diversos atores em uma pluralidade de vozes e estilos que compõem o cotidiano escolar, preservando a singularidade que emerge na intersubjetividade dos processos educativos.

Essa mediação entre as partes, por meio do diálogo, visa recuperar os sentidos da interação, mantendo a horizontalidade entre educadores-educandos, família-escola, funcionários-comunidade, favorecendo a compreensão de significados, em um ritmo colaborativo entre os atores envolvidos.

E, diante das complexidades humanas, a práxis da (o) Psicóloga (o) Humanista emerge na compreensão dos processos de subjetivação, acreditando no ser humano como produtor de potencialidades e portador de recursos próprios para resolver dificuldades em relação ao seu movimento. Como diz Lima (2008, p. 35),

[...] trabalha com a potencialidade, responsabilidade, liberdade, e concretude à tendência para o crescimento e atualização do ser humano. Busca resgatar os valores, para desenvolver a liberdade de pensamento, no qual o homem é o foco a ser trabalhado, ser singular, repleto de valores.

Para isso, uma escuta sensível se faz necessária para dar voz aos sujeitos, favorecer a expressão de seus sentimentos e saberes espontâneos, pois cada um é único. Uma escuta que favoreça a autoestima do aluno, incentivando a socialização, o sentimento de afeto, amor, compreensão, confiança etc. Acolher e favorecer as pessoas de forma cuidadosa e sigilosa, diante da existência de cada ser.

3 | DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA ATUAÇÃO PROFISSIONAL GUIADA PELO PARADIGMA FREIREANO

No universo de atuação profissional, a Psicologia Escolar constitui uma subárea de conhecimento, cujo foco é a produção de saberes referentes ao fenômeno psicológico, no processo educativo (BARBOSA, 2012). A atuação da (o) Psicóloga (o) Escolar humanista se inspira em conceitos da pedagogia freireana, tais como: educação como prática de humanização, comunicação e dialogicidade nas relações,

amorosidade, e outros, ancorando uma *praxis* direcionada à reflexão permanente sobre os processos, compreensão sensível sobre os sujeitos e intervenção na ação educativa. Nessa medida, entendendo que desafios e possibilidades se mesclam e caracterizam aspectos dialéticos da realidade profissional, vamos trazer aqui esses elementos antitéticos de forma também dialógica.

O humanismo freireano aplicado à Psicologia Escolar aponta para uma postura que revela o homem no que ele tem de próprio, em seu movimento presente e em curso. O que está na raiz desse humanismo não é, pois, apenas um postulado teórico, ou uma hipótese, mas uma atitude concreta a favor de homens e mulheres, sujeitos de ação no mundo (BEZERRA E BEZERRA, 2012). E, dessa forma, viabiliza alternativas no sentido da vida e da valorização do homem, acreditando que o ser humano é um ser de escolhas, foco da atividade consciente, auto-orientada, criativa (CASTAÑÓN, 2007).

A partir de movimentos de formação e transformação, está posto o desafio de uma *praxis* que considere o protagonismo de todos os atores – estudantes, professores, família, comunidade. Sob esse ponto de vista, a Escola necessita ser compreendida em sua totalidade, ao mesmo tempo em que o cotidiano escolar deve ser abordado com a complexidade que lhe é própria. Na perspectiva de uma atuação humanista freireana, está posto o compromisso político de lutar por uma escola democrática, de qualidade social, bem como a construção de conhecimento crítico, político e emancipatório.

Então, faz-se necessária a análise do fenômeno da “não aprendizagem” relacionado a toda uma produção social do fracasso escolar, cujas origens se referem a uma multiplicidade de fatores intervenientes. Essa análise precisa incluir a complexidade de aspectos tais como as políticas públicas educacionais, a formação docente, o material didático, a organização do espaço escolar, entre outros, demandando uma leitura dialética e não simplificadora sobre esse “não aprender”.

A queixa do fracasso escolar que chega à (ao) Psicóloga (o) deve ser analisada de modo crítico, buscando a compreensão ampliada do processo de escolarização e visando compreender suas diferentes facetas, para que a intervenção seja dimensionada não apenas à atuação junto ao aprendiz, mas também aos docentes, à família, à escola, aos processos educativos, sem desvincular de uma leitura articulada à sociedade como um todo (BARBOSA, 2012).

Encontramos diversos autores na área da Psicologia Escolar que destacam as transformações no universo educacional e a ineficiência dos sistemas de escolarização, diante das novas exigências educativas (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002; ANTUNES, 2003; YAMAMOTO, 2004; MARINHO-ARAUJO E ALMEIDA, 2005). Esses autores dão visibilidade aos desafios para a atuação profissional, dentre os quais: o desgaste de professores não preparados para o fenômeno da não aprendizagem, impasses com os alunos, mas reafirmam a importância da Psicologia Escolar na mediação de processos educativos, a partir da articulação de uma pluralidade de vozes, estilos e atores que compõem o universo escolar.

Entretanto, a priori, existem dois pontos fundamentais para a atuação da (o) Psicóloga (o) Escolar: a sua inclusão profissional nas Escolas, que ainda não é uma realidade social enquanto política pública, e a proposta de uma atuação preventiva, evitando que o trabalho termine distorcido ou limitado à afirmação de papéis de poder. Nesse sentido, a participação da (o) Psicóloga (o), integrada ao corpo de profissionais das Instituições, traz a potencialidade de desenvolver programas de intervenção afinados a cada realidade específica, a partir da integração complementar entre Psicologia e Pedagogia, de forma crítica (SOUZA, 2009; VALLE, 2003).

Assim, a (o) Psicóloga (o) Escolar contribui para a constituição do ser humano para que venha a “ser mais” em todos os aspectos, partindo da premissa de que o indivíduo é, aqui e agora, um ser de conhecimento e ação no mundo. Sua atuação se faz presente ao reconhecer e transitar pelas diferenças e compor estratégias de ação educacional de caráter preventivo, junto à comunidade escolar.

No âmbito das ações Institucionais, a (o) Psicóloga (o) Escolar deve mobilizar ações que valorizem o protagonismo estudantil, as potencialidades dos estudantes, direcionando para alternativas culturais e artísticas, que envolvam também a família e favoreçam a interação social e os compartilhamentos entre todos. Outro importante desafio é a reflexão sobre as tensões vividas na atividade docente, o adoecimento de professores, as longas jornadas de trabalho e a valorização da profissão. É necessário ampliar a sensibilidade e a percepção de todos em relação a essas questões emergentes. E, também, estimular a valorização e a capacitação permanente dos educadores

No âmbito das relações intersubjetivas, o desafio consiste em estimular o olhar reflexivo e o movimento contínuo de invenção e reinvenção de novas formas de perceber e resolver conflitos, bem como a interlocução entre as dimensões coletiva e individual. Nessa direção, precisa ampliar a conscientização de educadores e alunos, com vistas à explicitação e superação de entraves pessoais e relacionais. E, também, colaborar para a compreensão e para a mudança atitudinal, nas relações interpessoais e nos processos intrapessoais, de educadores e educandos, no processo de ensino aprendizagem.

A intercessão atual entre Educação e Psicologia, coloca para a (o) Psicóloga (o) Escolar o desafio de atuar na mediação entre os diversos atores que vivenciam os processos de ensino-aprendizagem, mas também atenta às relações de trabalho, no âmbito da Instituição Escolar. A partir do reconhecimento das premissas de liberdade, autonomia, autovalorização e responsabilidade é possível contribuir para a melhoria das condições de socialização, formação e humanização nas relações educativas, sociais e pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- AMATUZZI, Mauro Martins. *Psicologia fenomenológica: uma aproximação teórica humanista*. Estudos de Psicologia I Campinas I 26(1) I 93-100 I janeiro – março 2009, p. 96-97. <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n1/a10v26n1.pdf>
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In M. E. M. MEIRA E M. A. M. ANTUNES (Orgs.). **Psicologia escolar: Teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 139-168.
- BARBOSA, Deborah Rosária; DE SOUZA, Marilene Proença Rebello. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 16, Número 1, Janeiro/Junho de 2012. P, 164-171 [www. file:///C:/Users/User/Downloads/texto%20J.pdf](http://www.file:///C:/Users/User/Downloads/texto%20J.pdf)
- BEZERRA, Márcia Elena Soares Bezerra; BEZERRA, Edson do nascimento. Aspectos Humanista, Existenciais e Fenomenológicos Presentes na Abordagem Centrada na Pessoa. **Rev. NUFEN** [online]. v. 4, n.2, julho-dezembro, 2012, p.24. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnufen/v4n2/a04.pdf>
- BOCK, A., FURTADO, O. E TEIXEIRA, M. **Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de psicologia**. 13ª ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 2002.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1023-1034, out./dez., 2017. <http://www.scielo.br/pdf/ep/2016nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201610148595.pdf>
- CASTAÑÓN, Gustavo Arja. Psicologia Humanista: a história de um dilema epistemológico. **Revista Memorandum**, 12, p. 105-124, 2007. <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a12/castanon01.htm>
- CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 7, nº 1, p. 29-38, Jan./Jun. 2006. <http://www.file:///C:/Users/User/Downloads/texto%20I.pdf>. Acesso em 17/10/2017.
- CHIES, Sandra Mara Fim et al. **Relações entre Psicologia Social, Ideologia e Humanismo**. 2016, p. 20-27. Disponível em: https://www.imed.edu.br/Uploads/MIC_IMED_2015_FINAL.pdf.
- FREIRE, Paulo. **Papel da Educação na humanização**. Palestras realizadas em 05-1967. Santiago, Universidade do Chile.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 41 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, Moacir. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/2814>. Acesso em 28/10/2017.
- LIMA, Beatriz Furtado. Alguns Apontamentos sobre a Origem das Psicoterapias Fenomenológico-Existenciais. **Revista da Abordagem Gestáltica**. XIV (1): jan-jun, 2008, p. 35. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v14n1/v14n1a06.pdf>
- MARINHO-ARAÚJO, C. M.E ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas: Alínea, 2005.
- MENDONÇA, Nelino José Azevedo de. A Humanização na Pedagogia de Paulo Freire. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006. 168p. http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4507/arquivo5382_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3 (75), p. 45-62, set./dez. 2014. <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a03.pdf>

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. Volume 13, Número 1, P. 182-179. Janeiro/Junho de 2009.

VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro do. Psicologia escolar: um duplo desafio. **Psicologia e ciência**. Vol. 23, n.1, Brasília, Mar. 2003.

YAMAMOTO, O. H. A Educação e a Escola. In O. H. YAMAMOTO e A. C. NETO (Orgs.). **O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar**. Natal: EDUFRN, 2004, p. 137-185.

PRÁTICAS NA METODOLOGIA DE ENSINO DE BIOLOGIA – UMA PROPOSTA PARA AUXILIAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Larissa Ferreira Gonzaga

Instituto Federal de Brasília, Campus Planaltina
Brasília – DF

Silvia Dias da Costa Fernandes

Instituto Federal de Brasília, Campus Planaltina
Brasília – DF

RESUMO: A presença de atividades práticas nas aulas de Biologia é uma ferramenta educacional importante para que os estudantes interajam e participem ativamente da construção e da aplicação dos conteúdos de Biologia. Para execução deste estudo, foi realizada uma visita técnica à Escola Estadual de Educação Profissional Juca Fontenelle em Viçosa do Ceará, com o objetivo de investigar práticas utilizadas na metodologia do ensino de Biologia que sejam facilitadoras para o processo de ensino e aprendizagem e, pesquisar sobre as opiniões dos docentes em relação à utilização deste tipo de atividade, permitindo investigar como o docente pode criar condições necessárias para facilitar a aprendizagem. As aulas práticas foram consideradas pelos docentes como um mecanismo facilitador em sala de aula, tendo em vista que, nestas aulas, os estudantes apresentam-se muito mais interessados e participativos no desenvolvimento destas. A aprovação dada a este tipo de metodologia é essencial para que

seja alcançada uma aprendizagem significativa e para que sejam desenvolvidas habilidades importantes como, raciocínio e criticidade, considerando a promoção da participação estudantil na construção de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem significativa, atividades práticas, participação estudantil.

PRACTICES IN BIOLOGY TEACHING METHODOLOGY - A PROPOSAL TO ASSIST THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

ABSTRACT: The presence of practical activities in Biology classes is an important educational tool for students to interact and participate actively in the construction and application of Biology contents. To carry out this study, a technical visit was made to the Professional State School Juca Fontenelle in Viçosa from Ceará, with the objective of investigating practices used in the teaching methodology of Biology that are facilitators for the teaching and learning process and to research on the opinion of teachers regarding the use of this type of activity, allowing to investigate how the teacher can create the necessary conditions to facilitate learning. The practical classes were considered, by the teachers, as a facilitating mechanism in the classroom, considering

that, in these classes, the students present themselves much more interested and participative in the development of these. The approval of this type of methodology is essential for achieving meaningful learning and for the development of important skills such as reasoning and criticality, considering the promotion of student participation in the construction of knowledge.

KEYWORDS: Meaningful learning, practical activities, student participation.

1 | INTRODUÇÃO

Em meio a tantas mudanças ocorrendo na educação torna-se um ponto valioso a inserção da efetiva participação estudantil na aula. As práticas nas aulas podem ser uma ferramenta importante para que os estudantes interajam e participem ativamente da construção e da aplicação dos conteúdos de Biologia. Isso porque “as aulas práticas no ensino de Ciências servem a diferentes funções para diversas concepções do papel da escola e da forma de aprendizagem” (KRASILCHIK, 2004, p.88).

Ao serem observados aspectos das relações escolares com a vida social do estudante, infere-se que a atuação da metodologia aplicada em sala de aula influencia diretamente o desenvolvimento dos indivíduos já que nas escolas é que se “refletem as maiores mudanças na sociedade - política, econômica, social e culturalmente” (KRASILCHIK, 2000, p.1).

Em relação ao ensino de Biologia, observa-se certa dificuldade por parte dos estudantes em assimilar o conteúdo apresentado neste componente curricular. Segundo Prigol e Giannotti (2008), tais problemas ocorrem devido à ausência de atividades práticas nas aulas e também devido à falta de preparo dos docentes. É um desafio muito grande para o docente realizar uma abordagem diferenciada dos conteúdos em meio à defasagem de instrumentos de trabalho, fazendo com que utilize apenas de aulas teóricas apoiadas nos livros didáticos oferecidos pela escola.

As atividades práticas envolvidas com a realidade dos estudantes obterão mais êxito por representarem-se mais valorosas para eles. De acordo com Moraes (2000), boas atividades experimentais se baseiam na resolução de problemas, inseridos na realidade dos estudantes, para que sejam submetidos à compreensão.

Moraes (2000) destaca a importância das atividades práticas, como trabalhos em que os estudantes apresentem-se ativamente e não de maneira passiva, juntamente da experimentação, formando um conjunto essencial por possibilitar aos estudantes a aproximação do trabalho científico e, a compreensão melhor dos processos relacionados à ciência.

É importante considerar que as atividades práticas não são apenas atividades experimentais e de laboratório. Andrade e Massabni (2011) destacam que atividades em que os alunos tenham contato direto com o objeto presente ou atividades que desenvolvidas escolarmente e que necessitam da ação dos alunos de alguma maneira também devem ser consideradas atividades práticas.

Diversos tipos de atividades podem ser desenvolvidos para que os estudantes apresentem-se ativamente frente aos conteúdos ministrados em sala de aula, tais como, atividades interativas baseadas no uso do computador, análise e interpretação de dados apresentados, resolução de problemas, elaboração de modelos, interpretação de gráficos, pesquisas bibliográficas e entrevistas, são alguns exemplos nos quais os alunos se envolvem ativamente (MORAES, 2000).

De Lima e Garcia (2011) afirmam que as aulas práticas devem servir de complementação para as aulas teóricas, com a finalidade de promover um entendimento mais abrangente dos conteúdos aplicados. De acordo com Moraes (2000), nas atividades práticas e de experimentação em que não seja observada esta complementariedade, o conhecimento não será produzido.

Deve-se atentar também sobre a importância de ser preparado um bom roteiro de aula prática para que o objetivo da atividade de experimentação seja alcançado. Segundo Possobom, Okada e Diniz (2003), todas as instruções devem ser muito bem precisas e explícitas, de maneira que cada estudante trabalhe em seu próprio ritmo e não precise solicitar o docente com frequência. As observações também passam a ter uma importância individual para cada um, tendo em vista que a construção do conhecimento acontecerá de acordo com as observações e críticas realizadas individualmente.

Os objetivos deste estudo foram: compreender como os professores entendem a importância das atividades práticas, verificar se este tipo de aula é utilizado e como são criadas condições necessárias para facilitar a aprendizagem estudantil.

2 | METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Educação Profissional Juca Fontenelle em Viçosa do Ceará, sendo dividida nas etapas: observação das instalações; conhecimento do corpo docente, enfatizando os de Biologia e os coordenadores dos cursos; participação e observação de aulas; realização de entrevistas com docentes supracitados.

Para entrevista caracterizou-se todos os entrevistados com relação ao gênero, faixa etária, tempo de docência e maior titulação, além das questões: qual disciplina leciona atualmente? Costuma utilizar práticas durante suas aulas? Se sim, qual que mais envolve e interessa os estudantes? Utiliza de algum mecanismo que facilite a manutenção da atenção e do interesse dos estudantes? Quais recursos metodológicos são necessários para facilitar o processo de aprendizagem? Quais recursos metodológicos são necessários para lidar com diferentes tempos de aprendizagem?

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A entrevista foi realizada com cinco docentes da escola. Dois dos entrevistados eram docentes de Biologia e, três coordenadores dos cursos que foram realizadas as observações, cursos técnicos Administração, Comércio, Informática, Fruticultura e Agropecuária, todos integrados ao ensino médio. A entrevista foi estruturada e as respostas foram gravadas, transcritas e analisadas, todos os procedimentos foram realizados com o consentimento dos envolvidos. Os entrevistados foram identificados por números com a finalidade de preservar a identidade.

Em relação à faixa etária, os docentes 1, 2 e 4 tinham entre 31-40 anos e os docentes 3 e 5 tinham entre 20-30 anos. O docente 2 foi quem apresentou maior tempo de docência (dez anos) e maior titulação (doutorado em entomologia agrícola), e os docentes 1 e 5 apresentaram o menor tempo de docência (cinco anos). Todos os entrevistados responderam possuir ao menos pós-graduação em sua titulação.

Os docentes 1, 2 e 3 lecionavam Biologia ou componente afim nos cursos técnicos de fruticultura e de agropecuária, já os docentes 3 e 4 lecionavam disciplinas dos cursos técnicos de administração e de informática. Sobre a utilização de práticas nas aulas:

Docente 1: “Sim, aqui na escola profissional nós sempre utilizamos práticas, é até uma proposta da profissionalizante, sempre unir a teoria à prática. Isso envolve bastante os alunos, acaba instigando a curiosidade deles, desenvolvendo seu conhecimento.”

Docente 2: “As nossas disciplinas são técnicas então tem um conhecimento técnico que tem que ter uma parte prática para os alunos entenderem”.

Docente 5: “Quando eu aplico uma prova da parte teórica eles tiram notas muito baixas mas, quando eles vão fazer os relatos do que eles fizeram na parte prática eles realmente mostram que aprenderam o conteúdo”.

Os professores mencionaram que as atividades práticas, como desenvolvimento de enxertos e quebra de dormência de sementes, quando integrada a uma aula de anatomia vegetal, alcançam o aprendizado mais fortemente que apenas a teoria. A partir da entrevista destaca-se a valorização de práticas que estejam relacionadas ao cotidiano dos estudantes e consideram-se não serem os únicos detentores do saber.

Sobre os mecanismos facilitadores da manutenção da atenção e do interesse dos estudantes:

Docente 1: “Geralmente, eu tento sempre unir aquilo do cotidiano deles ao conteúdo, chamar a atenção deles, trazer algo do cotidiano deles que eles vivenciam fora da escola fazendo com que isso acabe facilitando a aprendizagem deles”.

Docente 4: “Eu procuro diversificar, por exemplo, eu exploro bastante vídeo aulas, práticas porque nós trabalhamos aqui um pouco diferente de um curso de graduação, na graduação geralmente nós temos muita teoria e pouca prática”.

Docente 5: “Eu trago muitos vídeos, eu trabalho muito com slides, muito com

artigos científicos para eles lerem porque eu gosto que eles produzam no final da disciplina sempre um artigo científico, mas o que chama mesmo a atenção são vídeos, são filmes, às vezes alguma videoaula, também pode trabalhar”.

Em relação aos mecanismos facilitadores da manutenção e do interesse dos estudantes para disciplina de Biologia foram destacadas as atividades do cotidiano. Percebe-se então que os entrevistados procuravam selecionar diferentes modalidades didáticas para manter os estudantes atentos e interessados na disciplina, conforme afirmado por Rossasi e Polinarski (2012).

Sobre quais são os recursos metodológicos necessários para facilitar o processo de aprendizagem, observaram-se:

Docente 1: “Os materiais que nós já utilizamos como datashow, laboratório que nós já utilizamos também porque isso facilita bastante”.

Docente 2: “Todos os mecanismos que envolvem a ação do aluno, a interação, o envolvimento, são importantes para facilitar o processo de aprendizagem”.

Docente 3: “Sempre que possível eu tento tirá-los para uma aula fora da sala, como nós temos, por exemplo, um ambiente muito propício à educação, à informação, que é o anfiteatro”.

Destacaram-se várias estratégias que envolvam os estudantes. Com as modificações que estão ocorrendo no mundo atual, o uso de tecnologias no processo de aprendizagem é uma boa alternativa, como afirma Krasilchik (2000).

Sobre os recursos metodológicos considerados necessários para lidar com diferentes tipos de aprendizagem, destacaram-se:

Docente 1: “Nós estamos com a proposta de fazer para as Ciências da Natureza do mesmo jeito, montar oficinas e trazer estes alunos para o laboratório”.

Docente 2: “Eu costumo fazer algumas atividades antes das provas para perceber o nível de aprendizagem, de entendimento deles e aí a gente faz uma abordagem mais individual para sentir qual a dificuldade que o aluno está tendo”.

Docente 3: “... a gente vê aqueles alunos que têm mais afinidade com a disciplina. Geralmente esses alunos, eles cobram da gente a monitoria, a monitoria do professor, por exemplo, quem é o professor de Biologia”.

Observou-se que alguns professores utilizam de diferentes recursos para lidar com estudantes que apresentam diferentes tempos de aprendizagem, estimulando-os. Conforme abordam De Lima e Garcia (2011), o professor deve ter familiaridade e interesse pelas ciências e deve saber motivar e estimular seus estudantes para que seja desenvolvida uma educação de qualidade. A partir da análise das aulas e da realização das entrevistas, observou-se que as práticas são consideradas por todos um mecanismo auxiliador no processo de ensino e de aprendizagem e, esta abordagem permite a continuidade no desenvolvimento de diferentes estratégias educativas na escola.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de Brasília, via fomento do Edital RIFB nº 01/2017 – Participação de estudantes em visitas técnicas, processo nº 23098.004126.2018-54.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. L. F.; MASSABNI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 4, 835-854, 2011.
- KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.
- KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2004, 200 p.
- DE LIMA, D. B.; GARCIA, R. N. Uma investigação sobre a importância das aulas práticas de biologia no ensino médio. **Cadernos do Aplicação**, v. 24, n. 1, p. 201-224, 2011.
- MORAES, R. **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. 3ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, 230 p.
- POSSOBOM, C. C. F.; OKADA, F. K.; DINIZ, E. R. E. S. Atividades práticas de laboratório no ensino de biologia e de ciências: relato de uma experiência. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000214&pid=S1516-7313201100020000400025&lng=pt >. Acesso em 26 mar 2019.
- PRIGOL, S.; GIANNOTTI, S. M. A importância da utilização de práticas no processo de ensino-aprendizagem de ciências naturais enfocando a morfologia da flor. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 1.; SEMANA DE PEDAGOGIA 20., 2008, Cascavel, PR. *Anais...* Cascavel: Unioeste, 2008.
- ROSSASI, L. B.; POLINARSKI, C. A. Reflexões sobre metodologias para o ensino de biologia: uma perspectiva a partir da prática docente. **Lume UFRGS**, v. 25, p. 1-25 2012.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS NOVAS TECNOLOGIAS: O ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI 11645/2008

Cristiane Bartz de Ávila
UFPEL- PPGE- Pelotas-RS

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo realizar uma reflexão sobre o papel das novas tecnologias de informação, especificamente o uso da Internet em sala de aula como ferramenta didático-pedagógica. Pretende-se apresentar, descrever e analisar uma prática pedagógica que se utilizou da pesquisa em internet e facebook com a finalidade de despertar o interesse dos alunos para os conteúdos da disciplina de história. Tendo por base a lei 11645/2008 e autores como Antonio Miranda (2000) que chama a atenção para o uso de novas tecnologias de informação, Maria de Lourdes Horta (2001) que trabalha com educação patrimonial, importante aliada para o ensino de história e Rosa Margarida de Carvalho Rocha (2006) que aponta materiais didáticos pedagógicos para o cumprimento da lei 11645/2008 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro brasileira nas escolas, proponho desenvolver e relatar o estudo do patrimônio cultural da Cidade de Pelotas e também da cultura afro brasileira nas turmas de 6º ano de uma escola Municipal da cidade de Pelotas. Ao final deste trabalho, os resultados apontam para um maior envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Por ser

esta uma proposta que alia os interesses dos educandos pelas tecnologias, a cultural local e o cumprimento da lei sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena de uma forma lúdica e atrativa, considero importante o presente relato no sentido de contribuir para dar visibilidade a ações pedagógicas voltadas para a inserção da presente legislação nos currículos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologias, escola, metodologia, cultura, afro brasileira.

PEDAGOGICAL PRACTICES AND NEW TECHNOLOGIES: THE TEACHING OF HISTORY AND LAW 11645/2008

ABSTRACT: This article aims to reflect on the role of new information technologies, specifically the use of the Internet in the classroom as a didactic-pedagogical tool. It is intended to present, describe and analyze a pedagogical practice that has been used in internet and facebook research with the purpose of arousing students' interest in the contents of the history discipline. Based on the law 11645/2008 and authors such as Antonio Miranda (2000) who draws attention to the use of new information technologies, Maria de Lourdes Horta (2001) who works with heritage education, an important ally for the teaching of history and Rosa Margarida de Carvalho Rocha (2006), which

points out pedagogical didactic materials for compliance with law 11645/2008, which establishes the obligatory teaching of Afro-Brazilian history and culture in schools, I propose to develop and report the study of the cultural heritage of the City of Pelotas and also of the Afro Brazilian culture in the 6th grade classes of a municipal school in the city of Pelotas. At the end of this work, the results point to a greater involvement of the students in the proposed activities. Because this is a proposal that combines the interests of learners by technologies, local culture and law enforcement on Afro-Brazilian and indigenous history and culture in a playful and attractive way, I consider the present report important in order to contribute to Give visibility to pedagogical actions aimed at the insertion of the present legislation in the school curricula.

KEYWORDS: technology, school, methodology, culture, afro-brazilian.

1 | INTRODUÇÃO

Ao iniciar na rede municipal de ensino de Pelotas como professora de história do ensino médio e logo após do ensino fundamental, em principio trabalhava com os alunos somente em sala de aula e o conteúdo de história parecia distante da realidade dos mesmos. Diante da inquietude sobre minha prática pedagógica como professora iniciante, cursei especialização em História da Educação na Faculdade de Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Durante esses estudos percebi que ao longo da história da educação brasileira o processo social político e econômico que se constituiu gerou um sistema educacional voltado para as elites e que no presente, mesmo após lutas de diversos setores da sociedade a educação gratuita e de qualidade ainda é tão almejada.

Como aborda Silva (2012) desde a educação jesuítica no Brasil Colônia até mesmo durante o populismo de Getúlio Vargas, a educação se constituiu pela necessidade de moldar cada ator social em seu respectivo lugar.

Pierre Bourdieu & JeanClaude (1982) nos ajudam a corroborar essa ideia a partir de seus escritos sobre a teoria da reprodução escolar. Segundo este autor, a escola contribui para que a sociedade se reproduza no sentido de manter alunos de classes humildes em colocações humildes, em condições de subempregos, excluindo-os dos níveis de ensino mais elevados, enquanto que crianças de classes sociais mais abastadas encontram facilidades em lidar com a cultura escolar, pois se veem representados dentro dos currículos escolares.

Na tentativa de refletir acerca de nossa realidade no contexto escolar e repensar sobre minha prática, comecei estudar sobre educação patrimonial e conforme Horta (2001:04) esta é [...] *o mais poderoso instrumento, ou veículo, (se quisermos enfatizar o caráter da comunicação museológica) para a ativação e o reforço da Memória Coletiva, através do processo educacional, permanente ou formal.* Essas ideias auxiliaram a trabalhar em projetos extraclasse com a perspectiva de que a disciplina de história se tornasse mais significativa aos alunos.

Ao cursar o programa de mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural da mesma instituição, percebi que ao dirigir minha atenção para o patrimônio e a cultura local logo houve um interesse por questões muitas vezes deixadas de lado e que trazem um empoderamento para àqueles que dão a devida atenção ao tema.

2 | O TRABALHO COM O PATRIMÔNIO CULTURAL EM SALA DE AULA

Em tempos de globalização e neoliberalismo, falar de identidades culturais nos traz muitas reflexões. Segundo Arjun Appadurai, (2009), [...] os *“direitos das minorias culturais em relação a estados nacionais e as várias maiorias culturais, sempre envolvem batalhas sobre direitos culturais, pois se relacionam à cidadania nacional e a questões ligadas ao pertencer”* (APPADURAI, 2009, p. 54). Além de aceitar o “outro”, o autor propõe dar voz política ao “outro”, somente assim é que as identidades culturais estarão lutando por seu espaço quanto a questões do pertencer.

Tomaz Tadeu da Silva (2000) nos fornece um debate em favor de uma estratégia pedagógica e curricular que trate sobre identidade e diferença. Esse debate se faz importante, uma vez que o processo de globalização influencia nas identidades culturais, principalmente dos jovens que conectados nas redes sociais recebem muitas informações. Tais informações são das mais diversas, de fontes confiáveis ou não e que vêm competindo cada vez mais a atenção dos jovens que vivem mais o mundo virtual do que o real.

[...] gostaria de argumentar em favor de uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença que levasse em conta precisamente as contribuições da teoria cultural recente, sobretudo aquela de inspiração pós-estruturalista. Nessa abordagem, a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões de política. Em seu centro, estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção. A pergunta crucial a guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seria: como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação?

Para isso é crucial uma teoria que descreva e explique o processo de produção da identidade e da diferença. Uma estratégia que simplesmente admita e reconheça o fato da diversidade tornar-se capaz de fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais (SILVA, 2000, p. 99).

Neste sentido, os professores se veem sem ação diante das possibilidades que um computador conectado à rede mundial fornece aos jovens. Como despertar o interesse do aluno? Como o conteúdo programático poderá tornar-se atrativo? Tomaz Tadeu nos aponta a perspectiva de um questionamento dos mecanismos e instituições que fixam determinadas identidades culturais. Para ele admitir a diversidade é o primeiro passo. Neste caso criar mecanismos que estimulem o aluno a ter um pensamento crítico e reflexivo sobre a sua realidade torna-se uma estratégia de suma importância para tentar quebrar com a ideia citada acima da teoria da reprodução de Bourdieu.

A partir das ideias expostas, acredito que o professor poderá programar aulas que utilize as tecnologias em prol da pesquisa e do conhecimento em sua disciplina estimulando o interesse do aluno. Sabemos que em muitas localidades não existe acesso ao uso desses recursos, mas onde temos a oportunidade, se faz necessário que o professor se alie a essa nova tecnologia no sentido de orientar e proporcionar melhores condições pedagógicas a fim de tornar as pesquisas mais dinâmicas e prazerosas em sua área de conhecimento.

Segundo Miranda (2000):

[...] é o fato incontestável de a incontabilidade da produção e circulação do conhecimento ser parte constitutiva, estruturante, mesmo, da cultura contemporânea. Ela, por meio das tecnologias de informação e comunicações, realiza e radicaliza o sonho humano libertário. (MIRANDA, 2000, P.80)

Entretanto, cabe ao professor planejar seu trabalho, de forma a orientar a procura do conhecimento de acordo com o currículo que trabalha, procurando sites confiáveis com material adequado à faixa etária e ao interesse do aluno, estimulando-o à reflexão crítica do conteúdo que se encontra em discussão. Foi a partir dessas ideias que durante o ano de 2015 realizei um trabalho com as turmas as quais atuava.

Eram alunos do sexto ano do ensino fundamental, antiga quinta série, ou seja, àqueles que recém estão saindo das séries iniciais, estando acostumados com poucas professoras, geralmente a professora regente de classe e a de educação física e de educação artística. Nessa etapa os alunos enfrentam muitos problemas para se adaptarem, pois com muitos professores, eles se sentem confusos com novos horários e regras. Podemos abrir um parêntese para os repetentes que se mostram desinteressados em ter que repetir os conteúdos.

Geralmente, as turmas em idade certa são cheias, com muitos alunos que apresentam essas dificuldades de adaptação, com facilidade de dispersão, demoram a copiar e a entender o que lhes é solicitado. Por outro lado, são alegres, dispostos e quando motivados realizam belos trabalhos. Fato que aconteceu durante a realização dos trabalhos que serão descritos a seguir:

1. No mês que antecedeu o dia do patrimônio em Pelotas, (O Dia do Patrimônio é comemorado no mês de agosto. Em 2014 o tema foi a cultura afro brasileira e em 2015 o tema foi: Pelotas, patrimônio das águas. Há sempre um grande envolvimento dos órgãos oficiais ou não, públicos e privados que trabalham com assuntos ligados à cultura), foi solicitado aos alunos para pesquisar um elemento do patrimônio de Pelotas que fosse significativo (esse momento proporcionado na sala de aula – foi marcado o laboratório de informática);
2. Os alunos foram encaminhados para a sala de informática da escola e lhes foi solicitado que fizessem um arquivo de editor de texto em “Word”, que retirassem da internet a figura do elemento do Patrimônio de Pelotas que mais lhes chamasse atenção, o histórico e colocassem a justificativa da escolha;
3. Logo após deveriam enviar para grupo do facebook que fora criado pela

professora-pesquisadora para esse fim;

4. A professora-pesquisadora colocou a figura do arquivo de cada grupo no site de quebra-cabeças; (Pesquisamos o referido site na internet para esse fim: <http://www.jigsawplanet.com/> <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=391f188058a5>)

5. Em outro momento programado a professora-pesquisadora retornou na sala de informática para jogar e socializar as figuras; (Ao tentar montar o quebra-cabeça, os alunos podiam visualizar o tempo que levavam e se motivavam em jogar, em principio o que parecia uma competição tornou-se um momento de solidariedade, pois, após algumas tentativas, uns estimulavam os outros e davam palpites no sentido de ajudar os colegas.)

6. Em sala de aula os alunos comentaram as figuras escolhidas como lugares reconhecidos por eles, pois frequentavam os mesmos.

Abaixo visualizamos as páginas trabalhadas:



Figura 1: Página do site que a professora-pesquisadora se cadastrou para enviar as figuras

Fonte: <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=391f188058a5>



Figura 2: Página do facebook-grupo da professora-pesquisadora

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/1607256192854178/>

A imagem do facebook ao ser colocada na página do quebra-cabeça gerou um link, o qual foi colocado novamente na página do facebook. Ao clicar no link o aluno abre uma janela, direto no jogo de quebra-cabeças.

Faz-se importante relatar que os alunos se surpreenderam com a atividade tendo em vista a proibição de usar celular ou entrar no facebook na escola. À fim de manter a determinação da escola e para evitar que eles seguissem usando o celular em outras atividades, foi esclarecido que naquela atividade eles podiam usar e que a internet é algo muito bom, contanto, que tenha um objetivo educativo para pesquisa e para adquirir conhecimentos.

Neste trabalho pudemos perceber a capacidade de autonomia, raciocínio e companheirismo dos alunos, visto que ao jogarem os colegas mais rápidos ajudavam os que demoravam mais indicando os lugares das peças.

A questão de despertar o interesse do aluno para a valorização do patrimônio local vem ao encontro do que os autores acima citados trabalham que é a questão do pertencimento identitário. Somente conhecendo e debatendo sobre questões culturais e do patrimônio local é que poderemos ter uma maior valorização da nossa região fortalecendo então o vínculo e o sentimento de pertença do grupo. Abaixo colocamos o exemplo de um dos trabalhos apresentados. Este foi entregue no grupo do facebook, criado especialmente para este fim pela professora-pesquisadora e intitula-se: Atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos da professora Cristiane.



Figura 3: Caixa D'água Escocesa

Contando já com 140 anos de história, a Caixa d'Água de Ferro de Pelotas, importada da Escócia, continua ativa, abastecendo de água parte do centro da cidade. Sua planta é em coroa circular, de forma cilíndrica, com a caixa elevada sobre quarenta e cinco elegantes colunas. Tem capacidade para 1500 m³ de água. No centro superior destaca-se uma cúpula, rodeada de colunas, que destinava-se ao passeio público da época, com acesso através de um escada helicoidal, sob vigilância de um guarda. A caixa d'água é ornada com consoles, grades, molduras e arcos em ferro fundido. Trazida da Europa e montada em solo gaúcho em 1875, localizada na Praça Piratinino de Almeida. Escolhi este Monumento porque morei na Praça Piratinino de Almeida, em frente a Caixa D'água. Eu ia todos os dias brincar na Praça e ficava admirando essa estrutura gigante e deslumbrante. Achava magnífico e ao mesmo tempo complicado, porque como que eles iriam trazer uma caixa d'água enorme? Fazendo esse trabalho eu entendi, eles trouxeram de navio junto com um engenheiro e montaram as peças dela depois que chegaram na praça.

Nome: Fulana de Tal (Por não haver pedido licença à aluna, preservamos sua identidade.)

Data: 21/09/15.

Turma: 6° I.

Prof °: Cristiane De Avila.

Fonte: <http://www.pelotas.com.br/sanep/museu-do-saneamento/agua/caixa-dagua/>

Além deste, outros trabalhos também mereceriam destaque, só não o fazemos, pois este artigo ficaria muito extenso.

Após este trabalho, também foi solicitado nos mesmos moldes um sobre a Semana da Consciência Negra, o qual os alunos deveriam pesquisar um elemento da cultura afro brasileira, tal como dança, culinária, religiosidade, vestuário, ciência, colocar um desenho, o histórico, a justificativa e os dados de identificação. Este trabalho

também tinha como objetivo refletir sobre as questões identitárias, sobre o preconceito e cumprir com a lei 11645/2008 que versa sobre a inserção da história e da cultura afro brasileira nos conteúdos principalmente das disciplinas de história, educação artística, língua portuguesa e literatura. Abaixo trazemos um exemplo deste trabalho:



Figura 4: Culinária afro brasileira

Comida Africana - CDC/ Mary Anne Fenley

A comida africana reflete as tradições nativas da África, assim como influências árabes, europeias e asiáticas. O continente africano é a segunda maior massa de terra do planeta e berço de milhares de tribos, etnias e grupos sociais. Essa diversidade reflete-se na cozinha africana, no uso de ingredientes básicos assim como na preparação e técnicas culinárias.

Elementos tradicionais da comida africana

Há diferenças significativas nas técnicas culinárias e nos hábitos de comer e beber do continente entre as regiões norte, leste, oeste, sul e central. Porém, em quase todas as culturas africanas, a culinária usa uma combinação de frutas disponíveis localmente, grãos, vegetais, leite e carne. Em algumas partes da África, a comida tradicional tem predominância de leite, coalhada e soro de leite. Entretanto, em boa parte da África tropical, o leite de vaca é raro.

Escolhi esse assunto porque acho interessante, muita coisa que comemos hoje em dia é de origem africana e muitas vezes nem sabemos. Gostei muito de pesquisar sobre esse assunto.

Aluna: Fulana de tal

Turma: A6I

Pode-se perceber um grande potencial do aluno para este tipo de trabalho, eles são criativos e investigativos. Entretanto, não estão acostumados a pesquisarem conteúdos escolares seguindo uma metodologia, tivemos que orientá-los em termos de citar fontes, como organizar a apresentação do trabalho, bem como ler e entender o que estava escrito. Para este fim, eles tinham que apresentar o trabalho para que todos refletissem sobre o que estava sendo estudado (este foi outro passo importante: a socialização, visto que a idade e a vivência dos mesmos suscita a vergonha da exposição em público).

Ao encaminhar o texto para as considerações finais, ainda penso ser necessário citar algumas ideias de Bernadete Gatti (2011). Essa autora aborda questões sobre a formação dos professores. Destaca que a formação dos professores é questão primordial para mudar as práticas pedagógicas no sentido de mudar a questão do “não aprender” do aluno. Gatti não coloca toda a responsabilidade nas mãos dos professores, mas analisa a formação fragmentada do professor no sentido de haver mais enfoque no conteúdo de cada área do conhecimento e menos importância nas disciplinas da área de metodologia e práticas pedagógicas.

Segundo a autora, é preciso repensar o papel das licenciaturas, é preciso aliar teoria e prática, utilizando-se do capital cultural que fortaleça o papel de alunos cidadãos. Em suas palavras:

A preocupação predominante das políticas volta-se mais à expansão da oferta dos cursos no formato existente, especialmente a distância, sem crítica e busca de alternativas formativas que melhor qualifiquem a formação inicial dos professores da educação básica na direção de uma profissionalização mais eficaz, mais coerente com as necessidades dos educandos e as demandas sociais do país. Não basta titular professores em nível superior, é necessário e importante que a essa titulação corresponda a formação de características de profissionalidade consistentes com o exigido, para o bom desempenho em seu trabalho. (GATTI, 2011, p.101)

Dessa forma, penso que o professor ao se qualificar tem a possibilidade de maior reflexão sobre a sua prática. Essa reflexão possibilita reinventar sua profissão dando um sentido ético e moral ao trabalho docente, o que contribui para que o educador possa fugir das imposições deterministas colocadas diariamente sobre seu trabalho.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com educação patrimonial é uma importante ferramenta para motivar os alunos, principalmente os do ensino básico, cujos atrativos fora da escola concorrem com as aulas. Apesar de estarmos em uma era de globalização, os recursos os quais os professores dispõem são obsoletos diante das novas tecnologias.

A era digital e a rapidez com que se processam as informações trazem mudanças no cenário atual que observamos fazerem com que o professor enfrente

muitas dificuldades em manter os alunos interessados e participativos.

O uso das tecnologias deve aliar-se a propostas digitais como fotografias, vídeo, jogos, blogs, que na verdade fazem parte do cotidiano desta geração acostumada com informações e tecnologias. Segundo Miranda:

Na sociedade da informação, a comunicação e a informação tendem a permear as atividades e os processos de decisão nas diferentes esferas da sociedade, incluindo a superestrutura política, os governos federal, estaduais e municipais, a cultura e as artes, a ciência e a tecnologia, a educação em todas as suas instâncias, a saúde, a indústria, as finanças, o comércio e a agricultura, a proteção do meio ambiente, as associações comunitárias, as sociedades profissionais, sindicatos, as manifestações populares, as minorias, as religiões, os esportes, lazer, *hobbies etc.* A sociedade passa progressivamente a funcionar em rede. (MIRANDA, 2000, p.81)

Finalmente, os estudos de Bernadete Gatti, incentivam o professor em investir numa sólida formação continuada, visto que na maioria das vezes, ao se deparar com o trabalho docente, o mesmo não se sente preparado. São muitas as demandas para o exercício da docência, principalmente em tempos de globalização, mundo conectado, redes sociais e informações em tempo real. Nossos alunos têm acesso a um conhecimento imediato, que embora, não direcionado para eles permeia seu dia-a-dia.

No caso da professora-pesquisadora, foi a inquietude diante de tal desafio que a estimulou a uma formação continuada nos cursos de especialização, mestrado e mais recentemente no doutorado, sem contar nos inúmeros cursos de capacitação de curta duração. Entretanto, sabemos que nem todos os professores possuem as condições necessárias para trilhar essa trajetória. Como aponta Gatti (2011), os cursos de licenciatura precisam ser revistos e modificados a fim de dar sustentação ao docente desde os primeiros anos de seu trabalho.

REFERÊNCIAS

APPADURAI, Arjun. **O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva.** São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2009, 128p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, JeanClaude. **A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. **A educação Patrimonial- um processo em andamento. Museu e Educação: conceitos e métodos.** São Paulo: USP Museu de Arqueologia e Etnologia, 2001.

Lei 11645/2008. **Ensino da Cultura afro-brasileira e indígena na rede de ensino,** de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm .

MIRANDA, Antonio. **Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos.** Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, p. 78-88, maio/ago. 2000.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Almanaque Pedagógico Afro-Brasileiro-Uma proposta de intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

SILVA, Maria Abádia. **Educadores e Educandos: Tempos Históricos**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. 4.ed. Cuiabá. UFMT. Rede e-tec, Brasil, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000 133p.

PRESSUPOSTOS LIBERAIS, REFORMA DO ESTADO (1995) E A GESTÃO ESCOLAR

Gislaine Buraki

Mestre em Educação, PPGE UNIOESTE,
Professora da Rede Pública Municipal de
Cascavel, e-mail: gislaineburaki21@gmail.com.

Kathelyn Kalyna Belli

Mestranda em Educação, PPGE UNIOESTE,
Professora da Rede Pública Municipal de
Cascavel, e-mail: kathe_lyn@hotmail.com.

Suzanete Aparecida de Freitas Vaz

Mestre em Educação, PPGE UNIOESTE,
Professora da Rede Pública Municipal de
Cascavel, e-mail: suzycamargo@hotmail.com.

RESUMO: O atual estágio do desenvolvimento das forças produtivas demonstram os impactos do trabalho sobre o processo de acumulação do capital, no qual a extração da mais valia e os processos de internacionalização da economia atuam sobre o Estado, solicitando um novo redimensionamento de suas atribuições, de modo que, contribuam com a superação das crises econômicas, políticas, produtivas dos anos de 1929 e 1970, as quais segundo os pressupostos liberais foram advindas da “ineficiência” do Estado, entretanto reveladas por Marx e Engels como crises advindas do modo de produção, pela acumulação e expansão do capital. Desta forma, a ideologia liberal apresentou a necessidade de intervenção sobre o Estado. No Brasil, os Ministérios da Administração

Federal e Reforma do Estado (MARE), em 1995, para apresentarem o Plano Diretor da Reforma do Estado. O referido documento corresponde ao processo de eficiência da máquina governamental, solucionando a tributação, política fiscal e ociosidade dos serviços públicos, atendendo as exigências dos organismos internacionais. O Plano de Reforma do Estado apresentou alterações significativas nas atribuições do Estado no âmbito das políticas sociais, em especial, sobre a educação, na qual evidenciamos ajustes estruturais sob a administração escolar voltada as competências, eficiência e eficácia e a função do Estado enquanto avaliador. Assim, a reorganização da administração escolar passa a ser organizada enquanto “gestão escolar”, amparada pelos princípios liberais do “Estado Mínimo”. A gestão escolar passa a direcionar a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões, compartilhando responsabilidades, que até então eram apenas do Estado. Desta forma, o presente trabalho, a partir do referencial bibliográfico apresentaremos a Reforma do Estado e as alterações nas atribuições do Estado e nas Políticas Sociais, e conseqüentemente no âmbito educacional na gestão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Liberalismo; Reforma do Estado; Gestão Educacional.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta a compreensão do Estado e das Políticas Sociais frente ao processo de redemocratização nos anos de 1980 no Brasil, bem como seu relacionamento com a ideologia liberal, afirmando um processo de regulamentações internacionais que perpassam ao sistema educacional e conseqüentemente a redefinição da atuação do diretor escolar.

Fato este, demonstra pelas crises cíclicas e estruturais o surgimento de movimentos sociais que reivindicavam uma nova ordem social, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, as lutas se enfraquecem voltando-se apenas para as lutas por direitos definidos na Constituição.

Apresentaremos a concepção do Estado e políticas sociais frente ao liberalismo, necessário para a compreensão da redemocratização que ocorreu no Brasil e da Reforma do Estado de 1995, que contribuiu para analisar as alterações nas atribuições do diretor escolar.

ESTADO, POLÍTICAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E A REFORMA DO ESTADO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O Estado não é uma forma imposta pela sociedade ou favorecimento de uma determinada classe social sobre a outra, compreendemos o Estado enquanto produto social de uma determinada sociedade em desenvolvimento, atuando sobre os antagonismos inconciliáveis entre as classes (LENINE, 1917, s/p.). Para Engels,

O Estado não é, portanto, de modo algum, um poder que é imposto de fora à sociedade e tão pouco é “a realidade da ideia ética”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando essa chega a um determinado grau de desenvolvimento. É o reconhecimento de que essa sociedade está enredada numa irremediável contradição com ela própria, que está dividida em oposições inconciliáveis de que ela não é capaz de se livrar. Mas para que essas oposições, essas classes com interesses econômicos em conflito não se devorem e não se consumam a sociedade numa luta estéril, tornou-se necessário um poder situado aparentemente acima da sociedade, chamado a amortecer o choque a mantê-lo dentro dos limites da “ordem” (ENGELS, 2012, p. 160).

Engels apresenta o Estado como necessário no poder acima da sociedade, enquanto máquina governamental na realização da ordem dentro da sociedade, o qual surgiu do sufrágio universal¹.

Nesta perspectiva, o Estado se posiciona na correlação de forças, enquanto aparato jurídico, militar e ideológico de modo coercitivo, sendo o “mediador” dos interesses e conflitos, realizando as “ordens do capital” (FALEIROS, 2009).

1. Segundo Lenine apud Engels (1917) o sufrágio universal é definido como instrumento de dominação da burguesia, com a falsa concepção de um “Estado” para manter a vontade dos trabalhadores, os autores apresentam que o Estado não existiu sempre, mas enquanto necessidade e consequência da divisão de classes e do desenvolvimento da produção.

Com base nos embates e conflitos do sistema capitalista, as políticas sociais expressam as reivindicações da classe proletária, entretanto o Estado atua enquanto organizador e regulamentador, seguindo ao atendimento de uma parte das necessidades, garantindo o processo de exploração e acumulação do capital (VIEIRA, 1992, p. 23).

Assim, apresentam-se as políticas sociais como interlocução do diálogo com o capital, não são funcionais aos problemas sociais devido a ausência da sua universalização e da legitimação da reprodução, operando apenas no limite das “questões sociais” e na visão liberal da proteção, partilha e arbitragem, embora na prática a mesma evidencia-se de forma focalizada e fragmentada, contribuindo para a reprodução da desigualdade social e da culpabilização do sujeito.

No Brasil, as transformações econômicas, desencadearam o Estado de Direito fundamentado em uma constituição da nação, no qual o governo atua enquanto a direção do Estado, realizando as políticas sociais enquanto estratégias governamentais (VIEIRA, 2001).

O Estado democrático apresenta-se enquanto liberdade e igualdade formal para todos os sujeitos da sociedade, amparados pela Constituição da República do Brasil, promulgada em 1988, entretanto apesar da competência jurídica, dos direitos e liberdade, o domínio da acumulação permanece e a democracia apenas orienta a troca e a circulação de mercadorias.

Ao longo dos anos, decorrente dos novos anseios internacionais do capital financeiro, a sociedade brasileira passou por transformações com a substituição da manufatura pela produção em série, a qual possui a administração voltada para a eficiência sob a regulação Taylorista/Fordista², bem como para a racionalização do trabalho e formação de sujeitos capacitados para atuar nas empresas e indústrias.

A burguesia, pela exploração do mercado mundial, conferiu uma forma cosmopolita à produção e ao consumo de todos os países. Para desespero dos reacionários, retirou à indústria a base nacional em que esta assentava. As velhas industriais nacionais foram aniquiladas e continuam a sê-lo dia-a-dia. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão de vida ou de morte para todas as nações civilizadas – indústrias que já não utilizam matérias primas nacionais, mas sim oriundas das regiões mais afastadas, e cujo produtos se consomem simultaneamente tanto no próprio país como em todos os continentes (MARX, 1998, p. 9).

Com a implantação das indústrias, a produção realizada em larga escala passa a ser objetivada pelas nações civilizadas, sendo a burguesia a governante do Estado, vivenciando o impacto do capitalismo e da acumulação do mercado financeiro mundial.

Em 1970, com a crise e o impacto da imensa produção desenfreada, ocorreu a especialização flexível como tentativa de colocar produtos mais variados no mercado.

2. O Taylorismo e o Fordismo caracterizam-se como a nova organização do trabalho, em que é proposta a padronização nas fábricas e indústrias, aperfeiçoando o sistema de produção e busca pela racionalização deste processo (BATISTA, “Fordismo, taylorismo e toyotismo: apontamentos sobre suas rupturas e continuidades”, disponível em http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/erika_batista.pdf, acesso em ago./16).

Tanto a crise de 1929, como a de 1970³ são apresentadas na visão liberal como crises do Estado, apontando para sua ineficiência e organização, haja visto que ocorre devido ao processo da produção para o acúmulo do capital financeiro pelas indústrias.

A concentração do capital é realizada para assegurar a hegemonia financeira dos países centrais, embora a crise seja cíclica e estrutural do próprio capital, não sendo condizente, apenas com as atribuições do Estado de bem-estar social.

Decorrente da crise da década de 70, do sistema produtivo, a produção em massa realizada pelo modelo “toyotista”, passou para a nova orientação de produção do mercado “globalizado”, com flexibilidade, inovação e competitividade, com rigoroso controle de produção.

Assim, os últimos anos do século XX, apresentava-se a globalização e a ideologia liberal⁴, assumindo os mercados voltados ao âmbito comercial, produtivo e financeiro, estabelecendo uma relação com o governo enquanto árbitro e apresentando a regulamentação financeira, eliminando as barreiras no desenvolvimento e abertura das economias.

Com o advento da globalização, a escola passa a assumir a exigência de formar cidadãos múltiplos, com flexibilidade e aperfeiçoamento contínuo, sendo necessário que cada sociedade invista em “capital humano”.

O conceito de capital humano ou, mais extensivamente, de recursos humanos, busca traduzir o montante de investimentos que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e renda (FRIGOTTO, 1994, p. 40-41).

Este autor destaca ainda que o investimento no conjunto de capacidades de conhecimentos e competências favorece a realização do trabalho no aumento da produção econômica, motivando o governo e as instâncias internacionais a determinarem as metas para a democratização e a melhoria da qualidade da educação básica voltada para a reprodução do sistema (FRIGOTTO, 1994).

Assim, a produtividade e a concentração de renda fortalecem a divisão de classes antagônicas, as quais sob as relações capitalistas geram o desemprego e a desigualdade social, estando a escola pública atrelada a estes fatores e entre as expectativas de retorno para a sociedade.

Neste intuito, a ideologia liberal apresenta o desenvolvimento do mercado financeiro enquanto forma natural e a liberação no processo de concorrência mundial

3. Segundo Xavier “[...] do ponto de vista econômico, o Brasil sofreu as consequências da crise internacional de 1929, manifestação inequívoca da fase crítica para que passava a economia capitalista mundial, que exigia a sua rearticulação”, bem como a necessidade da redefinição do papel da ação do Estado brasileiro que assumiu “o papel de principal instrumento de acumulação capitalista” (1990, p. 37). Vale ressaltar que ambas as crises relacionam-se ao processo de acumulação da produção e ao mercado mundial, frente a monopolização do mercado.

4. Tomamos o liberalismo enquanto ideologia não estática e linear, partindo do pressuposto de que ele modifica-se de acordo com as peculiaridades e relações sociais que constituem em um dado momento e localidade. Compreendemos o liberalismo e o neoliberalismo enquanto a mesma ideologia orientada pelos mesmos princípios: “despolitização dos mercados e a liberdade absoluta de circulação dos indivíduos e dos capitais privados [...] a defesa intransigente do individualismo” (FIORI, 1997, p. 202)

e nacional, apresenta relações com as reformas educacionais.

O liberalismo apresenta-se por meio das diretrizes e estratégias preconizadas por organismos multilaterais (Fundo Monetário Internacional – FMI e Banco Mundial - BM) que pretendem uma reestruturação econômica, política e social, realizando a crítica ao modelo do Estado enquanto bem-estar social.

Na visão do Banco Mundial, segundo o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1997, apresenta a necessidade do Estado eficiente sobre o mercado financeiro, apontando que o mesmo deve ajustar a capacidade produtiva, aproveitando as vantagens dos mercados privados e do setor voluntário.

Com demonstra este Relatório, a compreensão do papel desempenhado pelo Estado nesse contexto – por exemplo, a sua capacidade de aplicar a lei para apoiar as transações do mercado – será essencial para leva-lo a contribuir de maneira eficaz para o desenvolvimento [...] Primeiro, focalizar as atividades do Estado para ajustá-las à sua capacidade. Muitos Estados procuram fazer demais com poucos recursos e reduzida capacidade. Levar os governos a se concentrarem mais nas atividades públicas que são cruciais para o desenvolvimento aumentará a sua eficiência. Segundo, buscar meios de melhorar a capacidade do Estado mediante o revigoramento das instituições públicas (BANCO MUNDIAL, 1997, prefácio).

Para tanto, percebe-se o processo de acumulação flexível e o papel de um estado interventor mínimo no que se refere ao acesso universal dos sujeitos a todos os serviços, ocasionando um serviço de favores e vantagens, no qual o retorno deve estar aliado ao processo de acumulação financeira, embora a legitimação e a correlação de forças, nos períodos de crise demonstrem a desigualdade entre as classes e o trabalho enquanto processo de produção das riquezas.

Percebemos que, os anos de 1970 foram marcados pelos pressupostos da ideologia liberal, perfazendo o direcionamento da política educacional voltada ao tecnicismo, relacionadas ao papel do diretor que apresentava relações centralizadas de poder sobre os pressupostos de práticas administrativas das empresas e do processo econômico vigente.

Neste período a atribuição do Diretor Escolar possuía o papel de maior responsabilidade e importância. Já a administração escolar da época pode ser comparada a administração realizada nas empresas, as quais buscavam promover a obtenção de lucro, eficácia e racionalização de recursos, sendo que ambas: escolas e empresas possuíam atividades fragmentadas e voltadas à manutenção da sociedade capitalista.

Conforme apontou Viriato e Cêa, percebe-se que a administração escolar e sua organização em gestão correspondem ao momento histórico e aos embates da própria sociedade. Assim as autoras afirmam que:

A organização e a gestão da escola se efetivam, assim, a partir das políticas educacionais, representadas pelas teorias e tendências educacionais de um determinado período histórico, as quais também são determinadas pela estrutura econômica, social e política de cada momento histórico (VIRIATO; CÊA, 2008, p. 118).

Decorrente das novas necessidades do capital, neste período a atribuição de Diretor Escolar corresponde ao processo de administração escolar que era realizado nas empresas, caracterizando-se com a eficiência e eficácia do sistema produtivo.

Contudo os receituários liberais e as necessidades mundiais apontavam para a organização do Estado ineficiente, sendo necessário um “estado efetivo”⁵, na qual ocorreu as reformas para reestruturação do poder que o Estado deveria exercer no setor econômico.

Em 1995, é apresentado o Plano Diretor da Reforma do Estado pelos Ministérios da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). O referido documento corresponde ao processo de eficiência da máquina governamental, solucionando a tributação, política fiscal e ociosidade dos serviços públicos.

Segundo a Reforma do Estado é necessário eficiência as demandas do mercado e flexibilizando a ação estatal, embora permaneça enquanto personificação da ordem jurídica, apresentando o sistema público como ineficiente frente as demandas do capital financeiro e a qualidade dos serviços aos cidadãos, segundo os teóricos liberais, a crise é oriunda do estado de bem-estar social, sendo necessário a reforma para contribuir na sua ressignificação.

A justificativa para a saída das crises de ordem econômica e a democratização do Estado, seria a reforma do estado, a qual possui a finalidade de introduzir por meio do cenário econômico internacional em vários países, apresentando-se enquanto reforma fiscal para o enxugamento de gastos e o controle da tributação brasileira.

Nesta perspectiva, o Estado passaria a atuar sobre o mínimo, enquanto “Estado Gestor”, no qual redefine seu papel no viés moderno, sem alterar as regulamentações sobre a acumulação do capital e reprodução do trabalho, mas atuando sobre o mínimo nas políticas sociais.

A Reforma do Estado apresenta sua relação com o Consenso de Washington⁶ pela “regulamentação do campo social de acordo com uma ordem econômica globalizada. Todavia, a eficiência das reformas ficou na dependência da adequação dos agentes governamentais à autoridade técnica e política das instituições financeiras internacionais” (GANDINI; RISCAL, 2002, p. 45).

Frente à mundialização do capital internacional, o Estado passa a atuar como regulador e organizador do modo de produção capitalista, mantendo o processo de acumulação e reorganizando o espaço público, contribuindo para os setores privados.

Neste sentido, o Estado atuaria com autonomia financeira para a redefinição do

5. Segundo o Relatório do Banco Mundial “sem um Estado efetivo, é impossível o desenvolvimento sustentável, tanto econômico quanto social”, sendo necessários os ajustes estruturais que contemplem “melhorar sua capacidade na gestão de recursos”, para que o mesmo atue o mínimo necessário em questões que não apresentem o retorno ao mercado econômico (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 3).

6. Segundo Williamson, o Consenso de Washington foi criado na década de 80, como um conjunto de ideias em favor da economia de mercado para realizar uma reforma política do Estado, seus princípios podem ser resumidos em: disciplina fiscal; prioridades dos gastos públicos; reforma fiscal; liberalização de financiamento; taxa de câmbio; liberalização do comércio; investimento externo direto; privatização; desregulamentação e direito de propriedade (WILLIAMSON, 1992).

Estado acompanhando a reorganização das políticas sociais e colocando os problemas sociais como “problema fiscal”, sendo necessário o desenvolvimento de estratégias para promover o gerenciamento dos recursos de forma eficiente e eficaz.

No processo de materialização das reformas e ajustes econômicos, certas classes, como banqueiros, empresas multinacionais, etc., contribuem enquanto condicionantes nos ajustes do sistema educacional e da reforma da gestão escolar (ZANARDINI, 2002).

Neste processo, a administração pública passa a ser redimensionada “gerencial” para acompanhar a reforma do Estado, segundo Zanardini:

A administração pública gerencial seria, portanto, o modelo administrativo que deveria acompanhar, de modo eficiente, a continuidade do processo de democratização desencadeado a partir de um movimento de oposição ao autoritarismo, à repressão e à centralização que imperavam no contexto da ditadura militar, materializando-se em políticas implementadas pelo neoliberalismo, através dos mecanismos de descentralização, autonomia e controle de resultados, que cultuem a eficiência mercadológica, não apenas no que diz respeito aos aspectos técnicos que orientam a qualidade e a produtividade, mas também no que diz respeito às orientações políticas e ideológicas que constituem o mercado (ZANARDINI, 2008, p. 138).

Para tanto, a Reformas de Estado apresenta a proposição de ajustes estruturais relacionados a sua atuação ao mínimo em políticas sociais e voltado a capacidade de funcionalidade e organização do mercado econômico financeiro mundial, conforme apresentado pelo Relatório do Banco Mundial.

Conforme proposto no Plano de Reforma do Estado, as alterações na administração pública realçaram significativas modificações na organização da direção/gestão escolar, em relação às categorias: descentralização de recursos, democratização e participação da comunidade escolar e a autonomia para a gestão dos recursos próprios ou provenientes do Estado.

A educação e a produtividade passam a possuir relação direta, pois os conhecimentos adquiridos na escola possibilitariam os avanços necessários do capital, conforme apontou o documento Prioridades e Estratégias para a Educação, elaborado pelo Banco Mundial em 1995.

Neste intuito, o Banco Mundial remete-se ao processo de reorganização da gestão escolar e sua correspondência ao processo democrático, observa-se algumas fragilidades e contradições frente ao estado liberal relacionado a atuação dos órgãos colegiados nas categorias: descentralização, participação e autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, observamos ao longo do trabalho a internacionalização do mercado econômico e suas consequências para a reestruturação da atuação do Estado, amparado pelas regulamentações dos organismos internacionais.

Os embates realizados pelos movimentos sociais a partir da década de 1970,

relacionavam-se a luta pela transformação da sociedade, em prol do benefício de todos. Entretanto com a promulgação da Constituinte, a democracia passou a ser amparada pelos pressupostos conservadores e liberais em favor de “direitos constitucionais”, garantindo a “igualdade na forma da lei”.

A intervenção do Estado Mínimo com pressupostos liberais apresenta limitações frente ao avanço das desigualdades na sociedade, no qual o Estado age em favor da “conciliação entre as classes sociais”, o que não ocorrerá na prática, enquanto o sistema de acumulação do capital permanecer aliado as classes dominantes e aos pressupostos da mais valia.

Para tanto, com a Reforma do Estado em 1995, verificamos que ocorre o redirecionamento das políticas sociais para a eficiência e eficácia em um sistema extremamente desigual e oriundo das regulamentações do Banco Mundial.

A educação compreendida enquanto política social passou a ser alvo privilegiado das reformas educacionais, com ênfase nos valores democráticos e participativos, no qual o Estado legitima-se com valores de excelência, competitividade, eficácia, livre escolha do mercado e associados aos organismos internacionais.

A administração escolar realizada até então sob a lógica do mercado econômico, passa por novas regulamentações que ocasionaram a alteração da nomenclatura para “gestão escolar”, aproximando a comunidade escolar na tomada de decisões e no compartilhando responsabilidades, que até então eram apenas do Estado.

Para tanto observamos, que o processo de “participação, autonomia e descentralização” ocorrem na medida em que o Estado apresenta suas transformações relacionadas às políticas sociais, ressaltando a necessidade do compartilhamento com a sociedade de suas responsabilidades, evidenciamos assim, o processo de desconcentração, no qual a “implementação”, passou a ser realizada pela comunidade no âmbito educacional e as “definições e normatizações” permanecem concentradas nos órgãos que realizam as definições pautadas nas orientações da eficiência e eficácia do Banco Mundial.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Cláudia Letícia de Castro do; KEHLER, Gabriel dos Santos; FERREIRA, Liliana Soares. **Implicações da gestão educacional democrática no trabalho dos professores**. In: DEITOS, Roberto Antonio (org.). Políticas educacionais: um exame de proposições e reformas educacionais. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012 (p. 263-290).

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial – O Estado num mundo em transformação**. Indicadores Seleccionados do Desenvolvimento Mundial, 1997.

BRASIL, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, novembro de 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa Brasileira**, 1988.

CARVALHO, E. J. G. **Autonomia da Gestão Escolar: democratização e privatização, duas faces de uma mesma moeda**. Tese (doutorado). Piracicaba, SP: Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

CARVALHO, E. J. G. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas – SP, v. 30, n. 109, p. 1139-1166 – set. dez., 2009.

DEITOS, Roberto Antonio. Estado, Organismos Internacionais e políticas sociais no Brasil. In: CHAVES, Marta, SETOGUTI, Ruth Izumi, VOLSI, Maria Eunice França (org.). **A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas**. Maringá, PR: Eduem, 2011. p. 121-150.

DEITOS, Roberto Antonio. **O liberalismo social-democrata e a reforma do Estado brasileiro (1995-2002)**. In: Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação. UFSC. Florianópolis, SC: Editora da UFSC: NUP/CED, v. 30, n. 1, p. 199-229, jan./abr; 2012.

DEITOS, Roberto Antonio; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; ZANARDINI, Isaura Monica Souza (org.). **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008.

ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FALEIROS, Vicente de Paula. As funções da política social no capitalismo. In: FALEIROS, V. P. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais**. São Paulo: Cortez, 2009 – 12ª Edição (páginas 46 – 84).

FRIGOTTO, G. **Os delírios da razão: cri se do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In: Pedagogia da Exclusão. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

FRIGOTTO. In: Revista da III Conferência Estadual de Educação. APP/ Sindicato. Estado do Paraná, 2002.p.22.

LENINE, V. I. **O Estado e a Revolução. 1917**. Fonte: The marxists internet archive. Disponível em: <http://pcb.org.br/portal/docs/oestadoearevolucao.pdf>. Acesso em março de 2016.

LIMA, A. B.; VIRIATO, E.O.; ZANARDI, M.S. **A implantação da gestão compartilhada no Estado do Paraná**. In: Estado e Políticas Sociais. Brasil-Paraná. Cascavel: EDUNOESTE, 2003.

MARX, K. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K; ENGELS; Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista - 1983**. Prólogo de José Paulo Netto - São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Vol. I Tomo 2 – São Paulo: Nova Cultural, 1988.

NETTO, J. P. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, F. M. G. e RIZZOTTO, M. L. F. (orgs.) **Estado e Políticas Sociais: BRASIL – Paraná**. Cascavel: Edunioeste, 2003.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Da administração pública burocrática à gerencial**. In: Luiz Carlos Bresser, e SPINK, Peter (org.). Reforma do Estado e administração pública gerencial. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

VIEIRA, E. Estado e política social na década de 1990. In: NOGUEIRA, F. M. G. (org.) **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

VIEIRA, E. **Política Econômica e Política Social**. In: VIEIRA, E. Democracia e Política Social. São Paulo: Cortez, 1992.

ZANARDINI, Isaura Monica de Souza. **A gestão compartilhada implementada no Estado do Paraná e as orientações do Banco Mundial (1995-2000)**. (Dissertação de Mestrado). UEM, 2001.

XAVIER, M. E. S. P. e DEITOS, R. A. Estado e política educacional no Brasil. In: DEITOS, R. A. e RODRIGUES, R. M. (orgs.) et alii. **Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais**. 1ª ed. Cascavel, PR: Edunioeste: CAPES: Unioeste/ GPPS/ Unicamp/FE/PRAESA/ HISTEDBR/ LAPPLANE, 2006, 184 p., p. 67-86.

REFLEXÕES SOBRE O FENÔMENO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Patrícia Fortuna Wanderley Prazeres

Colégio Estadual Júlia Kubitschek, RJ.

Andrea Berenblum

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), RJ

RESUMO: O artigo visa divulgar alguns resultados obtidos a partir de uma pesquisa realizada no contexto de um programa de Pós-Graduação em Educação, cujo objetivo principal foi investigar diversas formas como professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental de educação de jovens e adultos consideram, em suas práticas cotidianas, as variedades linguísticas faladas pelos alunos. Ao mesmo tempo, procuramos compreender as diversas formas como desenvolvem suas práticas educativas em relação ao fenômeno da variação linguística. Pretendemos, também, caracterizar os sujeitos da educação de jovens e adultos e refletir acerca da visão dos alunos em relação ao trabalho pedagógico com a linguagem desenvolvido pelas professoras que participaram do estudo. Foram realizadas entrevistas a duas professoras que atuam na EJA na rede pública do município do Rio de Janeiro e a onze alunos das turmas dessas professoras. A pesquisa evidenciou concepções sobre a língua falada que se sustentam numa noção de língua única e homogênea e a

desvalorização das variedades linguísticas faladas pelos educandos, principalmente das variedades regionais. Os resultados sugerem a relevância de refletir sobre as práticas pedagógicas, analisando as concepções de língua que circulam no âmbito da escola, como uma forma de contribuir para o estudo da problemática da diversidade linguística e social no contexto educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, linguagem, fenômeno linguístico.

REFLECTIONS ABOUT THE PHENOMENON OF LINGUISTIC VARIATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT: The article aims to disseminate some results obtained from a research carried out by the context of a postgraduate program in Education, whose main objective was to investigate many ways in which teachers of the first part of Elementary Education in youth and adult education contemplate, in their everyday school routine, the linguistic varieties spoken by students. At the same time, we try to understand the different ways in which they develop their educational practices in relation to the phenomenon of linguistic variation. We also intend to characterize the subject of the youth and adult education and reflect on the students'

view regarding the pedagogical work with the language developed by the teachers who participated in the study. Interviews were conducted with two teachers who work in the “EJA” in the public schools of the Rio de Janeiro city and also eleven students from these classes. The research evidenced conceptions about the spoken language that are based on a notion of a unique and homogeneous language and the devaluation of the linguistic varieties spoken by the students, mainly of the regional varieties. The results suggest the relevance of reflecting on pedagogical practices, analyzing the conceptions of language that circulate in the school, as a way of contributing to the study of the linguistic point and social diversity in the educational context.

KEYWORDS: Education, language, linguistic phenomenon.

1 | INTRODUÇÃO

O meu discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora.

Paulo Freire

Referir-nos à educação de jovens e adultos significa, inegavelmente, abordar uma questão bastante cara à sociedade brasileira: um direito que tem sido negado historicamente a grandes parcelas da sua população, pessoas que foram excluídas ou não incluídas de/no sistema educacional. Ao mesmo tempo, ao abordar o fenômeno da variação linguística, estamos nos referindo, também, a um direito historicamente negado aos setores populares: o direito à palavra e ao uso diferencial da língua para todos e todas.

Assim, as estatísticas mostram que atualmente cerca de 7% da população brasileira com 15 anos ou mais é analfabeta (11, 8 milhões de pessoas), sendo que O Nordeste é a região com maior taxa de analfabetismo de todo o Brasil (14,8%) e o percentual de analfabetismo na população negra é mais que o dobro da população branca, 9,9% e 4,2%, respectivamente. No Brasil, 24,8 milhões de pessoas de 14 a 29 anos não frequentam a escola e não passaram por todo ciclo educacional até a conclusão do ensino superior (IBGE, 2017).

O presente texto visa refletir a respeito de alguns resultados obtidos a partir de uma pesquisa acadêmica, que teve como objetivo principal investigar as diversas formas como professores de educação de jovens e adultos, em suas práticas educativas cotidianas, consideram as variedades linguísticas faladas pelos alunos. Compreender como os professores que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental dessa modalidade desenvolvem suas práticas educativas diárias em relação ao fenômeno da variação linguística. Pretendemos, também, caracterizar os sujeitos da educação de jovens e adultos e refletir acerca da visão dos alunos em relação ao trabalho

pedagógico com a linguagem desenvolvido pelas professoras que participaram do estudo.

A pesquisa empírica foi realizada através de entrevistas a duas professoras que atuam na EJA na rede pública do Município do Rio de Janeiro e a onze alunos das turmas dessas professoras. Foram observadas, também, oitenta horas de sala de aula. A pesquisa evidenciou algumas concepções das professoras e de alunos e alunas sobre a língua falada que se sustentam numa noção de língua única e homogênea e a desvalorização das variedades linguísticas faladas por eles e elas educandos, principalmente das variedades regionais.

2 | QUEM SÃO ESSES ALUNOS E ESSAS ALUNAS?

Aqui no Rio de Janeiro
Quando nordestino fala
Carioca fala também
Vocês não sabem falar
A língua que a gente tem
Acham que não temos cultura
Por não falar tão bem.

(“Intriga do nordestino e carioca”. In: **Caminhos de Vida**. Autoria: alunas da EJA do Colégio Sagrado Coração de Maria. Rio de Janeiro, 2005).

Ao caracterizar a modalidade EJA da educação básica nos deparamos com uma pluralidade de sujeitos que dela fazem parte. Cada um com uma história de vida particular, na qual se imprimem suas marcas de identidade, constituídas por memórias ímpares. Essas experiências singulares se somam às do grupo, criando espaços de saberes e não saberes, na busca de um reconhecimento na sociedade.

Como sabemos, estes sujeitos pertencem às classes populares e vivem em situação socioeconômica desfavorável, sendo que, geralmente, a necessidade de trabalhar os afastou muito cedo dos seus estados e cidades de origem. Provenientes principalmente do norte e do nordeste do país, trazem em sua bagagem uma história de desesperança e de esperança que os encoraja a tentar “mudar de vida”, procurando melhores condições. Nessa trajetória até a “cidade grande” carregam o desejo de um futuro diferente daquele deixado para trás.

A vida é melhor de se viver lá, mas aqui é para trabalhar, ganhar dinheiro, construir alguma coisa. Se lá tivesse condições não ia vir tudo para cá. (Depoimento de um aluno do PEJA, bloco I).

Esses jovens e adultos se caracterizam como um grupo heterogêneo quanto as suas atividades profissionais: são pedreiros, donas de casa, porteiros, faxineiras, cozinheiros. São homens e mulheres, trabalhadores, empregados, desempregados

ou pessoas em busca do primeiro emprego; filhos, pais, mães e avós. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas na região onde moravam. Alguns dos que retornaram à escola permaneceram nela por períodos de tempo muito curtos: dias, semanas ou, no máximo, alguns meses.

O maior tempo de escolarização nem sempre significa mais conhecimento ou facilidade para a aprendizagem. São sujeitos marginalizados, expulsos da escola ou privados do acesso à escolarização, que carregam a marca da exclusão social. Neste sentido, é fundamental entender a educação de jovens e adultos como direito e não apenas como compensação que possibilitaria o resgate do tempo perdido, pois o aluno muitas vezes se sente culpado por não ter sido capaz de aprender na “época própria”.

A heterogeneidade presente na sala de aula da EJA se configura a partir de aprendizagens e experiências que os alunos e as alunas adquirem ao longo de suas vidas em diferentes contextos sociais, pois as suas crenças, valores, atitudes e práticas vão constituindo processos diferenciados de aprendizagem e diferentes formas de acesso ao conhecimento. Será a partir do reconhecimento de suas experiências de vida e visões de mundo que cada estudante, jovem ou adulto, se apropriará das aprendizagens escolares de modo crítico e original, na perspectiva de ampliar sua compreensão, seus meios de ação e interação no mundo.

Segundo Oliveira e Paiva (2004, p. 8), “a concepção de aprendizagem para esses sujeitos jovens e adultos, de qualquer nível de escolaridade, é a base de estar no mundo”.

O jovem ou adulto não volta apenas à escola para recuperar o tempo perdido, mas em busca de experiências de aprendizagem que lhes possibilitem dar resposta as suas necessidades presentes. Por isso, essa modalidade deve ser pensada e planejada em relação a suas especificidades, procurando desenvolver um trabalho diferente do realizado nas escolas regulares. Esses alunos esperam encontrar na escola um espaço para falar de suas vidas, seus desejos, suas dores e suas alegrias, daquilo que os aflige no cotidiano, das dificuldades de conciliar família, casa, trabalho. Precisam se sentir acolhidos, ouvidos, incluídos e construir um ambiente para compartilhar todos esses sentimentos. São guiados pelos seus sonhos há muito esquecidos, pelo desejo de “melhorar de vida”, pelo esforço de compreender melhor o mundo que os rodeia, pela vontade de ser reconhecidos como sujeitos e olhar para os outros, como eles afirmam, “de cabeça erguida”.

3 | A RELEVÂNCIA DO DEBATE SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Percebemos que a linguagem tem um papel fundador no processo educacional, não só do ponto de vista da construção da singularidade dos sujeitos, mas também da

relação pedagógica e das suas marcas de pertencimento a determinado(s) grupo(s). Tanto as professoras quanto os alunos e alunas afirmaram de forma enérgica que a principal função da escola é “ensinar a falar corretamente” e que a gramática normativa tem um papel muito importante nesse processo. Mas os estudantes às vezes se questionam: para que aprender a “falar certo?” Será que falando certo conseguiremos um emprego melhor?

Observamos também que no trabalho didático com a linguagem na sala de aula a professora geralmente solicitava que os alunos e as alunas transformassem “o errado” em “certo”. Ao longo do nosso estudo, não observamos nenhuma proposta de provocar discussões sobre os diversos fatores extralinguísticos que interferem na linguagem falada, nem foi proposta nas aulas a reflexão sobre os usos linguísticos mais adequados em determinadas situações e contextos.

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que a escola valoriza e transmite quase com exclusividade a variedade oficial da língua e que o mito da exclusiva legitimidade desta variedade é produto, em parte, do desconhecimento dos processos histórico-políticos de instalação da mesma. Buscamos, também, enfatizar a importância de refletir a respeito das condições de produção e de imposição da norma padrão de uma determinada língua em contextos específicos. A partir daí, poderemos questionar a legitimidade exclusiva dessa variedade. Assim, propomos um trabalho com a língua na sala de aula que permita o debate, a discussão e a comparação de formas de uso das línguas em contextos específicos, como uma forma de questionar a crença fortemente arraigada de que o professor deve ensinar e impor a norma padrão, evitando “interferências” dos usos populares da língua.

Jovens e adultos que entram na escola para se alfabetizar já percorreram um longo caminho tanto no uso da língua quanto nas experiências de vida e têm uma vasta capacidade para entender e utilizar a língua em diversas circunstâncias e contextos. No entanto, a escola continua muito preocupada com a aquisição da leitura e da escrita de uma forma absolutamente escolarizada, como se elas fossem ferramentas construídas no contexto escolar, menosprezando o trabalho oral de desenvolvimento e amadurecimento linguístico do aluno.

Partindo desse princípio Marcuschi (2007, p. 9) defende a tese segundo a qual “falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido em determinada situação”.

Esses jovens e adultos levam para sala de aula toda a experiência que tem com a oralidade. Além disso, convivem com usos diferenciados de escrita presentes na nossa sociedade. Convivem, assim, com a mediação da atividade linguística oral e com os vários tipos de produção escrita que circulam no seu contexto. Mas as professoras, em suas práticas diárias, vivem um conflito, pois ao mesmo tempo em que procuram novos caminhos para o seu fazer pedagógico na EJA, muitas vezes acabam esbarrando no “fantasma da norma padrão” e obram dos seus alunos essa forma “correta” de falar

e escrever sem tensionar na discussão em sala de aula a dinâmica do fenômeno da variação linguística presente em toda sociedade.

Para nos referirmos a esse “fenômeno da variação linguística” é preciso citar os fatores extralinguísticos que caracterizam a fala dos alunos, pois as variáveis que intervêm na situação linguística, isto é, os elementos culturais, sociais, materiais e institucionais são importantes para poder entender os sentidos que os alunos atribuem à língua falada e à língua escrita e como elas se constituem.

Assim, no que diz respeito aos fatores extralinguísticos, a variação observada na língua pode ser classificada como: geográfica ou diatópica, isto é, relacionada às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico, observáveis entre falantes de origens geográficas distintas; variação social ou diastrática, que, por sua vez, relaciona-se a um conjunto e fatores que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala. Neste sentido, podemos apontar classe social, idade, sexo, atividade profissional, situação ou contexto social como fatores relacionados às variações de natureza social, que influenciam os sujeitos e suas formas de falar.

Para compreender essas variações existentes é preciso entender esse universo heterogêneo da EJA e suas especificidades. Considerar a heterogeneidade desses sujeitos é pensar nos seus interesses, expectativas, preocupações, habilidades e nos contextos sociais diferentes em que eles participam. Nesse sentido, nada mais atual do que a concepção freiriana de educação, sempre com o horizonte da utopia e fundamentada na solidariedade, no reconhecimento de saberes e conhecimentos dos sujeitos como seres responsáveis e ativos na ressignificação do que aprendem.

Acreditamos que o reconhecimento das diferenças e a reflexão acerca das problemáticas esboçadas nesse texto, tanto no contexto escolar quanto nos âmbitos de formação docente, poderão nos possibilitar avançar na construção de uma escola mais democrática.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2012.

BERENBLUM, A. A invenção da palavra oficial. Identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, I. Barbosa de; PAIVA, J. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Educação Como Prática da Liberdade. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Pedagogia do oprimido. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

WANDERLEY PRAZERES, Patrícia. **Varição linguística na Educação de Jovens e Adultos.** Niterói, RJ: UFF, 2007. Dissertação de Mestrado – Programa Pós-Graduação em Educação.

REINVENÇÃO DE PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA/ES

Débora Monteiro do Amaral

Universidade Federal do Espírito Santo (Centro de Educação) – UFES/CE.
Vitória/ES

Valter Martins Giovedi

Universidade Federal do Espírito Santo (Centro de Educação) – UFES/CE.
Vitória/ES

RESUMO: Este texto consiste em um relato e análise do processo e dos resultados do trabalho de formação permanente, fundamentado na perspectiva da educação popular freireana, de educadores (as) das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola do campo situada na zona rural do município de Vila Velha (ES), mais precisamente situada na comunidade do Xuri. O processo buscou incentivar, construir e efetivar com os (as) professores (as) práticas de investigação de temas geradores, seleção de conteúdos significativos e de elaboração de planos de trabalho pedagógico baseados em tais temas.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire; Formação Permanente; Educação do Campo; Currículo Significativo.

REINVENTION OF PAULO FREIRE IN THE
PERMANENT TRAINING OF EDUCATORS

IN THE SCHOOL LOCATED IN THE RURAL
AREA IN THE MUNICIPALITY OF VILA VELHA
/ ES

ABSTRACT: This text consists of an account and analysis of the process and the results of the ongoing formation work, based on the perspective of Freirean popular education, of educators in the final series of elementary education of a rural school located in the rural area of the municipality of Vila Velha (ES), more precisely located in the Xuri community. The process sought to encourage, construct and make effective use of the teaching practices of research topics, selection of significant contents and elaboration of pedagogical work plans based on such themes.

KEYWORDS: Paulo Freire; Permanent Training; Rural Education; Significant Curriculum.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto consiste em um relato e análise do processo e dos resultados do trabalho de formação permanente, fundamentado na perspectiva da educação popular freireana, de educadores (as) das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola do campo situada na zona rural do município de Vila Velha (ES), mais precisamente situada na comunidade do

Xuri. O período em análise situa-se entre Junho de 2015 e Dezembro de 2016.

Esse processo de formação foi coordenado pelos autores deste relato.

O processo de formação permanente freireano que propusemos se organizou em dois momentos: no primeiro momento buscou levantar e analisar coletiva e criticamente as principais situações-limites pedagógicas vivenciadas pelos (as) educadores (as) da escola; no segundo momento buscou incentivar, construir e efetivar com os (as) professores (as) práticas de investigação de temas geradores, seleção de conteúdos significativos e de elaboração de planos de trabalho pedagógico baseados em tais temas. Os dados aqui apresentados referem-se principalmente ao segundo momento. Porém, por falta de espaço, não foi possível trazer exemplos dos planos de trabalho pedagógicos elaborados pelos (as) docentes.

A concepção freireana de formação permanente de educadores (as) (FREIRE, 2000) ganhou caráter sistemático a partir da gestão Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo entre 1989 e 1992.

Fundamentando-se em Freire, Silva (2004) trouxe a compreensão de que os processos de formação permanente de educadores (as) compromissados com uma educação crítico-libertadora devem garantir dois momentos: 1º. Problematização crítica da prática curricular vigente. 2º. Construção da práxis do projeto curricular interdisciplinar.

2 | RELATO DA EXPERIÊNCIA

Nos subitens a seguir trazemos relatos, resultados e análises do processo de formação.

2.1 Primeiro contato com os (as) profissionais da escola, levantamento de situações-limites significativas e análise crítica das práticas instituídas

O nosso primeiro encontro de formação ocorreu no início de Junho de 2015. Neste momento, constatamos que o nosso trabalho ocorreria em média com vinte profissionais entre diretor, professores (as), pedagogos (as), coordenadores de turno e auxiliares de biblioteca e de secretaria. A cada encontro, o número poderia variar por causa de encargos supervenientes que obrigavam os (as) profissionais a se ausentarem dos encontros de formação.

Inicialmente, solicitamos aos docentes que respondessem um questionário propunha três questões: 1ª Na sua opinião, qual é o maior problema enfrentado na sua sala de aula? 2ª Para você, qual é a principal causa que produz esse problema? 3ª Para você, como esse problema pode ser enfrentado, minimizado ou superado?

De posse das respostas dos (as) professores (as) ao questionário, fizemos um trabalho de sistematização, problematização e de análise crítica coletiva das situações-limites mais significativas apontadas.

Esse momento foi fundamental para os rumos do nosso trabalho de formação,

pois, a partir dele, os (as) educadores (as) passaram a ter um olhar mais crítico sobre suas próprias hipóteses explicativas a respeito dos problemas que vivenciam no dia-a-dia da sala de aula, tais como: Desmotivação dos alunos; Desinteresse dos alunos; Falta de querer dos estudantes; Apatia; Falta de compromisso dos alunos nos estudos/tarefas em casa; Muitas crianças com dificuldade para ler e escrever; Casos de indisciplina; Dificuldade de aprendizagem dos alunos/ alunos defasados etc. Propusemos aos educadores e educadoras um processo de análise crítica dessas situações.

Nosso principal objetivo foi o de contribuir com a desconstrução da crença disseminada que culpabiliza os estudantes e suas famílias pelos problemas e dificuldades de trabalho da escola. Esse momento desconstrutivo perdurou até o final de Setembro de 2015 (lembrando: os encontros ocorriam uma vez por semana e tinham duração de duas horas). A partir daí, os (as) educadores (as) passaram a ter uma nova compreensão coletiva e crítica dos processos educativos escolares que exigia alternativas pedagógicas que superassem a lógica que confere aos (às) alunos (as) e às suas famílias a única ou maior responsabilidade pelos resultados, sucessos e fracassos. Nesse exato momento, propusemos ao coletivo escolar a possibilidade de reorientar as práticas pedagógicas a partir do referencial de Paulo Freire. Os dados aqui apresentados referem-se às produções dos (as) educadores (as) que trabalham com os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos).

2.2 Construção das questões para levantamento das situações significativas dos (as) educandos (as)

Feito o diálogo sobre as etapas que percorreríamos, propusemos ao coletivo um momento de construção das questões de investigação dos temas geradores junto aos estudantes. Desse processo, foram elaboradas as seguintes questões:

- 1) Existem problemas no Xuri? Quais?
- 2) Desses problemas, qual o principal?
- 3) Qual a causa dele?
- 4) Como ele pode ser resolvido?
- 5) Como você poderia contribuir para ajudar a resolvê-lo?
- 6) Você tem desejo de ficar no Xuri? Por quê?

Como pode ser observado, as questões elaboradas pelo coletivo de educadores (as), sob a nossa coordenação, visam provocar os (as) educandos (as) a uma reflexão sobre as situações-limites que vivem na sua comunidade. Por isso, as questões procuram pautar o território em que moram (Xuri), os problemas que enxergam nesse território, as explicações que possuem para o problema e as alternativas que

vislumbram para superá-lo.

Levamos as questões para todas as turmas das séries finais do Ensino Fundamental para que os estudantes as respondessem, o que nos levou a recolher um total de 73 questionários respondidos.

2.3 Sistematização das respostas dos (as) educandos (as)

Após a aplicação, numeramos todos os questionários respondidos pelos (as) educandos (as) e, em um esforço coletivo de todos (as) os (as) educadores (as) envolvidos, tabulamos os dados. Abaixo apresentamos um exemplo de como fizemos esse trabalho de tabulação.

1) Na sua opinião, existem problemas no Xuri? Quais?

- ruas cheias de buracos/ falta de asfalto/ buracos enchem de água/ lameira quando chove/ alagamento quando chove: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 57, 58, 61, 62, 64, 67, 70, 71.

- poeira: 1, 3, 4, 5, 7, 13, 15, 19, 20, 28, 31, 38, 39, 40, 46, 53, 55, 58.

- falta de calçadas: 2, 61.

- falta de posto de saúde/ mal atendimento médico/ falta de hospitais/ saúde precária/ falta de atendimento médico/ falta de médico/ médicos só uma vez na semana: 2, 5, 6, 11, 18, 20, 21, 23, 24, 26, 47, 59, 65, 70, 73.

- falta de ônibus/ transporte para cidade/ distância dos pontos de ônibus/ poucos horários de ônibus/ atraso dos ônibus: 5, 17, 18, 20, 26, 28, 31, 32, 42, 47, 48, 54, 56, 73.

Os números indicam os questionários que apontaram os problemas citados. Fizemos este trabalho de sistematização com as seis perguntas citadas.

Ao identificarmos os problemas mais relevantes do ponto de vista dos estudantes, fizemos um esforço de captar discursos que representam o modo pelo qual eles se expressam sobre tais problemas. Desse esforço, chegamos a 42 falas:

Abaixo enumeramos exemplos de falas significativas que selecionamos. Os números entre parênteses no final das falas referem-se aos questionários de onde extraímos os discursos:

1. "Posso ajudar reclamando e tal. Depois, é só esperar mesmo". (2)

2. "Se uma pessoa estiver à beira da morte ela morre logo, porque até chegar no hospital..." (2)

3. "Não desejo ficar no Xuri. Porque eu quero trabalhar e aqui é muito longe". (5)

4. "O governo só lembra que este lugar existe em época de eleição". (5)

5. "O problema é o desmatamento. A causa é o próprio ser humano que pratica

queimadas em florestas que podem até matar animais inocentes... o mundo não é só nosso. É também dos animais. Se vivêssemos em harmonia não teria esse problema”. (23)

7. “Aqui é um lugar calmo e alegre. O chato são os bêbados que vão nos bares”. (36)

Como pode ser observado, selecionamos falas que tematizam diferentes desafios vivenciados pela comunidade. Essa foi a maneira que encontramos para ajudar os (as) educadores (as) a visualizarem as contribuições que seus campos de saber poderiam oferecer para o desvelamento crítico das situações-limites coletivas.

2.4 Escolha dos Temas Geradores a partir das informações levantadas junto aos (às) educandos (as)

Em seguida, pedimos a cada professor (a) que escolhesse a fala que achasse mais adequada para o seu trabalho junto aos (às) educandos (as). Optamos por esse caminho, pois avaliamos que, diante da ansiedade dos (as) educadores (as) de visualizar o resultado final do trabalho, era mais viável deixá-los (as) à vontade para selecionar um discurso que eles (as) identificassem maior proximidade com a sua disciplina.

Abaixo trazemos as escolhas realizadas por três docentes:

Fala significativa escolhida pela professora de Ciências:

“O problema é o desmatamento. A causa é o próprio ser humano que pratica queimadas em florestas que podem até matar animais inocentes... o mundo não é só nosso. É também dos animais. Se vivêssemos em harmonia não teria esse problema”.

Fala significativa escolhida pela professora de História:

“O governo só lembra que este lugar existe em época de eleição”.

Fala significativa escolhida pelo professor de Língua Portuguesa:

“Aqui é um lugar calmo e alegre. O chato são os bêbados que vão nos bares”.

2.5 Problematização das falas significativas

A pedagogia freireana é uma pedagogia problematizadora. Inclusive, não são poucas as vezes em que Freire utilizou-se dessa expressão quando quis se referir à sua proposta educacional. Isso significa que a seleção dos conhecimentos sistematizados significativos é realizada a partir das perguntas, das problematizações, que dirigimos aos temas geradores e/ ou às falas significativas. Dessa forma, nessa etapa do processo formativo, procuramos incentivar os (as) educadores (as) a elaborarem problematizações a partir das falas significativas por eles (as) selecionadas. Abaixo

mostramos as problematizações construídas pelo professor de Língua Portuguesa:

Fala significativa: “Aqui é um lugar calmo e alegre. O chato são os bêbados que vão nos bares”.

Problematizações

1. Por que as pessoas fazem uso do álcool? Para serem aceitas socialmente? Para fugir dos problemas que as afligem?
2. Por que as pessoas se tornam dependentes de álcool?
3. O que incentiva as pessoas a consumirem álcool?
4. Existe algum benefício no consumo de álcool?
5. Existe algum malefício no consumo de álcool?
6. Quais são as consequências do alcoolismo para a vida familiar?
7. Existe tratamento para a doença do alcoolismo? Como ele funciona?
8. A venda de bebidas alcoólicas deveria ser proibida?

Entendemos que o professor foi muito feliz nas problematizações que elaborou. Diante de uma situação-limite muito presente na comunidade do Xuri e que, provavelmente, os educandos e educandas presenciam no seu cotidiano, ele propôs questionamentos que “desnaturalizam” o problema e o transforma em objeto de conhecimento a ser explorado pelo seu trabalho pedagógico na sua disciplina.

2.6 Seleção de conteúdos a partir das problematizações

Na perspectiva freireana, os conteúdos escolares não têm significado, relevância e pertinência por si próprios. Eles precisam emergir das necessidades existenciais concretas dos (as) educandos (as) para que efetivamente possam ser criticamente apreendidos.

No quadro abaixo, apresentamos os tópicos de conhecimentos sistematizados selecionados pelo professor de Língua Portuguesa.

Problematizações	Conteúdos (unidades e tópicos)
1. Por que as pessoas fazem uso do álcool? Para serem aceitas socialmente? Para fugir dos problemas que as afligem?	- Gênero propaganda: o retrato da juventude e do mundo adulto sob a ótica do consumo de álcool. - ideologia. - discussão sobre o filme.
2. Por que as pessoas se tornam dependentes de álcool?	- Artigo de divulgação científica (site...).
3. O que incentiva as pessoas a consumirem álcool?	- Gênero debate. - Poema: Construção (Chico Buarque). - O sertanejo e a cultura do álcool.

4. Existe algum benefício no consumo de álcool? 5. Existe algum malefício no consumo de álcool?	- Argumentação no texto: artigos favoráveis ao consumo. - Argumentação: artigos contrários ao consumo.
6. Quais são as consequências do alcoolismo para a vida familiar?	- A morte e a morte de Quincas Berro D'Água (Jorge Amado) - Casos de família.
7. Existe tratamento para a doença do alcoolismo? Como ele funciona?	- Gênero entrevista. - Vídeo: Dr. Ramiro Araújo sobre o tratamento do alcoolismo.
8. A venda de bebidas alcoólicas deveria ser proibida?	- Legislações reguladoras do consumo de álcool. - sites...

Fonte: Próprios autores.

É importante ressaltar que o professor conseguiu perceber quantos tópicos de seu campo do saber eram demandados por uma das situações-limites da comunidade. Um olhar atento ao quadro acima nos revela que o professor foi capaz de escolher diversos gêneros literários, além de tópicos de conhecimentos que não são costumeiros no seu campo de saber, mas que se mostraram pertinentes e significativos dentro da perspectiva da Educação Popular Freireana.

Como pode ser observado, o professor elegeu tópicos de conteúdos significativos como objetivo de contribuir com o desvelamento de um problema da realidade local e, de modo autoral, construiu uma sequência de intervenções pedagógicas que visam a apreensão crítica da realidade, tendo em vista a sua transformação.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o final de 2016, chegamos a resultados semelhantes aos do professor de Língua Portuguesa com todas as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, com a professora de Ciências e com a professora de História. Professores (as) de outras disciplinas, como Matemática, Geografia, Filosofia, Artes e Educação Física terminaram o ano em fases diferentes dos seus processos de construção pedagógica.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria Aparecida Rodrigues Rocha

UEFS – Feira de Santana/Bahia/Brasil
rochamariaparecida@gmail.com

Rayane da Cruz Silva

UEFS – Feira de Santa/Bahia/Brasil
aneflordacruz@hotmail.com

Simone Regina Silva d`Almeida

UNEB – Salvador/Bahia/Brasil
sralmeida@uneb.br

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir sobre a relevância de uma educação que valorize as questões étnico-raciais no cotidiano escolar, através de práticas lúdicas, que promovam o respeito às diferenças, bem como, a autoafirmação das crianças negras presentes na educação infantil, esta modalidade de ensino atente a crianças de zero a cinco anos de idade, sendo a primeira etapa da educação básica. O interesse pelo tema nasce a partir das inquietações a respeito do preconceito presente na educação infantil e do não reconhecimento das crianças negras de sua própria identidade. Propõe-se que as histórias sejam um dos meios para se trabalhar as questões étnico-raciais com os pequenos, pois, o contato direto com a literatura, é um meio lúdico que possibilita a criança das turmas de educação infantil, uma base inicial para construção da sua identidade

oferecendo a estas um conhecimento sobre o mundo de forma ilustrada, dinâmica e significativa.

PALAVRAS-CHAVE: 1- Educação Infantil; 2- Ludicidade; 3- Questões étnico-raciais.

ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND CHILD EDUCATION: PRACTICES TO A INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT: This article has the objective to discuss about the relevancy of an education that shows the racial and ethnic value's in the scholar routine, thought ludic practices, that promote the difference's respect as self affirmation from black children on the child education; this teaching modality attends children from zero to five years old, being in the first basic education level. The interest in the theme started from the prejudice present in the child education and in the fact that some black children don't recognize themselves identities. The proposition is that the stories can become one of the ways to work with ethnic-racial questions with them, because the contact with literature is a ludic path that make possible the construction of their real identities at child education classes, offering them a knowledge about the world in a illustrated, dynamic and significantly way.

KEYWORDS: 1- Child Education, 2- Ludic, 3- Ethnic-racial questions.

INTRODUÇÃO

A educação infantil se constitui a primeira etapa da educação básica, tendo como público alvo as crianças de 0 a 5 anos, e deve ser oferecida em creches e pré-escolas. É dever do Estado oferecer esta modalidade de ensino, devendo ser pública, gratuita e de qualidade, considerando a criança como um “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade individual e coletiva”. (BRASIL, 2009, p. 13).

Antes a criança não era vista como ser social de características próprias, segundo Farias (2008) no século XVIII Rousseau define a especificidade infantil, sendo assim, a criança não seria um adulto em miniatura como se pensava antes, pois, a criança é um ser que tem identidade própria, um ser único, cujas habilidades devem ser desenvolvidas.

É ainda pequena que as crianças constroem conceitos básicos sobre as coisas que se fazem presentes em seu cotidiano, e ainda nesta fase que as mesmas começam a interagir e expressar seus pensamentos. Alguns autores tais como Moura (2005); Gomes (2002/2005); Laraia (2009); Moreira e Candau (2003); Munanga (2012); Rocha (1984); Santos (2006) e Schwartz (2001) e diversos outros, discutem sobre as relações étnico-raciais e/ou sobre cultura dentro e/ou fora da escola, além de propor práticas para uma educação inclusiva e antirracista. Sabendo que as práticas pedagógicas na educação infantil devem ter como pressuposto a ludicidade, apresentamos autores que discorrem e/ou oferecem meio para efetivação da mesma, sendo os eles: Benjamin (1994); Busatto (2003); Cademartori (2015); Donato (2015); Kishimoto (2002); Wajskop (2007).

É relevante deixar claro os conceitos que terão destaque na compreensão das discussões acerca do tema, relações étnico-raciais nas turmas de educação infantil, são eles, conceito de identidade, cultura, etnocentrismo, democracia racial, racismo e discriminação racial. Também é importante apresentar propostas pedagógicas lúdicas para que as relações étnico-raciais sejam trabalhadas no cotidiano escolar da educação infantil. A temática poderá ser trabalhada com os pequenos por meio de contos de tradição oral, literatura infantil, músicas, vídeos, brincadeiras, entre outros.

O Brasil vive em meio a suas mudanças, econômicas, sociais e políticas, uma estagnação, no que se refere a superação do racismo dentro e fora das escolas. Perceber esse contexto de permanência dos meios de seleção e exclusão de alguns na sociedade, é possível através de análises e estudos direcionados as turmas de educação infantil, que assim como outras etapas de ensino, tem uma forte presença de estereótipos e visões racistas sobre a história e a vida do povo negro, entre outros.

No século XIX os Europeus invadiram a África e a Ásia, eles se achavam

superiores por conhecerem a ciência a qual era um bem precioso acessível a poucos, e assim, justificaram a invasão das terras e a escravidão de tais povos, os quais eram considerados bárbaros (BIRARDI; CASTELANI e BELATTO, 2001). Muitos dos negros da África foram trazidos para o Brasil, já que o Brasil era colônia de Portugal. O Brasil foi a última nação a abolir a escravatura, encerrando, assim, sua tradição de mais de três séculos naquela instituição.

Segundo Schwartz (2001, p. 21), “o que veio depois nem sempre foi o melhor para os ex-escravos e seus descendentes, mas foi diferente”. Com escravidão no Brasil estes foram marginalizados, humilhados, oprimidos e escravizados e suas práticas culturais e religiosas foram reprimidas, no entanto, nunca baixaram a cabeça, sempre lutando pelo fim da escravidão. O povo negro ajudou a construir essa nação com seu trabalho e sua herança cultural. Entretanto, mesmo depois da abolição, em 1888, ainda temos resquícios da escravidão, e grande é o preconceito étnico-racial e cultural contra os negros.

Ao se olhar o diferente sem se colocar no lugar dele e sem respeitá-lo em suas particularidades corre-se o risco de que uma cultura marginalize a outra, como aconteceu e ainda acontece nos dias de hoje em relação a cultura africana e afro-brasileira, especialmente com as religiões de matriz africana, estas foram falsamente apresentadas como sendo “endemônizadas” pelos europeus.

Conforme Rocha (1984), quando uma pessoa ou grupo se sente superior aos demais que não partilham da mesma cultura, inferiorizando-a chama-se esta prática de etnocentrismo. O etnocentrismo ainda faz parte do Brasil atualmente. Porém, sem dúvidas tivemos avanços significativos com aprovação de algumas políticas públicas de ações afirmativas, conquistadas especialmente através da luta do Movimento Negro e Movimento Indígena.

Laraia (2009, p. 67), diz que “Ruth Benedict escreveu em seu livro *O Crisântemo e a Espada*, que a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo”, ou seja, cada pessoa vê o outro a partir de seus costumes e suas crenças achando estranho aquilo que difere de sua realidade social e cultural, podendo algumas vezes se posicionar de modo apático/preconceituoso diante do que não lhe é comum, sendo assim, é preciso muita cautela para não se colocar num pedestal diante das pessoas que têm culturas diferentes, portanto, é extremamente necessário que ainda na infância o ser humano aprenda a respeitar o direito à diferença.

A diversidade cultural é de grande importância na vida social da criança, pois, pessoa alguma faz cultura sozinha. Quando se aprende a respeitar as diferenças todos tendem a ganhar, porque se amplia os conhecimentos. A liberdade de expressão e o direito à cidadania pelo menos perante a lei jurídica é para todas as pessoas. A respeito do direito à diferença, Santos (2006), afirma que “Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 462).

A escola através de suas práticas pedagógicas deve refletir sobre a necessidade

de se respeitar o diferente, pois, todo ser humano deve ser respeitado independente de suas particularidades. Além do que, a partir do reconhecimento da diversidade cultural o aluno deve ser conduzido à valorização de sua própria identidade pessoal/cultural. Vale ressaltar que no processo de formação de identidade, o indivíduo não se autodetermina, ele sofre influência de todos os contextos ao seu redor, contexto social, escolar, familiar e outros, como afirma Gomes (2005):

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. (GOMES, 2005, p.42)

Segundo Gomes (2005), a identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Compreender esse termo nos permite também entender as variadas formas de ser e de fazer, ou seja, nos possibilita reconhecer as diferenças existentes entre os conceitos que rodeiam o processo de construção de identidade de cada um dos alunos da Educação Infantil.

Dentro das discussões sobre identidade é possível diferenciar, o polo amplo de compreensão do conceito, e seu direcionamento para a construção social da identidade negra, esta é entendida aqui, como uma construção social, cultural e histórica, que segundo Gomes (2005), “implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”.

Gomes (2005), afirma ainda que construir essa identidade negra, de forma positiva no Brasil, é uma tarefa um tanto difícil, já que o país, desde os primórdios da sua existência estabelece ao negro padrões e desde muito cedo os ensina que para ele ser aceito, ele deve negar-se a si mesmo. Superar os ensinamentos inculcados em nós dentro da sociedade, é, pois, superar a o mito da democracia racial presente nos discursos políticos, sociais e midiáticos.

A democracia racial se estabelece no contexto atual, em nosso país, como um mito que defende que, todos os grupos étnicos raciais, vivem em um âmbito de igualdade social, racial e de direitos. Como explica Gomes (2005):

Todavia, a sociedade brasileira, ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural, apesar de toda a violência do racismo e da desigualdade racial, construiu ideologicamente um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos. Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo. (GOMES, 2005, p.56)

E é por meio desse discurso, que se estabelece de forma consciente ou não, uma negação das desigualdades existentes entre negros e brancos, e por meio do racismo, que é caracterizado, como comportamento e ação discriminatória de superioridade de uma pessoa sobre a outra, baseada na cor da pele, aparências físicas, estéticas e etc.,

que se torna mais evidente a não existência desse mito de democracia racial.

Diariamente negros sofrem com discriminações raciais, direta ou indiretamente. Seja por atos concretos de exclusão (como na escola), ou por inculcação e ações institucionais que pretendem reforçar estereótipos negros.

Durante a construção da subjetividade de cada sujeito em particular, pautando aqui os negros, é comum deparar-se em meio ao caminho, com situações de racismo, preconceito ou discriminação racial, tais situações podem ser visualizadas facilmente no contexto educacional, e por meio delas, é que o indivíduo se desmotiva, ou ao menos não sente pertencente a esse espaço, sendo deixado de lado e posteriormente excluído do processo ensino aprendizagem. Não reconhecer sua própria identidade, segundo Munanga (2012), “[...] não apenas revela o esquecimento do respeito normalmente devido. Ela pode infligir uma ferida cruel ao oprimir suas vítimas de um ódio de si paralisante”.

A escola já no princípio da escolarização das crianças, ou seja, na educação infantil tem o importante papel de formação de cidadãos, portanto, a educação escolar deve ter por objetivo principal a formação de sujeitos conscientes que saibam reivindicar seus direitos, bem como acolher aqueles que têm culturas diferentes, pois, todos tem o direito de serem respeitados, independentemente de sua origem e/ou escolhas.

Conforme Moreira e Candau (2003), o primeiro passo para termos uma educação multicultural e anti-discriminatória, é reconhecer que o problema existe e não ter uma atitude de apatia, mas é preciso refletir sobre ele, faz-se necessário desvelar o preconceito, promovendo a discussão sobre o mesmo. Portanto, não se pode calar e agir como não houvesse racismo no cotidiano escolar é preciso que se realizem atividades com as crianças da educação infantil sobre o respeito às diferenças, é de fundamental importância que a escola promova o diálogo sobre respeito às diferenças. Está não pode ser conivente com a discriminação, sendo ela racial, sexual, religiosa, econômica ou cultural.

Moreira e Candau (2003), ainda nos instigam a refletir sobre o não reconhecimento do diferente como prática cultural da nossa sociedade, a qual sem dúvida implica nas vivências cotidianas da educação infantil ao concluir que

Talvez seja possível afirmar que estamos em uma cultura da discriminação, na qual a demarcação entre “nós” e “os outros” é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos diferente, mas, em muitos casos, “inferiores”, por diferentes características indenitárias e comportamentos (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 163.).

A educação escolar deve desenvolver um trabalho que promova a cidadania, buscando devolver a dignidade dos alunos, ao reconhecer as culturas marginalizadas socialmente e que por muito tempo não tiveram “vez e nem voz”. Também trabalhar os direitos atrelados aos deveres, o cultivo da autoestima e da autonomia e a formação de sujeitos críticos, pois,

o desenvolvimento de uma ética que afirma e se fundamenta na igualdade, na

democracia, na autonomia e na liberdade é o registro indispensável para que a cidadania seja mais que uma falca promessa, que nada tenha a ver com a vida dos indivíduos (GENTILI, 2000, p. 152).

Somente uma educação que valorize a diferença, poderá contribuir para o desenvolvimento dessa ética, só assim a cidadania será uma realidade para as crianças da educação infantil. A escola, é o lugar propício para superação dessa desigualdade, é nela que o indivíduo independente da sua idade, tem a possibilidade de se apropriar do conhecimento necessário para o rompimento das imagens negativas forjadas pela mídia e pela classe dominante.

O mundo da educação constitui o lugar essencial e privilegiado, onde se desenvolve o debate sobre o multiculturalismo. Qualquer que seja sua forma, o multiculturalismo está relacionado com a política das diferenças e com o surgimento das lutas sociais contra as sociedades racistas, sexistas e classistas. Por isso, a discussão sobre o multiculturalismo deve levar em conta os temas da identidade racial e da diversidade cultural para a formação da cidadania como pedagogia anti-racista (MUNANGA, 2012, p. 6).

Dentro da escola, direcionamos os olhares ao alunado como todo, definimos conteúdos e damos prioridades a alguns deles. Nas turmas de educação infantil deve-se, pois, partir de conteúdos comuns ao seu cotidiano, que podem estar ligados à história de vida dos seus pais e parentes, ou até mesmo o conhecimento de novas histórias, que de fato estejam associadas à luta e valorização do povo negro, desenvolvendo no educando uma aprendizagem significativa e reflexiva.

As histórias fazem parte da vida do ser humano, portando é bastante significativo que estas estejam presentes na educação escolar, tanto as histórias orais quanto as da literatura infantil, pois, “a arte de contar/narrar histórias tem sido, desde tempos imemoriais, um dos traços mais fortes das culturas orais. [...] constituem a infinita rede cultural que constrói, no decurso da história, as identidades de determinados povos” (DONATO, 2015, p.1). Além do que o exercício de história na educação infantil “contribui diretamente para a formação da identidade da criança”. DONATO (2015, p.6). “Além do que a arte de contar histórias traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser” (BUSATTO, 2003, p. 10).

As histórias podem fazer recordar experiências vivenciada e/ou trazer novas experiências, tanto para o contador como para o ouvinte. Sendo assim, ao contar história o professor aprende juntamente com os educandos, pois, este “retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p.6).

Sendo assim, podemos afirmar que as histórias fazem parte da vida social e da formação da identidade da criança, não podendo ser vistas como algo descartável, podendo se ouvir a mesma história por diversas vezes, quanto mais se ouve ou se conta mais estas se entalham em nós, pois, “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. [...]

Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido” (BENJAMIN, 1994, p. 8).

Atualmente temos diversos livros para o público infantil de histórias e de contos que abordam assuntos ligados às questões étnico-raciais. Estes poderão ser utilizados para trabalhar sobre os temas ligados a valorização do diferente, bem como a autoafirmação das inúmeras crianças negras que frequentam a educação infantil. Mesmo as crianças que ainda não sabem ler poderão explorar os livros, algumas são atraídas pelos desenhos e a depender da idade farão a pseudoleitura, ou seja, farão a leitura não a partir do domínio dos códigos de leitura e escrita, mas, a partir de seus conhecimentos prévios e da sua imaginação.

Ao explorar o livro, espera-se que a criança brincando e de modo próprio e gradativo, em seu próprio tempo se aproprie, com o tempo, “da estrutura da língua, que ela viva experiências de linguagem. E que isso seja feito ludicamente. Que seja divertido descobrir as possibilidades combinatórias da língua, suas potencialidades, seus recursos de expressão” (CADEMARTORI, 2015, p.36). Não se pode exigir das crianças da educação infantil que leiam, mas, é indispensável que se promova o contato não somente com a linguagem oral, mas também com a linguagem escrita, visto que é nesta etapa da educação básica que as crianças têm em sua maioria o primeiro contato com a escrita. Sendo assim, podemos afirmar que

“ao promover e aprimorar a relação da criança com a linguagem convém não perder de vista que ouvir e falar são atividades primárias, enquanto leitura e escrita são atividades básicas. As primeiras se desenvolvem espontaneamente; as segundas requerem formalização. Para passar de um tipo de atividade a outro, é preciso ter adquirido certo grau de consciência da estrutura da língua” (CADEMARTORI, 2015, p.36).

As histórias influenciam de modo positivo nas brincadeiras das crianças, estas trarão os personagens e os acontecimentos ouvidos nas narrações para brincar junto com elas, de modo individual e/ou coletivo. Segundo Kishimoto (2002, p.68), “Froebel afirma que a brincadeira é importante para o desenvolvimento da criança especialmente nos primeiros anos”. Pois, “Brincar é a fase mais importante da infância” (KISHIMOTO, 2002, p.68). Toda ação que a criança realiza é lúdica “no sentido de que se exerce por si mesma. Ou, dito em outros termos, toda atividade emergente é lúdica, exerce-se por si mesma antes de poder integrar-se em projeto de ação mais extenso que subordine e transforme em meio” (KISHIMOTO, 2002, p p.113).

É indispensável que tanto o professor quanto os demais responsáveis pelo ensino na educação infantil tenham conhecimento e comprometimento a respeito da essencialidade da ludicidade no contexto escolar, desenvolvendo práticas que valorize as especificidades da infância, o espaço físico deve ser organizado de modo que facilite e promova a brincadeira, pois, “a garantia do espaço da brincadeira na pré-escola é a garantia de uma educação da criança em uma perspectiva criadora voluntária e consciente” (WAJSKOP, 2007, p.31). Portanto, é necessário que a prática pedagógica e o espaço físico promovam a interação com os outros, com os brinquedos e consigo

mesmo, das crianças na educação infantil, valorizando a imaginação, e contribuindo para uma educação multicultural, onde todos os indivíduos se sintam representados.

A sociedade brasileira é marcada pelo preconceito. Por um bom tempo as histórias infantis, bem como a literatura brasileira de modo geral, praticamente não tinham personagens negros e, quando estes apareciam nos textos era como pessoas submissas aos brancos, e/ou de forma estereotipada. No entanto, podemos afirmar que temos observado um avanço significativo neste sentido, pois, a literatura brasileira, especialmente a infanto-juvenil, atualmente tem abordando temas que envolvem as questões étnico-raciais. Muitas dessas histórias estão disponíveis na internet em formato PDF, bem como em formato PowerPoint e/ou vídeos com acesso gratuito, encontramos também na internet músicas a respeito da diversidade.

Caberá ao professor, e a instituição educativa, mesmo em meios às dificuldades encontradas no dia-a-dia, trazer para o cotidiano da educação infantil, práticas que promovam o respeito e a valorização das diferenças. Portanto, como já foi mencionado antes é relevante para crianças de modo especial na educação infantil que as questões étnico-raciais sejam trabalhadas de forma lúdica, isso poderá ser feito por meio de histórias da literatura infantil, de contos de tradição oral, de desenho, de música, de vídeos, bem como de brincadeiras. Ao valorizar a ludicidade no processo de ensino aprendizagem, além de desenvolver nestes o respeito pela diferença, também, possibilitará dentre outras coisas o desenvolvimento da imaginação, da oralidade, do gosto à leitura e ainda contribuirá para a construção da escrita.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BIRARDI, Angela; CASTELANI, Gláucia Rodrigues; BELATTO, Luiz Fernando B.. **O Positivismo, Os Annales e a Nova História**. Klepsidra, revista virtual de história. Disponível em: <http://www.klepsidra.net/klepsidra7/annales.html> edição 7 abril/maio 2001. Acessado em: 15/mai./2014.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

CADEMARTORI, Ligia. As narrativas. In: BAPTISTA, Monica Correia... [et al.], (Org.). **Literatura na Educação Infantil- Acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015.

BUSATTO, Cléo. **Contar & encantar**: Pequenos segredos da narrativa. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

DONATO, Elaine da Silva Carvalho. **Entre o Contar e o (En) Cantar**: o resgate da tradição oral através da relação avós - e-netos. V Seminário da Pós- graduação em Ciências Sociais - PPGCS/ UFRB. GT1 - Cultura Popular, Festejos e Rituais. Cachoeira, BA, Brasil, 2015.

FARIAS, Andrea Guilietti. **O brincar na psicanálise e na educação**. Mato Grosso: Edo UFMT, 2008.

GENTILI, Pablo. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, José Clóvis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia

(Org.). **Utopia e democracia na Educação Cidadã**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora da Universidade (Universidade Federal de Rio Grande do Sul), 2000.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas e questão racial**: o tratamento é igual para todos/as? Belo Horizonte: Formato, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. In: Aletria – revista de estudos de literatura. **Alteridades em questão**. Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.6, n.9, dez/2002, p. 38-47.

MOURA, Glória. O Direito à Diferença. In: **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. KABENGELE, Munanga (Org.). Alfabetização e diversidade. Brasília: MEC/SEC, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchila (Org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Maria. **Educação escolar e cultura(s)**: Construindo caminho. Revista Brasileira de Educação. Maio/jun./ago. de 2003/ artigo.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania**. 2012, p. 01-13. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade Identidade-e-Cidadania.pdf>. Acesso em: 09/06/2017.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo?** . São Paulo: Brasiliense, 1984.

SCHWARTZ, Stuart. **Escravos, roceiros e rebeldes**. Bauru: Edusc, 2001.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 48).

ANEXO

Algumas histórias com as quais é possível trabalhar sobre questões étnico-raciais na educação infantil.

ALMEIDA, Gercilga S. De. **Bruna e a Galinha D´angola**. Rio de Janeiro/RJ: Pallas, 2011. . Disponível em: <https://pt.slideshare.net/lmlslm/bruna-e-a-galinha-de-angola>. Acessado em: 30/fev./2017.

COMPANHIA, Valéria Belém. **O cabelo de Lelê**. Editora: Nacional, 2007. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/naysataboada/o-cabelo-de-lele>. Acessado em: 30/fev./2017.

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!** Editora: Alvorada, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4yDV67l0jfg>. Acessado em: 30/fev./2017.

DIOUF, Sylviane Anna. **As tranças de Bintou**. Editora: Cosac Naify, 2004. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/andraperez1971/as-tranas-d-bintou>. Acessado em: 30/fev./2017.

Furtado, Maria Cristina. **Pretinho, meu boneco querido**. Editora do Brasil, 1991. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/vivianrodrigs/pretinho-meu-boneco-querido>. Acessado em: 30/fev./2017.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita Do Laço De Fita**. Editora: Ática, 2011. (Coleção: Barquinho de Papel). Disponível em: <https://www.slideshare.net/vivianrodrigs/menina-bonita-do-lao-de-fita-33412412>. Acessado em: 30/fev./2017.

MELO, Regina Célia. **Uma Joaninha Diferente**. Editora: Paulinas, 16ª ed. , 2012. (Col. Dente de Leite). Disponível em: <https://pt.slideshare.net/bethinhapm/slides-joaninhadiferente>. Acessado em: 30/fev./2017.

OLIVEIRA. Aláide Lisboa de. **Bonequinha Preta**. Editora: Lê, 2004. . Disponível em: <https://pt.slideshare.net/marisaseara/a-bonequinha-preta-27134530>. Acessado em: 30/fev./2017.

RODRIGUES, Martha. **Que cor e a minha cor?** Editora: Mazza, 2006. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/roseligsantos/que-cor-a-minha-cor>. Acessado em: 30/fev./2017.

SOARES, Luísa Ducla. **Meninos de Todas as Cores**. Editora: Nova Gaia, 2010. Disponível em: https://pt.slideshare.net/cruzluc/meninos-de-todas-as-cores-7243302?next_slideshow=1. Acessado em: 30/fev./2017.

ROSA, Sonia. **Lindara**. Editora: Nandyala, 2009. Disponível em: <http://100meninasnegras.com/post/138624099292/007100-lindara-autora-sonia-rosa-ilustrador>. Acessado em: 30/fev./2017.

SORIA, Marisa López. **As cores de Mateus**. Editora: Everest, 3ª ed. , 2006. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/jifonteseca/as-cores-de-mateus>. Acessado em: 30/fev./2017.

REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: UMA APROXIMAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Lina Maria Gonçalves

Universidade Federal do Tocantins

Programa de Pós Graduação em Gestão de

Políticas Públicas

Palmas, Tocantins

e-mail: marialina.mg@gmail.com

RESUMO: Este artigo apresenta o processo de revisão da literatura, segundo protocolo adaptado pela autora, para sua tese de doutorado em educação: currículo, na linha de pesquisa novas tecnologias em educação. Para localizar, selecionar e analisar criticamente as pesquisas divulgadas nos últimos anos, foram empregadas técnicas que aproximam a metodologia desta revisão aos padrões da revisão sistemática da literatura-RSL. Também foram utilizados recursos do NVivo10, um software de suporte para investigação com uso de métodos qualitativos e mistos, desenvolvido pela *QSR International*. Este permite ao pesquisador, a partir da criação de um banco com seus dados ou fontes, fazer codificações, realizar diferentes consultas e representações visuais, que facilitam as análises necessárias à investigação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, tecnologias digitais, currículo, software NVivo, revisão bibliográfica.

SYSTEMATIC REVIEW OF LITERATURE: AN APPROACH IN THE AREA OF EDUCATION

ABSTRACT: This article presents the process of review of the literature, according to protocol adapted by the author for his doctoral thesis in education: curriculum, in the line of research new technologies in education. To locate, select and critically analyze the research published in recent years, were employed techniques that approximate the methodology of this review the standards of literature systematic review-LSR. Also used were NVivo10 resources, a support software for research with the use of qualitative and mixed methods developed by the International QSR. This allows the researcher, from the creation of a bank with your data or sources, make encodings, perform different queries and visual representations that facilitate the analysis necessary research.

KEYWORDS: *Education, digital technologies, curriculum, NVivo software, literature review.*

1 | INTRODUÇÃO

Uma revisão sistemática da literatura - RSL, assim como outros tipos de estudo de revisão, é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre o tema em pauta. O diferencial é que ela segue um

protocolo de pesquisa que garante que as buscas sejam “metódicas, explícitas e passíveis de futuras reproduções” (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p.83). É usada para “agregar evidências de pesquisa para guiar a prática clínica” (idem), entretanto pode e deve ser empregada em diferentes áreas do conhecimento.

Atallah e Castro (s/d, p. 26) descrevem sete passos para a RSL. A partir de uma adaptação livre destes passos, foram empregadas técnicas que se aproximam de seus padrões, para localizar, selecionar e analisar criticamente as pesquisas divulgadas nos últimos anos, sobre “educação, tecnologias e inovação curricular”. Este artigo apresenta o protocolo usado nesta revisão. Também destaca e exemplifica as contribuições do NVivo10, software da *QSR International* de suporte para investigações que empreguem métodos qualitativos e mistos.

2 | UMA EXPERIÊNCIA DE REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

A aproximação com a RSL, empreendida neste trabalho, foi realizada a partir da adaptação livre dos passos usados pela área da saúde, conforme tabela 1.

Tabela 1: Adaptação dos passos para a RSL.

Segundo Atallah e Castro	Adaptação para este trabalho
1. Formulação da pergunta	1. Estabelecimento do protocolo: Definição dos indexadores de busca, dos bancos de dados eletrônicos e critérios a serem adotados
2. Localização e seleção dos estudos	2. Localização e seleção dos estudos.
3. Avaliação crítica dos estudos que determinará quais serão os estudos válidos que irão ser utilizados na revisão	3. Pré-análise dos trabalhos localizados, com exclusão dos repetidos em mais de uma base. Leitura seletiva dos trabalhos, com classificação dos significativos para a pesquisa em pauta.
4. Coleta de dados, quando todas as variáveis estudadas devem ser observadas nos estudos.	
5. Análise e apresentação dos dados, quando, baseado na semelhança entre os estudos eles ser o agrupados para a meta-análise	4. Organização e agrupamento dos trabalhos, conforme focos presumidos de pesquisa.
6. Interpretação dos dados	5. Interpretação dos estudos selecionados
7. Melhora e atualização da revisão cada vez que surjam novos estudos sobre o tema	6. Ampliação da revisão com a inclusão de novos estudos e de outros trabalhos impressos ou digitais.

Fonte: Adaptação livre realizada pela autora

Cabe destacar que não há a pretensão que esta adaptação atenda às exigências de todos os campos da pesquisa educacional, entretanto, ela se mostrou adequada ao presente contexto.

2.1 Primeiro passo: estabelecendo protocolos

A Pergunta norteadora elaborada foi: Que trabalhos, resultados de investigação, abordam a integração curricular das tecnologias digitais, especialmente os laptops

educacionais, apresentando indícios de mudanças e/ou inovação, neste currículo?

As bases de dados eletrônicas selecionadas foram 2 (duas) nacionais e 2 (duas) internacionais, a saber: portal de periódicos da Capes, portal de teses e dissertações da Capes; Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal- RCAAP e *Education Resources Informatic* – ERIC. Para a ampliação da revisão, na última etapa, também foram arroladas publicações impressas ou digitais e trabalhos apresentados em eventos da área e publicados em seus anais.

O recorte temporal estabelecido inicialmente foi o período entre 2009 e 2013 e, posteriormente, foi estendido até 2014, visto que a tese não seria finalizada antes de dezembro de 2015. Também foram estabelecidos os seguintes critérios para a seleção dos trabalhos:

- Artigos científicos, apenas os publicados em periódicos revisados por pares.
- Teses defendidas em programas de pós-graduação em educação ou áreas afins.
- Em relação ao projeto UCA – Um Computador por aluno, ao programa PROUCA - Programa Um Computador por Aluno e Magalhães – Programa similar ao PROUCA, desenvolvido em Portugal, por serem programas relativamente recentes, além das teses e documentos oficiais, também seriam aceitas dissertações defendidas em programas de pós-graduação em educação ou áreas afins.

Cabe destacar que o “Projeto Um Computador por Aluno (UCA)” foi implantado pelo MEC no ano de 2007 com o objetivo de intensificar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino.

Já o “Programa Um Computador por Aluno - PROUCA” foi instituído pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010, com o objetivo de promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados laptops educacionais.

Continuando os procedimentos da RSL, a definição dos indexadores de busca foi mais complexa, pois cada base de dados possui características distintas que inviabilizaram a completa padronização. O ponto de partida foram indexadores relacionados às questões gerais, levantadas pelo grupo de pesquisa “Formação de Educadores com Suporte em Meio Digital”, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC - SP. Posteriormente foram realizados refinamentos, conforme se mostraram necessários. Desta forma, inicialmente os indexadores usados foram os mostrados na tabela 2.

Tabela 2: Indexadores de busca

2 PALAVRAS	3 PALAVRAS	
Tecnologia, educação	Tecnologia, educação, currículo	Tecnologia, educação, inovação
TIC, educação	TIC, educação, currículo	TIC, educação, inovação
<i>ICT, education</i>	<i>ICT, education, curriculum</i>	<i>ICT, education, innovation</i>

Fonte: elaboração da autora

2.2 Segundo passo: buscas nos bancos de dados

A localização e a seleção dos estudos começaram pelo portal de periódicos da Capes. Inicialmente foram usados os indexadores de busca composto por 2 (duas) palavras (coluna 1 da tabela 2). Depois por 3 (três) palavras, (coluna 2 da tabela 2). Em seguida, repetiu-se a busca substituindo o termo currículo por inovação, (coluna 3 da tabela 2) visando direcionar o foco para o segundo foco da pesquisa. Em todas as buscas as palavras foram ligadas pelo conectivo aditivo “e”. Os resultados estão na tabela 3.

Tabela 3: Resultados da primeira busca no Portal de Periódicos da Capes

INDEXADORES	QUANTIDADE DE ARTIGOS		
	TÍTULO E ASSUNTO	TÍTULO E QUALQUER CAMPO	SIGNIFICATIVOS
ICT education	99	99	22
ICT Education Curriculum	17	17	7
ICT Education Innovation	0	1	0
SUBTOTAL	116	117	29
TIC Educação	3	95	3
TIC Educação Currículo	1	26	9
TIC Educação Inovação	0	21	9
TIC Educação Inovação Disruptiva	0	0	0
SUBTOTAL	4	142	21
Educação Tecnologia	17	17	3
Educação Tecnologia Currículo	1	1	2
Educação Tecnologia Inovação	1	1	1
SUBTOTAL	19	19	6
TOTAL GERAL	139	161	56

Fonte: elaboração da autora

Diante do número reduzido de artigos sobre inovação (apenas um), considerou-

se que o termo inovação poderia ser pouco usado na área da educação, assim sendo, a busca foi refeita retirando-se o termo educação, visando encontrar trabalhos de outras áreas, mas que pudessem contribuir para o entendimento do conceito. Ato contínuo, a busca de artigos em periódicos foi repetida, qualificando inovação com o adjetivo disruptiva, termo herdado da gestão empresarial e aplicado à educação e tecnologia. Christensen; Horn; Stacher (2013) aplicam o termo disruptivo à educação e tecnologia destacando os seguintes aspectos: 1) a democratização, ao oferecer o produto educacional para pessoas que geralmente não seriam atendidas. 2) a possibilidade não apenas de maior acessibilidade aos serviços educacionais (Educação a Distância – EaD) como uma reformulação do próprio serviço, por meio de equidade no acesso às informações e a criação de redes de aprendizagem 3) a possibilidade de modularizar ou rearranjar os conteúdos curriculares e usá-los conforme a necessidade.

Os resultados desta segunda busca estão na tabela 4.

Tabela 4: Resultados da segunda busca no Portal de Periódicos da Capes

INDEXADORES	QUANTIDADE DE ARTIGOS		
	TÍTULO E ASSUNTO	TÍTULO E QUALQUER CAMPO	SIGNIFICATIVOS
Tecnologia ,Inovação	3	796	24
Tecnologia, Inovação (refinamento com a inclusão dos indexadores: <i>technology and innovation, technological development e tecnologia innovación.</i>		13	0
TIC, Inovação	0	54	3
<i>ICT, Innovation</i>	0	2	2
SUBTOTAL	3	847	29
Tecnologia, Inovação Disruptiva	0	5	5
TIC, Inovação Disruptiva	0	2	2
<i>ICT, Disruptive innovation</i>	0	378	16
SUBTOTAL	0	385	23
TOTAL	3	1.232	52

Fonte: elaboração da autora

Usando estes mesmos indexadores foram repetidas buscas em outras bases de dados. No Repositório Científico de acesso aberto de Portugal - RCAAP foram obtidos mais 17 artigos científicos. Em seguida, a busca foi estendida a outra base de dados internacional, O ERIC - *Education Resources Informatic*. Inicialmente foi mantido, neste site, os mesmos indexadores e o mesmo refinamento usado no Portal da Capes e no RCAAP. Mas logo surgiu a necessidade de fazer outros refinamentos, que foram realizados a partir dos descritores sugeridos pelo próprio site. Assim sendo, foram usados refinamentos a partir dos descritores *Computer Uses in Education + Educational Inovation; Computer Uses in Education + Curriculum Development;*

Technology integration + Technology Uses in Education. Com estes refinamentos e com a leitura dos resumos, obteve-se 28 trabalhos considerados significativos, como mostra a tabela 5.

Tabela 5: Resultados da busca no banco de dados ERIC

INDEXADORES DE BUSCA / REFINAMENTOS	QUANTIDADE DE ARTIGOS	
	RESUMOS E PALAVRAS CHAVE	SIGNIFICATIVOS
ICT, EDUCATION	644	-
<i>technology integration</i>	222	-
<i>Technology Uses in Education</i>	118	-
<i>Technology integration + Technology Uses in Education</i>	50	19
ICT, EDUCATION, CURRICULUM	118	-
<i>Computer Uses in Education</i>	30	-
<i>Curriculum Development</i>	16	-
<i>Computer Uses in Education + Curriculum Development</i>	5	5
ICT, EDUCATION, INOVATION	64	-
<i>Educational Innovation</i>	24	-
<i>Computer Uses in Education</i>	12	-
<i>Computer Uses in Education + Educational Innovation</i>	4	4
TOTAL DE TRABALHOS SIGNIFICATIVOS		28

A próxima etapa foi de buscas por trabalhos sobre programas de uso educacional do computador na modalidade um por aluno, nas bases de dados Capes e RCAAP. Os resultados estão na tabela 6.

Tabela 6: Resultados das buscas “Um Computador por Aluno”

INDEXADORES	QUANTIDADE DE ARTIGOS		
	TÍTULO E ASSUNTO	TÍTULO E QUALQUER CAMPO	SIGNIFICATIVOS
PROUCA	0	1	1
UCA	0	3	3
Um computador por aluno, Modelo 1:1	3	4	4
Laptop Educacional	0	8	8
SUBTOTAL	3	16	16
Laptop educacional, um computador por aluno	0	1	1
Laptop educacional, modelo 1:1	0	6	6
SUBTOTAL	0	7	7
TOTAL	3	23	23
TOTAL DE TRABALHOS SIGNIFICATIVOS			23

Fonte: elaboração da autora

Usando os mesmos indexadores e critérios, a etapa seguinte foi a busca pelas

teses e dissertações, em diferentes bancos de teses e sites de programas de pós-graduação, conforme tabela 7.

Tabela 7: Resultados das buscas por teses e dissertações

INDEXADORES	QUANTIDADE	BANCO	TIPO
Educação ,Tecnologia	2	CAPES	Teses
Educação, Tecnologia, Currículo.	8	CAPES	Teses
	2	RCAAP	Teses
	3	CAPES	Teses
Educação, Tecnologia ,Inovação	2	RCAAP	Teses
	1	RCAAP	Dissertação
	1	PUC SP	Tese
Tecnologia ,Inovação	2	CAPES	Teses
Computador, Educação	2	CAPES	Teses
Modelo 1:1, Computador, Educação	2	CAPES	Teses
PROUCA, Computador, Educação	2	CAPES	Dissertações
Um Computador por aluno, Educação	7	CAPES	Dissertações
Laptop Educacional	2	CAPES	Dissertações
	1	PUC SP	Tese
Magalhães, Computador, Educação	6	RCAAP	Dissertações
	1	RCAAP	Tese
TOTAL DE TRABALHOS SIGNIFICATIVOS		26 teses	
		18 dissertações	

Fonte: elaboração da autora

2.3 Terceiro passo: pré-análise dos trabalhos selecionados

Concomitante com as buscas e registro quantitativo dos trabalhos, foi realizada a pré-análise qualitativa, por meio da leitura dos resumos e seleção prévia dos trabalhos significativos.

2.4 Quarto passo: Organização e agrupamento dos trabalhos

Visando favorecer a perspectiva analítica necessária à tarefa seguinte, foi proposto um agrupamento das publicações o que resultou em 179 trabalhos, classificados em três grupos: Educação, Tecnologia e Currículo; Educação, Tecnologia e Inovação; Um Computador por Aluno, conforme organização mostrada na tabela 8.

Tabela 8: Agrupamento das publicações selecionadas

TIPOS/ FOCOS DA PESQUISA	Educação tecnologia e currículo	Educação tecnologia e inovação	Um Computador por Aluno	TOTAL
Artigos Científicos	74	29	23	126
Teses	12	9	14	35
Dissertações	-	-	18	18
Total	86	38	55	179

Fonte: elaboração da autora

2.5 Quinto passo: interpretação dos estudos

Os 179 trabalhos foram importados para um projeto no software NVivo10, constituindo um banco de dados, em conformidade com os grupos anteriormente definidos. O conteúdo da interpretação destes trabalhos, acrescida de interpretação de publicações clássicas sobre currículo, assim como de publicações mais recentes sobre inovação curricular com as TDIC, constituiu a revisão da literatura detalhada na tese de doutorado. Neste artigo, apresenta-se somente o processo desenvolvido, com exemplos das contribuições do NVivo10 para a exploração dos estudos selecionados.

O uso do software não substitui o olhar crítico do pesquisador, tampouco elimina a necessidade de leitura dos trabalhos, mas facilita grandemente seu trabalho. Segundo Bazeley (2013) o NVivo10 pode ajudar na análise dos dados qualitativos em nível da gestão dos dados, da gestão de ideias, da consulta de dados e da apresentação visual que pode reportar aos dados.

Além disso, as diferentes consultas que o NVivo10 possibilita, facilitam o olhar do pesquisador permitindo-lhe visualizações e constatações que demandariam muito tempo e esforço, sem este apoio.

Inicialmente foi realizada consulta da ocorrência de palavras e construção de mapas de nuvens, em cada grupo de trabalhos. Um exemplo da contribuição do NVivo10 pode ser observada por meio da comparação entre dois mapas de nuvens. O da esquerda foi produzido pelas palavras mais frequentes nas 32 (trinta e duas) teses ou dissertações do foco de pesquisa “Um Computador por Aluno”. Enquanto o da direita foi produzido pelas palavras mais frequentes nas 22 (vinte e duas) teses sobre os outros dois focos de pesquisa.



Figura 1: Mapa de nuvens das teses e dissertações sobre Um Computador por Aluno (esquerda) e Educação, Tecnologia, Currículo e Inovação (direita).

Fonte: Importado pela autora de sua área de trabalho no software NVivo10

A semelhança entre os mapas de nuvens produzidos, com grupos distintos de trabalhos, indica que estes abordam questões muito semelhantes. Mas esta é uma inferência com base somente na constatação visual e precisa ser confirmada ou refutada. Para isto, o NVivo10 permite que o pesquisador “faça perguntas e encontre padrões com base em suas codificações, verifique a consistência da codificação [...] e reveja seu progresso”. (QSR, s/d, p.36). Na pesquisa foi preciso responder à pergunta: o que os autores, nos diferentes grupos de trabalhos, apresentam ou argumentam sobre os alunos? Ao clicar sobre a palavra, nos respectivos mapas de nuvem, foi possível ascender de forma rápida aos contextos reais onde ela se inseria para então realizar a análise e interpretação, com o devido rigor acadêmico. E tal interpretação mostrou que, no primeiro caso a palavra alunos se repetia mais pela formalidade, uma vez que os trabalhos tratavam de projetos que a trazem em seu título. Já no segundo caso, as menções ao aluno referiam-se a seu papel como um dos sujeitos das ações curriculares.

Depois de realizar várias consultas aos grupos de trabalhos, já bem familiarizada com seus conteúdos e compreendendo as principais tendências ou abordagens neles presentes, foi possível avançar na interpretação. Para isso foi empregado outro recurso do Nvivo10, os “nós”. Este consiste da seleção de citações ou extratos dos textos e vinculação aos “nós” ou categorias de análise, criadas pelo pesquisador.

O Nvivo10 permite, ainda, que as categorias, as ideias, os conceitos e/ou as inter-relações entre os dados possam ser demonstradas visualmente, quer através da construção de modelos ou de matrizes (BAZELEY, 2013). Vários destes recursos foram usados, com destaque para a árvore de palavras, que de acordo com Queiroz (2010, s/p), tem a capacidade de condensar milhares de informações de milhares de fontes e exibi-las de forma intuitiva e direta, o que é realmente significativo para um pesquisador sobrecarregado com tanta informação, hoje disponível nas bases de

dados digitais.

Um exemplo ocorreu com a pesquisa da palavra “integração” nos trabalhos arrolados no grupo “Um Computador por Aluno”. O recurso de ir e vir da árvore de palavras gerada para as fontes que originaram as frases, nela indicadas, permitiu a identificação do sentido ou contexto em que termo foi usado pelos autores referendados. Um retorno, por exemplo, ao contexto da frase indicada na árvore: “Currículo na perspectiva da **integração** das tecnologias às práticas pedagógicas” levou à tese de Piorino (2012). A abordagem era a concepção integradora entre teoria e prática, no projeto de formação dos professores, em uma escola pública participante do Projeto UCA. Outras consultadas semelhantes indicaram trabalhos que abordavam a integração das tecnologias ao currículo.

Outras consultas foram realizadas e acompanhadas de outros tantos movimentos de ir e vir dos fragmentos de texto a seus contextos. E este movimento permitiu a exploração das tendências, testagem de teorias e o entendimento do conteúdo das publicações. Também explicitou as lacunas conceituais ou abordagens pouco exploradas no universo dos trabalhos arrolados nesta revisão.

2.6 Sexto passo: ampliação da revisão

A ampliação ocorreu pelo acréscimo de trabalhos não localizados nas buscas nas bases eletrônicas, mas de reconhecido valor acadêmico, tais como publicações impressas ou digitais, vinculadas a grupos de pesquisa e/ou apresentados em eventos na área de educação e tecnologia. Esta ampliação serviu para a consolidação da interpretação iniciada. Também contribuiu para a explicitação dos conceitos chaves à fundamentação teórica da tese em pauta.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos trabalhos, arrolados nesta RSL, indicou uma ênfase de abordagem na formação docente, para a integração curricular das TDIC. Também explicitou uma lacuna em relação ao processo de mudança nas concepções dos docentes, enquanto sujeitos do currículo, para as mudanças ou inovações com a integração das TDIC.

Para encerrar este trabalho, ainda há 2 (dois) aspectos a serem considerados:

- A revisão sistemática da literatura é importante para a busca de evidências sobre o já pesquisado e publicado sobre certo tema, garantindo rigor ao processo de revisão da literatura. E, se ela é fundamental para a área da saúde, não há motivos para não usá-la na educação.
- O manuseio de grande volume de publicações pode ser facilitado pelo uso de softwares específicos. O Nvivo10 mostrou-se adequado para este fim, pois ajudou na organização das informações não estruturadas, para sua análise e interpretação, com relativa rapidez e rigor metodológico.

REFERÊNCIAS

ATALLAH, A. N. **Revisão Sistemática e Meta-análise**. 2001. Disponível em <http://metodologia.org/wp-content/uploads/2010/08/meta1.PDF> Acesso 08 Abr. 2014.

_____.; CASTRO, A. A. **Revisão Sistemática da Literatura e Metanálise**: a melhor forma de evidência para tomada de decisão em saúde e a maneira mais rápida de atualização terapêutica. Disponível em http://www.centrocochranedobrasil.org.br/cms/apl/artigos/artigo_530.pdf Acesso 08 Abr. 2014.

BAZELEY, P. **Qualitative data analysis with NVivo**. 2 ed. London: Sage Publications Ltd, 2013.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STACHER, H. **Ensino Híbrido**: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos, 2013. Disponível em http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf Acesso 20 Nov. 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999

PIORINO, G. I. P. **A formação do professor e o desenvolvimento de competências pedagógico-digitais**: experiência em escola pública que participa do projeto UCA, 2012. Doutorado em Educação (Currículo). São Paulo: PUC/SP. Disponível em http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14731 Acesso 08 Abr. 2014.

QSR International. **Manual Nvivo10**. Disponível em www.qsrinternational.com. Acesso 20 Mai. 2014.

QUEIROZ, D. M. A avaliação como acompanhamento sistêmico da aprendizagem: uma experiência de investigação-ação colaborativa no Ensino Fundamental. **Tese de Doutorado em Ciências da Educação**. Coimbra. Universidade de Coimbra, 2010. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/17779/1/Tese.pdf> Acesso 02 Nov. de 2014.

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. **Estudos de revisão sistemática**: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *In*: os de revisão sistemática 83 Rev. bras. fisioter., São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf> Acesso 20 Abr 2014.

SUBJETIVIDADES DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM PROJETOS DE EXTENSÃO: A EXPERIÊNCIA DA REVISTA ELO

Patrícia Muratori de Lima e Silva Negrão

Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Viçosa – Minas Gerais

Os modos de vida inspiram maneiras de pensar, os modos de pensar criam maneiras de viver. A vida *activa* o pensamento e o pensamento, por seu lado, *afirma* a vida. (DELEUZE, 2007, p. 18, grifos no original)

A única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo. (GUATTARI, 1992, p.33).

RESUMO: Este trabalho constitui-se numa análise qualitativa, eminentemente teórica, na qual foi utilizada a metodologia de leitura crítico-interpretativa de dados, tendo por base a produção de subjetividade na divulgação científica na Revista ELO - Diálogos em Extensão. É importante que os conhecimentos das comunidades científicas cheguem a outras comunidades por meio de trabalhos de extensão universitária, já que pretendem responder ao interesse e às necessidades dos cidadãos pela troca significativa de saberes entre o meio acadêmico e o não acadêmico. Também a divulgação científica deve ser realizada como caminho estratégico para novas discussões

sobre as implicações ambientais e sociais da tecnologia e da ciência na sociedade. Como ocorre um crescente interesse da população pelas novas investigações e descobertas científicas, aumenta a demanda de divulgação desse conhecimento técnico-científico para a sociedade, por meio de trabalhos de extensão, como forma de interar o meio científico e o social; de prestar contas à sociedade; de manter as políticas de investimentos em pesquisas futuras. Porém a divulgação científica em projetos de extensão pode ainda servir a interesses de manutenção hegemônica da ciência entre outras esferas do contexto social, bem como de indução do pensamento do público leigo a respeito da “verdade científica”. Assim, cientistas e pesquisadores, atravessados pelos compromissos de seus currículos também podem buscar o caminho da divulgação. Por isso, torna-se relevante a discussão proposta por este estudo no sentido de se compreender a produção de subjetividade na divulgação científica em trabalhos extensionistas publicados pela Revista ELO e de encadeamentos teórico-práticos sobre esse assunto.

PALAVRAS-CHAVE: Subjetividade; Divulgação Científica; Extensão Universitária.

1 | INTRODUÇÃO

A Universidade Federal de Viçosa, bem como outras instituições de ensino superior, vem acumulando ao longo dos anos experiência e tradição em ensino, em pesquisa mas também em extensão e, na perspectiva contemporânea do trabalho extensionista, a UFV tem compreendido que é por meio de uma relação intensa e constante com a comunidade que o meio acadêmico ganha vida, oxigenando os saberes (artístico, cultural, tecnológico e científico).

Além disso, acredita-se que é nessa relação que se produz o conhecimento – por intermédio da permuta entre saberes não-acadêmicos e não-sistematizados e saberes acadêmicos e sistematizados – e que “as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa).” Variadas possibilidades de *links* entre Extensão, Ensino e Pesquisa surgem, uma vez que são essas articulações que permitirão que seja possível contribuir para a transformação social de forma que os atores envolvidos apreendam saberes ainda não sistematizados mas também tenham clareza dos problemas sociais sobre os quais suas pesquisas precisam atuar. (POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2013.)

Segundo Van Dijk (2011, p. 19), “grande parte do que sabemos aprendemos a partir dos meios de comunicação”; portanto, essa necessidade de divulgação do conhecimento científico tem repercussão direta na forma e na estrutura do discurso que divulgará esse conhecimento para o público não especializado. Em consequência disso, surge a necessidade atual de se estar sempre visível para ser alvo da atenção de todos e essa exigência de se tornar visível está atrelada ao desejo de reconhecimento e aprovação. O cidadão (e seu trabalho) adquire ou não credibilidade e confiabilidade, sendo avaliado e/ou respeitado pelo que se exhibe e como se exhibe aquilo que se produz. Assim, essa necessidade de visibilidade constante está diretamente relacionada a relações de prazer, de sociabilidade, mas também de poder e de legitimação.

No que diz respeito ao cientista, ao pesquisador e ao divulgador do discurso científico, essa injunção pela legitimidade está também atrelada ao fato de que o campo social da ciência é resultado de confrontos e disputas com outros campos pela credibilidade, pelo poder, pelo status de verdade e de confrontos também internos pelo poder de fala, pela consolidação de métodos, por maior capital científico, entre outros. afinal, a Ciência não surge do nada, é produto de um processo histórico/cultural e de um trabalho de interação de cientistas e “não tem sentido se não chega aos cidadãos” (CALSAMIGLIA, 1997, p. 10, apud CATALDI, 2011).

A mídia, como dispositivo enunciador da informação (uma vez que é nela e por meio dela que muitas vezes se constrói também o discurso de divulgação científica) atende, de certa forma, a essa necessidade de legitimação já que ela se configura como importante canal que permite e possibilita a comunicação dos cientistas com/para/na sociedade, interferindo nos processos socioculturais, nas relações sociais e

em novos processos de significação, divulgação de conhecimentos e produção de sentidos.

Exemplos desses dispositivos enunciadores da informação nas Universidades são a revista científicas, inclusive as de extensão. A Revista ELO – Diálogos em Extensão, publicada pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFV é uma delas. O periódico, lançado em 2010, é voltado para a divulgação, por meio de artigos científicos, relatos de experiência, resenhas e descrições de instituições, de trabalhos de extensão universitária, desenvolvidos no Brasil e em outros países.

Propomos neste trabalho, portanto, uma reflexão sobre os possíveis modos de subjetivação do sujeito, em suas relações políticas e sociais, a partir do processo de produção e circulação do discurso de divulgação científica no contexto da Revista ELO – Diálogos em Extensão.

O Saber Científico e a Divulgação Científica

A noção científica de “discurso” é distinta da que se usa normalmente na mídia, discurso é o uso da linguagem (falada ou escrita) e pode ser transmitido tanto pelos meios modernos como pelos tradicionais. Além disso, pode ser parte de uma grande variedade de situações comunicativas (contextos) ao envolver como participantes diferentes tipos de falantes. Portanto “discursos são textos em contextos” (VAN DIJK, 2011, p. 22) .

Sendo assim, o ato de divulgação do discurso científico envolve estratégias específicas, como a substituição da linguagem científica, teórica, geral e técnica por termos conhecidos do público em geral, a inclusão ou não de elementos narrativos, ou a utilização de exemplos concretos e de metáforas que ajudem na compreensão de elementos abstratos pelos não especialistas. Se o objetivo for, pois, divulgar o conhecimento científico, será crucial “recontextualizar” esse discurso para outro contexto, para outra situação comunicativa, e “retextualizá-lo”, ou seja, reformular e adaptar esse conhecimento para o público em geral (CATALDI, 2011, p. 75) de forma consciente e competente, estreitando as relações entre ciência e público, proporcionando a inserção social e cultural do conhecimento científico por meio do acesso a essas descobertas e fatos; mas também legitimar-se a si mesma; representar-se de maneira positiva; justificar sua importância, financiamentos e políticas públicas; assim como conduzir ou não o público a avaliar criticamente os benefícios e os riscos dessas pesquisas.

Logo, a existência desse processo de formulação de um novo discurso reforça a relevância de uma análise das publicações de divulgação científica como agentes de produção de subjetividade. Isso se ratifica ao se levar em consideração que discurso é efeito de sentido entre locutores (PÊCHEUX, 1995). Por isso, traz consigo pistas da articulação da língua com o contexto histórico, social, econômico etc. Sendo assim, o discurso de divulgação científica publicado estará sempre atrelado a interesses

relacionados ao contexto político, social, histórico, econômico, da internet, das redes sociais e da inovação e tudo isso interferirá diretamente nos efeitos de sentido que serão produzidos a partir daí.

Modos de Subjetivação

Por que o ser humano age de acordo com alguns padrões, muitas vezes, consagrados e estabelecidos? Segundo Deleuze (2001), é porque, por meio do hábito de adquirir hábitos, o ser humano forja o que chama de espírito, consciência, subjetividade. E se é nessa repetição dos hábitos que o “espírito” é constituído, percebe-se aí já uma subjetividade essencialmente interativa e relacional, uma vez que é apenas na interação que é possível criar hábitos e forjar o “espírito”.

Antes de tudo, é preciso entender que não existe a subjetividade do tipo “recipiente”, na qual seria depositado algo puramente exterior, que, depois, seria interiorizado, porque esse algo sempre é também elemento que constitui a subjetivação (GUATTARI; ROLNIK 1999. p.34) e essa subjetivação (relação consigo mesmo e com as outras coisas) é produzida mas é, ao mesmo tempo, produtora.

A subjetividade pode portanto ser entendida como um processo de produção no qual participam múltiplos componentes, que são resultantes da apreensão parcial que o ser humano realiza de elementos presentes no contexto social, num fluxo ininterrupto de sentimentos, emoções, valores e formas de viver, fabricados em interações de instâncias sociais e individuais, numa polifonia de vozes (GUATTARI; ROLNIK, 1999), agenciados por meio da linguagem.

Essa “linguagem” deve ser compreendida para além da ação com a língua, mas também como ação sobre a língua, já que é ela que transforma o locutor em sujeito, que se submete ao que é determinado, mas, simultaneamente, age nos espaços. Dessa forma, esse sujeito não é nem assujeitado nem totalmente livre e, para se chegar aos sentidos possíveis dos enunciados, é preciso buscar o contexto de produção e os fatores que concorreram para que determinado efeito de sentido fosse produzido (FRANCHI, 1977).

Como a língua é o lugar de confronto socioideológico, o sujeito existe na interação linguística, sendo a palavra sempre orientada na direção do outro. A palavra neutra de sentido não existe, já que sempre se fala aquilo que já foi dito antes por outrem. Assim, uma única palavra pode ser compreendida de forma dialógica desde que se escute nela outras vozes. É exatamente, com base nessa relação dialógica, que se estabelece o vínculo do discurso de divulgação científica com a extensão universitária.

A Extensão Universitária

Bem como a própria concepção de conhecimento das universidades vem se alterando com o tempo, o conceito de extensão também tem se alterado. O termo latino *extendere*, formado pelos elementos EX (fora) e TENDERE (esticar), e o termo

extensionis estão relacionados à origem da palavra extensão, que, por isso, pode ser entendida como ato ou efeito de estender, alargar, espalhar, aumentar o conteúdo, difundir.

Sendo assim, compreende-se o fato de que, num primeiro momento, essa tenha sido a compreensão que se teve a respeito da Extensão Universitária: uma perspectiva educacional tradicionalista, na qual as universidades possuíam a missão de disseminar (estender) a todos os seus conhecimentos e as suas técnicas; oferecer prestação de serviços, além de difundir a cultura. Essa foi a fase da extensão vista como Transmissão de Conhecimentos ou Devolução, influenciando os contextos históricos, sociais e econômicos do país, concentrando-se em definir conteúdos que poderiam ser imediatamente aplicáveis.

Outra fase da extensão foi a do Assistencialismo, na qual a principal função dos trabalhos realizados era a prestação de serviços sob a forma de cursos práticos, serviços técnicos, assistenciais e conferências. Porém as instituições de ensino superior têm buscado recentemente uma formação mais comprometida de seus estudantes, uma produção de conhecimento baseada no diálogo e, por isso mesmo, mais apropriável por toda a sociedade, pois, se por um lado o conhecimento sistematizado e acadêmico interfere diretamente na vida das pessoas, por outro lado, é fato que o conhecimento popular direciona o saber científico.

Dessa forma, baseada no princípio da indissociabilidade – ensino, pesquisa e extensão – a extensão atualmente tem sido vista sob a perspectiva de um “processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade” (POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2013). Essa é a fase extensionista da Reflexão da Universidade (dialógica). Nessa perspectiva contemporânea do trabalho extensionista, o conhecimento científico não deve ser apenas transferido à comunidade não acadêmica mas se configura como um dos instrumentos de construção e de transformação da sociedade.

Isso significa que, em princípio, as publicações de divulgação científica, realizadas por meio de projetos de extensão, devem ser compreendidas como caminho estratégico para novas discussões sobre as implicações ambientais e sociais da tecnologia e da ciência na sociedade; pois, é por meio dessa articulação de conteúdos éticos, técnicos e humanísticos que se torna possível conhecer as exigências da sociedade, desenvolver recursos capazes de responder a elas e trabalhar pela solução de problemas sociais urgentes relacionados à saúde, à educação, à produção de alimentos, à ampliação da renda, além de contribuir na formação de indivíduos de maneira integral, como seres sociais que são.

Porém, cientistas e pesquisadores, atravessados pelos compromissos com seus currículos e com suas promoções na carreira, também veem na divulgação científica de projetos de extensão a possibilidade de dar visibilidade para as suas pesquisas, além de uma forma de atender a essas expectativas profissionais e de lugar de fala do

meio acadêmico. E isso que este trabalho busca compreender.

A Revista ELO - Diálogos em Extensão

Entende-se atualmente que o saber científico deva ser compreendido em suas múltiplas dimensões e não só como instância produtora de verdade. Com o objetivo de atender a essa necessidade urgente, de se estabelecer um diálogo maior e mais intenso de saberes, a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Viçosa criou a Revista Elo – Diálogos em Extensão, uma revista multidisciplinar dedicada à extensão universitária.

A Revista é destinada à publicação de relatos de experiências, artigos e trabalhos institucionais que discutam os resultados de atividade de extensão universitária. É uma publicação eletrônica de periodicidade quadrimestral e utiliza o Sistema de Editoração Eletrônica de Revistas (OJS/SEER), recebendo trabalhos em fluxo contínuo. Lançada em novembro de 2010, recebe trabalhos relacionados a áreas temáticas interdisciplinares da extensão universitária, está indexada no DOAJ e no Google Acadêmico e atualmente adota o formato online.

A respeito desse processo de publicação de trabalhos de extensão universitária, é importante analisar, portanto, as razões pelas quais a comunidade acadêmica divulga o conhecimento científico ao público não especialista, já que o sujeito é constituído ideologicamente a partir de formações discursivas, sendo que essas estão sempre relacionadas às formações ideológicas (PÊCHEUX e FUCHS, 1990).

Isso porque tanto o contexto de produção quanto os fatores de produção de sentido estão presentes e são determinantes no discurso de divulgação científica, como em qualquer outro, uma vez que o divulgador científico não um simples tradutor do discurso científico, mas agente social, configurando-se claramente como trabalhador extensionista já que busca transformar não só a universidade mas também os setores sociais com os quais interage.

Isso reforça a relevância de uma análise das possíveis subjetividades produzidas pelos discursos de divulgação científica e de um panorama dessas publicações de extensão universitária. Pelo exposto, esse trabalho tem o objetivo de analisar as possíveis subjetividades em publicações de divulgação científica na Revista ELO – Diálogos em Extensão.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa documental, exploratório-descritiva, de natureza quantitativa, realizada por meio de um levantamento de trabalhos publicados na revista de extensão universitária, Revista ELO - Diálogos em Extensão, publicada pela Universidade Federal de Viçosa.

Assim, este estudo tem por fonte uma leitura crítico-interpretativa de dados

obtidos pelo sistema OJS em relação às publicações da Revista ELO desde a sua criação, em 2012, até 2018, as quais abordam a temática da divulgação científica em programas ou projetos de extensão universitários. Como procedimento metodológico, optou-se pela pesquisa bibliográfica, já que esta se constitui como um mecanismo relevante na construção do conhecimento científico.

3 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A divulgação científica em trabalhos de extensão universitária ganha cada vez mais visibilidade no contexto atual diante das ações que têm por objetivo a percepção de demandas da sociedade em relação a novas pesquisas e o atendimento de necessidades sociais urgentes. A Revista ELO – Diálogos em Extensão é uma dessas ações, por se constituir num espaço público e gratuito para que a sociedade acadêmica possa divulgar resultados de seus trabalhos em extensão universitária e para que toda a sociedade tenha acesso a essas informações.

Em relação às publicações, a análise dos dados apontou um total de 109 trabalhos publicados desde a sua criação até o último número de 2017. Dos trabalhos publicados, 79 são artigos; 29 relatos de experiência; 1 documento de divulgação de instituições e nenhuma resenha, conforme Figura 1:

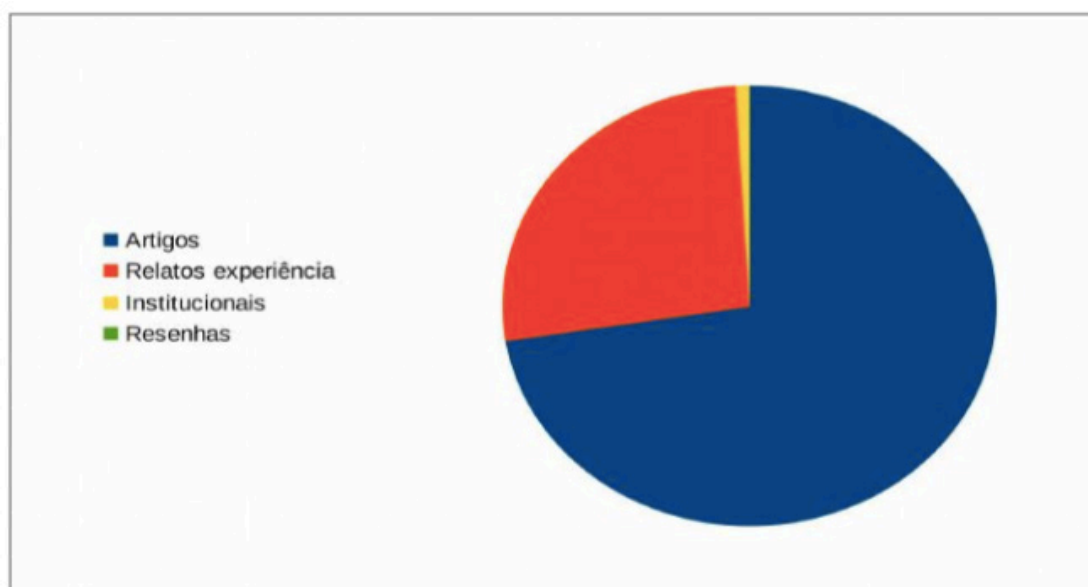


Figura 1: Total de trabalhos publicados (108) de 2010 a 2018.

Fonte: Dados da plataforma SEER, sistema Open Journal System (OJS).

Em relação a essas publicações, foi possível verificar quais Áreas Temáticas foram contempladas por essas publicações, conforme Figura 2:

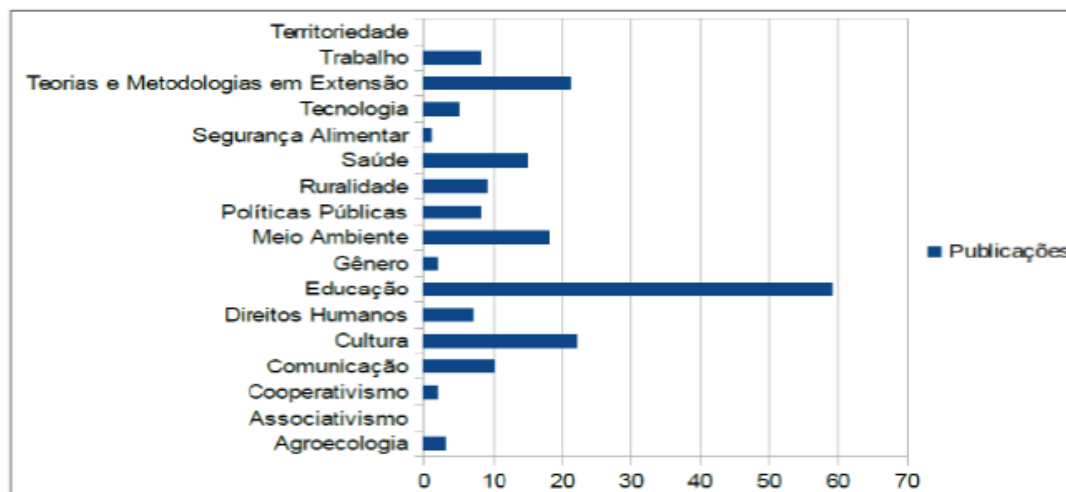


Figura 2: Publicações por áreas (2010 a 2018).

Fonte: Dados da plataforma SEER, sistema Open Journal System (OJS).

Percebe-se, portanto, que as áreas temáticas Educação, Teorias e Metodologias em Extensão e Cultura são as mais recorrentes nas publicações. A educação influencia a evolução e a transformação das estruturas vigentes na sociedade. Sendo assim, o maior número de publicações nas áreas de educação e cultura podem ser resultado dos avanços atuais na informação, na tecnologia e do aumento do acesso da população às descobertas científicas. Porém, isso pode ser justificado também pelo crescente interesse público nas áreas de Educação e Cultura, em função das crescentes demandas relacionadas à qualificação da mão de obra e à necessidade de se ampliar a capacidade do país para atrair investimentos decorrentes de interesses econômicos.

Além disso, é possível que o interesse em publicações na área de Teorias e Metodologias em Extensão advenha da necessidade atual da academia de se reaproximar das reais demandas da sociedade; de propor alternativas para se enfrentar situações-problemas; de propiciar troca de saberes entre a população e a comunidade científica; de atuar diretamente na transformação da sociedade e na formação de seus alunos, técnicos e professores. Ademais, as publicações nessa área cumprem o papel de colocar a extensão em igual posição no que diz respeito à pesquisa e ao ensino, já que ela ocupava antes patamar de valor menor entre as outras duas funções da universidade.

É importante observar que, de 2010 a 2014, a Revista ainda não utilizava a plataforma de Serviço Eletrônico de Editoração de Revistas – SEER. Em razão disso, não há dados disponíveis no sistema sobre esses anos, porém, foram publicados um total de 43 trabalhos nesse período. Embora o número de trabalhos publicados entre 2012 e 2014 seja relevante; nesse período, a ELO ainda não apresentava uma regularidade em números de artigos publicados nem uma periodicidade fixa de publicação anual. Também não estava indexada em bases bibliográficas.

Em 2015, a ELO passou por um processo de reformulação contando com novos

Editores e renovação do Corpo Editorial; além disso, passou a utilizar a plataforma SEER, a partir do Open Journal System (OJS), sendo que as versões iniciais impressas da Revista foram inseridas no sistema.

Em 2016, o periódico passou a adotar o formato online, primando pela regularidade, qualidade e agilidade no processo de avaliação dos trabalhos submetidos, buscando, assim, alcançar os melhores resultados junto aos órgãos indexadores. A Revista também foi indexada no DOAJ e ao Google Acadêmico e iniciou-se o projeto da internacionalização para divulgação da Revista entre Universidades da América Latina. Ademais, como a adoção das redes sociais pelos periódicos é uma prioridade nas linhas de ação de profissionalização e internacionalização, essa também foi uma meta alcançada pela ELO em 2016.

Todo esse trabalho visa melhorar a classificação da ELO no sistema Qualis de avaliação de periódicos científicos – ela atualmente se classifica nas categorias B4 e B5 em 8 áreas de avaliação e C em 5 – e ampliar a visibilidade da Revista. Conseqüentemente, esse processo fez com que se ampliasse também o número de leitores cadastrados e, como resultado, o número de trabalhos submetidos e publicados (o v. 7, n. 1, 2018 não foi publicado até o momento desta pesquisa na plataforma SEER), conforme é possível verificar na Figura 3:

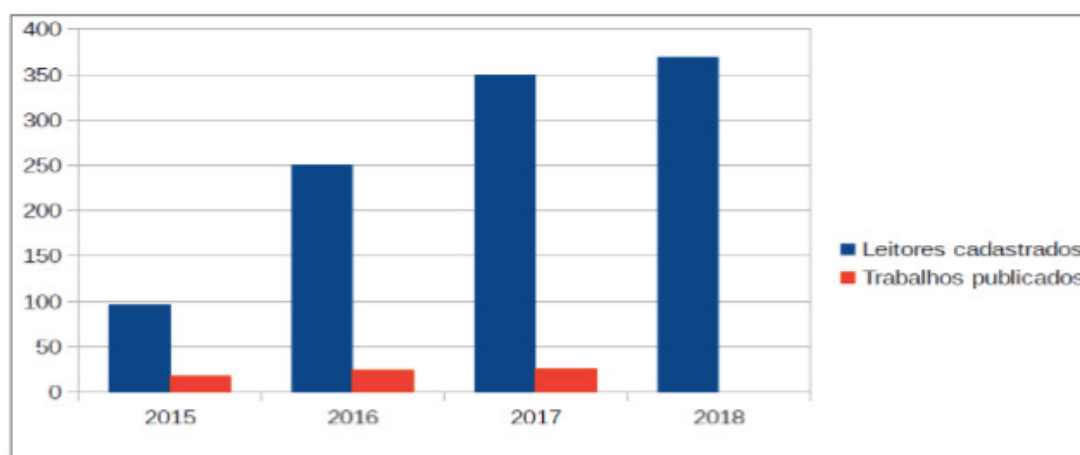


Figura 3: Número de leitores cadastrados na Revista ELO de submissões a partir de 2015.

Com esses dados, torna-se possível verificar como os processos de comunicação e divulgação da ciência foram beneficiados pelas Tecnologias da Comunicação e da Informação, que trouxeram consigo a ampliação do acesso aos resultados de pesquisas. Esses recursos de divulgação facilitam a localização de artigos em periódicos e promovem a visibilidade deles por meio de algumas características, como a presença na Web, acesso aberto, opções de idiomas para o sistema do periódico e indexação em bases de dados conceituadas, o que gera uma maior capacidade de exposição, influenciando diretamente o público-alvo e, conseqüentemente, no interesse pela publicação por parte dos cientistas e pesquisadores.

Assim, ratifica-se, após a análise dos referidos dados, a potencialidade desse

meios de comunicação na parceria pela divulgação do conhecimento científico, o que é confirmado pelo grande número de periódicos com esse fim e pelo aumento do número de publicações ao longo dos anos, em função dos critérios adotados por esses veículos, os quais os tornam cada vez mais atraentes, conforme constatado por este estudo.

É evidente que, no universo acadêmico, a prática da extensão atualmente se configura como forma de uma instituição pública se manifestar em relação ao seu compromisso social; além disso, os atores envolvidos nesse processo adquirem clareza das questões sociais nas quais precisam atuar e, a partir dessa percepção, têm melhores condições para definirem novos rumos para suas pesquisas e trabalhos, os quais, necessariamente, devem ser publicizados por intermédio da divulgação científica.

Porém, razões políticas, muitas vezes, sustentam a divulgação científica também nos projetos de extensão, em função de que esse discurso de divulgação pode estar orientado a direcionar recursos para determinadas áreas levando ao fortalecimento de umas linhas de ação e ao completo abandono de outras. Assim, é fato que os periódicos geram conhecimento, porém é por meio de seus editoriais, da seleção e do ordenamento dos artigos que destacam o que consideram fundamental.

Cabe, assim, aos editores administrar todo o processo de avaliação dos trabalhos submetidos aos periódicos, assessorados pelo corpo avaliativo. É importante ainda que os editores estejam atentos para evitar que, ao realizar o processo de divulgação científica, não sejam apenas destacadas as afirmações que se interessa divulgar, terminando por apresentá-las fora de seu contexto original ou reduzindo a pesquisa em suas partes mais elementares, divulgando os resultados do trabalho, mas não a forma como foi realizado ou o método utilizado.

Essa ação, em vez de aumentar o conhecimento do público leigo do conhecimento científico acaba por distanciá-lo dele, pois uma afirmação científica, fora de seu contexto, pode assumir um caráter a-crítico e impedir um pensamento em vez de estimulá-lo, pois um público que não é capaz de compreender o conhecimento científico está claramente a ele submetido.

Isso ocorre por descuido ou despreparo do divulgador científico, mas também intencionalmente buscando legitimar discursos, ideias ou posições. Segundo Foucault (2002), os fatores de coerção e a influência que um determinado discurso pode exercer sobre o seu público estão ligados às relações de poder. Esse poder é uma forma de coação tanto por parte de quem o detém como por parte de quem está sujeito a ele; portanto, não há maneiras de se livrar dele e o discurso é uma das formas de difundir-lo. No caso do discurso científico, como há uma cultura, vinda da Idade Média, da credibilidade associada à imagem do cientista, sempre há o risco de um discurso de um determinado autor ser automaticamente tomado como verdade.

Assim, é claro que a divulgação científica em trabalhos de extensão pode servir a interesses de dominação quando atende a grupos detentores de todos os âmbitos

do poder, produzindo subjetividades alienantes e gerando consequências graves à sociedade, a menos que seja realizada de forma consciente e competente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A subjetividade produzida pela divulgação científica em trabalhos de extensão é o centro de investigação deste trabalho no que diz respeito a uma leitura multidimensional, crítico-interpretativa e intertextual (PAIVA, 2000) desse tipo de discurso e propôs o entrecruzamento e até o confronto de diversos percursos teóricos, nos quais ecoam outras vozes e se constroem outras possibilidades de diálogos, fazendo emergir outros elementos às possíveis discussões sobre o assunto.

É evidente que compartilhar o saber é uma atitude própria das culturas democráticas. Sob essa perspectiva, o discurso de divulgação científica assume caráter informativo, mas, sobretudo, educativo. Nesse sentido, a trajetória dessa pesquisa permite concluir que a Revista ELO – Diálogos em Extensão cumpre sua função de meio de divulgação científica e, também, seu papel extensionista, por se configurar como periódico interdisciplinar; contribuir para formação dos alunos no que diz respeito à inter-relação dos autores (professores/estudantes/pesquisadores); divulgar reflexões e resultados de atividades de extensão universitária; primar pela indissociabilidade com o ensino e a pesquisa; ampliar o entendimento dos contextos atuais e propor ações que viabilizem a construção de um novo mundo.

Porém, é claro também que, nesse contexto, movimentam-se os diferentes sujeitos – o extensionista (que se configura como agente que busca a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade), o cientista (que se apresenta como quem busca verdades universais, que se pretende neutro e objetivo), o divulgador (que desloca saberes científicos, recortando-os; que, muitas vezes, escreve um discurso próprio e que pode atender a interesses de outras instâncias que determinam o que será divulgado e o que é relevante) e o leitor (que pode se apresentar como interpretado, quando sobre ele é projetado o sentido que se quer dar ao discurso; ou interpretante, quando é capaz de produzir sentidos próprios ao que lê). Todos esses sujeitos constituem-se pelas subjetividades produzidas, relacionadas ao poder, à verdade da ciência e à verdade da mídia divulgadora.

Esse trabalho aponta, portanto, para a necessidade de que tanto a sociedade como a comunidade científica reflitam sobre essa relação entre ciência e sociedade e que se interessem em discutir as formas pelas quais o conhecimento produzido nas instituições de ensino é tornado acessível para a sociedade sem que se torne uma mercadoria, sem que o experimento se banalize, sem que uma ideia equivocada de ciência seja transmitida e sem que os interesses das classes dominantes prevaleçam sobre a sociedade em geral. É necessário, portanto, divulgar e ler ciência de maneira contextualizada e crítica, mas é primordial que se esteja consciente das subjetividades

possivelmente produzidas nos processos de divulgação, de aquisição e de interpretação do conhecimento.

Porém, Miranda (2000) ressalta que, embora a subjetivação contemporânea se encontre alicerçada em dispositivos vários, isso não significa o aprisionamento absoluto, pois é sempre possível resistir, escapar desses agenciamentos e, até mesmo, apropriar-se de forma diferente daquilo que é oferecido. Ou seja, é sempre possível atrever-se a singularizar, a encontrar uma forma de recusar esses modos preestabelecidos de manipulação.

É fato que a consolidação de uma carreira acadêmica está diretamente relacionada ao ensino, à extensão, mas principalmente, à pesquisa e posterior divulgação de resultados. Por isso, pesquisadores encontram na divulgação científica, além do meio para atuarem diretamente em questões sociais em trabalhos extensionistas, a maneira de validarem suas conclusões, garantirem o crédito pela descoberta e aprimorarem seus currículos, o que é inteiramente legítimo.

No entanto, é sempre importante ressaltar que essas publicações devem ser consequências naturais do trabalho de um pesquisador, do esforço e da dedicação dele em relação à Ciência e Tecnologia. Nessa perspectiva, o artigo científico deve acontecer por causa da pesquisa e não o contrário. Alerta-se, portanto, para o fato de que essa lógica, correntemente, ocorra de forma meramente instrumental e contábil, contrária à intenção inicial da pesquisa, o que resulta numa imagem distorcida da atividade científica, na qual a ciência está reduzida à sua aplicação, isto é, à sua vertente pragmática, negando-se a busca da verdade para privilegiar os procedimentos e os resultados em detrimento das causas.

REFERÊNCIAS

CATALDI, C. O discurso sobre ciência: os transgênicos em foco na mídia impressa. In: GOMES, M. C.A.; CATALDI, C.; MELO, M. S. S (Org.). **Estudos discursivos em foco**: práticas de pesquisa sob múltiplos olhares. Viçosa, MG: Ed. UFV, 2011, p. 71-92.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs** - Capitalismo e Esquizofrenia. V.1. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995, p. 9-27.

DELEUZE, G. **Empirismo e Subjetividade**: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Tradução de Luiz. L. Orlandi. São Paulo: Ed.34, 2001.

DELEUZE, G. **"Nietzsche"**. Lisboa: Edições 70, 2007. 106 p.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 6ª edição- Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2002.

FRANCHI, C. "Linguagem: atividade constitutiva". **Almanaque**, vol. 5, São Paulo, Brasiliense, 1977.

GUATTARI, F. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1999.

MIRANDA, L. Subjetividade: A (des)construção de um conceito. In: JOBIM e SOUZA, S. (org) **Subjetividade em questão**: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Ed.7 Letras, 2000, p. 29-46.

PAIVA, A. C. S. **Sujeito e laço social** – a produção da subjetividade na arqueogenealogia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

PÊCHEUX, Michel & FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In : GADET, Françoise. & HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas, Ed. da UNICAMP. 1990.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.

VAN DIJK, T.A. Por uma teoria da comunicação científica: discurso, conhecimento, contexto e compreensão da sociedade. In: GOMES, M. C.A.; CATALDI, C.; MELO, M. S. S. **Estudos Discursivos em foco**: práticas de pesquisa sob múltiplos olhares. Viçosa, MG: Ed. UFV, 2011.

UMA INTERVENÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL EM CRIANÇAS COM HISTÓRICO DE FRACASSO ESCOLAR

Quezia Crispa Isnardi

(Universidade Federal de Pelotas, Pelotas - RS)

Silvia Nara Siqueira Pinheiro

(Universidade Federal de Pelotas, Pelotas – RS)

Leticia Soares Leite

(Universidade Federal de Pelotas, Pelotas - RS)

Karen Pereira da Motta

(Universidade Federal de Pelotas, Pelotas – RS)

Lívia Magalhães Vidinha

(Universidade Federal de Pelotas, Pelotas – RS)

Mariana Souza de Oliveira

(Universidade Federal de Pelotas, Pelotas – RS)

Milene Bohm

(Universidade Federal de Pelotas, Pelotas – RS)

RESUMO: De acordo com Vygotsky o comportamento humano se constitui por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na interação social e mediada pelo uso de signos. Neste sentido, a brincadeira é fonte de desenvolvimento cognitivo e emocional e cria zonas de desenvolvimento proximal. O objetivo deste artigo é, apresentar o projeto “Avaliação e intervenção em crianças com histórico de fracasso escolar”, desenvolvido no curso de Psicologia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Este projeto integra a tríade ensino, pesquisa e extensão e tem por finalidade avaliar e intervir em crianças com histórico de fracasso escolar. Crianças com

dificuldades de aprendizagem, vinculadas ao Núcleo de Neurodesenvolvimento da UFPel, foram avaliadas por meio de entrevista semi-estruturada (com o responsável e com a professora da criança em questão) e aplicação de um instrumento que avalia leitura, escrita e cálculo de forma mediada. As intervenções duraram em torno de 14 semanas e foram desenvolvidas por meio de encontros semanais com duração média de cinquenta minutos em que foram utilizados jogos (memória, cara a cara e damas) para brincar com as crianças. Ao final da intervenção foi realizada nova avaliação. Até o momento cerca de 50 crianças participaram do projeto e todas apresentaram avanços no âmbito da aprendizagem e do desenvolvimento. Tais avanços foram observados nas avaliações do projeto e por meio dos relatos das crianças, cuidadores e professores, com relação à redução da ansiedade, melhora no relacionamento interpessoal, autoestima, atenção, concentração e, até mesmo, aprovações na escola.

PALAVRAS-CHAVE: dificuldade de aprendizagem; funções psicológicas superiores; zona de desenvolvimento proximal

A HISTORICAL-CULTURAL INTERVENTION IN CHILDREN WITH SCHOOL FAILURE

HISTORICAL

ABSTRACT: According to Vygotsky, human behavior is established by the development of higher psychological functions, in social interaction and mediated by the use of signs. In this sense, playing is a source of cognitive and emotional development and creator of zones of proximal development. The intention of this article is to present the project “A Historical-Cultural Intervention in Children with School Failure Historical”, developed in the Psychology course of the Universidade Federal de Pelotas (UFPel). This project integrates a teaching, research and extension triad and aims to evaluate and to intervene in children with a history of school failure. Children with learning difficulties, linked to the UFPel’s Neurodevelopment Center, were evaluated through a semi-structured interview (with the guardians and teacher of the child) and submitted to an instrument that evaluates, in a mediated way, reading, writing and calculus. The intervention lasted around 14 weeks and were developed in weekly meetings with an average of fifty minutes in which was used games (memory, guess who? and checkers) to play with the children. By the end of the intervention, a new evaluation was made. So far about 50 children have participated in the project and all the showed signs of learning and development improvement. The changes were observed in the project evaluations by conversations with the children, guardians and teachers, regarding anxiety reduction, improvement in interpersonal relationships, self-esteem, attention, concentration and even approvals at school.

KEYWORDS: learning disability; superior psychological functions; zone of proximal development.

1 | APRESENTAÇÃO

O estudo a seguir tem por finalidade apresentar o projeto “Avaliação e intervenção em crianças com histórico de fracasso escolar”, desenvolvido no curso de Psicologia de uma Universidade Federal do Sul do Brasil. Cujo objetivo é avaliar e intervir em crianças com histórico de fracasso escolar, ou seja, dificuldades na leitura, escrita e cálculo. Esse projeto se desdobra em três etapas: ensino, extensão e pesquisa, desempenha importante papel na trajetória acadêmica e possibilita ao aluno a vivência prática, com atuação diretamente na comunidade.

A proposta do projeto é prestar serviços através do atendimento a essas crianças, atendendo a demanda da comunidade escolar, haja visto a grande necessidade demonstrada pelo sistema de educação vigente. Os dados apresentados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em pesquisa aplicada tomando como base o ano 2016, retratam resultados alarmantes sobre o desempenho dos alunos do ensino fundamental, usando como referência uma escala que vai de 0 a 9 em português e de 0 a 10 em matemática, alunos do 5º ano apresentaram, em média nível 4 de proficiência em ambas as disciplinas, ao passo que os alunos do 9º ano do ensino fundamental apresentaram nível 3 de proficiência nessas mesmas disciplinas,

demonstrando que os avaliados tanto do 5º, como do 9º ano do ensino fundamental não aprenderam nem o básico de acordo com os critérios do Ministério da Educação (MEC) (INEP).

Tendo em vista que o fracasso escolar é um fato social multideterminado o mesmo deve ser olhado não apenas pela perspectiva da relação do aluno com sua família, mas pelo prisma das relações sociais (PATTO, 1990). O projeto se ancora na base teórica da psicologia histórico-cultural, em especial as ideias de Vygotsky e Elkonin. Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, o funcionamento psicológico se desenvolve em um dado momento histórico e tem como base as relações sociais que se estabelecem entre os indivíduos, no mundo. O homem é um ser social, é produto e produtor das relações sociais historicamente construídas pela humanidade (VYGOTSKY, 1995).

Nessa perspectiva de constituição do ser humano, Leontiev (1988) identifica as atividades de brincar, estudar e trabalhar e Vygotsky (1995), a linguagem, como meio pelos quais o homem vai se apropriando do mundo que o rodeia. Homens e animais nascem com funções psicológicas elementares e o que os diferencia não é somente a maior atividade nervosa do cérebro humano. O homem, além das funções psicológicas exigidas para a satisfação das necessidades biológicas, que os animais também possuem (alimentação, reprodução, resguardo), desenvolve funções psicológicas superiores (FPS) ao longo da sua história. Para Luria (1992), as FPS resultam da interação dos fatores biológicos com os fatores culturais.

Vygotsky, citando Marx e Engels (1984), explica que o homem, “ao atuar sobre a natureza externa e mediante a esse movimento, ao modificá-la, [...] modifica ao mesmo tempo sua própria natureza” (1995, p.85). O homem se relaciona com outros homens, na condição de sujeito, de construtor da cultura e do conhecimento. Nessa relação, todos são alterados: os sujeitos, o meio ambiente e os objetos. Homens e animais diferenciam-se pela possibilidade de modificação da natureza, criação e utilização de instrumentos e signos e pela existência da consciência, nos primeiros. Essa modificação, que se constitui em processo dialético, mostra o dinamismo da sociedade, indicando que a realidade não é estática, que não estamos em um mundo pronto e acabado, mas em constante movimento (VYGOTSKY, 1995).

Como já mencionados, o homem estabelece relações com o mundo e com os outros homens. Entretanto, tais relações não são diretas, elas são mediadas por instrumentos materiais e psicológicos (signos) que o próprio homem cria, como mostra a Figura 1.

Instrumentos materiais e psicológicos (signos)

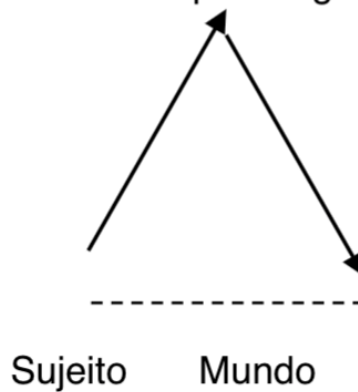


Figura 1 – Processo de Mediação

Fonte: Vygotsky, 1995

Os instrumentos psicológicos (signos) apresentam semelhanças com os instrumentos materiais, pois os dois realizam a mediação entre o sujeito e o mundo; o que os diferencia é que os instrumentos materiais estão voltados para o objeto externo, enquanto os psicológicos (signos) são voltados para o mundo interno (VYGOTSKY, 1995).

São instrumentos psicológicos a linguagem, a escrita, os sistemas de contagem, as técnicas mnemônicas, os sistemas simbólicos algébricos, os esquemas, os mapas e os desenhos, entre muitos outros. Dentre os signos, a linguagem possui papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem humana: é um instrumento psicológico que reflete a realidade e permite refletir sobre ela, que desempenha o papel de mediador entre estímulos e respostas, que permite a autorregulação da própria conduta, que permite o planejamento da ação, além do intercâmbio e da comunicação entre as pessoas (VYGOTSKY, 1995). A linguagem, então, permite o entendimento entre os sujeitos e o entendimento dos objetos, possibilita a reelaboração da realidade e nos marca como humanos (VYGOTSKY, 2009).

A linguagem é essencial para o processo de apropriação do conhecimento e transmissão deste de uma geração para outra, ela também é um dos instrumentos que possibilita o aparecimento das funções psicológicas superiores. Resumindo, para Vygotsky (1995), a gênese do comportamento humano ocorre por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na interação social e mediada pelo uso de signos.

Portanto como conceito essencial, desta teoria, tem-se a compreensão que as funções psicológicas possuem um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral. Porém estas se desenvolvem nas relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior. O autor entende que a relação entre homem e mundo não se dá de forma direta, mas por meio de um elemento mediador – signos ou instrumentos (OLIVEIRA, 2010). Estes são essenciais para que o sujeito tenha acesso às informações do mundo exterior. Os gestos, ilustrações, gravuras e principalmente a

linguagem são concebidos por Vygotsky como signos e instrumentos facilitadores da aprendizagem (VYGOTSKY, 2009).

Vygotsky utiliza dos conceitos de nível de desenvolvimento real (NDR), para definir o conhecimento consolidado e nível de desenvolvimento potencial capacidade de desempenhar tarefas com auxílio de indivíduos mais desenvolvidos. A partir desses níveis, o autor define a Zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que se trata do processo de desenvolvimento das funções que estão amadurecendo e que serão consolidadas, tornar-se-ão desenvolvimento real. E é nessa zona que as intervenções devem ser feitas para auxiliar no processo de desenvolvimento. Tal fato também permite compreender a relevância que a teoria enfatiza da interação social para o desenvolvimento humano (OLIVEIRA, 2010). A ZDP possibilita a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Vygotsky (1995) propõe a tese da imitação que, tomada de forma ampla, pode ser considerada o processo principal por meio do qual ocorre a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. Se a imitação se faz presente, existe a possibilidade de aprendizagem; ela é uma das vias principais do desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser humano, do desenvolvimento cultural da criança, não sendo uma simples transferência mecânica de condutas ou uma mera formação de hábitos. Na imitação, está implícito certo entendimento da situação; o processo de imitação pressupõe a compreensão do significado da ação do outro para poder imitá-la (VYGOTSKY, 1995, 2009). Para Vygotsky (1995), só podemos imitar o que está em nossa ZDP.

No trabalho em colaboração, a criança pode fazer mais do que sozinha, mostra-se mais forte, mais inteligente — embora não infinitamente mais —, pois existem limites impostos pelo seu desenvolvimento e pela sua potencialidade intelectual. Para imitar, é necessário ter alguma possibilidade de ultrapassar o que eu sei para chegar ao que eu não sei. O que, em um determinado momento, está na ZDP, em outro momento estará no nível de desenvolvimento atual, ou seja, o que a criança faz em colaboração hoje (nível de desenvolvimento potencial - NDP), amanhã poderá fazer sozinha. A ZDP permite vislumbrar os futuros passos da criança, a dinâmica do seu desenvolvimento e não só examinar o que já está pronto. A ajuda do adulto ou de alguém mais adiantado pode ser efetivada por meio de perguntas, exemplos, demonstrações. A aprendizagem mediante demonstrações pressupõe imitação (VYGOTSKY, 1995, 2009; MOYSÉS, 1997).

A aprendizagem efetiva é aquela que se adianta e norteia o desenvolvimento, iniciando pelo que não está maduro e desencadeando o amadurecimento das funções psicológicas que estão na ZDP. A aprendizagem só é fecunda entre o limiar inferior, ou seja, o nível de desenvolvimento atual e o limiar superior, definido como potencial. Por isso, torna-se extremamente importante definir os dois limiares, pois é nesta zona que o professor deverá realizar sua intervenção. As interações que se transformam em desenvolvimento são aquelas que são dirigidas à zona de desenvolvimento proximal

da criança (VYGOTSKY, 1995, 2009).

O desenvolvimento é uma construção que vai do social para o individual, do interpessoal para o intrapessoal, mas nem todo o ensino, nem toda a interação social gera uma evolução, isso ocorre somente com aqueles que, partindo do ponto em que a criança se encontra, sejam capazes de levá-la mais além (VYGOTSKY, 1995, 2009).

Vygotsky (2009) e Elkonin (2009) escrevem sobre a brincadeira como uma linha principal para o desenvolvimento da criança na idade pré-escolar. Por meio do jogo a criança aprende ou aprimora funções psicológicas e cria zonas de desenvolvimento proximal. A conduta da criança, no seu dia-a-dia, é contrária a sua conduta na brincadeira. Na brincadeira, a ação da criança transmite o sentido, por ela desejado, ao objeto, enquanto que, na vida real, a ação está submetida ao significado real do objeto. Entretanto, se o mundo da brincadeira fosse predominante, na criança, diríamos que ela apresentaria um quadro doentio, pois estaria fora da realidade. O mundo da criança não se reduz ao mundo da brincadeira.

Leontiev (1988) corrobora a ideia de que a brincadeira se constitui na atividade principal do desenvolvimento infantil, argumentando que nela ocorrem as mudanças mais importantes nos “processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (p. 122). Vygotsky (2008, p.35) explica que: “[na] brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura”. Ela também se esforça, imitando o adulto, para ser melhor (COLE, 2008). Percebendo como a criança brinca, poderemos, segundo Vygotsky (2008), verificar todas as tendências do seu desenvolvimento. Ocorre na brincadeira alterações das necessidades de caráter mais geral da consciência, a ação num campo imaginário, criação de intenções, formações de planos de vida e motivos volitivos, isso promove seu desenvolvimento.

No que tange à importância da brincadeira para o desenvolvimento, Vygotsky (2008) argumentam que ela é um fator importante e a fonte principal de desenvolvimento. A conduta da criança, no seu dia-a-dia, é contrária a sua conduta na brincadeira. Na brincadeira, a ação da criança transmite o sentido, por ela desejado, ao objeto, enquanto que, na vida real, a ação está submetida ao significado real do objeto. Entretanto, se o mundo da brincadeira fosse predominante, na criança, diríamos que ela apresentaria um quadro doentio, pois estaria fora da realidade. O mundo da criança não se reduz ao mundo da brincadeira.

Relacionando a brincadeira com o desenvolvimento, poderíamos afirmar, segundo Vygotsky (2008), que tal relação é semelhante àquela entre o ensino e o desenvolvimento, ou seja, a brincadeira é fonte do desenvolvimento cognitivo e emocional e cria zonas de desenvolvimento proximal, já que é realizada em um nível que está acima da média da idade da criança.

Portanto, a intervenção se utiliza de jogos, por meio dos quais é realizada a mediação entre aprendizagem e desenvolvimento de crianças do ensino fundamental

com dificuldades na aprendizagem (PINHEIRO, 2014).

Ressalta-se ainda que o projeto não pensa a criança segundo um padrão ou norma que estabelece o que é ou não esperado para a sua idade, mas percebe seu desenvolvimento ao compará-la com ela mesma, pois entende-se que cada criança é singular, pois se constrói na rede complexa das relações, e possui seu próprio tempo e modo de aprender (VYGOTSKY, 1995; MEIRA, 2007; PINHEIRO, 2014).

2 | DESENVOLVIMENTO

O projeto se constitui em três etapas, a primeira se caracteriza como projeto de ensino, onde é ofertada a disciplina optativa de Psicologia Histórico-cultural, na qual, por meio das aulas expositivas bem como leitura e discussões de textos, os acadêmicos se apropriam da teoria que serve como base para o desenvolvimento das etapas subsequentes.

Na sequência, portanto, tem-se o projeto de extensão, onde se dá a intervenção, por intermédio de atendimentos a crianças vinculadas ao Núcleo de Neurodesenvolvimento da UFPel, que apresentam problemas de aprendizagem. Essa intervenção consiste primeiramente em uma avaliação, onde é realizada uma entrevista semi-estruturada com o responsável e com a professora da criança em questão, bem como a aplicação de um instrumento, elaborado pelos acadêmicos e pesquisadora do projeto, que avalia leitura, escrita e cálculo de forma mediada (VYGOTSKY, 1995). Também pode ser aplicado, se necessário, o teste psicológico HTP (House, Tree, Person) para se obter uma compreensão mais abrangente do emocional da criança. Posteriormente, inicia-se a intervenção de fato, onde se utiliza jogos como memória, cara a cara e damas. E na terceira fase da intervenção tem-se a reavaliação do processo, entrevistando novamente o responsável e a professora da criança, reaplicação no aluno do instrumento de avaliação mediada. Depois de realizado esse processo de intervenção é feita a análise microgenética e publicação dos resultados.

Esse projeto ocorre desde 2014, sendo executado por acadêmicos de diferentes semestres do curso de Psicologia da UFPel, nas salas do Núcleo de Neurodesenvolvimento da Faculdade de Medicina, onde o período de intervenção se dá em torno de 14 encontros semanais de aproximadamente cinquenta minutos de duração. Foram atendidas ao redor de 50 crianças. Os encontros são gravados para posterior degravação e análise.

3 | RESULTADOS

Os resultados obtidos são parciais, visto que a pesquisa ainda está em andamento. Em 2018 foram contatadas 9 crianças, sendo que essas possuem nível socioeconômico baixo e são alunos da rede pública do município de Pelotas. Durante o processo houve duas desistências, uma criança concluiu a intervenção e

as demais ainda estão em atendimento. As crianças que participaram da intervenção possuem idade entre 7 e 13 anos, sendo que das 7, quatro são do sexo masculino e 3 do sexo feminino. Ao longo da avaliação, as queixas escolares constatadas eram de dificuldades de leitura, escrita, cálculo, interpretação de texto, irritação, timidez, fala infantilizada, troca de letras, enurese, ansiedade, insegurança, dificuldades emocionais, baixa autoestima e repetência. Durante a fase em que eram utilizados os jogos de “memória”, “cara a cara” e “damas” com as crianças, foi possível perceber a dificuldade das mesmas em relação à ansiedade, organização, memorização, atenção, obedecer a regras, elaboração de estratégias, raciocínio de exclusão, concentração. Porém, por meio da mediação naZDPdas crianças, foi possível também, perceber avanço significativo na aprendizagem e desenvolvimento. Durante as sessões, foi perceptível que as crianças começaram a realizar imitações, obedecerem a regras e elaborar estratégias. Todavia, em função de a intervenção não ter sido concluída, a reavaliação dos alunos ainda não foi realizada. No entanto, por meio dos relatos das crianças, cuidadores e professores, pode-se afirmar o avanço obtido em relação à redução da ansiedade, melhora no relacionamento interpessoal, autoestima, atenção, concentração e, até mesmo, aprovações para o ano seguinte.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os serviços ofertados pelo projeto são de suma relevância, uma vez que beneficiam tanto os acadêmicos do curso de Psicologia com a prática e especialmente a comunidade, visto haver elevada demanda e escassa oferta desse tipo de atendimento, considerando que a população que dele se beneficia, é constituída de alunos do ensino fundamental com queixa de fracasso escolar e idade de 7 à 13 anos pertencentes a famílias com baixo poder aquisitivo. Compreendendo o fato de que no Brasil as oportunidades educacionais são desigualmente distribuídas, os diferentes grupos econômicos e sociais são afetados de maneiras distintas no que tange ao fracasso escolar (LOUZANO, 2013).

Assim sendo, pelo projeto estar ancorado na Psicologia Histórico-cultural, se diferencia de outros serviços, visto não haver conhecimento de propostas na comunidade que utilize a abordagem teórica. Sua relevância tem sido demonstrada com os resultados que evidenciam que alunos, com histórico de fracasso escolar, têm se beneficiado da intervenção realizada, com base na perspectiva histórico-cultural por meio de jogos, apresentando avanços no que tange a aprendizagem e ao desenvolvimento. Os avanços se evidenciam no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, percepção, memória, raciocínio entre outras), no comportamento, na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, constatado em todos os alunos participantes do projeto.

REFERÊNCIAS

- COLE, Michael et al. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores: Vigotski, L. S.** Trad. José C. Neto, Luís S. M. Barreto, Solange C. Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Psicologia e pedagogia)
- ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo.** Trad. Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Coleção textos de Psicologia)
- MEIRA, Marisa E. M. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In MEIRA, Marisa E. M., FACCI, Marilda G. D. (Org.) **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-62.
- MOYSES, Lucia. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática.** Campinas: Papirus, 1997.
- KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2010.
- LEONTIEV, Aléxis N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villalobos. 3 ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- LOUZANO, Paula. **Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais.** Cadernos cenpec | São Paulo | v.3 | n.1 | p.111-133 | jun. 2013
- LURIA, Alexander. R. **A construção da mente.** Trad. Marcelo B. Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992
- O INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) **Resumo Técnico Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica, 2017.**
- PATTO, M. H S. (1990). **A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz.
- PINHEIRO, S. N. S. **O jogo com regras explícitas pode ser um instrumento de para o sucesso de estudantes com história de fracasso escolar?.** 2014. 218f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas.
- VYGOTSKY, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** Trad. Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, p. 23-36, Jun. 2008.
- VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas III – Problemas del desarrollo de la psique.** Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995.
- VIGOTSKI, Lev S. 1896-1934. **A construção do pensamento e da linguagem/ Lev Semenovich Vigotsky.** Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca pedagógica)

USE OF CONCEPT MAPS AS A STRATEGY FOR TEACHING-LEARNING AND ASSESSMENT TOOL IN GEOGRAPHY LESSONS

Márcio Aurélio Carvalho de Morais

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)
Teresina – Piauí

Francisco Willians Makoto Plácido Hirano

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO)
Palmas – Tocantins

Tatiana de Sousa Araújo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)
Teresina – Piauí

Gustavo de Castro Nery

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)
Teresina – Piauí

ABSTRACT: This article seeks to reflect on the teaching and practice of the use of conceptual modeling that can assist the teaching-learning process of students in the classes of Geography in schools of the educational system of the State of Piauí (Brazil). This research was developed with Geography teachers in a training course for teachers for the use of Geotechnologies and Tools of Web interaction within the Federal Institute of Education, Science and Technology of Piauí (Brazil). As found by the analysis of data collected in this investigation, teachers agree that conceptual modeling contributes to

the organization of the geographic knowledge of students. And yet it was evident the use of concept maps as a teaching and learning strategy, as well as an evaluation tool for student performance. Finally, the use of concept maps in teaching Geography brings up the idea of the development and exercise of autonomy by the students, since self-study is one of the essential factors for meaningful learning of spatial content in classroom.

KEYWORDS: conceptual modeling, teaching-learning, learning strategy

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la enseñanza y práctica del uso de los conceptos de modelado puede ayudar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en las escuelas públicas de Piauí. Participo en esta investigación los profesores de geografía que tomaron el curso sobre el uso de herramientas Geotecnología e Interacción Web, el Instituto Federal de Piauí (IFPI). De acuerdo con el análisis de los datos, los maestros favorecieron el uso de los mapas conceptuales como estrategia de enseñanza y aprendizaje y como una herramienta de evaluación del estudiante. Por lo tanto, el uso de mapas conceptuales en la enseñanza de la geografía aporta la idea de desarrollo y autonomía, como el auto-estudio es esencial para el aprendizaje significativo en el aula.

PALABRAS CLAVE: la modelización conceptual, enseñanza-aprendizaje, estrategia de enseñanza y aprendizaje

1 | INTRODUCTION

This research was developed with Geography teachers and it provides a reflection on teaching practice and the use of cognitive tools that can assist in the teaching-learning process of students in Geography lessons. Under this perspective it is necessary to mention that during the teaching practice, we constantly seek appropriate learning resources in order to make significant learning to our students, and in this quest, we encounter various strategies and, among them, there is the construction of concept maps. There are several possibilities of using concept maps in teaching Geography. However, this research data pointed to two purposes for the use of this cognitive tool a) as a teaching and learning strategy, and b) as an assessment tool. It is noticed that the concepts and propositions on human cognition are structured as a concept diagram.

2 | LITERATURE REVIEW

Moraes (2005) establishes that meaningful learning is characterized by the interaction of information to a relevant aspect of the cognitive structure of the subject, not to any aspect. Information is learned significantly when it relates to other ideas, concepts or relevant or inclusive propositions that are clear and available in the individual's mind and act as anchors.

Two conditions are necessary for meaningful learning to occur: the student must be willing to learn and the material to be presented must be potentially significant. It is interesting that the student is motivated, have an interest in learning. A tired and unwell student can be reflection of unattractive classes. On the other hand, the teacher must also present an exciting material to motivate the student to want to learn.

Concept maps are defined as graphical representations of concepts, like diagrams in a specific domain of knowledge, constructed such that the relationships between the concepts are clear. That is, they represent concepts and their connections (relationships) in the form of a map, where knots are concepts and the links between two knots are relationships between the concepts. These relationships are nominative, i.e., every relationship between two concepts form a proposition (GAVA; Menezes; Cury).

Moreira (2006) warns that the use of concept maps as assessment tool implies a posture that, for many, differs from usual. In the assessment by concept maps, the main idea is to assess what the student knows in terms of concepts, how he/she structures, ranks, sets, lists, discriminates, integrates concepts of a particular unit of study, topic, subject, etc..

According to Sousa & Boruchovit (2010a), concept maps mobilize the student

in planning, monitoring and regulation of his/her thoughts itself and of his/her own actions. In the course of its composition, during his confrontation with other maps, at the time of its reconfiguration, the student is led to reflect critically about his/her achievements and cognitive paths chosen in the production of results. Thus, working with concept maps allows him/her, continuously and gradually, learn to think about his/her thinking and accomplishments, to develop the ability to know himself/herself - cognitively, procedurally and emotionally.

Thus, Souza & Boron (2010) indicate that the concept maps, undertaken as an evaluative tool, do not seek to measure an object, nor only allow passive contemplation of a situation. To the authors, concept maps have the following characteristics: a) promote frequent and high quality feedback that activate cognitive and metacognitive processes of students; b) provide the regulation of education and the consequent promotion of teaching variability; c) locate the error as a stage of the learning process, breaking the dichotomy knowing / not knowing and promoting the building of bridges between what you consider important to teach and what you can learn; d) extend student involvement with the management of his/her learning pathways, improving self-esteem and increasing motivation; e) promote self-regulation of learning generating conditions for students to progressively be in charge of their learning.

3 | METHOD

This section presents the methodological approach of the research, and aims to enable, through detailed interpretation of the paths followed in formulating and developing research in question, in order to provide structuring elements to the reader and allowances for understanding it. In these terms, the methodological procedures are qualitative and the research method used was the exploratory case study. This research was initially developed with forty (40) Geography teachers who teach in the state schools of the State of Piauí (Brazil). Such subjects were students enrolled in the Training Course for Geography Teachers of High School directed to digital Geotechnology and Web Interaction tools at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Piauí (Brazil).

It is important to highlight, once again, from the perspective of this research, within the Training Course for Geography Teachers of High School directed to digital Geotechnology and Web interaction tools, we sought to identify the concepts and reflections of the teachers surveyed about the use and possible ownership of geotechnology, interactional and cognitive tools, allowing us to identify elements of approximation of these technologies with the pedagogical practice of teachers.

In one of the practical laboratory classes, the teacher-students had contact with the CMap Tools software with the aim of creating concept maps (Figure 1). CmapTools is a freely distributed tool, available in conjunction with other tools in order to provide

collaborative environments and provide students with means to collaborate in knowledge level, allowing users to build their conceptual maps and divide the knowledge expressed in their maps with other students. Each teacher-student built a conceptual map in the area of Geography, as shown in Figure 2 below:



Figure 1 – Drawing concept maps using the CmapTools software.

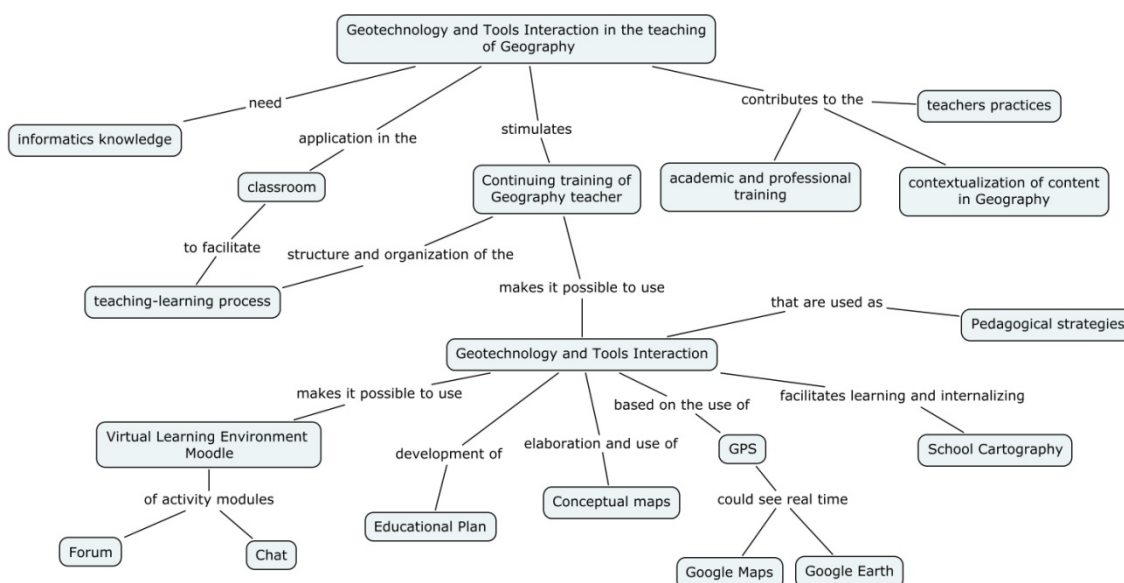


Figure 2 – A concept map drawn by a teacher.

4 | RESULTS AND DISCUSSION

To understand how Geography teachers see the use of concept maps in teaching practice and what they think about their use as an element that enables meaningful learning, they were offered to speak about the benefits and advantages of using concept maps in their Geography lessons. We started with the speech of some teachers.

“The use of concept maps allows students to express their ideas, explain concepts about specific content of Geography.” As a professor of Geography, using concept maps is to enable the student to create an interconnected network between semantic

concepts of a particular theme, providing a more concrete learning upon subjects in geography lessons.”

“I have had contact with conceptual modeling only in textbooks of Geography, because by the end of each chapter there was a concept map about the content covered, but I never used this feature in my classes, because I did not know how to use it. However, after the classes on conceptual maps of this continuing education course, I discovered in conceptual modeling an interesting tool that can and will be used as a teaching resource for presenting the contents of Geography in my classes from now on, and certainly, the students will like this heuristic tool”.

However, these studies highlight the use of concept maps as a metacognitive tool used for the measurement of knowledge from the perspective of meaningful learning. It was noticed, in this sense, that the transcribed testimonies above, the use of concept maps allows students to organize and express their ideas about certain contents, in the case here, about the contents of Geography. To Gava (2013), when we are in a learning process, in different situations and at several different times, we must express our ideas (externalization of knowledge). This expression of ideas can be to summarize an article or text studied, to register a lawsuit, to develop a research project or learn how to produce texts expressing our understanding of a given subject or even to give a speech.

However, it is still necessary to emphasize that during the construction of concept maps by students in the subject of Geography, teacher should take into consideration the proposed content in Geography lessons, as well as the use of these maps as tools for identification of previous ideas that students have in the process of teaching and learning. We agree with Novak (2000) that argues that the concept map is suitable for assessing prior knowledge and diagnosis of alternative conceptions of knowledge, scientific and/or socially accepted; it is an organizer for the conceptual and propositional knowledge of the hierarchy of nature, and promote meaningful learning, evoking prior knowledge and its progressive differentiation.

On the other hand, it is appropriate to emphasize that when students express their ideas about specific content of Geography, they should organize them, and for this it is necessary that the concepts learned in class are related, and hierarchically ordered, because according to Pozo (1996), this organization is based, in turn, establishing internal relations between the elements of learning materials. In this respect also Boruchovitch (1999) notes that concept maps provide the students with the ability to understand the meaning of the contents, link them to their previous knowledge in a self-regulated and orderly manner, and promote meaningful learning.

Along with that, based on Boruchovit & Sousa (2010) for the occurrence of significant learning, so it is essential to determine what the student already knows, to subsequently introduce new concepts in accordance with the acquired baggage of their daily lives, in line with their prior knowledge. The result, full of meaning, emerges when the student establishes relationships of this new knowledge to relevant concepts already possessed.

Castelar (2007) states that to achieve real learning, it is necessary, first, that the student actually wants it; then realize that he/she is capable; and, finally, reflect on the relevance of school to their lives. Therefore, in Geography lessons and by using concept maps one should seek to work awareness of learning in order to lead students to reflect on the topics learned in the classroom, making connections with the daily life because, according to the author, the success of the educational act occurs more easily if such act involves learning, and consequently the development of a teaching practice that may constitute an effective means of preparing students for a better understanding and participation in society he/she lives, and this is a challenge for the Geography teacher.

Continuing to the testimony of teachers of this investigation, another aspect evidenced in the use of concept maps as a metacognitive tool was beyond being used with a teaching strategy, as noted above, the possibility of its use as an assessment tool, the prospect of a formative evaluation as reported below.

“The use of concept maps allows teacher and presents the content of Geography. It can also assist you in assessing student learning, because this feature allows the student to relate the concepts covered in the Geography lessons, expressing the knowledge assimilated and learned.”

“Before attending this training course for the use of technology in teaching Geography, I used to assess my students just by doing a conventional assessment with writing and multiple choice questions. Now I can assess my students through the construction of conceptual maps, and the interesting point is that we can, together, me and my students, build on each end of class a concept map from the perspective of a formative evaluation.”

About this reality, Boruchovit & Sousa (2010) address that formative assessment is committed to learning because it engages with the progress of students in the field of knowledge and procedures for its appropriation.

Geography teachers can use conceptual maps as strategies of qualitative assessment with their students in the classroom, in order to identify whether there was learning of geographical concepts by the students, and this is possible by the analysis of maps produced by the students; thus, allowing them to make inferences about the ability to relate concepts. Further in this direction, Moreira (2006) points out that the analysis of maps is essentially qualitative. The teacher, instead of bothering to assign a score to the map drawn by the student, should seek to interpret the information given by the student on the map in order to obtain evidence of meaningful learning. It is pertinent to note that the assessment must also be understood as a critical learning activity because it allows the teacher and the students to learn collaboratively (Álvarez Méndez, 2002).

By highlighting these aspects on the perception of Geography teachers about the possibilities and benefits of using concept maps as a teaching and learning strategy and as an evaluative instrument in the course of this investigation, we sought to describe indicators that point to the importance of conceptual maps in the teaching-learning process of Geography.

A questionnaire with open questions was used with Likert scale, which comprised selected statements so as to provide valid inferences that might corroborate the impressions and perceptions of Geography teachers about the use of concept maps in teaching Geography. In these terms, the validation of the attitudes and expressions of teachers was made by accepting the answers on a 5-point scale, in which the number 1 corresponds to the statement “strongly disagree” and the number 5 to the statement “totally agree”.

The indicators were described using four (4) statements, according to Table 1.

Items	Likert scale				
	1	2	3	4	5
Conceptual maps contribute to the organization of geographical knowledge of students in Geography.				45%	55%
Besides Geography, other subjects could use concept maps as a learning and knowledge assessment tool.				32%	68%
The content of Geography is easier to be understood through concept maps than through texts.				45%	55%
The development of concept maps in group facilitates student learning related to the contents of Geography.				14%	86%

Table 1: Indicators of the importance of concept maps in teaching-learning process in Geography.

Given the above, descriptive statistics was used to analyze the data collected. It can be observed that teachers agree that conceptual modeling contributes to the organization of the geographic knowledge of students. Regarding the possibility of using concept maps as a teaching and learning strategy and performance evaluation tool, teachers agree that conceptual modeling can contribute to the good performance of students in other classes.

For teachers, the use of concept maps for it is a heuristic tool, and therefore, makes use of graphic elements and can make it easier to assimilate the contents of Geography by students. Finally, teachers believe that the development of concept maps in groups facilitates student learning in relation to the contents of Geography.

5 | CONCLUSIONS

There is no doubt that the concept maps can collaborate with the expression of ideas and concepts in an organized way in the cognitive structure of the learner who wants to learn. In light of the foregoing, exposed through the analysis of the data

collected in this investigation, teachers agree that conceptual modeling contributes to the organization of the geographic knowledge of students. And yet it was evident the use of concept maps as a teaching and learning strategy, as well as an evaluation tool for student performance. Finally, the use of concept maps in teaching Geography brings up the idea of the development and the exercise of students' autonomy, since self-learning is one of the essential factors to make meaningful learning of spatial content classroom occur.

REFERENCES

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2002). **“Avaliar para conhecer: examinar para excluir”**. Porto Alegre: Artmed.

BORUCHOVITCH, E. (1999). **“Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional”**. Psicologia: reflexão e crítica, Porto Alegre. v. 12, n. 2, http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000200008&script=sci_arttext&tlng=pt. Dezembro.

CASTELLAR, S. (2007). **“Mudanças na prática docente a aprendizagem em espaços não formais”**. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed.

GAVA, T. B. S.; MENEZES, C. S. de; CURY, D. (200-). **“Aplicações de mapas conceituais na educação como ferramenta metacognitiva”**. Vitória, <http://www.nte-jgs.rct-sc.br/mapas.htm>, Novembro.

POZO, J. I. (1996). **“Estratégias de Aprendizagem”**. In: COLL, C; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artmed.

MOREIRA, M. A.; BUCHWEITZ, B. (1993). **“Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceituais e o Vê epistemológico”**. Lisboa: Plátano.

MOREIRA, M. A. (2006). **“A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula”**. Brasília: Universidade de Brasília.

MOREIRA, M. A. **“Mapas conceituais e aprendizagem significativa”**. Porto Alegre. (199-). <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>, Fevereiro.

NOVAK Joseph D. (2000). **“A Aprender, criar e utilizar o conhecimento”**. Lisboa: Plátano Ed. Técnicas.

SOUZA, Nadia Aparecida de. BORUCHOVITCH, Evely. (2010). **“Mapas conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa”**. Educ. rev. [online]. vol.26, n.3, pp. 195-217. ISSN 0102-4698.

_____. (2010). **Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações**. Educ. Pesqui. [online]., vol.36, n.3, pp. 795-810. ISSN 1517-9702.

SOBRE A ORGANIZADORA

GABRIELLA ROSSETTI FERREIRA Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Mestra em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Realizou parte da pesquisa do mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL). Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados - Polo Ribeirão Preto. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Atua e desenvolve pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade, Formação de professores, Tecnologias na Educação, Psicopedagogia, Psicologia do desenvolvimento sócio afetivo e implicações na aprendizagem.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0921188314911244>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-480-1

