

MICHELE SAIONARA APARECIDA LOPES DE
LIMA ROCHA
(ORGANIZADORA)



**POLÍTICAS PÚBLICAS
NA EDUCAÇÃO:
QUE CAMINHO
ESTAMOS SEGUINDO?**



EDITORA INOVAR

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO: QUE CAMINHO ESTAMOS SEGUINDO?

Michele Saionara Aparecida Lopes de Lima Rocha
(Organizadora)

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO: QUE CAMINHO ESTAMOS SEGUINDO?

Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Michele Saionara Aparecida Lopes de Lima Rocha (Organizadora).

Políticas públicas na educação: que caminho estamos seguindo? . Campo Grande: Editora Inovar, 2019. 132p.

ISBN: 978-65-80476-12-1

1. Educação 2. Políticas Públicas. 3. Políticas Educacionais. 4. Escolaridade. 5. Autora.
I. Título.

CDD – 370

Os conteúdos dos capítulos são de responsabilidades de seus autores.

Conselho Científico da Editora Inovar:

Care Cristiane Hammes (UEMS/Brasil); Franchys Marizethe Nascimento Santana (UFMS/Brasil); Gesilane de Oliveira Maciel José (UFMS/Brasil); Jucimara Silva Rojas (UFMS/Brasil); Katyuscia Oshiro (RHEMA Educação/Brasil); Maria Cristina Neves de Azevedo (UFOP/Brasil); Ordália Alves de Almeida (UFMS/Brasil); Otlia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (UnB/Brasil).

Editora Inovar
www.editorainovar.com.br
79002-401 Campo Grande – MS.

SUMÁRIO

Apresentação.....	08
Capítulo 1 A ESCOLARIDADE DOS BRASILEIROS E O ATLAS DA VIOLÊNCIA 2019.....	10
André Luiz Alvarenga de Souza	
Capítulo 2 A INTERVENÇÃO EDUCACIONAL ESCOLAR E A RESILIÊNCIA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE ABUSO SEXUAL.....	30
Clodoaldo Adamczuk	
Capítulo 3 A RESPONSABILIDADE DOS ENTES FEDERADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA GRADE CURRICULAR DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPO GRANDE-MS.....	43
Gisele Aparecida Ferreira Martins Marta Regina Brostolin	
Capítulo 4 O CONCEITO DE AVALIAÇÃO EM PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE-MS.....	56
José Flávio Rodrigues Siqueira	
Capítulo 5 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA PARA ALUNOS INDÍGENAS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DO PARANÁ.....	73
Michele Saionara Aparecida Lopes de Lima Rocha	
Capítulo 6 POLÍTICAS PÚBLICAS DE/PARA JUVENTUDE: ANÁLISES SOBRE A DINÂMICA DE PROJETOS DIRECIONADOS AOS JOVENS DAS CLASSES POPULARES.....	89
Ana Carla de Oliveira Pinheiro Carine Lavrador de Farias	
Capítulo 7 POSSIBILIDADE DE UMA CLASSE HOSPITALAR: ASSISTÊNCIA NA SAÚDE E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	105
Estefane Firmino de Oliveira Lima Vanessa Ferry de Oliveira Soares Sarah Lins de Barros Moreira Nívea Kelly Santos da Silva Maria Isabel Fernandes Calheiros	
Capítulo 8 SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA: REFLEXÃO E REFLEXOS ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	117
Renata Cristina Lopes Andrade Suzane da Rocha Vieira Gonçalves	

APRESENTAÇÃO

As políticas públicas desenvolvem um papel fundamental para a educação de modo geral, no entanto cabe destacar que muitos fatores precisam ser ponderados para a garantia das legislações.

Ao buscarmos o significado de política encontramos sua origem na palavra *politikó*, de origem grega, que representa a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade. Já a palavra pública, de origem latina, *publica*, significa povo, do povo. Desta maneira, podemos entender que as políticas públicas educacionais se referem à participação da população nas decisões da educação em todo seu território.

Existem vários tipos de políticas públicas como, por exemplo, as distributivas, as redistributivas e as regulatórias. Elas são criadas como uma possibilidade de reduzir as desigualdades sociais e é necessário indicar que toda sua extensão é de muita importância para que isso ocorra, ou seja, a formulação, a deliberação, a implementação e o monitoramento são essenciais para as orientações da educação. Buscamos neste livro, fazer reflexões sobre como estamos trilhando as políticas públicas educacionais. Ainda estamos construindo o caminho, por isso, lhes convido a nos unirmos e exigirmos que a equidade sirva de norte para a educação.

Que vocês tenham uma ótima leitura!

Michele Saionara Aparecida Lopes de Lima Rocha.

Capítulo 1

A ESCOLARIDADE DOS BRASILEIROS E O ATLAS DA VIOLÊNCIA 2019

THE SCHOLARITY OF BRAZILIANS AND THE ATLAS OF VIOLENCE 2019

André Luiz Alvarenga de Souza¹
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS
e-mail: professorandrealvarenga@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo fazer um comparativo dos dados do Atlas da Violência 2019, com o grau de escolaridade das vítimas de violência no Brasil. Por meio de uma revisão bibliográfica sistemática, onde foram demonstrados importantes dados sobre o tema, como a altíssima taxa de homicídios entre os homens, que segundo o Atlas da Violência (2019), representa mais de 90% dos assassinatos cometidos no Brasil. O artigo foi dividido em seções onde abordou inicialmente a desigualdade social, como um dos principais pilares para o abandono escolar, posteriormente foi apresentado a questão da violência em diferentes grupos da sociedade brasileira (negros, homens, mulheres e comunidade LGBTQ+), que tiveram destaque no atlas da violência 2019, e por fim demonstrar a importância da escolarização como meio de prevenção para as diversas formas de violência, visto que as faixas etárias de 18-24 anos, são as que mais sofrem homicídios no país (Atlas da violência 2019), e segundo Raizar e Fachinetto (2017), mais de 70% desse intervalo de idade, não estão estudando, e a maioria dos que frequentam uma instituição de ensino, ainda se encontram no ensino fundamental e médio.

Palavras-chave: Violência, Atlas da Violência, Escolaridade, Brasil.

ABSTRACT

This article aims to make a comparison of the data of the Atlas of Violence 2019, with the educational level of the victims of violence in Brazil. Through a systematic literature review, where important data on the subject were demonstrated, such as the extremely high homicide rate among men, which according to the Atlas of Violence (2019) represents more than 90% of the murders committed in Brazil. The article was divided into sections where it initially dealt with social inequality as one of the main pillars for school drop-out. Later, the issue of violence in different groups of Brazilian society (blacks, men, women and the LGBTQ + community) was presented. in the atlases of the 2019 violence, and finally demonstrate the importance of schooling as a means of prevention for the various forms of violence, since the age groups of 18-24 years are the ones that suffer most homicides in the country (Atlas of violence 2019) , and according to Raizar and Fachinetto (2017), more than 70% of this age group are not studying, and most of those attending an educational institution are still in elementary and secondary education.

KeyWords: Violence, Atlas of Violence, Schooling, Brazil.

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS na linha de pesquisa – Educação, Cultura, Sociedade, Conceito Capes com a nota 5, Mestre em Administração pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Graduado em Serviço Social, Administração, Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Graduando em Pedagogia, MBA em Gestão de Pessoas e Pós Graduação em Educação a Distância.

² Orientadora Prof^a Dr^a Alexandra Ayach Anache – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

³ Co-Orientadora Prof^a Carina Elizabeth Maciael - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

1. INTRODUÇÃO

Segundo Michel (2011), A violência “é o poder e destruição, o sentido comum e estigmatizada como força bruta, como desencadeamento de uma energia devastadora”. A violência apresenta-se como um estado de agitação descontrolada naquele ou naqueles que a exercem, voluntariamente ou não, e provoca uma perturbação traumática, às vezes fatal, quando não pode ser evitada.

Na ótica das ciências humanas, a violência aparece nos atos individuais, no interior das relações interpessoais, nos movimentos coletivos, nos eventos políticos. Ela interessa, entre outros, à psicologia, à sociologia e a história. Como transgressão das proibições, ela interroga o direito e a ética. Ao provocar uma desregulação das unidades ou dos sistemas que caem em suas malhas, a violência serve muitas vezes de analisador que nos ajuda a compreender as condições ordinárias de equilíbrio desses sistemas. Silva (2013) aponta que “para diminuir a violência em uma sociedade é de suma importância que ela invista na educação”. Diante desse fator o presente artigo tem por objetivo fazer um comparativo dos dados presentes do Atlas da Violência 2019 com o grau de escolaridade das vítimas de violência no Brasil, e assim analisar a importância de mais investimentos na educação da população brasileira como meio de diminuir a violência presente no país.

Este estudo tem como base uma pesquisa bibliográfica que visa alcançar o objetivo mencionado anteriormente. Inicialmente foi realizado uma revisão bibliográfica minuciosa que aborda a importância da escolarização como meio de prevenção da violência. Vale ressaltar que o Atlas da violência 2019, foi minuciosamente analisado, para que se pudesse obter dados precisos sobre o tema proposto no artigo. A pesquisa bibliográfica foi realizada mediante uma leitura sistemática, com fichamento de obras literárias que versam acerca da temática violência e educação, de modo a ressaltar os pontos pertinentes ao assunto em estudo. A pesquisa foi realizada mediante artigos presentes nas principais plataformas de revistas científicas que versam sobre temática violência e educação, bem como plataforma Scielo e bibliotecas. O artigo abordara a questão da violência em diferentes grupos da sociedade brasileira (mulheres, homens, negros e comunidade LGBTQ+), que tiveram destaque no atlas da violência 2019, e por fim, abordar de forma cristalina a importância da escolarização como meio de prevenção para as diversas formas de violência.

2. A VIOLÊNCIA CONTRA OS JOVENS

A temática da juventude, especialmente no contexto contemporâneo, tende a alcançar maior visibilidade por meio de situações-problema, ou seja, quando os jovens se envolvem em casos graves de violência que acabam chocando a opinião pública. Esses episódios trazem à tona questões que envolvem o universo do jovem, suas práticas, sua realidade social, levando-nos a procurar possíveis explicações para esses fenômenos.

O contexto atual, é bastante oportuno para analisarmos e refletirmos sobre a situação dos jovens, especialmente aqueles considerados entre as faixas etárias dos 15 aos 24 anos. Um desses estudos, realizado por Fernando Rezende e Paulo Tafner (2005), mostra que especialmente na última década houve um expressivo crescimento demográfico da população jovem, que em 2003 chegou a um total de 33,85 milhões (entre 15 e 24 anos), correspondendo a 19,5% da população. Entretanto, conforme apontam os autores, pelas estimativas populacionais esse grupo etário jamais foi ou será tão numeroso quanto é hoje, em termos absolutos.

Por isso, esse é um momento oportuno para refletir sobre a questão dos jovens, especialmente para pensar ações voltadas a esse público, já que, segundo esses autores, “a cada ano, a crista de uma onda demográfica (quantidade máxima de pessoas de uma determinada idade) se desloca para idades mais avançadas” (Rezende; Tafner, 2005, p.287). Nesse sentido, diante da justificada necessidade de discutir a questão do jovem, especialmente em relação a violência, faz-se necessário analisarmos, de forma geral, qual a realidade e que tipos de problemas enfrentam esses jovens da sociedade brasileira atual.

A questão da educação emerge como um tema central quando o assunto é a violência contra os jovens, pois é especialmente durante a infância e a juventude que os indivíduos estão inseridos no sistema de ensino. Entretanto segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2018, mostram que a maior parte dos jovens de 18 a 24 anos não se encontram inseridos em nenhum nível de ensino. A tabela seguinte mostra que 70% dos jovens de 18 a 24 anos não estão estudando e, entre aqueles que frequentam uma instituição de ensino, a maior parte ainda se encontram nos ensinos fundamentais e médio, quando, pela faixa etária, já deveriam estar no ensino superior, sendo um dado muito triste dentro da atual realidade brasileira.

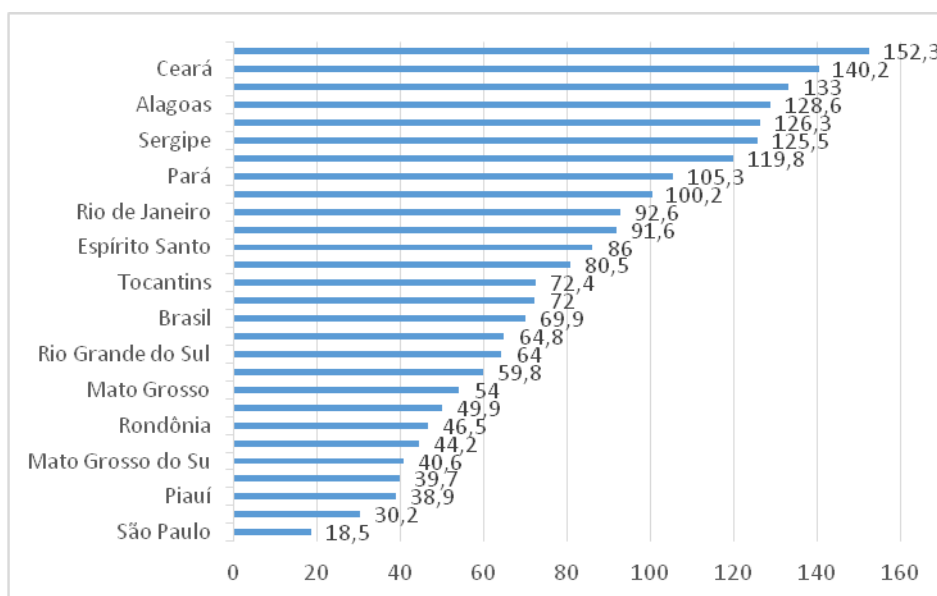
Tabela 1 – Jovens de 18 a 24 anos, não estudantes e estudantes distribuídos por graus de instrução que frequentam - Brasil.

	Jovens de 18-24 anos	Porcentagem (%)
Total	24.072.318	100,00
Não estudantes	16.327.459	67,83
Estudantes	7.744.859	32,17
Fundamental	1.504.012	6,25
Ensino Médio	3.683.112	15,30
Superior	2.557.735	10,63

Fonte: Adaptado de Neves; Raizer; Fachinetto, 2017.

Somando-se a essa questão, segundo Rezende e Tafner (2017), há o fato de que, no Brasil, a escolaridade média da população entre 15 e 24 anos é inferior a oito anos de estudo, ou seja, em média, os jovens brasileiros não completaram sequer a educação fundamental. Além disso, segundo autores, existe uma enorme desigualdade educacional, considerando dados que apontam que cerca de 12% dos jovens no país são analfabetos funcionais, isto é, não chegaram a completar sequer a 4ª série do ensino fundamental, e apenas 6% tem acesso ao ensino superior. Na tentativa de aproximar o leitor da realidade dos jovens das grandes metrópoles, áreas rurais e rincões do país, uma outra temática precisa ser incorporada nessa contextualização: a questão da violência. Devemos considerar que não é por mero acaso que o tema da violência aparece de forma tão recorrente quando o assunto é juventude. De acordo com um importante estudo de Alba Zaluar (2004, p.30), os jovens figuram no cenário nacional tanto como vítimas da violência urbana, sendo essa tendência também verificada internacionalmente, especialmente no continente americano. Segundo dados do Atlas da Violência (2019), em 2017, 33.783 jovens foram vítimas de assassinatos no Brasil, representando taxa de 69,9% de homicídios para cada 100 mil jovens no país.

Gráfico 1 – Brasil: taxa de homicídios de jovens, por grupos de 100 mil, por UF(2017)



Fonte: Adaptado do Atlas da Violência, 2019.

O gráfico acima demonstra a situação de cada região do Brasil separadamente, em relação a taxa de homicídios de jovens. É importante ressaltar que segundo o Atlas da violência (2019), o homicídio é considerado uma violência, que afeta de modo bastante particular os jovens de faixa etária entre 15 e 24 anos, a mesma faixa etária que como já abordamos costuma abandonar os estudos, ficando vulnerável a pratica de diversos delitos e entrar no mundo das drogas, pois sem escolaridade esses jovens tem dificuldades para se inserir no mundo do de trabalho.

Para Zalur (2004) e Passeti (2010)

A saída das crianças para a rua está ligada tanto as situações de vulnerabilidade – fragilidades da escola, violência, exclusão social-, quanto às precárias condições socioeconômicas das famílias, que precisam sair de casa para garantir a sobrevivência e acabam deixando os filhos sozinhos, abrindo, assim, uma porta de acesso ao universo da rua. Estando na rua, o caminho inverso – de retorno aos laços familiares ou escolares – torna-se muito mais difícil.

Diante dos dados apresentados, se faz necessário a promoção e ampliação de políticas públicas que influenciem os jovens a concluírem seus estudos, e que diminuam a desigualdade social, para que eles não precisem abandonar a escola, para buscar um trabalho informal como

modo de ajudar suas famílias. Além disso o acesso à cultura, esporte e lazer também se faz fundamental para retirá-los da situação de vulnerabilidade social.

3. VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

A violência contra as mulheres - particularmente a violência por parceiro íntimo e a violência sexual - é um grande problema de saúde pública e uma violação dos direitos humanos. Estimativas globais publicadas pela Organização mundial da Saúde (OMS) em 2015 indicam que cerca de 1 em cada 3 (35%) mulheres em todo o mundo sofreram violência física ou sexual por parceiro íntimo ou violência sexual por não-parceiros durante a sua vida. Em todo o mundo, quase um terço (30%) das mulheres que estiveram em um relacionamento relatam que sofreram alguma forma de violência física e / ou sexual por parte do parceiro íntimo durante a vida. Globalmente, até 38% dos assassinatos de mulheres são cometidos por um parceiro íntimo do sexo masculino. Segundo Lima (2013)

A vulnerabilidade física feminina impede as explosões de ódio e agressividade sobre aquele que lhe incomoda e é inclusive visto como um provedor a ser reverenciado e merecedor de seus afetos. De outro lado, alguns homens trazem um sentimento de propriedade que se manifesta na convicção de poder fazer com a esposa e com todos do seu lar aquilo que bem entendam. Tal violência, seja dirigida a mulheres ou aos filhos, potencializa-se com o tempo e com a proximidade afetiva entre agressor e vítima e quanto maior é o isolamento da vítima de uma rede de relações, principalmente considerando a dificuldade de se revelar os fatos e obter a consequente tutela judicial.

A violência contra a mulher é um tema tipicamente multidisciplinar, partindo das Ciências Humanas e Sociais, são provenientes de áreas como Direito, Sociologia, Psicologia, Antropologia, Educação. Os principais tipos de violência contra as mulheres identificados são: violência sexual, violência doméstica ou familiar, assédio sexual, assédio moral e feminicídio. A violência sexual é um crime clandestino e subnotificado, praticado contra a liberdade sexual da mulher. Provoca traumas físicos e psíquicos, além de expor a doenças sexualmente transmissíveis e à gravidez indesejada. Existem poucos serviços no Brasil e na América Latina que oferecem atendimento especializado para diagnosticar e tratar as mulheres vítimas de violência sexual (Oshikata, 2003).

Segundo o Atlas da violência (2019), houve um crescimento dos homicídios no Brasil em 2017, tendo cerca de 13 assassinatos por dia. Ao todo 4.936 mulheres foram mortas, o maior número registrados desde 2007. Esses dados estão muito ligados ao sistema patriarcal a qual nossa sociedade está inserida.

Tabela 2- Percentual de atendimentos por violência física segundo local de ocorrência de agressão e faixa etária. Sexo feminino, Brasil, 2017.

Local de ocorrência	<1	1-4	5-9	10-14	15-19	29-29	30-39	40-49	50-59	60 e +	Total
Residência	68,0	79,2	79,5	67,8	60,9	68,5	74,4	77,6	79,4	85,8	71,8
Habitação coletiva	0,6	0,4	0,6	0,8	0,7	0,5	0,5	0,4	0,4	0,9	0,6
Escola	0,8	2,8	4,0	5,4	2,5	0,4	0,4	0,5	0,6	0,1	1,6
Local esportivo	0,2	0,2	0,2	0,6	0,5	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1	0,3
Bar ou similar	0,6	0,2	0,4	1,4	2,8	3,0	2,8	2,5	1,9	0,6	2,2
Via pública	7,3	4,3	6,1	13,9	23,3	20,0	16,1	13,5	11,3	7,5	15,6
Comércio/Serviços	2,7	0,7	0,8	0,9	1,4	1,9	1,5	1,7	2,1	0,9	1,5
Indústrias/Construção	0,1	0,1	0,1	0,4	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,0	0,2
Outros	19,7	12,1	8,3	8,7	7,6	5,1	3,9	3,5	3,8	4,1	6,2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Adaptado Atlas da violência, 2019

As mulheres em estado de vulnerabilidade segundo o Atlas da violência (2019), são as que possuem menos recursos econômicos. Segundo Zorzi (2013).

As questões de gênero e renda, auxiliam no abandono escolar feminino, pois estas normalmente assumem os cuidados da casa onde moram, tem a responsabilidade de cuidar do irmão ou até mesmo de seus próprios filhos, além de muitas vezes se inserirem no mercado de trabalho de forma precária.

Ao estarem submetidas a esses fatores, essas mulheres se tornam suscetíveis as agressões, pois como já mencionado os homens quando são mantenedores de lares, muitas vezes se sentem superiores e acabam cometendo vários tipos de violência contra as mulheres. Estas por sua vez acabam por permitir de forma inconsciente as agressões pois são dependentes financeiras do agressor.

Vale ressaltar que esse tipo de violência também ocorre em famílias com condição financeira abastada, mas a ocorrência é menor como aponta Zorzi (2013). Sendo assim pode-se observar que o patriarcalismo está inserido em diversas famílias independente da sua condição econômica. Mas acaba por ocorrer com menos frequência com mulheres que tiveram a oportunidade de estudar e por consequência conseguir um bom emprego, visto que essas passam a ter um maior pensamento crítico, e passam a não aceitar esse tipo de condição.

Políticas públicas devem ser proporcionadas, ampliadas e melhoradas, como meio de conscientização da importância da denúncia das agressões, visto que o Brasil já possui leis que criminalizam a violência contra a mulher. Meios de diminuir a desigualdade social e de gênero também se tornam de suma importância para erradicar esse tipo de violência.

4. VIOLÊNCIA CONTRA A COMUNIDADE LGBTQ+

Na mesma esteira das desigualdades sociais permanentes na sociedade patriarcal reproduzidos por padrões sócias, os casos de homofobia com resultados violentos também são uma realidade no Brasil. Apesar dos grandes avanços em relação aos direitos da comunidade LGBTQ+, os dados sobre eles ainda são imprecisos. Como não se sabe o tamanho dessa população no Brasil, dados sobre a o grau de escolaridade e a taxa de vítimas de violência ainda não são possíveis de se realizar, visto que fica inviabilizado qualquer cálculo de prevalência relativa sobre esse grupo.

Mas sabemos que a escola apesar de possuir poder de combater preconceitos, por meio de formas explícitas ou do currículo oculto, ainda contribui para a reprodução dos mesmos. Segundo pesquisa realizada pelo jornal O Globo (2011), que entrevistou mais de 500 homossexuais, mais da metade (53%), relataram que sofreram discriminação no ambiente escolar.

Segundo Torres (2010)

Nas configurações da escola, o preconceito e a subjetividade dele por lésbicas, gays e especialmente por travestis e transexuais podem criar permissões culturais de violência e violação dos direitos de cidadania. A violência e a violação atingem alunos e educadores que pertencem aos grupos identificados

como LGBTQ+, tinge, inclusive aqueles que ainda “estão no armário”, que não assumiram publicamente uma orientação sexual e uma identidade de gênero que se oponha ao heterossexismo.

Assim, muitas pessoas permanecem na impossibilidade de se expressar livremente. Devemos lembrar que tão grave quanto essas questões é o fato de que essas pessoas ficam impedidas de usufruir dos direitos de cidadania. O preconceito contra LGBTQ+ atinge tonos na comunidade escolar: dos serviços aos cargos da direção. Enquanto o preconceito não for reconhecido como figuração que regula as relações educacionais de toda a comunidade escolar, ficaremos procurando a homofobia nas pessoas. É preciso repetir que as diferenças de identidade de gênero e orientação sexual também são direitos humanos a serem reconhecidos.

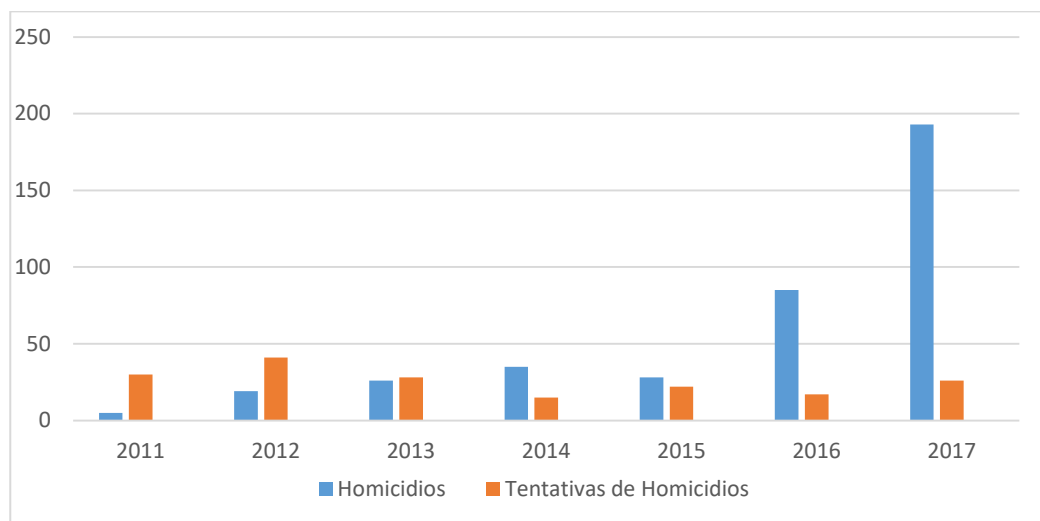
Podemos afirmar que o preconceito estabelece limites aos grupos atingidos por ele, por meio da pressão social e da violência a que são submetidos os alvos das discriminações. No ambiente escolar, o preconceito, a discriminação e as práticas discriminatórias ofensivas se relacionam diretamente com o desempenho dos alunos e dos professores. (Torres, 2010, p.34)

Segundo pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), em escolas da rede pública em 2007, as notas mais baixas dos alunos homossexuais estavam relacionadas a escolas com maior índice de preconceito. A pesquisa ainda relata que normalmente esses alunos abandonam o ensino médio.

Normalmente ao abandonar a escola, essa comunidade passa a trabalhar em empregos informais, quando o consegue, pois, o preconceito em torno deles também perpassa pelas empresas que não costumam contratar homossexuais.

Segundo dados do Atlas da Violência 2019, que teve como base denúncias registradas no Disque 100, pois como já mencionado existe uma carência de dados sobre a comunidade LGBTQ+, demonstra que a maior parte das acusações são de lesão corporal. O Atlas ainda ressalva que as denúncias de homicídios aumentaram expressivamente nos últimos anos, o que acrescenta a preocupação em relação a proteção desses indivíduos.

Gráfico 2- Número de denúncias de homicídios e de tentativa de homicídios no Brasil contra pessoas LGBTQ+ (2011-2017), segundo o Disque 100.



Fonte: Adaptado do Atlas da Violência, 2019

Diante a esse cenário de horror, fica evidente a importância de políticas públicas que evidenciem a importância do reconhecimento das comunidades LGBTQ+, e que as escolas revejam seu posicionamento diante da propagação do preconceito, para que eles além de terminarem os estudos e poderem ter esperança de ascensão social, possam ter seus direitos como cidadãos respeitados, visto que a escola tem o papel fundamental de conscientizar a população. A criação de dispositivos de coleta de monitoramento de dados estatísticos, se faz de suma importância para que se possa entender melhor as causas da violência contra esses indivíduos.

5. VIOLÊNCIA CONTRA OS NEGROS

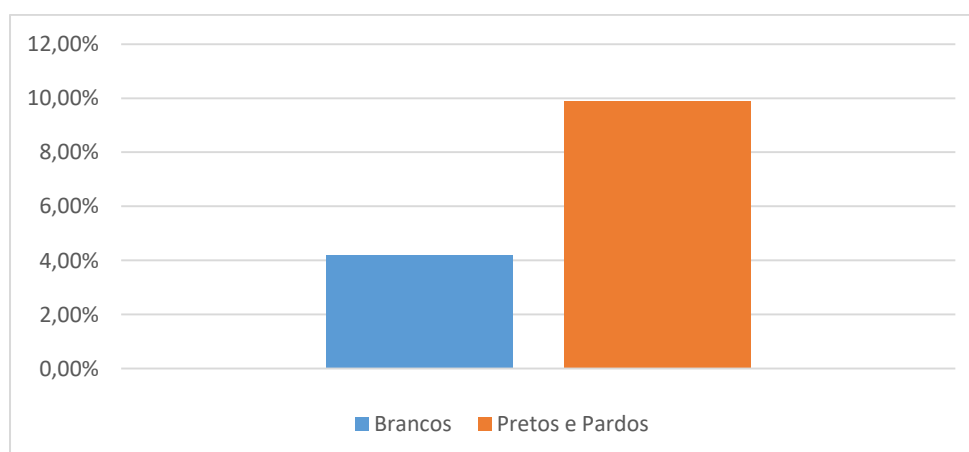
Após o fim da escravidão no Brasil, sabe-se que os negros não foram inseridos na sociedade de forma concreta, ou seja, tinham a liberdade, mas não direitos básicos, como acesso à educação, saúde, moradia adequada e um trabalho digno. Para exemplificar esse problema podemos pensar em uma família de escravizados, que dependiam de seu “sinhô” para ter onde morar e o que comer, e ao serem libertados, muitos ainda tiveram que trabalhar de

forma não remunerada para pagarem sua alforria, e após isso, tiveram que buscar formas de empregos informais que eram análogas ainda a escravidão, e ir morar em locais de situação precária.

O pensamento social brasileiro tem longa tradição no estudo da problemática racial e, no entanto, em quase toda a sua história, as perspectivas teóricas que o recortam respondem, em grande parte, pela postergação do reconhecimento da persistência de práticas discriminatórias em nossa sociedade. (Carneiro, 2011, p.53).

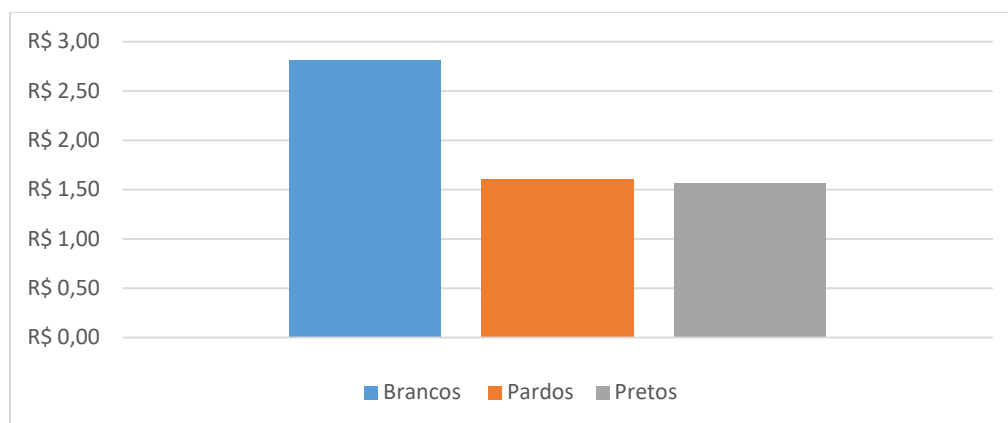
Segundo Silva (2013), “a falta de uma política adequada para assegurar direitos básicos a essa população recém libertada, traz reflexos até os dias atuais, pois os negros tiveram que lutar e ainda lutam para garantir seus direitos básicos”. Diante dessa situação Fernandes (2008) afirma que o Brasil vai se estruturar no racismo institucional, ou seja, o próprio estado vai colaborar para a continuidade da desigualdade racial. Podemos observar que mesmo após 130 anos de abolição, a população negra ainda possui grande dificuldade de ascender socialmente, e isso se dá pela dificuldade de acesso à educação, que é um dos principais meios para diminuir a desigualdade social e por consequência a desigualdade racial. Nos próximos 2 gráficos, podemos verificar dados da pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) de 2017, que confirma a discrepante diferença tanto na faixa de analfabetismo como nos salários entre brancos e negros.

Gráfico 3- Taxa de analfabetismo em 2016



Fonte: Adaptado do PNAD 2017

Gráfico 4 -Rendimento Médio de todos os trabalhos 2017



Fonte: Adaptado do PNAD 2017

A pesquisa PNAD (2017) ainda relata que 1835 crianças de 5 a 7 anos já trabalhavam, sendo 63,8% eram pretas e pardas. Ao não frequentar a escola essas crianças passam a ficar em condições vulneráveis de entrar para o mundo dos furtos, roubos e das drogas, podendo assim ser vítima de mais violência. Segundo o Atlas da Violência 2019, os negros somam 75,5% das taxas de homicídios no Brasil em 2017, sendo o Rio Grande do Norte o Estado da-Federação com o número mais alto, onde apresenta de 87,0% de mortos a cada 100 mil habitantes.

Para combater a violência com a população negra se faz necessário a ampliação e modernização de políticas públicas que diminuam a desigualdade social e que reforcem a necessidade da não discriminação. O sociólogo e ex-presidente da república Fernando Henrique Cardoso, que fazendo jus a sua produção acadêmica que sempre ressaltou a importância de políticas públicas a favor a inserção do negro na sociedade, de maneira adequada, foi segundo Carneiro (2011)

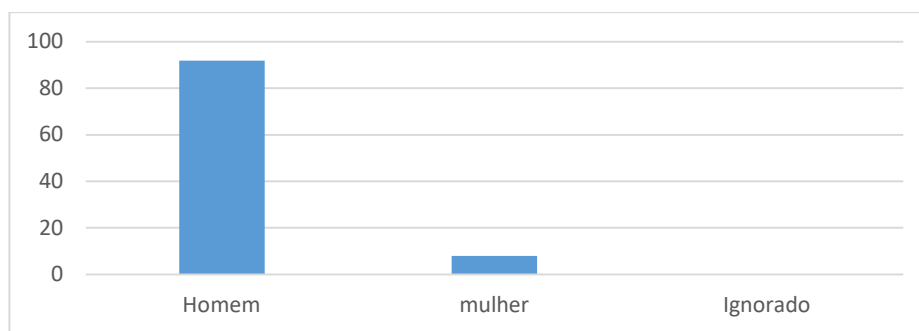
O primeiro presidente na história da a declarar em seu discurso de posse que havia um problema racial no Brasil e que era necessário enfrenta-lo com audácia política. Como consequência, em seu governo as primeiras políticas de inclusão racial foram gestadas e implementadas, sendo grandemente impulsionadas pelo processo de construção da participação do Brasil na Conferência Mundial contra o racismo, a Discriminação Racial, a Xenofonia e Formas Correlatas de Intolerância, que ocorreu em Durban, África do Sul, em 2011.

Dando continuidade ao seu projeto, e acrescido das propostas organizadas no documento “Brasil sem Racismo”, o ex-presidente da república Luís Inácio Lula da Silva, aprofundou esse compromisso com a erradicação das desigualdades raciais. Segundo Silva (2013), “seu governo o primeiro a distribuir inúmeros cargos de primeiro escalão a negros, em franca sinalização para a sociedade de reconhecimento e inclusão dos negros em instancias de poder”. O governo de sua sucessora, a ex-presidente Dilma Rousseff também foi marcado por políticas de combate ao racismo. A conjuntura política atual do Brasil, observa-se que são poucas as atitudes que aparentam se preocupar com as questões relacionadas ao racismo. Diante desse cenário se faz necessário que a luta pela diminuição da desigualdade racial e pelo acesso a uma educação de qualidade seja mantida pela população, para pressionar o poder central a continuar na luta contra o racismo, e assim contribuir para a diminuição da violência contra essa população.

6. PERFIL DOS HOMICÍDIOS NO BRASIL

Desde 1980 está em curso no país um processo gradativo de vitimização letal da juventude, em que os mortos são jovens cada vez mais jovens. De fato, enquanto no começo da década de oitenta, o pico da taxa de homicídio se dava aos 25 anos, atualmente esse gira na ordem de 21 anos (Atlas da violência, 2019). Não obstante, até a década passada, segundo o Atlas da violência (2015) parecia que essa dinâmica trágica vinha perdendo força, uma vez que, entre 2000 e 2010, houve um pequeno incremento na taxa de homicídio de jovens (+2,5%), ante o maior crescimento observado nos anos noventa (+20,3%) e nos anos oitenta (89,9%). Contudo, os últimos dados disponíveis do Ministério da Saúde nos mostram um recrudescimento do problema, uma vez que, entre 2005 e 2015, observou-se um aumento de 17,2% na taxa de homicídio de indivíduos entre 15 e 29 anos. Apesar de esse recentemente ter entrado na agenda estatal com a Comissão Parlamentar de Inquérito no Senado sobre o assassinato de jovens, e tramitar no Congresso Nacional um projeto anticrime, formulado pelo atual Ministro da Justiça e Segurança Pública, Sr. Sergio Moro, o Estado brasileiro ainda não foi capaz de reduzir os homicídios de forma sistemática e demonstrar esses dados estatisticamente.

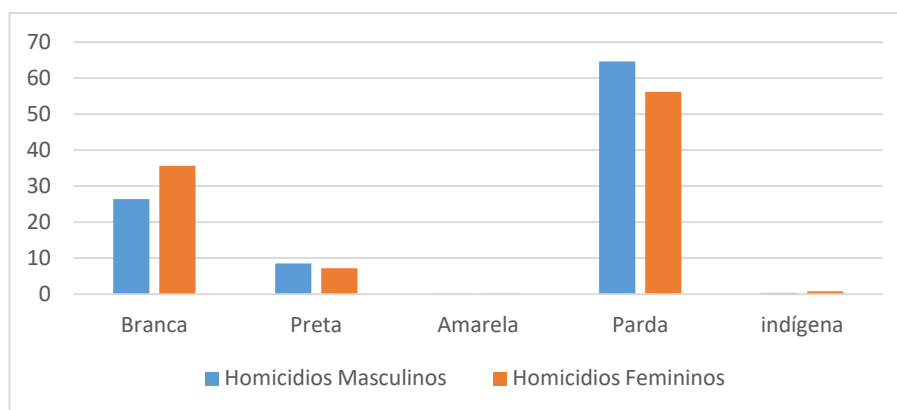
Gráfico 5- Padrão de vitimização dos homicídios em relação ao sexo.



Fonte: Adaptado do Atlas da Violência, 2019

Podemos observar no gráfico 5, que mais de 90% das vítimas de homicídios no Brasil são homens. Esses que como já apresentados, são os que mais cometem crimes contra mulheres e homossexuais, e os que mais abandonam os estudos durante a juventude.

Gráfico 6- Padrão de vitimização dos Homicídios em relação à raça/cor e o sexo da vítima.



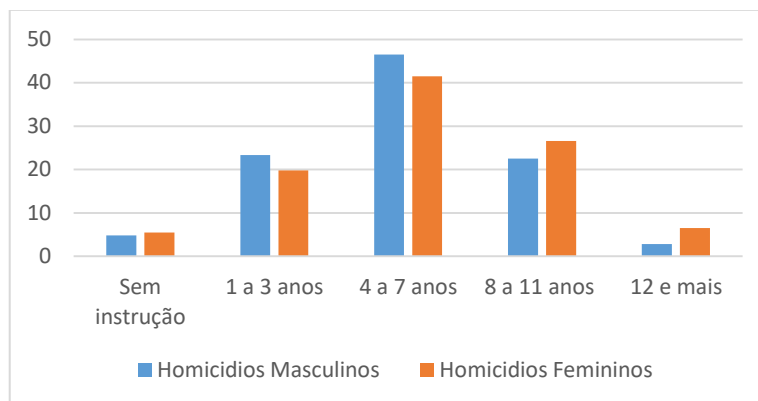
Fonte: adaptado do Atlas da Violência, 2019

O gráfico 6 apresenta segundo a Atlas da violência (2019)

O padrão de vitimização por raça/cor, que indica superioridade dos homicídios entre os homens e mulheres negro (a) s (pretos e pardos), em relação a homens e mulheres não negros, chegando a 73,1% para homens e de 63,4% para as mulheres negras. Nota-se que enquanto os homicídios de homens e mulheres brancas estão sub-representados em relação às suas participações nas populações, a proporção de homicídio de pardos (64,6%) entre os homens,

supera a participação de 46,2% da população de homens pardos, em relação à população masculina.

Gráfico 7- Padrão de vitimização dos homicídios em relação à escolaridade e o sexo da vítima



Fonte: Adaptado do Atlas da Violência, 2019

O gráfico 4, apresenta que a maior parte dos homicídios acontecem com cidadãos de baixa escolaridade, que cursaram até o segundo ciclo do ensino fundamental incompleto. Pode-se observar que 74,6% dos homens vitimados possuíam até sete anos de estudo (na população brasileira 48,5% dos homens possuíam essa faixa de escolaridade) enquanto esse indicador era de 66,8% para as mulheres (sendo que 44,7% das mulheres no país possuíam tal escolaridade).

7. A ESCOLARIZAÇÃO COMO MEIO DE PREVENÇÃO

A violência é uma barreira para a educação de milhões de crianças e jovens em todo o mundo em especial no Brasil, e principalmente para aqueles que vivem em países afetados por conflitos. Práticas perigosas como o casamento forçado e a mutilação genital feminina, que roubam as meninas de suas infâncias, seus direitos humanos mais fundamentais, e impedem que elas permaneçam na escola e cumpram seu potencial. Para diminuir a violência as políticas públicas devem concentrar-se na construção de sistemas de educação para crianças em estados afetados por conflitos. Os restabelecimentos dos sistemas de educação nos estados frágeis podem fornecer às crianças e suas comunidades a ajuda de que precisam para voltar ao normal

após um conflito. Uma abordagem baseada em direitos para a educação pode promover a compreensão, a tolerância e ajudar a construir sociedades pacíficas. As mulheres instruídas são menos propensas a sofrer violência do que aquelas com níveis mais baixos de educação.

A UNESCO (2014) está ajudando países que fazem parte do Plano de Ação das Nações Unidas, a lidar com os impulsores do extremismo violento no âmbito da educação para a cidadania global. A UNESCO (2014) trabalha para fortalecer as capacidades dos sistemas nacionais de educação (por exemplo, políticas, professores, conteúdos educacionais) para contribuir com os esforços nacionais de prevenção. A Advocacia Global da UNESCO (2014) trabalha com especialistas em educação de todo o mundo, e está construindo um consenso internacional em torno da necessidade de um maior envolvimento do setor educacional na prevenção da violência e identificar e examinar as respostas concretas e abrangentes do setor educacional às ameaças. O Desenvolvimento de orientação da UNESCO (2014) ajuda os formuladores de políticas educacionais a planejar e implementar ações efetivas e apropriadas relacionadas à educação, contribuindo para os esforços nacionais, tanto em contextos formais como não formais, e em diferentes níveis (secundário, técnico e profissionalizante, ensino superior). Este trabalho inclui também apoiar professores na gestão de discussões em sala de aula e criar um clima de sala de aula que seja inclusivo e propício ao diálogo respeitoso, discussão aberta e pensamento crítico.

L. Chioda et al (2015), ao investigarem o efeito do programa Bolsa Família sobre o crime no Brasil, verificaram que a expansão do programa associado ao aumento da escolarização de adolescentes entre 16 e 17 anos, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, contribuiu para a diminuição dos homicídios. L. Chiota et al (2015) ainda investigaram os canais que explicariam a causalidade. Segundo eles, não é o maior tempo na escola que reduziria a criminalidade (ainda que o tempo na escola compita com o tempo em atividades criminais). Outros dois canais seriam efetivos. O primeiro diz respeito ao aumento da renda da família do adolescente, o que reduz o incentivo ou a necessidade desses jovens de se envolverem em crime de motivação econômica. O segundo canal é a interação social. Nesse, o grupo de colegas dos jovens abrangido pelo programa é afetado tanto pela matrícula na escola quanto pela exigência de frequência elevada às aulas. Segundo Silva (2013) “se o grupo de colegas dentro da escola é melhor do que aquele que o jovem tem fora nas ruas, o comportamento dele tende a melhorar, o que acaba afastando-o das atividades criminais”.

8. CONCLUSÃO

Este artigo lançou a luz e pavimentou os entendimentos sociais da violência e sua relação com a falta de escolaridade. Espera-se que as tentativas de reduzir ou eliminar a violência sejam mais eficazes e, de fato, muitos formuladores de políticas, professores, assistentes sociais e pessoal de correções estejam empenhados para combatê-las. Mas a resposta da comunidade à violência tende a ser fragmentada e inconsistente; programas socialmente conscientes coexistem com abordagens baseadas em pressupostos mecanicistas de punição individual e recompensa. O que parece estar faltando é o tipo de coordenação e monitoramento exigido por uma compreensão da mudança do sistema.

Os esforços de controle continuam a representar um desafio. Estruturas de controle informal oferecem outras possibilidades de meios não violentos e de apoio para evitar a violência em potencial. Mas os valores existentes enfatizam a autonomia individual em detrimento da comunidade. Enquanto isso, o treinamento em táticas não violentas precisa continuar na tentativa de reduzir ou eliminar a violência institucional. Nossa sociedade deve estar trabalhando para um quadro mais preciso da violência, que inclua suas limitações e seus custos tanto para a vítima quanto para o atacante. Pesquisas sobre violência como as realizadas pela Organização das Nações Unidas (2013), já começaram a precipitar essa mudança entre professores e assistentes sociais; eles são menos tolerantes à violência e mais dispostos a trabalhar para sua eliminação. Outros grupos da sociedade também estão trabalhando para mudar suas formas de falar sobre violência: grupos feministas, por exemplo, estão encorajando as mulheres a falar pelo seu direito a um ambiente seguro. Os homens - muitos que recentemente começaram a organizar uma discussão sobre sua experiência compartilhada - têm o potencial de redefinir seu mundo social e rejeitar a violência como uma solução.

O discurso da violência perderia muito do seu poder se os grupos que diferem nas bases de gênero, raça, etnia e economia tivessem visões mais complexas e realistas um do outro. O diálogo genuíno deve reduzir a tendência de excluir "o outro" (STAND, 1990) e justificar a violência. No nível da família, foi demonstrado que a troca genuína pode substituir a retórica do poder e da dominação: os relacionamentos do casal, bem como os relacionamentos entre pais e filhos, podem ser reestruturados com base no respeito mútuo. Terapeutas familiares têm uma oportunidade singular de reduzir a violência.

Como foi abordado ao longo do artigo, a falta de escolaridade na vida de um indivíduo deixa-o em estado de vulnerabilidade para cometer ou sofrer algum ato de violência. Faz-se necessário diante desse cenário, o investimento em uma educação de qualidade e a aprimoramento de políticas públicas existentes para que diminuam a desigualdade social, pois esses são os pilares básicos para a transformação de uma sociedade, para que futuramente possamos sonhar com uma nação menos violenta e que possa trazer esperança e alento a aqueles que mais necessitam.

REFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Herton. CODES, Ana. Uderman, Leonardo. **O ideb como instrumento de gestão para uma educação de qualidade – a educação brasileira vista pelas lentes do ideb**. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34740&Itemid=444. Acesso em: 10 de junho de 2019.

ARICHEL, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CERQUEIRA, Daniel. Et al. **Atlas da violência 2019**. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784&Itemid=432. Acesso em: 10 de junho de 2019.

FERNANDES, Jorge. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2008.

FIPE. **Silêncio da Escola**. Disponível em: <https://www.institutouniban.co.org.br/aprendizagem-em-foco/11/>. Acesso em 16 de junho de 2019.

FORACCHI, Marielice Mencarini. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Edusp, 2012.

L.CHIODA, et al. **Spillovers de programas de transferência condicionada de renda: Bolsa Família e crime no Brasil, Análise da Economia da Educação (2015)**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev>. Acesso em: 10 de junho de 2019.

MICHEL, Carlos. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: M. Fontes, 2011.

O GLOBO. **Escolaridade causa impacto em nível de preconceito contra Homossexuais**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/pesquisa-mostra-que-escolaridade-causa-impacto-em-nivel-de-preconceito-contrahomossexuais-2788188>. Acesso em 15 de junho de 2019.

OSHIKATA, ANA. **Sociologia e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

OSMS. **Global status report on road safety 2015**. Disponível em: https://www.who.int/violence_injury_prevention/road_safety_status/2018/en/. Acesso em: 16 de junho de 2019.

FACHINETTO, Rochele Fellini RAIZER, Leandro. **Expansão e qualidade na educação**. São Paulo: Perspectiva, 2017

REZENDE, Fernando; TAFNER, Paulo. **Juventude no Brasil**. Brasília: IPEA, 2005.

SILVA, Afrânio. **Sociologia em movimento**. São Paulo: Moderna, 2013.

SILVA, Paulo. **Racismo em livros didáticos**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

STAND, Iván. **Memoria**. Porto Alegre: Artmed, 1990.

TORRES, Marco Antônio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

UNESCO. **Mapa da violência dos jovens- 2014**. <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/brasilia/about-this-office/unesco-resources-in-brazil/studies-and-evaluation/violence/violence-map/>. Acesso em: 16 de junho de 2019.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a cultura**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/001359/1359223POR.pdf>. Acesso em: 16 de junho de 2019.

VIANA, Theyse. **Questões de gênero e renda aumentam abandono escolar feminino**. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/metro/questoes-de-genero-e-renda-aumentam-abandono-escolar-feminino-1.1986809>. Acesso em: 15 de junho de 2019.

ZALUAR, Alba M. **Integração perversa**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ZORZI, Analisa. **Sociologia da Juventude**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

Capítulo 2

A INTERVENÇÃO EDUCACIONAL ESCOLAR E A RESILIÊNCIA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE ABUSO SEXUAL

Clodoaldo Adamczuk¹

Resumo: O abuso sexual de crianças e adolescentes é algo que existe em todos os países e afeta a todas as camadas sociais, as conseqüências à criança e o adolescente que sofrem tal violência são profundas e afetam em todos os espaços de convivência da criança e/ou adolescente, causando conseqüências também no ambiente escolar, diante disto, este artigo tem por finalidade contribuir para que professores compreendam e percebam como podem contribuir na intervenção neste processo de resiliência, entendendo que a resiliência é de fato a “superação” de inúmeras adversidades que afetam o homem, é a capacidade de retornar ao estado normal antes de uma violação sofrida, logo, este processo estará colaborando para um melhoramento no desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes bem como em sua vida social, então, chega-se ao seguinte indagação: Como adolescentes e crianças podem obter apoio da escola para o processo de resiliência do abuso sexual favorecendo o seu desenvolvimento escolar e social? É importante frisar que a escola pode contribuir para o processo de resiliência de crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual, nas relações sociais favoráveis dos mesmos e ainda na busca de refúgio as vítimas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Resiliência. Abuso Sexual. Escola.

Abstract: Sexual abuse of children and adolescents is something that exists in all countries and affects all social strata, the consequences to the child and adolescent who suffer such violence are profound and affect in all spaces of coexistence of the child and / This article aims to contribute to teachers' understanding and understanding of how they can contribute to intervention in this process of resilience, understanding that resilience is in fact the "overcoming" of innumerable adversities that affect the man, is the ability to return to the normal state before a violation suffered, so this process will be contributing to an improvement in the cognitive development of children and adolescents as well as in their social life, so the following question is reached: How Teens and Children Can Get School Support for the Sexual Abuse Resilience Process their school and social development? It is important to emphasize that the school can contribute to the resilience process of children and adolescents who are victims of sexual abuse, in their favorable social relations, and in the search for shelter for victims in the school environment.

Keywords: Resilience. Sexual abuse. School.

¹ Mestrando em Educação pela UDE (Universidad de la Empresa) de Montevideu - Uruguai, licenciado em Letras pela Faculdade de Alta Floresta - MT (FAF), especialista em: Didática do Ensino Superior pela FAF (Faculdade de Alta Floresta - MT), Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela AJES (Faculdades do Vale do Juruena) e em Políticas Sociais de Enfrentamento a Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes pelo Instituto Varzeagrandense de Ensino. Funcionário Público. Professor universitário na Faculdade de Alta Floresta (FAF), na Faculdade de Direito de Alta Floresta (FADAF) na Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) e professor no Colégio Alta Floresta. E-mail: <clodoaldo2012@gmail.com>

INTRODUÇÃO

O abuso sexual é uma das violências mais agressiva e abusiva existente, todavia, quando cometido contra criança e adolescente, resulta em enormes causas e diferentes riscos que afeta a sua saúde física e mental (Inoue, 2007), envolvendo toda família e demais envolvidos. Segundo o Ministério de Direitos Humanos Brasileiro, só nos anos de 2015 e 2016 foram recebidas 37 mil denúncias de crimes de abuso sexual contra crianças e adolescentes.

O abuso sexual tem estado presente por toda história desde a Antiguidade, embora haja diversas leis que garantam a proteção integral da criança e do adolescente, o aumento do abuso sexual é visível, apesar de existirem inúmeras campanhas de combate a diversas formas de violência, a temática tem a extrema importância de estudo constante, seja no meio educacional e nas diversas políticas públicas existentes.

É preciso sensibilizar a todos para a proteção integral da criança e do adolescente enquanto sujeitos em desenvolvimento, e, a “primazia de que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1989).

Existem inúmeras manifestações de diversos fatores negativos em crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual, muitos destes fatores recaem também na escola, logo, comprometendo o desenvolvimento cognitivo do discente vítima.

Sendo a escola um “local privilegiado para a construção da cidadania capaz de garantir o respeito aos Direitos Humanos e educar no sentido de evitar manifestação de violência” (Brasil, 2008), esta pode contribuir para que de alguma forma haja a resiliência da violência, logo, a intervenção educacional pode sim contribuir na resiliência de crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual.

Inúmeras pesquisas são realizadas quanto a esta temática, no entanto, é preciso pesquisar e trabalhar na percepção dos professores ao assunto e as formas de abordagens dos mesmos quanto a um trabalho de apoio na intervenção com a finalidade da contribuição para a superação, além de compreender é claro como adolescentes resilientes vítimas de abuso sexual têm estado presente na escola.

1. A Intervenção Educacional Escolar e a Resiliência de Crianças e Adolescentes Vítimas de Abuso Sexual

A violência sexual contra criança e adolescente tem aumentado gradativamente, os dados apontados pelo governo federal apontam um aumento peculiar, e a cada ano, percebe-se um aumento de no mínimo 20%, todavia, ressalta-se que este aumento também está associado ao empoderamento das vítimas frente à situação, com aplicativos e o próprio número de telefone “disque 100”² que garante a continuação e apuração dos fatos denunciados com também a proteção integral da criança e do adolescente.

Em seus estudos, Maio e Ferraria (2011) apontaram dados relevantes quanto ao número de crianças ou adolescentes que sofrem abusos sexuais, segundo eles, 165 crianças e/ou adolescentes sofrem abuso sexual diariamente no Brasil, isto indica que a cada 07 minutos uma criança ou adolescente é vítima, Martelli 2013 aponta ainda que “a maioria das crianças abusadas são do sexo feminino, dentro da faixa etária de 07 a 14 anos e, ainda, que 01 a cada 03 ou 04 meninas continuam sendo abusadas sexualmente até os 18 anos”.

A escola tem sido o canal de maior importância para o combate à violência contra crianças e adolescentes, além de instrumento de prevenção, a mesma contribui no apoio para o rompimento da violência sexual de crianças e adolescentes, pois os laços construídos no meio educacional com todos profissionais, colaboram para a confiança da criança e/ou adolescentes, Martelli 2013 afirma que:

Cabe à escola assumir sua participação no pacto do silêncio ou assumir sua função de identificar, denunciar, prevenir e acompanhar as crianças e adolescentes, vítimas de abuso sexual. A escola como “lócus” de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados e produzidos na e pela sociedade, bem como socializadora de comportamentos, atitudes e hábitos sociais não pode se esquivar dessa responsabilidade para com as crianças e os adolescentes, (MARTELLI, 2013, p.11).

Dentro desta concepção, Brino e Willians afirmam ainda que:

A escola mostra-se como lugar ideal para detecção e intervenção em casos de abuso sexual infantil, uma vez que o principal agressor geralmente encontra-se na família. Considerando que a escola deve ter como objetivo garantir a qualidade de vida de sua clientela, bem como promover a cidadania (BRINO e WILLIANS, 2003, p. 3).

² Disque 100 – Serviço do Governo Federal, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, que recebe denúncias de violação de direitos humanos 24 horas por dia, todos os dias da semana, por meio de ligações.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu artigo 4º responsabiliza todos no quesito da garantia da proteção da criança e do adolescente, embora a educação tenha seu papel fundamental neste processo, não podemos esquecer que a lei afirma que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (ECA, 1990).

O artigo é de tamanha relevância e importância que está apontado também na Constituição Federal no artigo 227, o entendimento da absoluta prioridade foi transcrito para o Estatuto da Criança e do Adolescente para ressaltar a necessidade do cuidado e da proteção constante.

Em diversos países o tema tem sido objeto de estudo e pesquisa constante, compreender o sujeito de direitos, a criança e/ou adolescente, como pessoa em desenvolvimento peculiar que necessita de cuidados e atenção especial, a Rede Uruguaiana contra a Violência Doméstica e Sexual (RUCVDS) na obra: *Maltrato y abuso sexual en la infancia y adolescencia*, desta que:

En lo que respecta a niños, niñas y adolescentes, consideramos que se necesitan políticas públicas específicas y especializadas que apunten a esta franja etárea y que tengan en cuenta los niveles de prevención, promoción, protección y restitución de derechos (RUCVDS, 2013, p. 27).

Percebe-se a necessidade de políticas públicas para crianças e adolescentes que visem à prevenção, proteção e a restituição de seus direitos como observados pela Rede Uruguaiana.

Sandy K. Wurtelei em seu artigo *Behavioral Approaches to Educating Young Children and their Parents about Child Sexual Abuse Prevention*, aponta que só nos estados Unidos em 2003 foram registrados aproximadamente 78.188 casos, obrigando-os a repensar ações de combate ao abuso sexual e a superação da violência, Suzi desta que:

Incidence Study revealed that there were an estimated 78,188 confirmed cases of child molestation in the U.S. in 2003 (U.S. DHHS, 2005). According to results from the Adverse Childhood Experiences survey, one in four girls and one in six boys in the U. S. are sexually abused before they turn 18 (Dube et al.,2005). Sexual victimization can result in a broad array of problems, including emotional disorders (e.g., depression, anxiety), cognitive disturbances (e.g., poor concentration, dissociation), academic problems, physical problems (e.g., sexually transmitted diseases, teenage pregnancy), acting-out behaviors (e.g.,

prostitution, running away from home), and interpersonal difficulties (Berliner & Elliott, 2002; Kilpatrick (WURTELE, 2008, p. 52).

Wurtelle (2008) destaca que 01 em cada quatro meninas e 01 em cada seis meninos são abusados sexualmente nos Estados Unidos, resultando em uma gama de problemas emocionais, cognitivos e físicos a vida de crianças e adolescentes. Logo, a autora destaca a importância de políticas públicas voltadas para este assunto.

Superar todos os problemas advindos do abuso sexual é um processo delicado e complexo, para tanto, alcançar a “resiliência” depende não só exclusivamente da criança e/ou adolescente, mas do meio a qual está inserido.

Atualmente diversos estudiosos têm discutido o processo e conceito de resiliência, entretanto, apesar das diferenças de pensamento quanto ao significado exato do termo “resiliência”, todos tem o foco a palavra: Superação.

A superação com o auxílio da educação permite que a criança e/ou adolescente tenha um desenvolvimento cognitivo/social melhor e cresça com as marcas profundas superadas, percebe-se aí, que a educação neste foco fortalece todo esse processo. Para Pessoa:

Inclusion is an overarching cultural feature of resilience promoting schools and it appears to underpin both empowerment and meaningful opportunities. Inclusion is exemplified in teachers' belief in all students as competent learners, shared decision-making and actions to ensure safe, respectful and equitable learning spaces. (PESSOA Et al., 2017, p7).

Pessoa (2007) sugere que uma inclusão de apoio cultural na escola tem por finalidade apoiar o empoderamento de crianças e adolescentes vítimas, contribuindo assim para o processo de resiliência.

Todas as crianças e adolescentes necessitam de relações afetivas sólidas para seu desenvolvimento cognitivo e social, para que isto ocorra é muito importante à interação da criança com o meio do qual está inserida, pois este contexto implicará na sua formação, deste ponto, Wallon (1975) traz que:

O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e as suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras... Não é menos verdadeiro que a sociedade que coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei do seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pela circunstância da sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal. Os meios

em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a “forma” que amolda sua pessoa. (Wallon, 1975, pp. 164).

Pressupondo que o meio é um fator essencial para moldar a criança e o adolescente, pode-se entender que diante do abuso sexual, as relações existentes, com o professor – aluno – professor, sendo parte deste meio do qual a criança e/ou adolescente encontra-se inseridos, as relações afetivas podem contribuir para inúmeras resiliências/superação.

Ainda neste ponto, Vygotsky (1994, p.54) aponta a importância das relações sociais pensando num intenso processo de interação entre os indivíduos, nisto, reforçando que as interações da criança com aqueles que a rodeia contribui para o seu desenvolvimento, logo, esta interação entre professor e aluno consolidará no desenvolvimento da criança na construção da confiança e relações sólidas para que diante de situações de violações possam encontrar em seus professores a figura que contribuirá para desabafo e, na intervenção da violação.

Ora, se o meio contribui para as relações entre a criança e o professor, configura-se a figura do professor parte primordial desta relação, pois a escola é o lugar onde as crianças e os adolescentes estarão na maior parte do tempo de suas vidas, desencadeando ali o deságüe daquilo que ocorre na sua vida advindo da sua casa e outros lugares freqüentados pelos mesmos.

Pode-se afirmar que além do seio familiar, a escola será o local onde se perceberá as manifestações da violência ocorridas contra criança e/ou adolescente, logo, a relação que fora construído entre o aluno e o professor despertará o educando a perceber que existe algo de errado, um fato que está alterando o comportamento da criança e/ou adolescente.

2. O PROCESSO DE RESILIÊNCIA

A resiliência pode ser entendida como a “superação” de inúmeras adversidades que afeta o homem, é a capacidade de retornar ao estado normal antes de uma violação sofrida.

CARMELLO (2008) define que:

[...] resiliência é a capacidade de se antecipar – e se ajustar – continuamente a profundas tendências seculares capazes de abalar de forma permanente a força geradora de lucros de um negócio. A capacidade de reinventar modelos de negócios e estratégias de forma dinâmica à medida que mudam as circunstâncias. (CARMELLO, 2008, p. 56).

O termo ainda é recente para muitos, mas, tem gerado inúmeros estudos e pesquisas em todo o mundo, embora poucas pessoas compreendam o significado da palavra, o conceito surgiu em 1973 por C. S. Holling que fazia uma revisão da literatura voltada a partir da ideia de que os homens devem retornar ao seu estado de equilíbrio.

O processo de resiliência ocorre de forma diferente em cada indivíduo, os fatores sociais, físicos e psíquicos são primordiais para a resiliência, e o apoio com acompanhamento psicológico fortalece este processo.

Reinventar novos modelos e estratégias que mudam as circunstâncias do ser humano depende também de si próprio, altos e baixos podem existir durante todo este processo, mas a capacidade de se ajustar e superar é a resiliência.

A resiliência humana pode ser entendida ainda como a capacidade de se recuperar dos problemas e dificuldades que atravessam a vida do homem, e na sua capacidade de lidar com isto, não ficando sobrecarregado, ou seja, a capacidade de lidar com seus próprios problemas, vencer obstáculos e não ceder à pressão, sendo qual for a situação, ou ainda, a capacidade do indivíduo de tomar uma decisão quando tem a chance de tomar uma atitude que é correta, mesmo tendo medo do que isto possa ocasionar.

Pode-se compreender ainda que o termo “resiliência” é também um retorno àquilo que era, ou seja, voltar para trás, antes do obstáculo (ou violência) ocorrida.

Concentrar-se no estudo da resiliência em pessoas adultas que sofreram violências em sua infância e/ou adolescência é compreender como estes apresentaram bom desenvolvimento após a violência sofrida, e conseqüentemente abstrair informações que possam contribuir para crianças e adolescentes que são vítimas de violência.

A resiliência retrata o sucesso diante da superação das diferentes situações vivenciadas pelo homem no decorrer de sua existência, através dela é trabalhado as potencialidades que contribuem na superação das situações vivenciadas pelo homem.

Logo, é de extrema importância frisar que a resiliência surge com apoio das relações sociais e do meio o qual o indivíduo encontra-se inserido, ou seja, a mesma não nasce com o homem e não é adquirida de forma natural durante o seu desenvolvimento, tudo depende de vários fatores como a interação do homem com o meio, suas relações sociais e de si próprio, estes são meios que contribuíram para que o processo de resiliência ocorra.

3. ABUSO SEXUAL

Em todos os lugares do mundo crianças e adolescentes estão sendo vítimas de diferentes formas de violência, contudo, o abuso sexual é a pior violência existente. A violência sexual ocorre de maneira silenciosa, dificultando a identificação, contudo, existem sinais que possibilitam perceber que a criança e/ou adolescente está sendo vítima de alguma violência.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) considera o abuso sexual como um dos maiores problemas de saúde pública.

Azevedo e Guerra (1989) definem abuso sexual como:

“Todo ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual, entre um ou mais adultos e uma criança menor de 18 anos, tendo por finalidade estimular sexualmente a criança menor ou utilizá-la para obter essa estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa.” (AZEVEDO E GUERRA 1989. p. 42)³

Ainda sobre a definição de abuso sexual, segundo PFEIFFER e SALVAGNI (2005) apud ABRÁPIA (1997), ressalta que:

Define-se abuso ou violência sexual na infância e adolescência como a situação em que a criança, ou o adolescente, é usada para satisfação sexual de um adulto ou adolescente mais velho, (responsável por ela ou que possua algum vínculo familiar ou de relacionamento, atual ou anterior), incluindo desde a prática de carícias, manipulação de genitália, mama ou ânus, exploração sexual, voyeurismo, pornografia, exibicionismo, até o ato sexual, com ou sem penetração, sendo a violência sempre presumida em menores de 14 anos (PFEIFFER e SALVAGNI 2005. p. 198 apud ABRÁPIA 1997).

O abuso sexual de crianças e adolescentes geralmente estão associados junto de outro tipo de violência intrínseca em todo o ato da violência sexual, sendo a violência psicológica uma destas. Toda criança e adolescente vítima de abuso sexual sofre também violência psicológica, o agressor intimida e ameaça a criança / adolescente constantemente o coagindo para que estes não sejam denunciados, PFEIFFER e SALVAGNI (2005) ressaltam ainda que

Quando o agressor percebe que a criança começa a entender como abuso ou, ao menos, como anormal seus atos, tenta inverter os papéis, impondo a ela a culpa de ter aceitado seus carinhos. Usa da imaturidade e insegurança de sua vítima, colocando em dúvida a importância que tem para sua família, diminuindo ainda mais seu amor próprio, ao demonstrar que qualquer queixa da parte dela não

³ Embora as autoras utilizem o termo de que crianças são aquelas inferior a 18 anos, tomar-se-á como referência aquilo que está descrito no estatuto da criança e do adolescente (ECA), que estabelece que crianças são pessoas que têm até 12 anos incompletos e adolescentes os que possuem idade entre 12 e 18.

teria valor ou crédito. Passa, então, à exigência do silêncio, através de todos os tipos de ameaças à vítima e às pessoas de quem ela mais gosta ou depende. O abuso é progressivo; quanto mais medo, aversão ou resistência pela vítima, maior o prazer do agressor, maior a violência. (PFEIFFER e SALVAGNI 2005. p. 199).

As autoras afirmam aquilo que fora apontado anteriormente, que a criança e o adolescente são vítimas também da violência psicológica quando sofre o abuso sexual, o silêncio profundo vem do medo e o sentimento de culpa que a criança e o adolescente sentem em decorrência da violência psicológica.

Combater o abuso sexual exige um trabalho conscientizando, organizado e sensibilizado envolvendo toda a sociedade e o poder público com ações eficientes que possuam objetivos e avaliações constantes dos resultados coletados, a necessidade de planejar com todos os meios possíveis é primordial, é necessário estabelecer metas e intervenções organizadas entre todas as políticas públicas existentes, com foco na educação, para que assim seja de fato atingido o foco que é a redução do índice de abuso sexual nos municípios brasileiros.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O número de crianças e adolescentes que sofrem inúmeras formas de violências tem aumentado gradualmente a todo o momento pelo mundo, logo, a violência sexual é a violência mais agressiva que de forma silenciosa age na vida dos mesmos.

As conseqüências para as vítimas são profundas que atingem desde sua saúde física à emocional. O grau desta conseqüência varia muito de pessoa para pessoa, o grau da severidade e dos efeitos causados dependem das condições de cada um, tais como a idade, o tempo de duração, o grau da violência, o vínculo entre a vítima e o abusador, o momento, a situação e a intensidade da violência psicológica acarretada à situação.

As manifestações das conseqüências do abuso sexual ocorridas com crianças e adolescentes são observadas em quaisquer meio que estão inseridas, todavia, há a necessidade de atenção para observar tais manifestações.

Estudos comprovam que a maioria dos abusadores são pessoas próximas da criança e/ou adolescente, pai, tio, avô, vizinho, padrinho entre outros, contudo, ao serem vítimas, grandes mudanças ocorrem na vida social destas crianças e/ou adolescentes.

Tendo em vista que a escola recebe involuntariamente a maioria das manifestações desta violência, além de considerar a grande quantidade de tempo que a criança e/ou adolescente permanece no meio escolar, esta pode contribuir para a prevenção, abordando de forma ampla por meio de discussões, seminários, leituras e debates sobre o assunto como também na identificação da criança e/ou adolescente vítima por meio da mudança de comportamento.

A escola neste processo tem grande papel no combate a quaisquer violências contra crianças e adolescentes, como também no apoio à superação do abuso sexual ocorrido, a interação existente entre professores, diretores, coordenadores e alunos reforçam no auxílio através dos laços construído.

O trabalho realizado em conjunto com escola e os demais profissionais que atuarão no processo de resiliência/superação - psicólogos, assistentes sociais entre outros - contribuirão para uma superação mais eficaz e rápida, claro de forma diferente com cada criança ou adolescente, considerando que cada sujeito age de forma diferente.

As manifestações do abuso sexual na vida da criança e/ou adolescente no meio escolar irão variar de pessoa para pessoa, uns podem manifestar a violência através do isolamento, outras da agressividade, outros de maneira física e alguns na mudança total do comportamento.

A presente discussão do tema e suas relações com as demais políticas públicas existentes contribuirão diretamente na vida de crianças, adolescentes e suas famílias quanto à superação e/ou na interrupção da violência, além de oferecer ao meio escolar conhecimento e orientações quanto o assunto.

Logo, o tema é de extrema relevância e necessidade tendo em vista que além de contribuir para a garantia da proteção integral de crianças e adolescentes visará contribuir para o desenvolvimento cognitivo e social de crianças e adolescentes, bem como orientar e informar o sistema educativo ao deparar-se com situações que envolvam crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual contribuindo no apoio da superação e a resiliência na vida dos mesmos.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295p

AZEVEDO, Maria Amélia & GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. (org.). **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. São Paulo, Iglu, 1989.

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

Brasil (2005). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação e Assessoria de Comunicação Social. Brasília, DF.

BRASIL. **ESCOLA QUE PROTEGE: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes /** Vicente de Paula Faleiros, Eva Silveira Faleiros, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

BRINO, Rachel de Faria; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil**. Educação e Realidade, v. 2, p. 209-230, 2008.

Cappi, A. (2004). Apresentação. In R. Petrelli. **Fenomenologia: teoria, método e prática** (pp.7-8). Goiânia: Editora UCG.

CARMELLO, E. **Resiliência: a transformação como ferramenta para construir empresas de valor**. São Paulo: Editora Gente, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. 1ª Edição. Porto Alegre – RS, editora UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007

INOUE, Silvia Regina Viodres; RISTUM, Marilena. **Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola**. In: Estudos de Psicologia, Campinas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**, 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MAIO, Eliane Rose & FERRARI, Lenir Zanette. **A escola como agente de prevenção da violência, abuso ou exploração sexual da criança e do adolescente**. Anais do II Simpósio Internacional de Educação Sexual. Gênero, Direitos e Diversidade Sexual: Trajetórias Escolares. p. 1- 15. Maringá, Paraná, 2011.

MARTELLI, A. C. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes: o que a escola tem a ver com isso?**. In: III Simpósio Internacional de Educação Sexual, 2013, Maringá. Anais do III Simpósio Internacional de Educação Sexual. Maringá: UEM, 2013. v. 3. p. 1-14

PESSOA, Alex Sandro Gomes et AL. **Resilience processes within the school context of adolescents with sexual violence history**. Educação em Revista, nº 33, e157785, 2017.

Pfeiffer, L., & Salvagni, E. P. (2005). **Current view of sexual abuse in childhood and adolescence**. Journal de Pediatria, 81(5), 197-204.

TERENCE, A. C. F.; ESCRIVÃO-FILHO, E. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais.** In. ENCONTRO NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO, 26, 2006, Fortaleza. Anais... Fortaleza: ENEGEP, 2006. Disponível em: Acesso em: 12 abr. 2010.

URUGUAY. Reduruguaya Contra La Violência doméstica y sexual: **Maltrato y abuso sexual y la infancia y adolescência,** 2013.

WALLON, H. (1941-1995). **A evolução psicológica da criança.** Lisboa, Edições 70.

Wurtele, S. K. (2008). **Behavioral approaches to educating young children and their parents about child sexual abuse prevention.** The Journal of Behavior Analysis of Offender and Victim Treatment and Prevention, 1(1), 52-64.

VYGOSTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** Martins Fontes - São Paulo. 5ª edição, 1994.

Capítulo 3

A RESPONSABILIDADE DOS ENTES FEDERADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA GRADE CURRICULAR DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPO GRANDE-MS.

Gisele Aparecida Ferreira Martins¹
Marta Regina Brostolin²

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre o papel do professor de Educação Física no contexto educativo brasileiro contemporâneo, para isso resgatam-se documentos legais que asseguram a inserção desse profissional nas instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos. Tem por pano de fundo o município de Campo Grande/MS; a transição das instituições no que se refere à municipalização da educação infantil; a implementação da Base Nacional Comum Curricular apontada como possibilidade de abertura para que a educação física compo-se a grade curricular desta etapa da educação básica, e a sistematização do trabalho docente. Algumas assertivas sobre as relações políticas e curriculares são indicadas, tais como, o avanço possibilitado pela presença do professor de educação física ao ter um olhar diferenciado no que tange as relações sociais com o corpo e movimento da criança, mas, algumas indagações também surgem em relação às novas implantações curriculares e visão de ‘escola’ que recai sobre as instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil e o protagonismo do estado na educação brasileira tiveram início com a chegada dos jesuítas no ano de 1549. Na tentativa sem sucesso de doutrinar e ensinar os índios eles educaram as crianças (SAVIANI, 2010). Naquela época a monarquia “bancava” economicamente a educação, porém quem organizava a pedagogia eram os jesuítas em uma proposta de educação pública religiosa. Entretanto, a educação não era aberta para toda a população.

¹ Aluna do programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado – da Universidade Católica Dom Bosco. giseleaparecida.ef@hotmail.com

² Docente no programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Católica Dom Bosco. brosto@ucdb.br

Antes de existir os prédios das escolas as aulas aconteciam na casa dos professores e a educação era multisseriada, oferecida a um pequeno grupo. A escola pública tinha a função de “salvar a população” e de ser “redentora da humanidade”. (SAVIANI, 2004). A desoficialização do ensino levou a abertura de escolas privadas (SAVIANI, 2010).

Com a proclamação da república houve a consolidação da escola pública no Brasil (SAVIANI 2010). A primeira tentativa de descentralizar a educação no Brasil foi por meio da Constituição Brasileira de 1824², a partir de um ato adicional quando o governo federal delegou aos estados e municípios legislar e prover o ensino. “Nesse sentido, a competência da União limita-se às normas gerais (§1º do art. 24), isto é, elas não podem ter um caráter exaustivo, deixando-se aos outros entes a complementação ou suplementação, no que couber (§ 2º do art. 24 e inciso II do art. 30)” (CURY, 2010, p.160).

Com relação à política educacional, a Constituição Federal de 1988 concedeu amplos direitos, confirmando e ampliando o interesse social pela educação (VIEIRA, 2001). A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi a de nº 4.024/61; a segunda foi a lei 9.394/96. Nesse ínterim, foi decretada e sancionada a Lei 5.692/71, revogada pela 9.394/96, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus

Ora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao buscar traduzir esse regime de colaboração a fim de efetivar os grandes princípios e normas gerais da educação, atribui aos entes federativos políticas importantes. Contudo, sem um consórcio articulado e compromissado, sem um regime fiscal e financeiro que atenda de fato ao pacto federativo, o alcance das políticas torna-se minimizado (CURY, 2010, p.160).

Desde então, diferentes dispositivos legais como a LDB/96, o Plano Nacional de Educação 2001 e 2014 apontam para a reformulação da educação considerando os professores com formação para atuarem em áreas específicas, reafirmam a responsabilidade que os entes federados devem ter em regime de colaboração, desde que se mantenha a parceria pedagógica, isentando colaboração financeira.

² A primeira Constituição Brasileira foi outorgada por D. Pedro I, em 25 de março de 1824, e conferiu as bases da organização político-institucional do país independente.

A RESPONSABILIDADE DOS ENTES FEDERADOS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE - MS

Ainda que a educação infantil conste no Art. 30 da LDB como primeira etapa da educação básica, ela não foi acompanhada de uma política de financiamento que contemplasse sua oferta com qualidade.

A distribuição de competências legislativas, normativas e financeiras é o distintivo do federalismo e, de sua composição, resulta tanto a atuação de cada ente federativo, quanto à articulação conjunta de todos. Por isso, a investigação e a análise de políticas educacionais não podem se alhear das incumbências que esse regime impõe à União, aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal com suas características diferenciais e com suas responsabilidades em matéria de políticas educacionais (CURY, 2010, p. 152).

A União, ao instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentá-lo por meio da Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, transferiu o encargo da educação infantil para os municípios, eximindo-se dessa responsabilidade (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

A implantação do FUNDEF impulsionou a municipalização da educação infantil em Mato Grosso do Sul e, em 1998, deu-se início à desativação da pré-escola na rede estadual de ensino. Essa municipalização da educação infantil trouxe vários impasses, tanto para o estado quanto para os municípios e, bem especificamente, para a própria educação infantil.

O primeiro impasse foi provocado por se retirar das crianças que tinham entre quatro e seis anos incompletos, o direito de frequentar a educação infantil, em decorrência da desativação das salas de pré-escola na rede estadual de ensino. Diante desse impasse, a rede municipal de ensino precisou se reorganizar para abrigar as crianças da pré-escola.

Somente em 30 de março de 2007, com o Decreto n. 9.891, a educação infantil - antigo "CEI" - foi incluída na Rede Municipal de Assistência Social, sendo que sua administração e gerenciamento ficavam sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS), conforme o termo de parceria SAST/SEMED nº 1, de 6 de maio de 1997. A partir de então, os Centros de Educação Infantil passaram a ser identificados pela sigla CEINF.

Outro impasse foi a transferência de responsabilidade das creches, da Assistência Social para as Secretarias de Educação; a alegação era que não havia garantia de que as verbas

destinadas por meio da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), Lei n.º 8.742/1993, para o atendimento das creches mantidas pela Assistência Social, fossem repassadas para a Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2014). Assim, teve início a gestão compartilhada dos Centros de Educação Infantil do município de Campo Grande/MS entre Secretaria de Assistência Social e Secretaria Municipal de Educação.

Essa gestão compartilhada foi ordenada pelo Decreto Municipal n. 10.000, de 27 de Junho de 2007, que dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Educação Infantil e as obrigações dos órgãos de gestão compartilhada. Os documentos que regiam o funcionamento dos CEINFs eram elaborados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). No dia 20 de janeiro de 2014, o Decreto Municipal n. 12.260 revogou o Decreto n. 10.000 e, a partir daí, as creches e pré-escolas de Campo Grande-MS passaram para o âmbito exclusivo da Secretaria Municipal de Educação-SEMED.

No Decreto n. 12.260, parágrafo 1º, Art. 2º consta que as atribuições conferidas à SEMED visam proporcionar a formação integral da criança na etapa da Educação Infantil, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, como complementação à ação da família, cumprindo as funções indispensáveis e indissociáveis: cuidar e educar.

Para nortear o trabalho desenvolvido pelos CEINFs de Campo Grande, a Secretaria Municipal de Educação elaborou, em 2008, o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil. O documento aposta em propostas que considerem as especificidades da infância concebendo a criança como cidadã de direitos, com necessidades e características diferenciadas de outras faixas etárias.

De acordo com esse documento, a escola deve atuar como um agente de transformação social, proporcionando aos educandos o acesso e a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, pautado na dialética das relações sociais, na compreensão crítica e histórica da realidade social. O principal agente desse processo de transformação social é o professor, que atua como mediador e sistematizador da prática pedagógica (CAMPO GRANDE/MS, 2008).

Em 2019, entra em vigor o Decreto nº 13.755, de 8 de janeiro do referido ano, que “dispõe sobre a alteração da denominação dos Centros de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS”; segundo o decreto as instituições que atendem creches e pré-escola passam a se chamar Escola Municipal de Educação Infantil-EMEI. Segundo o Conselho Municipal

de Educação do município, as instituições têm os requisitos essenciais para atuarem como escolas para crianças de 0 a 5 anos de idade.

As implicações práticas, no primeiro momento, foram alterações em documentos específicos das unidades como Regimento Escolar, Estatuto da Associação de Pais e Mestres-APM, decretos de nomeações, apontando para a instalação da gestão democrática. Outras implicações pedagógicas e curriculares deverão se materializar, como discussões sobre a escolarização na educação infantil. Tem-se o entendimento de que a educação infantil e todos os seus agentes devem seguir na direção de uma alfabetização que seja consequência e não causa para a educação infantil.

Apresenta-se, a seguir, um breve resgate histórico, seguido de uma abordagem sobre como a inserção da educação física se configura na grade curricular, trazendo a Base Nacional Comum Curricular do Ministério da Educação com a visão macro, e o caderno de Orientação Curricular para a educação infantil - jeito de cuidar e educar da Secretaria Municipal de Campo Grande na esfera local com a visão micro, que aproxima a realidade das unidades.

A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA GRADE CURRICULAR DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPO GRANDE/MS

No Brasil, as aulas de Educação Física na Educação Infantil teve início na década de 1980, tanto nos programas e currículos da rede pública de ensino quanto na particular. As mudanças começaram a acontecer quando a LDB/1996 definiu, no artigo 26, parágrafo 3º, que “A Educação Física integra a proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, ao definir que a Educação Física deve compor a Educação Básica, a LDB deixa em evidência que essa disciplina deve ser componente curricular da Educação Infantil, assim como das demais etapas e modalidades de ensino. Entretanto, a partir de 2001, o texto desse documento foi modificado e inseriu a palavra “obrigatória”, após a expressão “componente curricular”. Assim, a Educação Física passou a ser disciplina obrigatória em todos os níveis de ensino, subentendida, também, na Educação Infantil.

Desde que foi publicada a LDB, as discussões relacionadas à introdução da Educação Física na Educação Infantil têm-se tornado muito mais frequentes. Teóricos têm buscado

fundamentar a importância da disciplina no contexto escolar dessa etapa do ensino; as escolas têm procurado ampliar o tempo da prática de Educação Física por meio da adaptação de seu currículo.

Entretanto, o que se observa é que, de modo geral, não se tem dado à Educação Física para a primeira infância, a importância que a disciplina precisa ter, principalmente, em relação à interdisciplinaridade com as Ciências Sociais e a própria Pedagogia. Para Rocha (2011), discutir sobre a Educação Física no domínio da Educação Infantil constitui-se um grande desafio, tendo em vista a forma como essa etapa do ensino escolar se estabeleceu ao longo da história: refletir criticamente acerca das expectativas da presença da Educação Física nesse segmento de ensino possibilita a consolidação de práticas fundamentais para a constituição de habilidades motoras das crianças, ao mesmo tempo em que valoriza o trabalho desse profissional da educação.

Dois anos após o lançamento da LDB/1996, o Ministério da Educação e Desporto publicou o RCNEI, em três volumes: 1) Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo; 2) Identidade e Autonomia; 3) Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Esse documento institui diretrizes nacionais voltadas, essencialmente, para a prática educacional na Educação Infantil, etapa que envolve as crianças de zero a seis anos de idade. O documento contém objetivos, conteúdos e orientações didáticas cuja finalidade é instrumentalizar a prática do professor da Educação Infantil de forma a respeitar a diversidade cultural (BRASIL, 1998).

As atividades de Educação Física foram inseridas na grade curricular dos Centros de Educação Infantil (CEINFs) de Campo Grande/MS no ano de 2014, pelo fato de os CEINFs fazerem parte da educação básica, e em concordância com o terceiro parágrafo do Art. 26 da LDB, que explicita: “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica.” (BRASIL, 1996).

A Educação Física foi incorporada à grade curricular dos CEINFs como forma de ampliar as possibilidades de trabalho com a motricidade e acontecem de acordo com o cronograma e com a rotina de cada turma, sempre respeitando os horários do sono, alimentação e banho.

Um dos propósitos da inserção da disciplina no currículo dos CEINFs foi o de complementar a carga horária, que estaria em conformidade com o §4º, Art. 2º da Lei 11.738/2008, já que todos os professores têm direito a um terço da hora/atividade para se dedicarem ao planejamento e atividades diversas fora de aula.

A valorização profissional e a formação docente são os temas das Metas 15, 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, 2014). Para alguns, o Plano representa um avanço e pode ser perseguido com avanços para a educação pública, se houver atuação que empodere as ações políticas dos docentes e dos movimentos sociais progressistas, no sentido de fazer valer os pontos estimulantes e motivadores para a melhoria da educação.

Contudo, ainda a meio caminho, o Plano tem mesmo muito que avançar, conforme reconhece Hypolito (2015, p. 521-522):

A precarização do trabalho docente e as péssimas condições físicas e materiais das escolas públicas exigem um investimento direto e objetivo na educação pública, a fim de que se obtenham, de uma vez por todas, escolas com um padrão mínimo de qualidade [...] assim como políticas de valorização docente que garantam uma formação sólida, uma carreira profissional e uma retribuição salarial para o magistério que transforme este trabalho em algo digno, atrativo e prestigioso.

A Secretaria de Educação do Município de Campo Grande/MS decidiu por incluir as atividades de Educação Física e Artes pela relevância dessas duas áreas na aprendizagem das crianças, e por serem realizadas por profissionais licenciados. Desse modo, essas atividades foram inseridas na grade curricular e sua carga horária articulada à do planejamento do professor pedagogo regente da sala.

A Secretaria Municipal de Educação, levando em conta que no programa curricular das turmas de creche I, II, Pré I e II a proposta é de cargas horárias semanais de 1h/a, 2 h/a e 4 h/a para as turmas de pré-escola, resolveu que as turmas dos CEINFs, conquanto vivenciem uma rotina diferente, tenham a experiência com a atuação de outros profissionais, como o professor de educação física.

Na perspectiva curricular, o professor de educação física que atua nas classes de educação infantil conta com instrumentos normativos e orientativos de diferentes instâncias governamentais para subsidiar as práticas pedagógicas nas instituições educativas que atendem especificamente a creche e pré-escola, e/ou juntamente com os alunos do ensino fundamental.

A especificidade desse profissional que pode atuar desde a educação infantil até o ensino médio da educação básica deve ser subsidiada por instrumentos que guiem e promovam a formação em *lócus*, promovendo a construção de sua identidade como profissional desta etapa.

Existem dois documentos que, na conjuntura atual brasileira, representam o que as políticas públicas almejam para a educação infantil, um na esfera federal e outro na esfera

municipal. Adianta-se, contudo, que nas considerações finais aventam-se conjunturas, com base na análise de ambos, para subverter iniciativas políticas com interesses que se distanciam das crianças de 0 a 5 anos.

A primeira normativa da esfera federal, a Base Nacional Comum Curricular– BNCC, é encabeçada pelo Ministério da Educação que a submeteu a ‘consulta popular’ até o lançamento das versões preliminares entre os anos de 2016 e 2017.

De maneira geral, a BNCC ressalta as competências que os alunos devem adquirir para que a aprendizagem seja consolidada e promovam resultados: “os alunos devem desenvolver as dez **competências gerais** que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.” (BRASIL, 2017, p. 23, grifo nosso).

Especificamente para a educação infantil, esse documento segue apresentando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que as competências sejam contempladas: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se. Segundo a BNCC, esse direito de aprendizagem e desenvolvimento deve ser assegurado nos eixos estruturantes, que são as interações e as brincadeiras.

A BNCC organiza os cinco direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos “campos de experiências” que estão assim divididos: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os cinco campos de experiências descritos estão separados por faixa etária: a) Bebês; b) Crianças bem pequenas; e c) Crianças pequenas.

Para os professores de educação física que atuam na educação infantil, o interesse em especial é para o campo de experiência: Corpo, gestos e movimentos que preconiza a relação entre a criança e o professor e as experiências de compreender e viver o mundo.

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2017, p. 37).

O documento ainda indica os objetivos de aprendizagem para cada faixa etária, ou seja, os objetivos que os alunos devem alcançar ao final da etapa de educação infantil. Em cada campo de

experiência, consta, também, os elementos que devem ser observados para que as crianças sejam capazes de se “socializar” com o professor do primeiro ano do ensino fundamental. No campo correspondente ao professor de educação física, essa observação é no sentido de as crianças conseguirem

Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.

Coordenar suas habilidades manuais. (BRASIL, 2017, p. 50).

São essas as habilidades e competências que as crianças devem adquirir a fim de que a transição para o ensino fundamental seja satisfatória. Segundo a BNCC, o professor de educação física deve estar atento ao que o município e o Núcleo de Educação Infantil da Secretaria de Educação trazem como orientação. As concepções de infância e criança que foram historicamente construídas devem ser consideradas, ao se desenvolverem práticas pedagógicas significativas permeadas por experiências.

O outro documento que foi referido é o caderno Orientações Curriculares para a Educação Infantil: Jeitos de Cuidar e Educar, da SEMED/SUPED/NUEI, um material lançado em 2017, em um evento no qual estiveram presentes as diretoras dos Centros de Educação Infantil do município, na época o CEINF, atualmente o EMEI.

O material, desde 2013, vem sendo construído; a última revisão para o lançamento aconteceu após a implantação da BNCC, de modo a que estivesse adequado às indicações curriculares propostas no documento federal e atendesse às exigências de ajustar o currículo das redes municipais e estaduais ao que o Ministério da Educação compreendeu que deve ser ensinado aos alunos no Brasil. O material foi organizado de modo a contemplar “os principais fundamentos e concepções sobre a educação das crianças em espaços coletivos.” (CAMPO GRANDE, 2017, p. 9).

A equipe da Gerência de Educação Infantil responsável pela produção do material registrou na apresentação do documento, a seguinte informação:

Na composição do documento consideramos que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras. Assegurando-lhes os direitos de CONVIVER, BRINCAR, PARTICIPAR, EXPLORAR, EXPRESSARSE E CONHECER-SE, apresentamos no documento uma organização curricular estruturada em **seis campos de experiências e conhecimentos**, nos quais são definidos os objetivos

de aprendizagem e desenvolvimento para cada grupo de crianças, como forma de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento sem constituição por áreas ou disciplinas e nem a antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (CAMPO GRANDE, 2017, p. 9-10 – grifo nosso).

Assim, os cinco campos de experiência organizados pela BNCC, já mencionados, são mantidos, porém, um sexto campo é acrescentado pelo Núcleo de Educação Infantil da SEMED Campo Grande: Campo de Experiências e Conhecimentos “Mundo Social e Natural: investigação, relação, transformação e preservação”. Para as escolas da rede municipal de educação infantil de Campo Grande/MS, o currículo é organizado nesses seis campos de experiências.

Ao tratar do campo de experiência Corpo, Gestos e Movimento, que norteia o trabalho docente do professor de educação física na rede municipal de Campo Grande/MS, o entendimento é de uma construção teórica e prática voltada à criança como um ser social, “cada movimento da criança carrega a marca de seu grupo social, assim como sua marca pessoal e singular”, e a maneira como tais relações são impressas na construção de suas identidades, e que não são descoladas do seu modo de ver o mundo. (CAMPO GRANDE, 2017, p. 49).

Outra organização prática geral trazida pelo material é a alteração dos nomes atribuídos às classes da educação infantil, que se agrupam por idade: grupo 1 (quatro meses a um ano), grupo 2 (um ano a dois anos), grupo 3 (dois anos a três anos), grupo 4 (três anos a quatro anos), e grupo 5 (quatro anos a cinco anos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O município de Campo Grande- MS, no que se refere à educação infantil transitou pelo assistencialismo e passou a conceber as instituições educacionais voltadas ao cuidar, conforme já apontado.

A municipalização, incorporando praticamente a totalidade da educação para crianças de 0 a 5 anos, quase concomitante à implantação das 13h para atividades em sala de aula e de 7h para planejamento dos professores das redes municipal e estadual, abriu possibilidades para a inserção dos professores de educação física e de artes, nos espaços dos Centros de Educação Infantil, atuais Escolas Municipais de Educação Infantil.

As alterações curriculares propostas com a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em uma perspectiva crítica, aponta para o conteúdo mínimo que os estudantes devem adquirir, sem considerar as especificidades regionais, locais e individuais. Para a educação infantil, essas alterações vislumbram as habilidades mínimas para o êxito nas classes iniciais do ensino fundamental e propõem que a alfabetização seja consolidada até o 1º ano do ensino fundamental, diferente do até então proposto, ou seja, até a conclusão do 3º ano do ensino fundamental.

Na contramão de uma corrente conservadora, o Núcleo de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Campo Grande, considerando o que tem sido apregoado pela BNCC, porém, compreendendo o papel da educação infantil, que é descolado da finalidade de alfabetizar sistematicamente as crianças atendidas nas instituições da rede municipal, apresenta o Caderno de Orientações, reafirmando as concepções de criança e infância.

Nesse contexto, os professores de educação física têm papel de protagonistas no processo de salvaguardar o direito das crianças de interagir e brincar na infância, descobrir o próprio corpo por meio das relações sociais e nelas próprias. A presença desses profissionais e sua participação interdisciplinar garantem práticas efetivas para a construção solidária e colaborativa entre o grupo de professores, favorecendo, especialmente, a dinâmica do movimento na primeira etapa da educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Imprensa Oficial. Brasília, DF, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, MEC, 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1998a v. 1.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998b, v.3.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014b. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. – Brasília: MEC/SAEB, 2017.

CAMPO GRANDE/MS. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental**. 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil: Jeitos de Cuidar e Educar**. 2017

CURY, C. R. J. **A questão federativa e a educação escolar. Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: Unesco, 2010. p. 149-168.

HYPOLITO, A. L. M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos CEDES**, v.35, n.97, p.517-534, dez. 2015.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Lei que aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial do Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 26 dez. 2014.

ROCHA, E. A. C. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, A. C.; KRAMER, S. (Org). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

SAVIANI, D. O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 9-57.

_____. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval (Org.) **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010.p. 15-44.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, nov/2001.

Capítulo 4

O CONCEITO DE AVALIAÇÃO EM PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE-MS

José Flávio Rodrigues Siqueira¹

RESUMO: A avaliação da aprendizagem tende a subsidiar o trabalho docente, bem como criar a imagem da instituição escolar porque demonstra as condições de aprendizagem dos que nela estão. Por isso, torna-se relevante verificar os conceitos de avaliação da aprendizagem presentes nos projetos político-pedagógicos. Recortou-se o ano de 2017 devido a implementação da Lei de incentivo a Educação em Tempo Integral e limitou-se às escolas de ensino fundamental do município de Campo Grande – MS que estavam com o PPP atualizado. Utiliza-se como aporte teórico Luckesi (2006) e Veiga (2004), além da análise documental por categorias. Como categorias tomam-se os cinco tipos de avaliação descritos por Santos (2005). Dentre os resultados destaca-se a desatualização de quatro documentos; e da existência da auto-avaliação somente em três escolas pesquisadas, bem como da descrição dos tipos de avaliação de acordo com os documentos estaduais e nacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da Aprendizagem; PPP; Educação integral.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem vem sendo discutida amplamente por estudiosos da qualidade da educação básica, porém ainda é motivo de divergências e discussões, pois as percepções e teorias ainda não alteraram a prática avaliativa escolar.

Diante disso, pretende-se verificar os conceitos de avaliação da aprendizagem presentes nos projetos político-pedagógicos de sete escolas estaduais do município de Campo Grande - MS.

Entende-se como oportuno os processos avaliativos descritos no projeto político-pedagógico/PPP escolar devido à natureza deste documento. O PPP é o documento de planejamento e acompanhamento das ações que a escola executará durante o ano letivo, por

¹ Graduação em Ciências Biológicas pela UEMS/Coxim. Especialização em Educação Ambiental pelo SENAC/MS. Mestre em Educação pela UEMS/Campo Grande. Doutorando em Ensino de Ciências na UFMS/Campo Grande. E-mail do autor: siqueirajfr@gmail.com.

isso, compreender os processos avaliativos nele pode indicar a concepção de educação vivenciada na escola.

As escolas selecionadas para este trabalho fazem parte de uma política estadual de educação no estado de Mato Grosso do Sul, qual seja a educação integral em tempo integral para o ensino fundamental.

Desta maneira, pressupõe-se que os processos avaliativos e a concepção de avaliação da aprendizagem seja a mais próxima de uma prática emancipatória porque assim está condizente com os preceitos de uma educação integral.

Nesta perspectiva, questionamos neste texto como estão descritos os tipos de avaliação nas escolas de ensino fundamental que ofertam a modalidade educação integral.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Avaliação

A avaliação que será tratada neste artigo é aquela adjetivada como Avaliação da Aprendizagem, mas para compreendermos este significado se faz necessária a conceituação etimológica da avaliação. Avaliação é uma terminologia muito comum e costumeiramente utilizada nas relações sociais, especificamente na prática docente, muitas vezes serve, erroneamente, como instrumento de juízo de valor.

De acordo com Luckesi (2006), avaliar “[...] tem origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer “dar valor a...”” (LUCKESI, 2006, p.91). No entanto, o autor afirma que o conceito de avaliação:

[...] é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isto quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüentemente decisão de ação. (LUCKESI, 2006, p.91)

Desse modo, o ato de avaliar vincula-se ao conceito de valor e distancia-se da verificação. Isto porque “o processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando” (LUCKESI, 2006, p.90). Torna-se assim, evidente que o ato de avaliar é mais complexo que o de verificar, visto que este último tem “mera função de constatar fatos, de elucidar dados sem atribuir juízos de valor” (FORNO, 2016, p.10).

Destaca-se que ambos os conceitos, de avaliação e de valor, são constantemente reconstruídos, pois seguem o percurso histórico da humanidade. Isto quer dizer que a medida que os seres humanos transformam-se e recriam o ambiente em que vive, alteram a sociedade que por consequência reinventa os valores e o ato de avaliar.

No campo da educação, os atributos de valor continuam amplos, pois perpassam por questões políticas, sociais e econômicas e Luckesi (2006) prefere atribuir à qualidade de ensino, “o que aparenta ser mais assertivo para as situações escolares, objetivando alcançar algo” (FORNO, 2016, p.12).

Assim, para Luckesi (2006) o ato de avaliar:

[...] importa coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E, o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova, a uma ação nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele. (LUCKESI, 2006, p.96)

Nesse sentido, a avaliação subsidia a prática docente à medida que promove a reflexão da ação, resultando em novos significados para a próxima ação. Tal sentença pode ser confirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

De acordo com a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no artigo 13, que aborda as atribuições dos docentes, verifica-se que os professores devem “[...] V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao

desenvolvimento profissional”. (BRASIL, 1996, s/p). Além disso, no artigo 24 que trata das regras de organização da educação básica, nos níveis do ensino fundamental e médio são listados os critérios de verificação do rendimento escolar, a saber:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996, s/p)

Diante dos artigos expostos, evidencia-se uma valorização da avaliação enquanto possibilidade de mensurar resultados e quantificar o rendimento escolar. Sendo esta legislação uma das propulsoras da política nacional de avaliação educacional, popularmente reconhecida como avaliações externas.

Na mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos - DCNEF, normatizadas pela Resolução n. 7 de 14 de dezembro de 2010, trazem 4 artigos em que a avaliação está diretamente relacionada ao currículo escolar.

De acordo com o artigo 32 das DCNEF a avaliação dos alunos deve “assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica” (BRASIL, 2013, p.137).

Além disso, o artigo 32 estabelece:

II - utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando; III – fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais [...]; IV – assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo; V – prover, obrigatoriamente, períodos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo [...]; VI – assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas; VII – possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com defasagem idade-série. (BRASIL, 2013, p. 138)

Evidencia-se neste artigo a preocupação em orientar as ações dos docentes e da escola no sentido de proporcionar aos estudantes estratégias avaliativas qualitativas. Porém, o documento não continua neste tom, alternando o discurso, a partir do artigo 33 para às avaliações externas.

Tal proposição pode ser materializada pelo texto do artigo 33:

Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos. (BRASIL, 2013, p. 138)

Percebe-se que a escola e os professores têm autonomia relativa no que se refere à avaliação e aos instrumentos, pois, em última instância precisarão aproximar-se do prescrito pelas avaliações externas.

Embora haja este movimento, implícito, a respeito da adequação dos processos avaliativos escolares às avaliações externas, propõe-se neste trabalho o recorte para a avaliação da aprendizagem. Para Forno (2016), este tipo de avaliação pode ser compreendido de duas formas: a) elemento integrador entre aprendizagem e ensino; b) ajuste e orientação da intervenção pedagógica.

Assim, pode-se refletir que a avaliação da aprendizagem tende a subsidiar o trabalho docente, bem como criar a imagem da instituição escolar porque demonstra as condições de aprendizagem dos que nela estão.

2.2 Projeto Político-Pedagógico

O projeto político-pedagógico é definido como “um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade” (VEIGA, 2004, p.13). De maneira complementar, o projeto político-pedagógico “propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania” (VEIGA, 2004, p.13).

A escolha da terminologia projeto político-pedagógico está assentada nos pressupostos de Veiga (2004) que afirma:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária (VEIGA, 2004, p.13).

O projeto político-pedagógico diz respeito à organização do trabalho pedagógico, tanto da escola quanto da sala de aula, incluindo suas relações e o contexto social. Nesse sentido, este documento “não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido” (VEIGA, 2004, p.15).

Entende-se que a escola é uma instituição social, e como tal, deve ser pública, gratuita e democrática. Além do que, alguns princípios devem nortear a construção do PPP da escola, tais como: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade, valorização do magistério. (VEIGA, 2004; GADOTTI, 1998).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) lembram que a expressão projeto pedagógico consolidou-se a partir da disseminação das práticas de gestão participativa. Desse modo, “[...] o projeto pedagógico deveria ser pensado, discutido e formulado coletivamente, também como forma de construção da autonomia da escola, por meio da qual toda a equipe é envolvida nos processos de toma de decisões sobre aspectos da organização escolar e pedagógico-curriculares”. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 483).

Resumidamente, este documento “reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 484).

2.3 Educação em Tempo Integral no Ensino Fundamental em Mato Grosso do Sul

A proposta de Educação em Tempo Integral, objeto de estudo desta pesquisa, enquadra-se no Programa “Escola da Autoria” que foi criado a partir da Lei Estadual n. 4973, de 29 de dezembro de 2016. De acordo com o artigo 1º da referida lei o Programa tem por objetivos gerais

“a ampliação da jornada escolar e o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino e à formação integral e integrada do estudante” (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p.6).

Especificamente, para o Ensino Fundamental, a Secretaria de Estado de Educação publicou a Resolução SED n. 3198, de 31 de janeiro de 2017 que dispõe sobre a estrutura e o funcionamento do ensino fundamental para as escolas de educação em tempo integral - Escola da Autoria - da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Segundo o artigo 4º desta Resolução, a organização curricular nestas escolas “está pautada na formação integral do estudante, na totalidade, na interdisciplinaridade, na contextualização do conhecimento e fundamenta-se no educar pela pesquisa e na autoria como princípios educativo e científico” (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p.4).

De acordo com o documento normativo, o currículo destas escolas têm componentes curriculares da Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Atividades Integradoras. As Atividades Integradoras compõe um agrupamento de componentes curriculares, a saber: Estudo Orientado, Atividades Eletivas I e II e Práticas de Convivência e de Socialização.

No que tange ao processo avaliativo, o documento normativo afirma que as Atividades Integradoras também são passíveis de critérios de aprovação e retenção e que “cabe à equipe gestora organizar, acompanhar e avaliar o planejamento e a execução do trabalho pedagógico realizado pela Equipe Docente, de acordo com as diretrizes emanadas da Secretaria de Estado de Educação” (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p.4).

Diante disso, entende-se que o processo avaliativo está subordinado às regras estabelecidas na Resolução SED n. 3019, de 5 de fevereiro de 2016 que dispõe sobre a avaliação do rendimento escolar nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Esta resolução aborda a avaliação do rendimento escolar como:

Art. 2º A avaliação do rendimento escolar dos(as) estudantes da Rede Estadual de Ensino tem como objetivo contribuir para formação de pessoas autônomas, críticas e conscientes, por meio de:

I - avaliação inicial ou diagnóstica: sua finalidade é identificar os conhecimentos prévios dos(as) estudantes, conceitos, conteúdos e aprendizagens já consolidados em etapas anteriores do processo escolar, podendo ocorrer no

início de uma unidade, período ou ano letivo ou sempre que o(a) docente julgar necessário;

II- avaliação processual ou formativa: sua finalidade é de verificar se os objetivos de aprendizagem esperados estão sendo alcançados, identificando as dificuldades dos(as) estudantes e auxiliando na reformulação do trabalho didático;

III - avaliação de resultado ou somativa: tem a função de classificar o(a) estudante de acordo com os resultados alcançados no decorrer do processo de aprendizagem, sendo útil para a sua promoção ou retenção ao término do período letivo. (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p.5).

De modo a complementar a explicação, o documento oficial, define critérios de verificação do rendimento escolar:

I- avaliação contínua e cumulativa do desempenho do(a) estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período letivo sobre os de eventuais exames finais;

II- aperfeiçoamento da aprendizagem;

III- aferição do desempenho do(a) estudante quanto à apropriação da aprendizagem em cada área de conhecimento, componentes curriculares e/ou disciplinas;

IV- desenvolvimento de competências e habilidades;

V- possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar;

VI- possibilidade de avanço escolar mediante verificação do aprendizado, em conformidade com as normas vigentes;

VII- aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

VIII- obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p.5).

Além disso, a Secretaria de Estado de Educação encaminhou para as escolas pertencentes ao Programa um documento intitulado “Proposta de Educação em Tempo Integral – Escola da Autoria – Ensino Fundamental”. Neste, há um item denominado “Processo Avaliativo na Educação Integral em Tempo Integral”.

O item é iniciado com um conceito de avaliação:

A avaliação torna-se um instrumento essencial para acompanhar, monitorar e analisar a evolução dos estudantes no processo de aprendizagem. É por meio desse processo que se detectam as defasagens e/ou dificuldades de aprendizagem que por ventura são apresentadas pelos estudantes no decorrer do processo educacional (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 22).

A fim de complementar a exposição, o documento enfatiza que nestas escolas “a avaliação apresenta-se como mediadora, que leve, também, o estudante a uma reflexão crítica de sua aprendizagem, progredindo a partir da compreensão de suas potencialidades e fragilidades”. (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 22).

Por fim, ainda no mesmo item, o documento revela algumas possibilidades aos docentes:

Ao avaliar, o professor pode considerar: anotações, produções textuais, diálogos, tanto individuais como coletivos, e outras atividades que os estudantes desenvolvem nos tempos de estudos, como portfólios (um conjunto organizado de trabalhos/atividades produzidos pelo estudante ao longo de determinado período) e relatórios. Nesse modelo de avaliação, a ênfase está na aprendizagem do estudante. (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 22).

Diante disso, a metodologia empregada na pesquisa revelará as nuances quanto ao processo avaliativo descrito nos Projetos Político-Pedagógicos de escolas da capital do estado de Mato Grosso do Sul que fazem parte deste Programa.

METODOLOGIA

Para Silveira e Córdova (2009) pesquisas científicas podem ser classificadas quanto à abordagem; à natureza; aos objetivos; e aos procedimentos. Sendo assim, de acordo com as autoras, pode-se dizer que este trabalho pautou-se em: a) uma abordagem qualitativa porque se preocupa “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p.32). b) uma abordagem aplicada porque “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.” (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 35). c) pesquisa exploratória por “proporcionar maior familiaridade com o

problema, com vistas a torna-lo mais explícito ou a construir hipóteses.” (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 35). d) pesquisa bibliográfica e documental.

A partir disso, esclarece-se que o grupo de escolas pesquisadas é uma parcela do grupo de escolas estaduais de ensino fundamental que operacionalizam a proposta de educação integral em tempo integral no ensino fundamental implantada em 2016 no estado de Mato Grosso do Sul. Vale ressaltar que estão nesta proposta 29 (vinte e nove) escolas estaduais distribuídas em 17 (dezessete) municípios do estado. Deste grupo, foram selecionadas para a pesquisa todas as escolas que estão na capital do estado e disponibilizaram a versão de 2017 do PPP, totalizando 07 (sete) escolas.

Em seguida, realizou-se a leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos que estão disponíveis no Portal www.sed.ms.gov.br a fim de categorizar as concepções de avaliação de aprendizagem explícitas nos documentos. Foram utilizadas como categorias de análise os 5 (cinco) tipos de avaliação descritos por Santos (2005).

Optou-se pelo anonimato das escolas, por isso, a denominação das instituições foram alteradas para a sigla PPP e a ordem de análise, por exemplo: PPP-1 para o primeiro documento a ser apresentado. No entanto, é disponível para consulta à todos no Portal SED.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O primeiro documento analisado aborda o item “Avaliação da Aprendizagem” em 3 páginas e é iniciado com a afirmativa: “[...] a avaliação seja um instrumento para se alcançar os objetivos com mais segurança e as metas com maior eficiência” (PPP-1, 2017, p.23). Logo após, o documento traz um recorte da Resolução SED n. 3019, de 5 de fevereiro de 2016 que dispõe sobre a avaliação de rendimento escolar nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul.

Desta maneira, 3 categorias descritas por Santos (2005) são mencionadas no documento, já que aparecem na normativa da SED/MS, são elas: diagnóstica, formativa e somativa. Segundo este autor a avaliação:

Formativa: tem como objetivo verificar se tudo aquilo que foi proposto pelo professor em relação aos conteúdos estão sendo atingidos durante todo o processo de ensino-aprendizagem;

Diagnóstica: auxilia o professor a detectar ou fazer uma sondagem naquilo que se aprendeu ou não, e assim retomar os conteúdos que o aluno não conseguiu aprender, replanejando suas ações suprindo as necessidades e atingindo os objetivos propostos;

Somativa: tem o propósito de atribuir notas e conceitos para o aluno ser promovido ou não de uma classe para outra, ou de um curso para outro, normalmente realizada durante o bimestre. (SANTOS, 2005, p.23).

O próximo documento traz um item denominado “Critérios e formas de avaliação da aprendizagem”. Neste, a escola utiliza-se explicitamente da avaliação diagnóstica, e determina: “[...] deverá ser aplicada no início de uma nova fase de aprendizagem, através de consultas a relatórios, histórico escolar e afins, interpretação, pré-requisitos, respostas e comportamento do aluno em relação ao novo material de aprendizagem” (PPP-2, 2017, p.17).

Em seguida, o documento não caracteriza como utilizarão a avaliação formativa, porém ao analisar a proposta, fica implícito a necessidade deste tipo de avaliação. Isto é evidenciado no trecho abaixo:

Durante o processo de ensino será necessário avaliar os progressos, as dificuldades, os entraves e bloqueios que marcam o processo de aprendizagem, através de observação sistemática, pautada no processo de aprendizagem, nas observações em planilhas e no acompanhamento (PPP-2, 2017, p.17).

O terceiro documento traz um texto com recortes teóricos no subtópico “e) Avaliação da Aprendizagem”, dentre os autores mencionados destacam-se Luckesi e Perrenoud. Após dissertar sobre as implicações errôneas quanto ao processo avaliativo, o documento define que “a avaliação é um processo que tem uma relação direta com os objetivos formulados e neles encontra-se o seu significado, ou seja, pode-se fazer uma avaliação quando se tem por referência objetivos a alcançar.” (PPP-3, 2017, p.59).

Isto posto, torna-se claro o tipo de avaliação formativa. Adiante no documento é possível compreender a utilização do tipo cumulativa, inclusive com a utilização de uma citação sobre a importância do *feedback* durante o processo de aprendizagem dos estudantes. De acordo com o documento:

Este tipo de avaliação permite que o professor possa reiniciar o processo de aprendizagem até que sejam atingidos os objetivos propostos, observando o desempenho do estudante. Portanto, a prática pedagógica e a avaliação são

atividades devem convergir na mesma direção, isto é, têm o mesmo objetivo: assegurar momentos de efetiva aprendizagem. (PPP-3, 2017, p.59).

Neste sentido, a escola aposta num processo ascendente de aprendizagem a partir de avaliações que promovam o estudante e não o classifiquem. Por fim, ao evidenciar os critérios e instrumentos de avaliação, o documento retoma a informação de que os tipos de avaliação presentes na escola são: formativa, cumulativa e diagnóstica.

O quarto documento escolar, no item sobre os critérios de avaliação da aprendizagem, explicita três tipos de avaliação recorrentes na escola, a saber: diagnóstica, somativa e cumulativa. No PPP desta escola a avaliação cumulativa é denominada contínua. De acordo com este documento, os conceitos destas avaliações são:

A avaliação contínua que objetiva fornecer informações sistemáticas sobre o processo de aprendizagem do aluno e orientar o desenvolvimento do trabalho didático visando sempre que necessário o replanejamento.

A avaliação diagnóstica realizada geralmente no início do processo educacional, também na introdução de novos temas, objetiva identificar os conhecimentos que os alunos já possuem numa determinada etapa de ensino.

A avaliação somativa, realizada ao final de um determinado período do processo educacional, objetiva identificar o conhecimento assimilado pelos alunos e classificá-los de acordo com o padrão de aprendizagem estabelecido pelo professor, após um instrumento de avaliação.(PPP-4, 2017, p.48-49).

Prosseguindo no documento há diretrizes avaliativas e neste tópico, de maneira bem singela é mencionada a auto-avaliação, porém, não é possível compreender se esta auto-avaliação inclui o estudante no processo de aprendizagem ou se referente aos processos de gestão.

O texto do quinto PPP é subsidiado pelos autores Luckesi, Fernandes, e Vasconcellos, além dos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino e a Resolução SED n. 3019, de 5 de fevereiro de 2016 que dispõe sobre a avaliação de rendimento escolar.

Os tipos de avaliação, não nomeados no documento, podem ser percebidos a partir do conceito de avaliação exposto que é “[...] um instrumento para diagnosticar a prática global, e

não apenas parte dela, evidenciando modificações necessárias. Deve ainda acontecer de forma constante e cumulativa, valorizando o conhecimento do aluno” (PPP-5, 2017, p33).

Em outro momento a auto-avaliação é citada como instrumento de avaliação. Sendo assim, conclui-se que nesta escola os três tipos de avaliação mencionados na normativa do órgão central, a saber: diagnóstica, formativa e somativa. Além destas, há a inclusão da auto-avaliação, apesar da concepção de instrumento avaliativo e não como parte do processo de avaliação.

O sexto documento traz um texto sobre avaliação da aprendizagem com diversos autores, no entanto há predominância da concepção de Luckesi. Após a defesa de um processo avaliativo que valorize a aprendizagem são abordados os tipos de avaliação na escola:

Diagnóstico: Tem o propósito de determinar a presença ou ausência de pré-requisitos, assim como identificar possíveis causas de dificuldades na aprendizagem, do educando e não a sua estagnação disciplinadora, o que exige do educador uma postura pedagógica clara e definida.

Formativo: realizada durante o processo ensino aprendizagem, oportunizando a avaliação do educando como um ser único, individual, respeitando suas potencialidades e características pessoais, fornecendo elementos decisivos para prosseguimento dos conteúdos ou para a retomada de estudos dos mesmos, evitando-se a comparação dos alunos entre si; avaliando seu desempenho em relação ao elenco de objetivos propostos para serem atingidos em um período determinado.

Quantitativa/Somativo: caracterizada pela avaliação global, cumulativa, que expressa à totalidade do aproveitamento escolar num processo contínuo, porém, terminal do período/ano letivo. (PPP-6, 2017, p.30-31)

Denota-se coerência destes tipos avaliativos com a normatiza do órgão executor das políticas estaduais de educação já mencionados em outros projetos político-pedagógicos. Ressalta-se que o documento sobrepõe o tipo formativa ao dizer que “entende-se que no atual momento a avaliação formativa pode ser a prática mais adequada para se avaliar o aluno” (PPP-6, 2017, p.26).

A análise do sétimo PPP revela a desatualização da normativa a respeito da avaliação de rendimento escolar. O texto aborda a Resolução n. 2904, de 24 de novembro de 2014 que aborda a apuração do rendimento escolar. Destaca-se que os artigos trazidos da Resolução para

o texto da Avaliação dizem respeito somente aos processos de apuração de rendimento, tais como: média bimestral, média anual, situações limítrofes, entre outros.

Mesmo assim, o documento conceitua avaliação como sendo “parte do processo educativo e tem como objetivo detectar, analisar e avaliar os conhecimentos mínimos estabelecidos no currículo [...]” (PPP-7, 2017, p.21).

Diante das exposições percebe-se que todos os documentos estão, de certa maneira, concordantes com as normativas nacionais e estaduais, no entanto, com ausência de singularidades próprias de cada comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES

A metodologia de análise documental proporcionou a descoberta que quatro das onze escolas estaduais de Campo Grande que operacionalizam a proposta de Ensino Fundamental em Tempo Integral estão com os projetos político-pedagógicos desatualizados. Infere-se com isto a não vivência dos pressupostos elencados nos documentos, pois para tal deve ocorrer reflexão sobre a prática e avaliação das ações previstas que serão readequadas e reformuladas.

Outro ponto de destaque relaciona-se com a presença da auto-avaliação. Este tipo de avaliação este presente somente em dois documentos, sendo um deles não entendido como integrante do processo de aprendizagem para o estudante e outra entendida como instrumento avaliativo.

Uma questão bem nítida associa-se à influência das normatizações da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul no ato de avaliar destas escolas. Percebem-se duas situações: ora a Resolução SED que aborda avaliação de rendimento escolar é citada, inclusive descrita na íntegra ou em artigos; ora os tipos de avaliação apresentados na Resolução SED são descritos como processo de avaliação da aprendizagem.

Sugere-se com este estudo que os Projeto políticos-pedagógicos das escolas sejam atualizados anualmente, bem como tragam abordagens claras e textos objetivos para que a comunidade externa consiga compreender a proposta educacional daquela instituição.

Indica-se aprofundamento em pesquisas quanto aos procedimentos de avaliação da aprendizagem, por meio de documentos oficiais, principalmente com ênfase à recuperação paralela, devido a proximidade com a temática e ausência dela na maioria dos PPP pesquisados neste artigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acessado em 3 ago 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em <
<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acessado em 3 ago 2019.

FORNO, Márcia Rakel Grahl Dal. **Avaliação da educação e da aprendizagem.** 1 ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil S/A, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Projeto político-pedagógico da escola cidadã.** In: SALTO PARA O FUTURO. Construindo a escola cidadã – projeto político-pedagógico. Brasília: MEC, SEED, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização.** 10 ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SED/MS n. 3196, de 30 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da rede estadual de ensino.** Diário Oficial n. 9340, p. 3-10, 2017.

_____. **Lei Estadual n. 4.973, de 29 de dezembro de 2016. Cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, e dá outras providências.** Diário Oficial n. 9318, p. 6, 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SED/MS n. 3019, de 5 de fevereiro de 2016. Dispõe sobre a avaliação de rendimento escolar nas escolas da rede estadual de ensino.** Diário Oficial n. 9101, p.4-7, 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SED/MS n. 3198, de 31 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a estrutura e funcionamento do ensino fundamental para as escolas de educação em tempo integral – Escola da Autoria – da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.** Diário Oficial n. 9342, p.4-5, 2017.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Avaliação Educacional: um olhar reflexivo sobre sua prática.** São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica.** In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 2004.

Capítulo 5

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA PARA ALUNOS INDÍGENAS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DO PARANÁ

Michele Saionara Aparecida Lopes de Lima Rocha¹

Resumo

O presente trabalho apresenta uma discussão sobre as políticas públicas de acesso e permanência dos indígenas em Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná, que foram implementadas pela Lei 13.134/01, modificada para a Lei 14.995/06, em que respaldam as ações afirmativas que estão ocorrendo desde então no local. O estudo está elaborado com base na abordagem qualitativa a partir de pesquisa bibliográfica e documental e tem como objetivo refletir como essas políticas públicas têm sido elaboradas, fomentadas e cumpridas.

PALAVRAS-CHAVE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS; EDUCAÇÃO SUPERIOR; ACESSO; PERMANÊNCIA;

INTRODUÇÃO

Este artigo, decorrente de pesquisa acadêmica concluída², traz algumas reflexões sobre como as políticas públicas têm respaldado os indígenas a estudarem nas universidades paranaenses.

Como ponto inicial de análise para uma reflexão buscaremos compreender o que a legislação afirma sobre a questão indígena. Sendo fundamental nessa discussão verificar a importância de cultura, diferença, igualdade e identidade como forma de dialogar com a educação e com toda sociedade, visto que muitas vezes há uma visão preconceituosa sobre os índios. A seguir, analisaremos documentos que dão subsídios a ela e a questões relacionadas a cultura.

A Constituição de 1988 como é um dos marcos para os reconhecimentos dos direitos indígenas, é incentivado aos povos indígenas terem suas especificidades no artigo 231:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam,

¹ Doutoranda em Educação – Unesp/Rio Claro, Professora Bolsista – Unesp Rio Claro, Professora PEB1 na Prefeitura Municipal de Rio Claro.

² Pesquisa realizada pela autora como requisito para Conclusão no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.

competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988)

A declaração mundial sobre educação para todos discute a questão de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, visando compromisso com uma educação de qualidade. Seu artigo 3º universalizar o acesso à educação e promover a equidade aponta que é necessário uma boa educação e medidas efetivas para reduzir as desigualdades. No ponto 4 é abordado grupos excluídos pela sociedade e que possuem direitos e devem ser respeitados:

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (CONFERÊNCIA, 1990)

A Lei de Diretrizes e Bases contribuiu, garantindo currículos adequados as necessidades reais da comunidade indígena e para que assim a educação de qualidade se faça presente:

Art.1º - Garantir às comunidades indígenas educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, línguas, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais.

Art. 2º - Garantir ao índio o acesso ao conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional, assegurando-se às populações indígenas a possibilidade de defesa de seus interesses e a participação plena na vida nacional em igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciadas.

Art. 3º - Garantir o ensino bilíngüe nas línguas materna e oficial do País, atendido os interesses de cada grupo indígena em particular (BRASIL, 1996).

Também encontramos na LDB, em seu artigo 26, respaldo para o currículo:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

Outra importante legislação é a lei, que em 1996 era nº 9.394, em 2003 passou a ser nº10.639, e em 2008 tornou-se nº11.645, contemplando a história e cultura afro-brasileira e indígena.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

Esses documentos garantem à população indígena ter acesso à educação de boa qualidade, respeitando a sua cultura. Com isso, podemos analisar que a educação indígena começa a ganhar o seu espaço por direito, porém devemos nos ater de que isso tem que ocorrer de fato, caso contrário a educação seria um meio para civilizar e acabar com a cultura indígena.

Devemos então observar que mesmo com esses preceitos legais há um ponto a ser analisado, segundo Bandeira (1997), cotidianamente, a realidade que os indígenas vivenciam na sociedade capitalista é que eles são destituídos de humanidade, não sendo considerados cidadãos, não sendo aplicados a eles preceitos constitucionais ou legais, mesmo que eles o tenham. Os índios alteram sua cultura, reconfiguram sua identidade étnica e mesmo assim continuam sendo vistos pela sociedade desta forma. A escola então tem o papel de fazer com que ocorra um movimento dialético entre esses pensamentos para que o não-índio não tenha essa visão negativa e o índio não perca seus valores:

Por diversos motivos a educação indígena teve momentos de excessivo acanhamento, quase sem coragem para reclamar sua autonomia e seus direitos. A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença que já perdemos. (MELIÀ, 1999 p.16).

Melià (1999), afirma que a educação em nosso país e em outros também, é pautada por uma capacitação individual e que busca a competição individual para produzir e possuir mais, acabando com a alteridade (liberdade de ser ele próprio) e a diferença. Um indígena individual torna-se algo genérico, sem passado, sem presente, nem futuro.

Surge então um conjunto de ações temporárias para resolver problemas que afetem negativamente um grupo social e o indígena está inserido nesse contexto. Barrozo (2004), afirma que as Ações Afirmativas surgem com função de resgatar todos aqueles com potencial afetado, por processos sociais orientados à sua cor ou etnia, sistematicamente discriminados pela sociedade, não conseguindo as mesmas oportunidades educacionais.

Sabemos que esses problemas estão presentes em nossa sociedade, porém devemos lutar por uma sociedade justa que não discrimine e que reconheça os direitos de cada um.

Pensamos então na questão da igualdade e da diferença, segundo Cury (2005), existe uma igualdade da espécie humana o que não significa que todos são idênticos, pelo contrário, há a diferença, todos são múltiplos, possuindo uma identidade. Devemos observar que a sociedade em que vivemos possui uma legislação que garante direitos para reduzir as desigualdades sociais, mas como é afirmado por Carone (1998), nossa sociedade é marcada por contradições, em que características liberais camuflam esses direitos, não reconhecendo sua dignidade humana plena.

A educação deve ser constituída por características que respeitem a igualdade e as diferenças, não sendo algo que continue a reproduzir a dominação e a repressão que correram desde a colonização. Os indígenas têm sua identidade e não devem perdê-la e nem devem sofrer mudanças para se encaixarem nos padrões pré-estabelecidos pela sociedade. A escolarização indígena é importante para que o indígena possa estabelecer relações e se em algum momento necessita ter o conhecimento de seus direitos e reivindicá-los.

Ao afirmar que os indígenas têm sua identidade, é fundamental uma discussão sobre o termo. Segundo Pacheco (2006), a identidade a todo momento está sendo construída, não sendo estática, sendo ela um dos fatores determinantes de visão de mundo, tanto na representação que o indivíduo tenha de si próprio quanto dos outros, tornando se assim um processo dinâmico em convivência com os outros indivíduos:

Segundo Gomes (2005) a identidade não se apresenta apenas em nível de cultura, ela envolve sócio-político e histórico em cada sociedade. Ela é permeada por muita complexidade, estando presente em todas as sociedades humanas.

Essa identidade que respalda o indivíduo deve ser respeitada, inclusive nas escolas. Bandeira (1997) apresenta escola como uma instituição social que tem como objetivo contribuir com a aquisição de conhecimento, porém nas comunidades indígenas ela foi imposta de fora para dentro, produzindo rupturas e que desta forma não fazendo sentido de porquê frequentá-la. O que aconteceu foi que os indígenas ao serem escolarizados em escolas oficiais perderam sua língua materna e sua identidade. A educação escolar tem que ser ressignificada como linguagens de possibilidades, como uma forma útil de se estabelecer relações com a comunidade dominante, para que possa ocorrer a criticidade, sem ocorrer uma fragmentação da consciência étnica, respeitando assim a diversidade cultural.

D'Angelis (2001) afirma que para discutir a educação escolar nas comunidades indígenas é preciso fazer referência à educação indígena como um todo, por exemplo, a educação que se faz na família, esse assunto se torna relevante porque falamos em uma educação diferenciada. Essa educação não é, ou pelo menos não deveria ser igual a não-indígena, porque os valores e as necessidades educacionais são diferentes devido aos interesses dessa comunidade, que adota políticas para que os ideários que ela acredite e valorize continue.

As experiências acontecidas no Brasil são diversificadas, em que assumem contornos próprios por apresentar características diferenciadas, sendo assim não podemos falar que no país há uma única educação indígena, pois cada grupo tem sua variedade sociocultural. Tomando cuidado para que ocorra a reflexão sobre a questão abordada, não caindo numa mera fragmentação sem respaldo. Como afirma Melià (1999 p.14):

Uma atenção tão meticulosa a certas características próprias e dialéticas desse ou daquele grupo dentro de uma etnia ou nação indígena, que a ação pedagógica fica completamente fragmentada e atomizada num sem-número de casos particulares, cujo desfecho é que cada um faça o que pode e o que quer.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) considera que a educação bilíngüe, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios, tendo eles uma formação que os capacite para elaboração de currículos e

programas específicos para as escolas indígenas; que sua metodologia tenha o ensino bilíngue; que eles tenham condução de pesquisa de caráter antropológico que vise a sistematização e incorporação de conhecimentos das sociedades indígenas para que possam elaborar materiais didático-pedagógico.

Consideremos que para isso a formação não fique limitada apenas a um curso, lidando com as questões que envolvem a sua cultura e dos brancos, sabendo lidar com questões de antagonismos e possibilidades de diálogos, sendo assim como afirma Bandeira (1997) o professor tem que ter clareza que os diferentes saberes possuem diferentes contextos, não sendo esses hierarquizados, contribuindo para a pesquisa e para o currículo.

Segundo Cavalcante (2003) o educador precisa refletir sobre sua prática, tanto na escola como em outro lugar onde esteja presente. Sendo seu posicionamento crítico e responsável, tendo em suas ações seu compromisso político e ético. Melià (1999), afirma que os povos indígenas além de superarem a prova do período colonial, também superaram os embates da assimilação e da integração dos dias atuais. Conseguiram isso devido a suas estratégias próprias, das quais está inclusa a ação pedagógica. Porém ao fazermos essa reflexão, percebemos que ainda a dificuldades a serem superadas e que necessitam ser aprofundadas a fundo para que a educação se faça presente favoravelmente.

Segundo Dayrell (1996) a educação está inserida no contexto social, porém ela exclui a diversidade ao homogeneizar. Ele aponta então a necessidade de compreendermos a escola como espaço onde convivem diversidades que devem ser assumidas e tratadas como elemento desencadeador do processo educativo.

Taukane (2001) afirma que um dos impasses e desafios na educação escolar indígena é o destino da população de ter que sair de suas aldeias para continuarem os estudos de segundo e terceiro grau, portanto não adianta apenas garantir a educação básica é necessário dar respaldo para que todos consigam terminar seus estudos e assim contribuir para sua comunidade.

A Universidade se faz presente cada vez mais nas necessidades de todos inclusive dos indígenas. Algumas universidades já destinam vagas para índios, e isso mostra o quanto a educação está evoluindo, porém temos que pensar que não basta apenas oferecer as vagas é necessário que eles tenham respaldo quanto a sua permanência, para concluírem o curso.

De acordo com autores como Assis (2007) e Brand (2005), o ensino superior está abrindo mais espaço para o acesso de alunos indígenas sendo que esta abertura vem ocorrendo em maior intensidade há aproximadamente duas décadas em nosso país. No Brasil já existem algumas propostas para facilitar o acesso de índios ao ensino superior como a promulgação de leis e criação de políticas de ações afirmativas. Além do acesso na universidade há aspectos importantes relativos à permanência dos alunos como sua cultura, a identidade indígena, os processos sócio históricos que vivenciaram e vivenciam em suas realidades familiares. Esses aspectos podem ter obstáculos e dificuldades no processo ensino-aprendizagem, problematizando a permanência e a terminalidade do ensino superior pelos indígenas.

Se analisarmos a questão desde o descobrimento até os dias atuais percebemos que avanços aconteceram, já que indígenas tem respaldo para entrar em universidades, porém torna-se necessário questioná-los e analisar também os retrocessos que a população indígena vem sofrendo. Segundo Carvalho (2002) calcula-se que na época do descobrimento havia cerca de 4 milhões de índios, mas com o descobrimento foram rapidamente dizimados e em 1.823 restava menos de 1 milhão. Hoje o número diminuiu mais ainda e há cerca de 300.000, desta forma cabe analisar até que ponto as transformações históricas que tiveram como respaldo a democracia contribuíram para a formação de um cidadão pleno.

Carvalho (2002) afirma que para ser cidadão pleno o indivíduo teria que contemplar três direitos fundamentais: Direitos Cívicos: seria os fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei. Direitos Políticos: seria a participação do cidadão no governo da sociedade, organizar partidos, de votar e ser votado. Direitos Sociais: seria a participação na riqueza coletiva, incluindo o direito a educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde e à aposentadoria.

A educação teria então muita relevância, pois contribuiria para que as pessoas adquirissem conhecimento sobre esses direitos e se organizassem para lutar por eles. Porém sabe-se que desde de o descobrimento e até mesmo nos dias atuais ela não tem desenvolvido esse papel.

No caso da educação superior a relevância dada é menor ainda, de acordo com Carvalho (2002) Portugal só permitiu escolas superiores após a chegada da corte, antes quem quisesse fazer curso superior teria que ir à Portugal. Hoje o acesso ao ensino superior está um pouco melhor, inclusive para os indígenas, como já foi dito anteriormente eles podem ter acesso, cabe

então analisar de que forma as políticas públicas têm respaldado o índio para que ele venha ser cidadão titular de todos seus direitos.

O ACESSO DOS ALUNOS INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES

No Paraná, segundo Rodrigues e Wawzyniak (2006), a população indígena é constituída pelas etnias Guarani, Kaingang, Xetá e algumas famílias de Xokleng. Essa população está aumentando e isso merece ser destacado, pois a longo prazo pode trazer implicações sobre o ingresso no ensino superior. Dados do Censo 2000 mostram que o número de índios em áreas urbanas tem aumentado, mas para entrar pelo vestibular indígena, o estudante tem que ter residido pelo menos dois anos em terras indígenas. Nesse sentido torna-se importante observar que com o aumento da população seria necessário que se repensasse na demarcação e ampliação das terras indígenas garantindo sua subsistência e dignidade (RODRIGUES; WAWZYNIAK, 2006).

Em se tratando de educação várias iniciativas foram implementadas no sentido de superar desigualdade. No Paraná desde 2002 foi implementado a inclusão de indígenas nas Universidades. Inicialmente em 18 de abril de 2001 foi publicada a lei 13.134, aprovada pela Assembleia Legislativa do Paraná, que criou a primeira política de ação afirmativa para as populações indígenas do Estado, sendo destinadas três vagas por ano nas universidades que tem essas reservas.

Segundo Rodrigues e Wawzyniak (2006), após a lei ser publicada no Diário Oficial do Estado, começou-se o trabalho para estabelecer critérios e procedimentos para a realização do processo de seleção para o ingresso dos indígenas nas Universidades do Estado, sendo criado o “Vestibular Específico” Interinstitucional dos Povos Indígenas no Paraná. Inicialmente para a realização desse processo seletivo foi criada uma comissão temporária composta por um servidor de cada Universidade e um representante da Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior (SETI), e também teve a participação de dois indígenas. Em novembro deste mesmo ano a comissão foi recomposta sendo indicados mais dois representantes de cada Universidade.

A situação estava complicada, pois nesse momento havia movimentos de greves nas universidades, e as discussões sobre essa implementação estavam paralisadas. Porém se o vestibular não ocorresse poderiam ocorrer penalidades legais. A comissão trabalhou sob

pressão, e como havia greve o conteúdo e os objetivos da nova lei não foram discutidos internamente, o que fez com que tivesse despreparo para a recepção dos novos alunos, inclusive muitos departamentos só ficaram sabendo do ingresso desses alunos após o início das aulas. Não sendo discutido as especificidades do acesso, nem a reflexão sobre a permanência dos indígenas nas Universidades (RODRIGUES; WAWZYNIAK, 2006).

Foi estabelecido pela comissão que haveria o rodízio entre as instituições envolvidas em que em cada ano uma seria responsável em sediar a realização da prova, desta forma a instituição torna-se responsável em oferecer espaço de trabalho, e recursos financeiros destinados a despesas como inscrição e confecção das provas, despesas com o material da divulgação, alimentação e hospedagem do candidato. Para esclarecer dúvidas e divulgar o vestibular e os direitos dos indígenas, as universidades em parceria com a FUNAI, visitam as comunidades que ficam próximas aos municípios.

O vestibular indígena é um processo seletivo específicos para índios do Paraná, que cada ano ocorre em uma universidade. Para a inscrição o candidato além de apresentar foto e registro de nascimento, ele também teria que apresentar uma cópia do Histórico Escolar do ensino médio e uma declaração original indicando residir ou ter residido pelo menos dois anos em terras indígenas, tendo que ser essa obrigatoriamente assinada pelo cacique ou seu vice e pelo chefe posto do posto da FUNAI da comunidade. Antes as notas do Histórico Escolar somavam-se a média geral, porém foi observado que muitos obtinham seus diplomas em supletivos e sua média são mais altas, porém o desempenho na prova era inferior aos que cursavam curso regular, porém sua média do Histórico Escolar era mais baixa, não se pedindo mais o Histórico para se fazer a inscrição além disso que não havia concluído o ensino médio não possuía o Histórico e com o aumento do número de inscritos aumentaria o número de documentos a serem analisados e calculados.

Em 2006 a lei 13.134/01 é substituída pela lei 14.995 em que é ampliado o número de vagas. Como podemos observar em seu artigo 1º:

O Artigo 1º da lei 13134 passa a ter a seguinte redação: Art 1º: Ficam asseguradas seis vagas como cota social indígena em todos os processos seletivos para o ingresso como aluno nas universidades públicas estaduais de ensino superior do estado do Paraná, para serem disputadas, exclusivamente, entre os índios integrantes da Sociedade Indígena Paranaense (PARANÁ, 2006).

São 8 Universidades que possuem reservas no Paraná: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) e Universidade Federal do Paraná (UFPR).

As escolhas nos cursos são variadas e a procura por esse vestibular tem aumentado. Algumas universidades costumam receber mais inscrições do que outras devido à proximidade de terras indígenas, como é o caso, por exemplo, da UEL.

Observando os dados apresentados é possível perceber que há o respaldo oficializado, na forma da lei, para que os indígenas entrem nas Universidades, desta maneira buscaremos a seguir refletir como tem ocorrido as ações para que os alunos indígenas permaneçam e concluam os cursos.

A PERMANÊNCIA DOS INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES

Além do acesso é importante dar respaldo para a permanência dos indígenas nas Universidades. No início, de modo geral no Paraná, a permanência dos alunos indígenas foi pouco contemplada e não havia consonância das universidades sobre como proceder. Segundo Paulino (2008) nenhuma política estadual de permanência foi pensada junto com a lei, sendo planejadas iniciativas após ser decretada, em geral por iniciativas das próprias Universidades:

Em relação à institucionalização de políticas de permanência dentro de cada universidade, percebe-se que esse processo também se dá de maneira diferente em cada uma delas por estar sujeito: 1. à estrutura burocrática de cada instituição, em que se apresentam níveis diferentes de dificuldade para encontrar (ou abrir) possíveis brechas para a implementação de tais políticas; 2. ao engajamento (ou à resistência) de pessoas – a mudança de um quadro às vezes muda todo o contexto para melhor ou para pior. Em relação a isso, percebemos que certas iniciativas só existem graças ao trabalho árduo de alguns professores, sem nenhum ou quase nenhum apoio institucional. Desta forma, quando professores como estes não existem ou estão temporariamente ausentes, o que já é difícil se torna praticamente impossível (PAULINO, 2008, P.102).

Percebemos com isso que as condições de permanência, as quais são fundamentais para subsidiar os alunos indígenas, não foram pensadas em conjunto com a legislação e ocorrem de maneira paulatina conforme o contexto.

De acordo com Rodrigues e Wawzyniak (2006) deve-se pensar que uma experiência em uma Universidade não pode ser transplantada para outra, pois os alunos têm particularidades que devem ser respeitadas, além dos professores e outros funcionários. Porém é importante observar que algumas políticas aprovadas podem contribuir para que outras Universidades questionem se é possível sua implementação.

Para refletir sobre a continuidade dos estudos nas universidades é necessário pensar quais obstáculos tornariam difíceis a permanência nas instituições. Os principais desafios que encontramos na revisão de bibliografia foram os: econômicos culturais e sociais, os quais descrevemos a seguir.

Os estudantes indígenas enfrentam os desafios econômicos, em que em muitos casos a única renda é a Bolsa-Auxílio, que dará respaldo para o aluno se manter e de responder as necessidades de sua família. Eles recebem uma bolsa auxílio todo mês do Governo do Estado, estando essa condicionada a matrícula e a frequência do aluno, sendo dobrada no primeiro mês, para que eles possam cobrir despesas relacionadas a mudança, instalação e compra de material (FINATTI e ALVES 2006). Tal benefício atende as exigências da Lei 15.759, sancionada pelo governador Roberto Requião em 2007, de autoria do Deputado Luiz Cláudio Romanelli (PMDB/PR) que prevê:

Artigo 1º - Compete à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior regulamentar, por meio de Portaria, a concessão da bolsa-auxílio aos estudantes indígenas que tiverem seu ingresso nas Universidades Públicas Estaduais do Paraná.

§ 1º - A bolsa-auxílio será concedida durante 12 (doze) meses por ano, de janeiro a dezembro, até o final do curso universitário, e basear-se-á no valor de um salário mínimo.

§ 2º - O valor mensal da bolsa-auxílio será acrescido de um quarto quando o estudante universitário indígena possuir família.

§ 3º - O valor da bolsa-auxílio será concedido em dobro no mês correspondente ao ingresso do estudante na Universidade (PAULINO, 2008, p.85).

A permanência dos alunos indígenas também pode se tornar complicada devido aos desafios de ordem cultural e social. As dificuldades de adaptação em morar na cidade, o vocabulário, o engajamento com o curso e o pouco tempo para aprender determinado assunto se tornam obstáculos que necessitam de iniciativas para a integração das culturas e para que o ensino intercultural seja garantido. Como indica Brand (2005) ter flexibilidade é uma importante ação que pode contribuir com continuidade dos educandos:

A Universidade, ao abrir espaço para o desafio de contribuir com a busca de novos caminhos de sustentabilidade desses povos, deverá estar aberta também para essa dimensão da diversidade de perspectivas de futuro, visualizadas pelas populações indígenas. Por isso, as propostas de ensino superior, a exemplo do ensino fundamental e médio, devem caracterizar-se pela porosidade, permeabilidade e flexibilidade (BRAND, 2005, p. 216).

O reconhecimento das diferenças é fundamental para respaldar os alunos indígenas e é necessário que as universidades tenham uma equipe de apoio que viabilize alternativas para que os desafios aqui apontados e outros que possam aparecer sejam superados.

Destacamos também a importância da reflexão da questão do indígena após a conclusão do curso, ela deve ser discutida e trabalhada, pois ainda não há expectativas, mas poucas ações têm sido desenvolvidas. Segundo Paulino (2008):

A volta dos recém-formados para seus povos depende de políticas que a permitam de forma imbricada ao acesso, e isto é possível: as expectativas de empregabilidade da maioria dos futuros graduados está na esfera pública FUNAI, FUNASA e escolas (PAULINO, 2008, p.132).

Desta maneira constatamos que com a implementação das leis as Universidades começaram a reservar vagas para estudantes indígenas. Muito teve que se pensar e fazer para o acesso e a permanência deles. Esse percurso ainda está em construção, inclusive em questão a oficialização de acompanhamentos específicos para a permanência, esse deve ser um caminho contínuo, sempre averiguando possibilidades para que o aluno possa concluir sua graduação de forma sólida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada indicou, de maneira breve, como as políticas de acesso e de permanência dos indígenas nas universidades paranaenses estão se constituindo ao longo do tempo. Refletir sobre como elas foram elaboradas e como estão sendo fomentadas e cumpridas torna possível afirmar que nessas duas décadas os indígenas têm conquistado seus espaços no meio acadêmico, mesmo que paulatinamente e com muitos obstáculos.

Não tivemos o objetivo de esgotar o assunto, muito ainda há de ser pensado e esperamos que novas pesquisas tragam dados positivos sobre as condições para esses estudantes. Torna-se, portanto necessário que esse processo seja pautado em um diálogo intercultural, sem ser fragmentado e com a participação dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Maria de Lurdes. **Formação de professores índios: limites e possibilidades**. 1997. Disponível em:

<www2.seduc.mt.gov.br/publicações/word/indígena/artigo/mariadelurdesbandeira.doc>.

Acesso em: 20 nov. 2007.

BARROZO, Paulo Daflon. A idéia de igualdade as ações afirmativas. **Lua Nova**, São Paulo, n. 63, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452004000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 nov. 2006.

BRAND, Antônio. Indígenas no ensino superior: experiências e desafios. In: ENCONTRO SOBRE LEITURA E ESCRITA EM SOCIEDADES INDÍGENAS: desafios atuais da educação escolar indígena, 6., 2005, Campinas. **Anais**. Campinas: ALB, 2005. p.209-221.

BRASIL. Constituição Federal, 1988. Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 20 nov. 2006.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 20 nov. 2007.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 20 nov. 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 20 nov. 2007.

CARONE, Iray. Igualdade versus diferença: um tema do século. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p.170-181.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. **Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia**. (GT08) 2003. Disponível em: <lpp-uerj.net/olped/documentos/0121.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2007.

CONFERÊNCIA Mundial Sobre Educação para Todos. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília: UNICEF, 1990.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Da diferença e da igualdade. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 241-256, jul./dez. 2005.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político? In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (Org.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ou projeto de escola**. Brasília: FUNAI/ DEDOC, 2001.p.35-56.

DAYREL, Juarez. **Múltiplos olhares**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FINATTI, Betty; ALVES, Jolinda M. O estudante indígena na UEL. **Revista Agora: Políticas Públicas e Serviço Social**, v. 2, n. 4, 2006. Disponível em: <www.assistentesocial.com.br/agora4/FINATTI&MORAESALVES.doc>. Acesso em: 18 ago. 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES, Ricardo. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p.39-62.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 49,1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 6 jul. 2007.

PACHECO, Rosely Aparecida Stefanos; AMADO, Luiz Henrique Eloy. **As políticas de acesso e permanência dos indígenas ao ensino superior**. 2006. Disponível em: <www.neppi.org/anais/textos/pdf/poster_politicas_aceso.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2007.

PARANÁ. Assembléia Legislativa do Estado do Paraná. Lei n. 14.995, de 9 de janeiro de 2006. Dá nova redação ao art. 1º, da Lei nº 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais). **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, n. 7.140, 2006.

PAULINO, Marcos. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RODRIGUES, Isabel; WAWZYNAK, Valentin. **Inclusão e permanência no ensino superior público do Paraná: reflexões**. Disponível em: <www.acoesafirmativas.ufscar.br/relatorioCUIA.pdf, 2006>. Acesso em: 11 jun. 2008.

TAUKANE, Darlene. Avanços e impasses na educação escolar indígena: a experiência Kurâ-Bakãiri. In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (Org.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ou projeto de escola**. Brasília: FUNAI/ DEDOC, 2001. p.13-22

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Pesquisa: a trajetória dos estudantes indígenas nas universidades públicas do Paraná**. Londrina, 2008.

Capítulo 6

POLÍTICAS PÚBLICAS DE/PARA JUVENTUDE: ANÁLISES SOBRE A DINÂMICA DE PROJETOS DIRECIONADOS AOS JOVENS DAS CLASSES POPULARES

Ana Carla de Oliveira Pinheiro¹
Carine Lavrador de Farias²

Resumo: A juventude brasileira, atualmente, tem figurado como importante protagonista político e social, e, por esse motivo também como tema de estudo na agenda acadêmica. Nesse sentido, as ciências humanas e sociais têm se dedicado ao seu estudo, observando ser relevante pensá-la como fenômeno dinâmico, não delimitado por faixa etária, mas sim, considerando o contexto histórico-social de sua construção. O objetivo deste artigo é refletir sobre a influência de três projetos orientados para jovens de classes populares, a saber: o *PROTEJO*, o *Jovens pela Paz* e o *Agente Jovem* na efetivação de sua cidadania como sujeito de direitos que são. Com uma pesquisa de natureza qualitativa recorrendo a entrevistas semiestruturadas, observações diretas e participantes e pesquisa documental para a obtenção dos dados, a análise se deu *a posteriori* à execução dos referidos projetos nos quais se identificou a importância dessas ações para o processo de autodeterminação do público atendido. Além disso, detectou como as crises sociais e as descontinuidades das políticas públicas colocam em xeque os projetos para o futuro dessa juventude.

Palavras-Chave: Juventudes. Políticas Públicas. *PROTEJO*. *Agente Jovem*. Programa *Jovens pela Paz*.

¹Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGSP/ LESCE/ UENF). Pesquisadora associada ao Núcleo de Estudos Cidade, Cultura e Conflitos (NUCC/ UENF). Professora de Sociologia na Secretaria Estadual do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC - RJ).

²Doutora em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professora de Sociologia na Secretaria Estadual do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC - RJ).

Introdução

Até os anos de 1960, a atenção ao tema da juventude, no Brasil, ficou restrita a jovens escolarizados de classe média (ABRAMO, 2008), e o debate acerca das questões juvenis orbitava em torno de como os jovens (sobretudo através dos movimentos estudantis, da contracultura e do engajamento em partidos políticos de esquerda) centravam energias na continuidade ou subversão do sistema cultural, político e econômico que recebiam como herança (ROCHA, 2012).

Atualmente, o entendimento corrente é de que não há somente uma juventude, mas, juventudes, no plural; uma vez que a categoria abarca formas muito díspares de se viver essa fase da vida. Percebe-se que as juventudes brasileiras constituem um segmento social com diferentes formas de acesso às oportunidades e poder na nossa sociedade, cujas peculiaridades merecem estudo e atenção. Os jovens constroem diversificados modos de ser jovem a partir de seus referenciais e idiosincrasias.

Juntamente, com essa compreensão se alargou, também, a faixa etária abarcada por essa etapa geracional. Abramovay e Castro (2015, p.18) afirmam que, no Brasil, desde 2005, com a criação da Secretaria Nacional de Políticas de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), a categoria juventude passou a ser constituída pela população com idades entre 15 e 29 anos, levando em conta o aumento do tempo dedicado à formação escolar e profissional, a permanência maior com as famílias de origem, assim como as dificuldades para se conseguir, principalmente, o primeiro emprego.

Diante disso, é indiscutível o fato de que a noção de juventude é construída histórica e culturalmente, podendo-se dizer que ser jovem, na sociedade contemporânea, é vivenciar uma experiência inédita. Se a história não se repete e os processos culturais sofrem suas devidas e necessárias alterações, também a experiência de juventude não pode ser a mesma ao longo dos anos e, por isso, merece atenção e cuidados especiais no que tange à reflexão e à criação de novos conceitos de identidade (GARCIA E ZIPPIN, 2008).

Durante muito tempo, o conceito de juventude apontou para uma temporalidade específica marcada basicamente por critérios etários e que se definia por um tempo de negatividade, ou seja, um período de transitoriedade entre a infância e a vida adulta orientada por contestações provenientes da imaturidade física, intelectual e moral. Dayrell (2003, p.24) citando Salem (1986) aponta que esse tempo de negatividade representa o jovem como o *indivíduo que ainda não chegou a ser*. Atualmente, em contraposição à perspectiva de juventude

vista em sua negatividade, encontra-se a perspectiva de positividade fundada na identificação do jovem como um sujeito social disposto e apto à intervenção e interação na realidade social.

Tendo isso em conta, detenhamo-nos nos projetos e instituições destinadas a esse segmento social, problematizando as noções e representações sob as quais os jovens se ancoram para produzir suas ações. Importa ressaltar que, de acordo com literatura específica, dos anos 1990 à atualidade; no Brasil, duas concepções de juventude se apresentaram como polos extremos na *práxis* das instituições socioeducativas e das políticas públicas: a juventude como problema social e os jovens como sujeitos sociais (CASTRO, 2009; BRENNER; LÂNES e CARRANO, 2005). O que reverbera na forma como suas ações são pensadas e conduzidas junto a esses sujeitos.

A temática dos projetos sociais tem ganhado lugar nos debates e na produção acadêmica devido ao número de projetos no país. E ela tem sido desenvolvida a partir de duas perspectivas: apologista e crítica (SOUZA, VIALICH, EIRAS e MEZZADRI, 2010). A perspectiva apologista entende que os projetos sociais são capazes de proporcionar benefícios, tais como: integração social, combate à violência e à criminalidade, disciplinamento, prevenção ao uso de drogas, entre outros. Já a perspectiva crítica percebe os projetos sociais como mecanismos de reprodução do poder que surgem porque o Estado não está cumprindo com as suas obrigações de atender de forma permanente e efetiva, as necessidades da população.

De modo mais detido, as políticas direcionadas à juventude são elaboradas, ancoradas na perspectiva apologista tendo em vista que são direcionadas, via de regra, a juventude das classes populares focalizados sempre a partir dos conceitos de vulnerabilidade e risco social. E, aqui, essa perspectiva se articula com o entrecruzamento entre a percepção do jovem como sujeito social; mas, sobretudo, como problema social.

Assim, dá-se origem a políticas geradas sob a perspectiva de vulnerabilidade e risco social que dominaram as ações governamentais no Brasil dos anos 80 aos 90 e foram dirigidas às crianças e, com menor ênfase, aos adolescentes (até 18 anos), ou seja, “menores” que viviam e/ou trabalhavam nas ruas e os que estavam em conflito com a Lei; visando especificamente, a “prevenir” as condutas de risco, pela ampliação de oportunidades formativas, uso saudável do tempo “livre” e diminuição da violência (ABRAMO, 1997).

Foi nesse contexto direcionado às crianças, também, a precarização do mercado e das

relações de trabalho que, no final da década de 90, surge com o conceito de vulnerabilidade social. Termo que se tornou mais corrente, em detrimento da terminologia risco, por inferir o impacto das desigualdades sociais como fator que atinge determinados grupos mais que outros.

A noção de vulnerabilidade repercute nas imagens que a sociedade constrói sobre os jovens pobres (CECCHETTO, CORRÊA e FARIAS, 2016), e isso tem gerado uma série de indagações sobre as implicações dessa visão, principalmente, porque esse tipo de discurso, muitas vezes, acaba por reforçar os estereótipos predominantemente negativos através dos quais a juventude pobre é representada como um problema social (PAIS, 1990).

Assim, considerando a necessidade e relevância social da implementação de políticas públicas destinadas à juventude no contexto da realidade social brasileira, faz-se premente enfrentar o desafio de analisar essas iniciativas com o fim de compreender sua capacidade de produzir propostas promissoras ao futuro da juventude brasileira. E, nesse escopo, potencializar a capacidade de constituição de um novo modo de olhar as vulnerabilidades e potencialidades das juventudes (NOVAES, 2011 *apud* PINHEIRO, 2014).

De modo mais claro, quando se fala sobre as alternativas para o enfrentamento da chamada criminalidade juvenil, a noção de vulnerabilidade emerge, salientando sua centralidade na fundamentação de políticas sociais (CECCHETTO, CORRÊA e FARIAS, 2016).

1. Projetos de Juventude I: um olhar sobre três projetos para a juventude

Algumas das questões levantadas no tocante às políticas para a juventude se referem à sua insuficiência e/ou descontinuidade em áreas como saúde, educação, cultura, desporto, trabalho, segurança etc. E esse fato sinaliza a necessidade de o Estado atuar efetivamente nessas questões se quiser levar a cabo, de forma sustentável, seu projeto de desenvolvimento.

Nesse sentido, o processo de elaboração de políticas públicas para a juventude deve considerar seu estatuto sociológico de sujeito ativo na produção da realidade social. Entretanto, mais uma vez, o que se observa é que, muitas vezes, elas se constituem como tentativas de projetos sem perenidade no tempo e no espaço os quais têm como perspectiva o jovem em sua negatividade, ou seja, suas ações estão direcionadas ao enquadramento e ao controle desse segmento social com o propósito de responder às demandas por ordenamento social.

De acordo com Abramo (2008), após a década de 1980, o foco de uma parcela da sociedade civil centrou-se na questão das crianças e adolescentes em situação de risco. E, já nos

anos de 1990, o debate acerca da criança e adolescente ainda hegemonizava a discussão, deixando a questão da juventude em segundo plano, embora houvesse o debate sobre juventude, estava bastante fragmentado.

O ano de 1985 foi escolhido pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) como o Ano Internacional da Juventude, momento em que a "agenda jovem" foi colocada em pauta no mundo e nos países-membros da Organização Ibero-Americana de Juventude, bem como em diversos eventos e fóruns internacionais (FURIATI, 2010). O caminho para a construção de políticas públicas para juventude passou pela realização de conferências, instrumentos que buscaram ouvir os jovens dos mais distintos lugares e, também, os órgãos que administravam cuidados com saúde, educação, entre outros, problematizando e criando soluções possíveis para os problemas sociais.

No Brasil, foi na virada da década de 1990 para 2000 que o tema ganhou peso, promovendo uma mudança no fluxo da política (ROCHA, 2012). A partir de 2003, o governo federal passou a promover novas institucionalidades com a criação de organismos governamentais para responder às novas demandas sociais. A criação da Política Nacional da Juventude (PNJ) esteve inserida nessa conjuntura de novas institucionalidades; assim como a da Secretaria Nacional de Juventude, do Conselho Nacional de Juventude e do Programa Nacional de Inclusão Social de Jovens (PROJOVEM), em 2005.

Com esse histórico, consolida-se a juventude como grupo social beneficiário de políticas focalizadas, e a constituição de diversas iniciativas para o atendimento de suas demandas. Sem condições de mapear e elencar os diversos projetos e programas surgidos no período; discutiremos, neste artigo, três experiências com as quais as autoras tiveram proximidade e que compuseram uma amostra das ações realizadas em âmbito macro. Possibilitando assim, elementos para a produção de algumas inferências sobre o objeto estudado.

Os projetos discutidos neste texto foram todos capitaneados pelo poder público nos âmbitos federal e municipal, e desenvolvidos em parcerias com ONGs locais de modo a atender as condicionalidades burocráticas da execução orçamentária. Foi objeto de nossas análises o Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, o Projeto de Proteção ao Jovem em Território Vulnerável (PROTEJO) e o Programa Jovens pela Paz (JPP). Os dois primeiros foram projetos de iniciativa do governo federal e desenvolvido em diversos estados brasileiros, já o último, o JPP, foi uma iniciativa municipal, mas inspirado no seu antecessor – já extinto -

desenvolvido no estado do Rio de Janeiro.

Embora a argumentação que sustenta este artigo produza algumas generalizações para se pensar a execução de projetos para a juventude de modo mais abrangente, os dados foram produzidos de modo particularizado. Ou seja, grande parte das informações que embasam as análises foram obtidas pelo método da participação-observante (CARDOSO, 1997)³, pois nos dois primeiros, uma das autoras participou como operadora dos projetos. Primeiramente, como educadora do Programa Agente Jovem; e depois como implementadora do PROTEJO. No caso do JPP, as análises são oriundas de uma tese de doutorado produzida pela outra autora.

Metodologicamente, as pesquisas foram de natureza qualitativa, cujos trabalhos foram desenvolvidos junto ao grupo Agente Jovem na cidade de Vitória, com o PROTEJO em Vila Velha, ambos no estado do Espírito Santo e com o Programa Jovens pela Paz desenvolvido em Campos dos Goytacazes, no Rio de Janeiro. Por meio de entrevistas semiestruturadas, observações diretas e participantes, pesquisa bibliográfica e documental foi possível produzir algumas inferências sobre os processos de formulação e implementação dessas políticas analisando suas potencialidades e limites no que se refere ao atendimento integral dos direitos de jovens.

- **Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano**

O Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano foi uma proposta de ocupação para jovens de 15 a 17 anos em situação de risco e vulnerabilidade social, pertencentes a famílias com renda per capita de até meio salário mínimo implementado no ano de 1999, no governo de Fernando Henrique Cardoso.

O Programa Agente Jovem preconizava que suas ações deveriam propiciar atividades socioeducativas com as famílias, objetivando fortalecer os vínculos familiares e a inclusão dos jovens na vida sociocomunitária. Fomentava o protagonismo juvenil para que o jovem pudesse construir sua autonomia, por intermédio da criação de espaços e de situações propiciadoras da sua participação criativa, construtiva e solidária; além de propor oportunizar ao adolescente

³De acordo com a autora a participação-observante, é uma perspectiva alternativa ao velho modelo de observação participante (que supunha neutralidade do pesquisador), em que de adjetiva, a participação passou a ser substantiva e, neste movimento, se reinventou a empatia como forma de compreender o outro, sem que Weber seja citado(2007, pg.101).

vivências concretas como etapa imprescindível para o seu desenvolvimento pessoal e social plenos⁴.

Para atingir seus objetivos, o “Agente Jovem” oferecia capacitação teórica e prática aos adolescentes nas áreas de Cidadania, Meio Ambiente e Saúde para que o jovem adquirisse conhecimentos para multiplicar em sua família e comunidade.

Para participar do Agente Jovem, o adolescente recebia uma bolsa de sessenta e cinco reais (R\$65,00)⁵ para que permanecesse no sistema educacional além de proporcionar experiências práticas que o preparassem para futuras inserções no mundo do trabalho.

O “Agente Jovem” vigorou até o ano de 2004, após a sua incorporação ao Plano Nacional de Segurança Pública (PNSP, 2003). Foi finalizado ao término do mandato de FHC. O PROTEJO foi a proposta que o substituiu, no ano de 2007, desta vez no escopo do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), já no governo Lula.

- **Projeto de Proteção ao Jovem em Território Vulnerável (PROTEJO)**

O Projeto de Proteção dos Jovens em Território Vulnerável (PROTEJO) foi um projeto do pacote de ações do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), implementado no governo Lula em 2007.

Sua proposta foi prestar assistência, por meio de programas de formação e inclusão social, a jovens e adolescentes expostos à violência doméstica ou urbana, tendo como foco a formação da cidadania desses jovens por meio de atividades culturais, esportivas e educacionais buscando resgatar sua autoestima de forma a permitir que disseminassem uma cultura de paz em suas comunidades.

O objetivo do PROTEJO foi restabelecer ou fortalecer os laços sociais dos jovens; promovendo mudanças, quando necessário, em sua relação familiar e/ou comunitária. E, assim

⁴ Os objetivos do Programa Agente Jovem foram: 1) criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema de ensino; 2) promover sua integração à família, à comunidade e à sociedade; 3) desenvolver ações que oportunizassem o protagonismo juvenil; 4) preparar o jovem para atuar como agente de transformação e desenvolvimento de sua comunidade; 5) contribuir para a diminuição dos índices de violência, uso de drogas, DST/AIDS, gravidez não planejada e; 6) desenvolver ações que facilitassem sua integração e interação, quando da sua inserção no mundo do trabalho. Quanto aos princípios norteadores propunham a centralidade na família e o protagonismo juvenil.

⁵ O valor do salário mínimo à época era de R\$ 240,00.

como o “Agente Jovem”, os jovens PROTEJO também participavam de oficinas teóricas e práticas, abordando temas como cidadania e direitos humanos, mercado de trabalho, protagonismo juvenil etc.; recebendo por sua participação no projeto uma bolsa de cem reais (R\$ 100,00)⁶.

A dinâmica das ações do PROTEJO, formalmente, estava associada a outra ação do PRONASCI, o Projeto Mulheres da Paz⁷. A ação de ambos os projetos previa a constituição do “Território da Paz”, localidades que apresentavam altos índices de criminalidade, que, ao receberem um conjunto com cinco projetos prioritários do PRONASCI⁸, articulariam ações de prevenção e ações sociais. Assim, cabia aos “meninos Protejo” promoverem atividades que fortalecessem os vínculos comunitários e propostas para a resolução pacífica dos conflitos. Além de se manterem afastados de situação de risco como o uso abusivo de drogas e envolvimento com a criminalidade violenta local.

- **Programa Jovens pela Paz (JPP)**

O Programa “Jovens pela paz” (JPP) foi realizado a partir de uma parceria entre uma ONG e a prefeitura de Campos dos Goytacazes – RJ, como parte integrante da Política Municipal de Juventude e do “Plano Nacional Juventude Viva”.

O objetivo do JPP foi contemplar mudanças estruturais na condição social de seu público-alvo, tendo como objetivo comum a capacitação deles para atuação em locais vulneráveis, com vistas à construção e ao fortalecimento das redes sociais de prevenção e enfrentamento à violência, como os homicídios contra a juventude negra, bem como o incentivo nos âmbitos cultural, esportivo e socioeducacional.

O Programa abriu, inicialmente, quinhentas (500) vagas, que foram distribuídas em quinze (15) polos e, após estarem inseridos, também se exigia que eles estivessem matriculados em uma escola pública para que recebessem uma bolsa auxílio no valor de R\$350,00 (fonte do recurso municipal),

⁶ O valor do salário mínimo à época era de R\$ 380,00.

⁷ Dizemos formalmente porque o que a pesquisa revelou foi um completo distanciamento na experiência analisada. Conf. PINHEIRO, 2013, Dissertação apresentada ao Programa de Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense “Darcy Ribeiro”.

⁸ Os projetos foram o Gabinete de Gestão Integrada Municipal, o Projeto Mulheres da Paz, o PROTEJO, os Conselhos Comunitários de Segurança e a Polícia Comunitária.

O JPP atuou nos territórios com maiores índices de homicídios da cidade. Os treze (13) bairros / 15 polos selecionados registravam na época 75% das mortes. Foram divididos em áreas consideradas críticas pelos coordenadores do Programa, em face à violência do município. Visou-se, também, à preocupação em selecionar os polos com acessibilidade e razoabilidade no atendimento dos jovens.

Para tanto, especificamente no caso do JPP, os jovens emergiram um impulso por independência e o desejo por emancipação em relação ao mundo adulto. Maioria essa que não visava a projetos em longo prazo. A entrada na universidade e no mundo de trabalho tornou-se pauta na vida deles, na qual projetos e perspectivas de futuro apareceram a partir de uma nova rede de sociabilidades e de visão de mundo. No entanto, não existiu a garantia dessas oportunidades, pois foram executadas de forma pouco elaboradas com um trabalho ineficiente e despreparado, resumindo-se a espaços de sociabilidade e lazer.

O JPP foi paralisado em dezembro de 2015, com o término do mandato da ex-prefeita da cidade de Campos dos Goytacazes, Rosinha Matheus. Até este presente ano, nenhum outro Programa para a Juventude vigorou no município, apenas alguns projetos sociais.

2. Projetos de Juventude II: o olhar dos projetos sobre a juventude – análise das iniciativas observadas

As políticas voltadas para a juventude são elaboradas à luz de distintos enfoques, dentre os quais: adolescência, prevenção e combate às drogas e à violência, assistência, inclusão dos jovens carentes e em situação de risco, educação, acesso à informação (inclusão digital), inserção de jovens excluídos do mercado de trabalho e mais recentemente dos enfoques do protagonismo juvenil, empoderamento, da consciência de direitos e da cidadania (SPOSITO e CARRANO, 2003).

Essas perspectivas estão presentes, de modo fragmentado, em vários programas e projetos, buscando atender as múltiplas facetas de uma realidade social e cultural complexa. Além de assim ser para, em alguns casos, facilitar acesso aos financiamentos públicos ou concedidos por agências e organismos internacionais.

Um projeto social voltado para jovens, geralmente, busca abarcar atividades programadas para seu desenvolvimento, objetivando que o jovem viva melhor em seu meio

social, que atue sobre ele e o transforme. Isto é, que desenvolva maior autonomia e protagonismo, participando de forma efetiva e transformadora no meio ao qual pertence (FEIJÓ e MACEDO, 2012).

Assim, é dispensável informar que esses elementos foram observados nos projetos analisados pelas autoras, e que os entendemos como fatores positivos. Contudo, a crítica mais evidente vem no sentido de todos eles, em sua formulação, estarem informados pela noção de vulnerabilidade do seu público-alvo, e apresentando somente de modo tangencial a visão deles como agentes potentes no acesso à sua cidadania e exercício dela e de prevenção à violência.

Em regra, o que se observa é que essas iniciativas têm como mote principal possibilitar, com suas presenças físicas, em espaços sociais diferentes, discutir e pensar a cidade, o bairro e seus espaços de uso a partir de suas visões de mundo e perspectivas de futuro, a maioria delas, construídas a partir de suas participações. Bem como o processo de ressocialização, reconversão de trajetórias, reafirmação de valores, e de cidadania. Entretanto, considerando que a crítica é uma oportunidade dialógica e cognitiva de superação de desafios e dificuldades, ressaltamos que esses elementos por si só não são ruins, o que pontuamos é o fato de que quando priorizados – ou supervalorizados - podem produzir o oposto do que se propõe. Ou seja, reforçar preconceitos, estereótipos e estigmas, afetando negativamente a clientela que visa a atender.

Esse é um ponto importante a destacar, pois, assim como as três ações focalizadas neste artigo, inúmeros outros projetos direcionados para a juventude inscrevem-se no escopo das ações de segurança pública, com forte conteúdo socializador. Tais projetos são, não raro, elaborados para atuarem junto a jovens institucionalmente referenciados como em situação de risco social ou em vulnerabilidade.

Esses projetos fundamentam suas ações em atividades com forte conteúdo de educação não formal que buscam a ressocialização dos jovens por eles assistidos, bem como um conjunto de oficinas com temáticas sobre qualificação profissional que não garantem a profissionalização e inserção desses indivíduos ao mercado formal de trabalho.

Por esse prisma, não se pode negligenciar o fato de que:

no Brasil não haja políticas para este segmento e sim políticas de governo onde observa-se a construção de programas ordenados tematicamente e implementados a partir de determinados critérios de focalização e seletividade

da população. “Nesse esquema, corre-se o risco de confundir políticas de juventude com a institucionalidade da juventude, ficando as políticas de juventude fora do contexto ou ilhadas em relação às políticas sociais” (BANGO, 2003 *apud* KERBAUY, 2005).

Pela sucinta descrição dos três projetos citados acima, pode-se verificar que os autores estão corretos em suas análises. Não sendo exagero acrescentar que o que se tem produzido para a juventude brasileira são políticas de governo, e não políticas públicas, acarretando em particularismos e descontinuidades, tornando-as, na maioria das vezes, propaganda política, em que as intervenções não passam de instrumentos de promoção de políticos; configurando, assim, uma “vitrine” de atuação do poder público vigente.

Há que se considerar, também, o fato de que essas ações quase sempre apresentam insuficiência no que se refere a seus recursos materiais e/ou humanos. E isso se reflete na dificuldade de adequação das instalações físicas dos projetos, e, conseqüentemente, no atendimento integral de demandas dos jovens, como passeios, entretenimento, inclusão digital etc.

Outro ponto problemático que se pode destacar, e este mais complexo por envolver uma dimensão simbólica, diz respeito à constatação de que muitas dessas iniciativas são pensadas como medidas de prevenção à inserção criminal ou ao resgate do jovem já implicado com a criminalidade violenta. O que se configura na sua limitação, pois o que se observa é que os projetos agregam, majoritariamente, os jovens que não são o seu público prioritário, ou seja, os “jovens em risco ou vulnerabilidade”, conseguindo, ao contrário; arregimentar, sobretudo, os jovens “mais ajustados” pelo fato de se adequarem mais facilmente aos controles e normas impostos pelo projeto. Embora eles, também, sejam merecedores de políticas públicas, o argumento vai de encontro a isso. E, por essa perspectiva seus objetivos acabam por serem parcialmente alcançados, por numericamente não “resgatarem” uma quantidade representativa dos jovens que, em tese, necessitariam de usufruírem da política.

Esses elementos indicam a premência em lidar com as representações negativas a respeito da juventude como já pontuado no artigo. Uma questão inerente à avaliação de políticas públicas diz respeito às defasagens existentes entre a formulação e a implementação da política, e que devem entrar na conta as representações dos seus operadores. E, nesse aspecto, é importante sublinhar que esse fato não se restringe aos projetos para juventude, mas

a toda política pública de caráter socioassistencial. E, disso decorre o caráter homogeneizador e socializador que embasam as ações de tais projetos.

Tais elementos são parcialmente minorados no processo de implementação e execução das políticas; pois, neste momento, entra em cena a interferência de seus operadores informados por suas ideologias e formas de entendimento do mundo. Assim, a seleção de operadores, que, para além de sua capacidade técnica, tem também uma vivência muito próxima dos jovens participantes dos projetos, facilita sobremaneira a superação de parte dos obstáculos simbólicos.

Dito de outra forma, se por um lado, muitos projetos, em sua formulação, não conseguem se desvencilhar das representações da juventude como risco, parte da solução a esse problema centra-se na ação de seus operadores que podem contribuir para eliminar ou reproduzir tais representações.

Assim, parte da superação dessa dificuldade se articula com o que consideramos as potencialidades desses projetos, ou seja, o fato de serem iniciativas orientadas a um grupo há tempos visto com suspeição e/ou como subcidadãos. Novos olhares e representações são possíveis de serem forjadas em relação ao segmento social mais capaz de produzir mudanças na sociedade dadas as características inerentes a esta fase da vida, quais sejam: possibilidade de engajamento, vigor físico, espírito crítico e contestatório e disposição para o enfrentamento do novo.

Por sua vez, outro elemento que não cabe ser subestimado na dinâmica de execução dos projetos sociais é o fato de atenderem, ainda que parcialmente, às carências materiais de muitos dos jovens por meio de repasses financeiros, sob a rubrica de bolsas e auxílios.

Além disso, como um espaço de formação não formal se constituem como horizontes potencializadores de outras habilidades, muitas vezes, não contempladas pelas instituições escolares, e o acesso a referenciais distintos de seu universo social e cognitivo. Desse modo, os projetos se constroem como espaço de sociabilidade, de estabelecimentos de vínculos e afetos além de momentos de lazer e ócio. E, embora também se constitua num ambiente de dissensões e conflitos haja vista o fato de congregarem diferentes juventudes para a execução de um projeto único, proporcionam a construção de estratégias e capacitam os jovens a

mediarem pacificamente esses conflitos. Uma experiência, às vezes, não possibilitada em seu contexto doméstico ou comunitário.

3. Apontamentos Finais

Uma forma objetiva de se perceber a ação do Estado na vida dos indivíduos é por meio de suas políticas públicas. Assim, o tema das políticas para a juventude ganha concretude quando verificamos sua insuficiência frente à clientela que delas necessitam.

Por isso, a despeito das problematizações e críticas direcionadas às ações focalizadas neste artigo, nosso entendimento é pela sua continuidade. São essas iniciativas que trarão oportunidades aos jovens das classes populares e, ao abordarmos a questão, chamamos atenção para o entendimento de que esses espaços, muitas vezes, suprem as carências e negligências das instituições de educação formal, que, por seu formato engessado, constantemente afasta quem nela deveria estar. Além de potencializar outras capacidades desses sujeitos.

Optou-se por trazer essa discussão neste texto, ao observar que tem se tornado cada vez menos fomentada pelo poder público, sendo capitaneada na maior parte das vezes por ONGs ou iniciativas particulares. E, assim, chamar a atenção para o abandono e desalento a que muitos jovens de periferia têm sido relegados. Situação demonstrada pelos alarmantes dados exibidos em instrumentos como o Índice de Vulnerabilidade Juvenil ou o Atlas da Violência, onde se vê de forma cabal a atuação do Estado, por sua ação ou omissão, do extermínio e abandono de um segmento social que tem idade, cor e endereço.

Mais que um trabalho acadêmico, este texto vem encampar também uma bandeira, considerando a perspectiva de uma ciência engajada, para o enfrentamento efetivo dos problemas da juventude brasileira.

Referências Bibliográficas

ABRAMO, H. W. **Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil.** In: Juventude e contemporaneidade. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 1997.

_____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: H. W. Abramo; P. P. M. Branco (Orgs.), **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, (pp. 37-72), 2008.

ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. **Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira**; *Cadernos Adenauer*XVI, nº1, 2015.

_____; PINHEIRO, Leonardo Castro. **Violência e Vulnerabilidade Social**. In: FRAERMAN, Alicia (Ed.). *Inclusión Social y Desarrollo: Presente y futuro de La Comunidad IberoAmericana*. Madri: Comunica. 2003.

BRASIL, M^a Glauécia M.; Barbosa, Kátia, B. ; Sobreira, Waleska F. de O. **Uma reflexão comparativa da segurança pública nos governos FHC e LULA: A criação do SUSP**. Disponível em: www.uece.br/labvida/index.../publicacoes/trabalhos-completos-em-anaís. acesso em 09/abril/2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Segurança Pública**. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI**, 2007.

BRENNER, A.; LÂNES, P.; CARRANO, P. **A arena das políticas públicas de juventude no Brasil: processos sociais e propostas políticas**. In: *JOVENES*, México, ano 9, n. 22, p. 202-219, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CARDOSO, Ruth. As aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: DURHAM, Eunice et al. **A aventura antropológica: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 101, 1997.

CASTRO, J. P. M. **A invenção da juventude violenta: análise da elaboração de uma política pública**. Rio de Janeiro: *Laced/ E-papers*, 2009.

CECCHETTO, F; CORRÊA, J; FARIAS, P. **Quando o projeto era moda: projetos sociais, juventudes e a política de “pacificação” no Rio de Janeiro**. *BRASILIANA – Journal for Brazilian Studies*. Vol. 4, n.2, 2016.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de Projetos Sociais**. 5^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, cp. 5 pp. 85-107, 1993.

DAYRELL, J. **O jovem como ser social**. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 24 set-dez 2003.

FEIJÓ, M. R; MACEDO, R. M. S. **Família e projetos sociais voltados para jovens: impacto e participação**; *Estudos de Psicologia I Campinas I 29(2) I 193-202*, 2012.

FURIATI, N. M. A. **Juventude e Estado no Brasil – A lógica constitutiva do Conselho Nacional da Juventude no Governo Lula.** Tese de doutorado; Universidade de Brasília (UNB); Brasília, 2010.

GARCIA, G; ZIPPIN, M. P. S. **Revisitando as origens do termo juventude: A diversidade que caracteriza a identidade.** GT-20: *Psicologia da Educação*, 2008.

GUIMARÃES, Alessandro da Silva. **Trajetórias de vida e projetos de futuro de jovens de classes populares: um estudo de caso de agentes jovens do município de Vitória/ES.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo . 2009. 202 f.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **Políticas de Juventude: Políticas Públicas ou Políticas Governamentais?** *Estudos de Sociologia*, Araraquara, 18/19, 193-203, 2005.

PAIS, J. M. **Lazeres e sociabilidades juvenis — um ensaio de análise etnográfica.** *Análise Social*, vol. XXV (108-109), 1990 (4º e 5º) 591-644, 1990.

PINHEIRO, M. L. **Fazeres e espaços juvenis na cidade.** In: **Juventudes na cidade: violência, cultura, religião, escola.** Adalberto Cardoso (organizador); Azougue editorial, vol.1, 2014.

ROCHA, H. S. **Juventude e políticas públicas: formação de agenda, elaboração de alternativas e embates no Governo Lula.** Fundação Getúlio Vargas - Escola de Administração de Empresas de São Paulo Programa de Pós-graduação em Administração pública e governo, São Paulo, 2012.

SOUZA, D. L; VIALICH, A. L; EIRAS, S. B; MEZZADRI, F. M. **Determinantes para a implementação de um projeto social.** *Motriz*, Rio Claro, v.16, n.3, p.689-700, 2010.

Capítulo 7

POSSIBILIDADE DE UMA CLASSE HOSPITALAR: ASSISTÊNCIA NA SAÚDE E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Estefane Firmino de Oliveira Lima¹

Vanessa Ferry de Oliveira Soares²

Sarah Lins de Barros Moreira³

Nívea Kelly Santos da Silva⁴

Maria Isabel Fernandes Calheiros⁵

RESUMO

Crianças e adolescentes, quando hospitalizados, se vêem desprotegidos por estarem em um local isolado, afastados da maioria dos seus familiares e diante de procedimentos invasivos e dolorosos, além de romper bruscamente com as estruturas cotidianas da criança e de sua família, ocasionando prejuízos em seu desenvolvimento físico, mental e social. Dentre essas privações, o convívio escolar se apresenta como um fator preocupante, pois compete à escola propiciar recursos psicológicos para a evolução intelectual, social e cultural do homem. Diante disso, esse trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão que envolve um projeto de implantação de uma classe hospitalar na clínica pediátrica de um hospital de ensino e assistência em um Estado do Nordeste. Trata-se de um estudo teórico que utilizou uma revisão narrativa acerca da temática em periódicos dispostos em meio eletrônico. Estudos recentes apontam que a participação na Classe Hospitalar proporciona benefícios significativos no que diz respeito ao desempenho escolar, como também facilitam o retorno à escola no momento da alta hospitalar da criança e adolescente. Percebe-se que a implantação do projeto de classe hospitalar na clínica pediátrica poderá oferecer um atendimento mais humanizado e favorecerá a continuidade da escolarização e o estabelecimento de vínculos, bem como o estreitamento das relações sociais.

Palavras-Chave: Classe Hospitalar; Clínica Pediátrica; Desempenho Escolar.

¹ Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

² Psicóloga do HUPAA/EBSERH e mestranda do curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

³ Terapeuta Ocupacional do HUPAA/EBSERH.

⁴ Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

⁵ Bibliotecária do HUPAA/EBSERH.

INTRODUÇÃO

A criança e o adolescente, quando hospitalizados, se veem desprotegidos por estarem em um local isolado, afastados da maioria dos seus familiares e diante de procedimentos invasivos, dolorosos e traumatizantes, começam a apresentar reações como medo, culpa, angústia, dor e sofrimento. Em alguns casos, essa situação pode prejudicar a conquista da individualidade e interferir diretamente na qualidade de vida. O processo de hospitalização rompe bruscamente com as estruturas cotidianas da criança e de sua família, ocasionando prejuízos em seu desenvolvimento físico, mental e social (TAKATORI; OSHIRO; OTASHIMA, 2004).

No contexto do Hospital Universitário Prof. Alberto Antunes (HUPAA), a Clínica Pediátrica configura como referência para doenças crônicas, o que influencia na recorrência de internações das crianças e adolescentes atendidas/os. A ruptura da continuidade escolar surge então como um dos mais significativos problemas da rotina hospitalar.

A temática da classe hospitalar tem despertado especial interesse entre os profissionais da saúde e da educação, quando se trata de analisar e intervir nos possíveis efeitos do adoecimento sobre os processos do desenvolvimento e do aspecto ensino-aprendizagem (CECCIM, 1999).

Conforme preconizam a Resolução CNE/CBE nº 02/2001 e a Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva – 2008. No entanto a lei não é efetivada e a maioria dos ambientes hospitalares sequer conta com a presença do/a profissional da Pedagogia ou do serviço de sala de aula.

Rotineiramente as crianças e adolescentes atendidas/os em internação hospitalar deixam de frequentar suas escolas de origem no período do tratamento de saúde. Quando a internação se dá por longos períodos, os resultados são: o baixo desempenho escolar, a repetição das séries e/ou a evasão escolar.

O afastamento escolar oriundo da hospitalização não só impacta na perda do conteúdo didático, mas também no convívio e na socialização que a escola proporciona. Os efeitos psicológicos dessas perdas acabam, então, por interferir na motivação desses aprendizes ao

tratamento em saúde. A Pedagogia Hospitalar vem em auxílio a esta demanda, através de um atendimento humanizado que favorece a continuidade da escolarização e a interação entre pacientes, possibilitando o estabelecimento de vínculos e o estreitamento das relações sociais.

Diante disso, propõe-se que o um hospital universitário da região nordeste, em parceria dos cursos na área da educação como: Pedagogia, Letras, Física, Matemática, Química, entre outros, bem como em parceria com as Secretarias Municipais e Estadual de Educação implante e implemente o “Projeto de Classe Hospitalar ” para proporcionar às crianças e aos adolescentes hospitalizados do nosso estado o acompanhamento pedagógico, evitando a exclusão no ambiente escolar dos pacientes portadores de doenças crônicas hospitalizados em na clínica pediátrica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Classe Hospitalar é um serviço destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas, em razão de tratamento de saúde que implique internamento hospitalar ou atendimento ambulatorial.

A implantação de classe hospitalar em um hospital público universitário é de significativa importância, pois presta atendimento a uma população que tem na educação sua principal via de exercício da cidadania e esperança de ascensão social. Assim, as ações educativas na classe hospitalar, surgem como elemento integrador entre as áreas da educação e da saúde, possibilitando às crianças e adolescentes hospitalizados o que a lei garante: o direito a educação.

A importância das classes hospitalares já é reconhecida legalmente por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizado, na resolução CONANDA nº41, 17 de outubro de 1995, que em seu item 9 trata do “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante a sua permanência hospitalar” (SKLASKI, 2009). O Conselho Nacional dos Direitos das Crianças, na resolução nº 41 de 13/10/1995 prevê dentre outros, o acompanhamento ao currículo escolar, durante a permanência escolar;

Outras legislações dispõem sobre esse tema como: a Constituição Federal, em seu artigo 206, incisos I e VII, que assegura a todos o direito à educação, e estabelece o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, bem como a garantia do padrão de qualidade da educação. O artigo 205 da Constituição Federal preconiza, por sua vez, a educação como direito de todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Considerando também o art. 58, §2º, da Lei Federal nº 9.496/96, que assegura o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular; e a Resolução nº 02 de 11/02/2001 da CEB/CNE, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu art. 13 dispõe que os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de ensino, devem organizar o atendimento educacional especializados a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

Portanto, a legislação brasileira corrobora que os hospitais nacionais devem oferecer às crianças e aos adolescentes um atendimento educacional de qualidade, que permita o desenvolvimento intelectual e pedagógico, bem como o acompanhamento do currículo escolar. Infelizmente, ainda hoje esse direito assegurado em lei não se tornou realidade em muitas localidades, inclusive em Alagoas. Deste modo, mesmo as leis não sendo recentes, poucos hospitais têm estrutura pediátrica com condições adequadas para atender essa exigência legal.

Partindo do conhecimento dessa realidade surgiu a proposta da implantação do “Projeto de Classe Hospitalar”. Vale destacar, contudo, que essa proposta não se baseia meramente no cumprimento de questões técnicas e legais, pois bem mais que isso o que se pretende é promover uma transformação nos serviços de saúde de nossa sociedade, construindo um novo modelo de política pública.

COMO SERÁ A IMPLANTAÇÃO DA CLASSE HOSPITALAR

Uma equipe multidisciplinar composta por representantes das coordenações dos cursos da universidade federal ao qual o hospital é vinculado, às responsáveis técnicas pela elaboração deste projeto, serão responsáveis pela execução do projeto. O projeto propõe-se a uma metodologia participativa em todas as suas etapas, na elaboração, na implementação e na avaliação.

O público alvo do projeto será formado pelas crianças e adolescentes atendidos na Clínica Pediátrica. Contempla, ainda, acadêmicas/os dos cursos envolvidos e profissionais de saúde e educação, que receberão capacitações específicas para atuarem dentro da proposta da classe hospitalar.

O acervo da classe hospitalar precisa ser trabalhado pedagogicamente num contexto de atividades socializadas, que incluam também conteúdos escolares, informais e aspectos da rotina hospitalar (FONTES, 2005). Numa perspectiva mais recente, tem-se enfatizado a dimensão educativa como potencializadora do desenvolvimento, no decorrer de situações de crise, ao apontar situações de aprendizagens significativas referentes à situação de adoecimento (OLIVEIRA et. al. 2009)

O apoio institucional para a implantação da “Classe Hospitalar” contará com o suporte da superintendência do hospital, da Gerência de Ensino e Pesquisa/GEP e da Coordenação da Unidade de Saúde da Criança e Adolescente/UASCA, responsáveis pela gestão desse espaço.

Será construído um Projeto Pedagógico da Classe Hospitalar (PPC-H), conforme as orientações de elaboração de projetos políticos pedagógicos da universidade. Será elaborado um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) específico para essa modalidade de atendimento escolar.

Serão realizados planejamentos pedagógicos sistemáticos, prontuários pedagógicos para registros da situação escolar de cada criança e adolescente, diagnosticados inicialmente.

Serão elaboradas frequências escolares impressas e virtuais para favorecer o acompanhamento dos estudantes por suas escolas regulares, bem como os formulários de relatórios avaliativos.

Os atendimentos nas classes hospitalares serão realizados por meio da Escuta Pedagógica, que é a escuta sensível dos estudantes para um atendimento condizente com a realidade que estes estão vivenciando. Com a implementação serão construídos o tempo pedagógico e as rotinas de atividades pedagógicas-educativas sistemáticas fundamentais para a formação da criança e do jovem, para isso portanto serão realizadas reuniões, cursos de formação inicial e continuada com os grupos envolvidos na dinâmica escolar-hospitalar.

As Classes Hospitalares terão seus atendimentos norteados pelas políticas e metodologias da Educação Especial, fundamentadas no paradigma da Educação Inclusiva e na concepção da complexidade e multirreferencialidade.

Nestes espaços serão realizadas tarefas educativas escolares que são os conteúdos ministrados nas escolas de origem, considerando o contexto hospitalar e não perdendo de vista a ludicidade e os materiais de apoio pedagógicos de qualidade e por isso, a necessidade de recursos tecnológicos apropriados para tais acompanhamentos escolares, como o aparelho telefônico, um computador, tablets, impressora, dentre outros recursos pedagógicos. A finalidade é que todas as crianças estejam dentro da escola e não sejam excluídas da educação regular. Serão consultadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Serão realizadas avaliações do Projeto Pedagógico da Classe Hospitalar (PPC-H) e a Avaliação da Aprendizagem a depender do caso de cada estudante e do tempo de internação, será realizada no espaço hospitalar ou na escola regular de origem.

Essas avaliações da aprendizagem serão também pautadas nos propósitos da Educação Inclusiva e, portanto, serão formativas, processuais e contínuas, considerando a participação do estudante hospitalar em aula (seja na classe ou nos leitos), seus conhecimentos prévios e suas limitações diante da enfermidade e da hospitalização, valorizando as suas potencialidades. A avaliação da aprendizagem nesse caso caminha junto com a inclusão, abandonando o paradigma de avaliação pontual e excludente (LUCKESY, 2013; MANTOAN, 2014; MATOS & MUGIATTI, 2011).

O atendimento pedagógico-escolar dentro hospital será individual e começará a partir do quinto dia de internamento da criança. Durante o período de hospitalização o professor deverá registrar as informações de cada aluno em um prontuário pedagógico (ficha de tutoria).

O educador fará registros permanentes para ao final compor um relatório que após a alta hospitalar, este registrará um parecer que será enviado à escola de origem junto com as atividades desenvolvidas pelo aluno no hospital. Esse procedimento dará subsídios a escola do estudante no processo de retorno, readaptação da criança/adolescente à rotina escolar normal. Os relatórios serão arquivados na classe hospitalar de modo impresso, contudo com a modernidade estes poderão ser escaneados e inseridos num banco de dados virtual construídos para essa finalidade, assim se evitaria o acúmulo de papel dentro do espaço escolar.

O ambiente hospitalar é desestimulante e difícil, portanto, será fundamental para que o espaço escolar, deva ser aconchegante, atraente e lúdico com recursos materiais didáticos Montessorianos como forma de melhor estimulação sensorial, da autonomia e inclusão dos estudantes atendidos e para que a educação escolar seja de fato efetiva e significativa.

As salas de aula serão organizadas de forma que os estudantes tenham motivação de estudar e a paleta de cores nesses ambientes são fundamentais. Portanto, pretende-se decorar esse espaço com imagens lúdicas, coloridas com material lavável nas paredes evitando assim a contaminação nesses espaços. Para esse tipo de decoração, no entanto, contaremos com a contribuição dos alunos extensionistas do curso Design de Interiores e do curso de Arquitetura da UFAL.

Serão realizados também atendimentos de Orientação Pedagógica com as acompanhantes no sentido de que os processos pedagógicos escolares têm como uma das dimensões a construção de um elo com as famílias para melhorar os laços familiares e educações contínuas dos estudantes nos períodos em que receberem alta hospitalar e voltarem para seus lares.

RESULTADOS ESPERADOS

A necessidade de implantação da classe hospitalar nesse hospital surgiu como resposta ao reconhecimento de que a criança doente e hospitalizada, independente do período de permanência no hospital, da natureza de sua enfermidade, tem direito à escolarização, direito este garantido pela Constituição Brasileira e pelas leis que são especificamente dedicadas à criança em situação de hospitalização.

Espera-se que o “Projeto de classe Hospitalar” auxilie a implementar e consolidar a oferta de educação associada à saúde, em um modelo humanizado de política, que entende integrada a criança a um contexto sócio-educacional e que, assim, torna-se impossível ofertar cuidados de saúde sem pensar no impacto social da inserção escolar prejudicada durante o tratamento de internação. Além disso, a proposta considera a aproximação do modelo hospitalar ao da clínica ampliada, que aborda os sujeitos como biopsicossociais.

Entende-se, portanto, essa proposta enquanto estratégia efetiva de acesso à escolarização para crianças e adolescentes em situação de comprometimento de saúde, de forma crônica e recorrente. Assim, ao inserir a pedagogia no contexto hospitalar, promove-se o atendimento às necessidades de ensino-aprendizagem da criança e do adolescente hospitalizados e encontra-se alternativas para a melhora da qualidade de vida, em uma visão humanizada de cuidado em saúde.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este trabalho apresentou uma discussão sobre o projeto de implantação de uma classe hospitalar numa clínica pediátrica, apontando a relevância e os possíveis futuros resultados desse plano. Percebe-se que a implantação do projeto de classe poderá oferecer um atendimento mais humanizado e favorecerá a continuidade da escolarização e o estabelecimento de vínculos, bem como o estreitamento das relações sociais.

Foi observado que essa proposta não se baseia meramente no cumprimento de questões técnicas e legais, pois bem mais que isso o que se pretende é promover uma transformação nos serviços de saúde de nossa sociedade, construindo um novo modelo de política pública. Portanto, enfatiza-se que esse “Projeto Classe Hospitalar” está pautado em valores essenciais à construção de uma sociedade mais justa e saudável.

REFERÊNCIA

BRASIL. 1969. Decreto-Lei n. 1044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Brasília (DF). Disponível em: http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=1044&tipo_norma

DEL&data=19691021&link=s

BRASIL. 1975. Lei Federal n. 6202, de 17 de abril de 1975. Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 1969, e dá outras providências. Brasília (DF). Disponível em:

<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128436/lei-6202-75>

BRASIL. 1989. Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/deflei7853.htm>

BRASIL. 1990. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm

BRASIL. 1996. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm

BRASIL. 2004. Projeto de Lei Federal nº 4191 de dezembro de 2004. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/>

BRASIL. 2005. Lei Federal nº 11.104, de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm

BRASIL. 2003. Política Nacional de Humanização – PNH. Ministério da Saúde - Secretaria de Atenção à Saúde. 1ª Edição e 1ª Reimpressão. Brasília – DF. 2003.

CECCIM, R. B. Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. *Pátio*. 1999; 3(10):41-4.

CNE - Conselho Nacional de Educação. 1998. Parecer CNE nº. 06/1998, que estabelece aos estudantes como compensação de ausência às aulas, exercícios domiciliares, com acompanhamento da escola, sempre que compatíveis com seu estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento. Brasília (DF).

CONANDA - Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. 1995. Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. Resolução CONANDA nº 41, de 17 de outubro de 1995. Brasília (DF): Diário Oficial da União, Seção 1, pp. 16319-16320. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/bioetica/conanda.htm>

Diário Oficial nº 222. Decreto nº 29914, de 27 de novembro de 2006 –de 28/11/2006 – Ano LXXXIII. Cria os serviços de educação especial que indica, no âmbito da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes e dá outras providências.

1. LUCKESY, Cipriano. Avaliação da Aprendizagem: Componente do Ato Pedagógico. São Paulo, São Paulo. Ed. Cortez, 2013.

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. M. T. F. 2011 **Pedagogia Hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

MANTOAN, Maria Teresa Egler; PIETRO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. 2006. 2 ed. São Paulo: Summus.

_____. Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? por que? como fazer?. Editora: Summus. São Paulo, 2015.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2007. _____. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MEC - Ministério da Educação. 2001. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 3ª edição. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental. 126p.

MEC - Ministério da Educação. 2001. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

MEC/SEESP. 2002. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>
html

SKLASKI, Renata. 2009. **Classe hospitalar – Há espaço para o professor no hospital**. **Jornal Virtual Profissão Mestre**. Disponível em: <http://katiacilenebarbosa.blogspot.com/2010/08/classe-hospitalar-ha-espaco-para-o.html>

TAKATORI, M., OSHIRO, M., OTASHIMA, C. **O hospital e a assistência em Terapia Ocupacional com a população infantil**. In: CARLO, M. M. R. P., LUZO, M. C. M. (Orgs.). Terapia ocupacional: reabilitação física e contextos hospitalares. São Paulo: Rocca, 2004, p. 256-275.

UNESCO. 1994. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: necessidades educativas especiais**. Salamanca (Espanha). Disponível em: <http://www.cedipod.org.br/salamanc>

Capítulo 8

SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA: REFLEXÃO E REFLEXOS ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Renata Cristina Lopes Andrade¹
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves²

O presente texto, desenvolvido a partir de procedimentos específicos de um trabalho teórico-filosófico, busca considerar, apreender e compreender elementos peculiares da filosofia prática de Immanuel Kant no que diz respeito aos conceitos de: humanidade, moralidade, caráter e educação. Pretendemos, sobretudo, a partir da reflexão filosófica, elucidações, esclarecimentos, explicitações de conceitos e da estrutura argumentativa, que possam auxiliar o pensar e o fazer a educação, ou seja, que possam orientar e promover a complexa ação educativa, que envolve a sala de aula, os agentes escolares, a escola, as práticas educativas, a formação de professores, as políticas públicas educacionais (dentre outros).

Considerando a possível, e necessária, formação da humanidade conforme concebida na pedagogia kantiana, abarcar os temas da moralidade, do caráter e da educação em Kant, nos faz refletir sobre algumas questões: o que é e qual o papel da pedagogia kantiana? o que é e qual é a importância do caráter segundo Kant? qual a relevância, na formação humana do educando, da formação do seu caráter?

Eis a ocasião, ademais, de análise, de avaliação, de reflexão e de reflexos, de pensamento, de orientação e de promoção, baseados na compreensão dos fundamentos da educação, para outros e diferentes olhares e posturas acerca da educação, outras e diferentes formas de políticas e de práticas educativas.

A formação humana em Kant, avista na educação dimensões que constituem o do ser humano e que não podem escapar à ação educacional propriamente dita, nesse sentido, marcamos o valor e a oportunidade da discussão educacional no interior do pensamento kantiano. Como apontou Kant na *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, existem aspectos que compõem a natureza humana que

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista – Unesp/Campus de Marília. Professora Visitante da Universidade Federal do Rio Grande/Instituto de Educação/PPGEDU. Pesquisadora dos Grupos de Estudos e Pesquisas: “Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade/GEPEES”, “Desenvolvimento sociomoral de crianças e adolescente”, “Formação de Professores e Práticas Educativas/NUFOPE” e “Trabalho, Educação e Docência/GTED”.

² Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande/Instituto de Educação/PPGEDU. Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Líder do Grupo de Estudos, Trabalho, Educação e Docência/GTED.

não devem ser ignorados, a dimensão moral, ética o aspecto psicológico, bem como a dimensão política. (KANT, 2006, p. 28).

Desse modo, voltar-se para a dimensão humana, via educação, junto do estudo filosófico do tema, dos conceitos e dos princípios, tem o significado de ajuizar sobre as contribuições às discussões contemporâneas no campo da educação, junto da compreensão de quem somos, podemos ou devemos ser, em uma sociedade mais justa, cuidadosa e democrática. É fato que vivemos na era da velocidade das informações, portanto, não podemos deixar de formar o educando para a convivência com esse elemento, contudo, não podemos deixar de humanizá-los. Trata-se, assim, do reconhecimento de que a presença da dimensão epistemológica na educação precisa estar acompanhada de outras dimensões, em uma formação para além do alcance cognitivo, em uma formação humana do ser humano. Como sugere Sartre (1994, p. 59), que a educação possa ser capaz de proporcionar a abertura ao ser, seja a sua abertura de dimensão social, ética, social, epistemológica. Ou, como aponta Kierkegaard (2005, p. 63), que a educação atue junto de uma concepção da pessoa humana como ser de abertura e de múltiplas possibilidades.

Partindo da análise, conceitual e argumentativa, de uma perspectiva de educação que considera a formação humana no humano, colocamos: houve, ou há, políticas educacionais que asseguram esse tipo de formação e desenvolvimento nos educandos? Vale dizer, políticas educacionais para a educação básica até a educação superior, afinal, não é seguro perder de vista que, seja qual for o momento educacional, o Humano, em seus diversos aspectos, características, especificidades e dimensões, é o que permanece.

Trazemos aqui os esclarecimentos conceituais e argumentativos da filosofia da educação kantiana, tecendo perspectivas políticas e educacionais, com a afirmação de um vir a ser de formação humana efetiva, pois, parece que ainda temos que negar o que o ser humano é, então, se assim for, há a necessidade de pensar, com seriedade, e buscar efetivar, o que ele pode e deve ser.

Educação e Formação Humana em Kant

Kant (1724-1804), foi um filósofo que se preocupou e escreveu sobre a educação, desenvolvendo uma Filosofia da Educação e, se as teorias/filosofias da educação discutem, de algum modo, uma concepção de ser humano, nesse ponto, também, nos deparamos com a filosofia da educação kantiana. A partir da arquitetura do pensamento kantiano encontramos o lugar próprio da sua Pedagogia, além da obra específica *Sobre a Pedagogia*, obra resultante de relatos recolhidos por Friedrich Theodor Rink, amigo e aluno de Kant quando o filósofo lecionou cursos de pedagogia na Universidade de

Königsberg,³ a educação é tema recorrente em vários outros momentos de seu pensamento e obras, exemplificando: nas três *Críticas* – *Crítica da razão pura*, *Crítica da razão prática* e *Crítica do Juízo* – consideradas enquanto o núcleo do pensamento kantiano, em especial na *Doutrina do Método*, o tema da educação é claramente abordado. Na *Metafísica dos Costumes*, particularmente em sua segunda parte “*Princípios metafísicos da doutrina da virtude*”, na *Antropologia de um ponto de vista pragmático* e na *Resposta a pergunta: que é o Iluminismo?*

Ainda acerca da relação profunda entre o filósofo e a educação, conforme descreve Bueno (2012, p. 162):

Kant foi professor durante toda a sua vida e viveu do ensino que praticava, seja como tutor nas casas das famílias abastadas (1748-1754), seja como *Privatdozent* – título que se dava àqueles que ensinavam nas universidades, mas cujo ensino era pago diretamente pelos alunos que frequentavam os cursos e não pela Universidade – seja, finalmente, como Professor da Universidade de Königsberg, o que aconteceu a partir de 1770. Além de ter sido professor durante toda a sua vida, Kant ministrou quatro cursos sobre pedagogia, o que o levou a tratar explicitamente de temas ligados à educação [...] Kant ainda escreveu outros textos nos quais explicita suas posições a respeito da educação. Num deles, em que apresenta sua proposta para seus cursos de inverno de 1765 e 1766, faz uma crítica da educação dada aos jovens; em outros dois, publicados em 1766 e 1767, refere-se, elogiando, à educação dada no Instituto *Philantropinum*. Em suas obras críticas de filosofia prática, aborda temas que vão influenciar profundamente sua concepção de educação: o de liberdade e o de autonomia.

Kant, traz a educação enquanto um dos mecanismos capazes de formação humana, de formação da humanidade, a qual, segundo Kant, é própria de todo ser humano.

A plena formação humana, ou o alcance da sua Humanidade, segundo Kant, engloba: i) o desenvolvimento de habilidades, qualidades e capacidades, por exemplo, ler e escrever, realizar uma arte, tocar algum instrumento, significa o alcance do conhecimento; ii) o desenvolvimento da prudência, certos modos corteses, a prudência, ou civilidade, de não nos servirmos de outros seres humanos para a realização dos nossos próprios fins, a chamada educação pragmática; iii) a formação moral, o desenvolvimento de valores e de princípios, como a dignidade, a felicidade, a beneficência, a gratidão, a

³ “Os professores de Filosofia da Universidade de Königsberg deviam regularmente ministrar curso de pedagogia aos estudantes, revezando-se. M. Crampe-Casnabert refere que as Lições de Pedagogia foram ministradas por Kant em 1776/77, 1783/84 e 1786/87”. (*Sobre a Pedagogia – Prefácio*). Os professores de filosofia das Universidades alemãs ocupavam-se, também, de cursos de Pedagogia, o que se justifica, afinal, muitos dos filósofos da época tiveram por objeto de reflexão e indagação a educação. *Sobre a pedagogia* foi publicada por Rink, mediante autorização de Kant, em 1803.

amizade, o respeito, o caráter, a honestidade, o alcance da autonomia e da liberdade, a concepção de um ser humano que é capaz de querer seguir, agir e viver segundo valores e princípios.

Nesse desenvolvimento da humanidade, é pressuposto o desenvolvimento da Razão que, para o filósofo, é a faculdade dos princípios – princípios do conhecimento e princípios práticos.

Realizar o máximo da natureza humana ou alcançar a sua Humanidade requer necessariamente, de acordo com o pensamento prático kantiano, a Educação. Há no pensamento acerca da educação kantiana, preocupações de ordem pedagógica que se dirigem a uma boa educação, a qual permitirá formar integralmente o ser humano – “[...] se começa a julgar com exatidão e ver de modo claro o quê propriamente pertence a uma boa educação”. (KANT, 1999, p. 16). Vislumbramos a preocupação do filósofo: qual é e como se organiza a boa educação?

Segundo Kant, há a necessidade de se pensar em uma boa educação, isto é, a necessidade de desenvolver um projeto, uma teoria ou uma doutrina da educação que promova o amplo/pleno desenvolvimento humano, de outro modo, cairíamos sempre em erros e lacunas e a educação “não se tornará jamais um esforço coerente”. (KANT, 1999, p. 21).

Podemos apontar a educação kantiana, tal como é o caso de sua primeira *Crítica* no que diz respeito ao conhecimento, enquanto uma investigação acerca das condições de possibilidade. Em sua doutrina da educação, verificamos o filósofo se comprometendo com a investigação acerca das condições de possibilidade de uma boa educação. Como é possível uma boa educação? O que é necessário à educação para que ela alcance da humanidade no ser humano?

Ao se interessar pela Humanidade, vemos o processo educacional atentando-se para outros aspectos e elementos próprios da natureza humana, para além, por exemplo, da sua dimensão epistemológica. Assinalamos aqui a importância da educação kantiana, exatamente no que ela visa: o conhecimento, a prudência e a civilidade, a moralidade, a virtude, a pessoa, o caráter, a ética. Em um amplo e pleno desenvolvimento da natureza humana.

As preocupações com a formação humana na educação se justificam, pois, ao refletirmos sobre a relação entre a educação e o humano, há, necessariamente, uma humanidade a ser formada e não somente desenvolvida cognitivamente, é preciso levar em consideração o ser humano em sua totalidade, pluralidade, amplitude, isto é, considerá-lo em suas diversas dimensões e não, por exemplo, apenas enquanto sujeito do conhecimento – conhecimento do mundo em sentido meramente especulativo.

Há outras dimensões que constituem a natureza humana que não devem, se há a preocupação com a formação humana do ser humano, ser ignoradas, como bem observou Kant: o

aspecto psicológico – que envolve as experiências individuais, as vivências de cada um, a própria identidade pessoal, o modo individual e próprio das experiências da vida, o desenvolvimento e preservação da identidade pessoal; a dimensão política – as relações sociais e as de direitos e de deveres; a dimensão ética – o ser humano enquanto pessoa capaz de mover-se, agir e viver segundo valores de bem, bom, mal, justo, injusto, respeito, dignidade, liberdade, virtudes, caráter.

Eis a orientação kantiana de para onde a humanidade se destina enquanto espécie humana.

Ao refletirmos sobre a educação atualmente não é com dificuldades que observamos os processos educativos priorizando, essencialmente (ou unicamente), o conhecimento, o que significa o acúmulo de informações que o educando deve receber, adquirir e armazenar, expressão, geralmente, do almejado sucesso educacional. Revelamos com a pedagogia de Kant, a reflexão e a possibilidade, mediante a educação, de formação humana de um modo mais amplo, estimulando suas outras e diversas dimensões constitutivas.

A pedagogia, conforme pensada por Kant, apresenta um caminho, por meio da educação, para que o ser humano possa alcançar “os princípios que determinam a priori e tornam necessários o fazer e o deixar fazer”. (KANT, 1983, p. 409). Podemos encarar a pedagogia kantiana enquanto o estudo empírico da natureza humana que pode auxiliar o fazer, as condutas, os comportamentos sociais, culturais e humanos, A pedagogia de Kant é, por exemplo, um dos mecanismos, não o único, mas um deles, que pode fornecer efetivamente a resposta à questão prática posta pelo filósofo: "o que devo fazer?", de modo a realizar com valor, distinto do mero preço. Nas palavras do filósofo:

[...] aquilo porém que constitui a condição só graças à qual qualquer coisa pode ser um fim em si mesma, não tem somente um valor relativo, isto é, um preço, mas um valor íntimo, isto é, *dignidade*. (KANT, 1980, p. 140).

Humanidade, Caráter e Educação

Considerando a possibilidade da formação humana do educando, bem como a efetividade de suas diversas dimensões e aspectos na Pedagogia de Kant, vejamos algumas conexões estabelecidas pelo filósofo entre a humanidade, a educação e a formação do caráter humano, para que, ainda no esforço da compreensão da expressão conceitual, possamos avaliar, ademais, a ocasião da reflexão e dos reflexos, de orientação e de promoção, baseados nos fundamentos da educação, almejando novos

ou renovados olhares e posturas acerca da educação, outras e diferentes formas de políticas, de formação e de práticas educativas.

Na segunda parte da obra *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, Kant realiza considerações acerca do conceito de caráter apresentando quatro divisões: o caráter da pessoa, o caráter do gênero, o caráter do povo, o caráter da espécie. Nesse momento, nos deteremos na análise e exposição do caráter da pessoa e do caráter da espécie.

De acordo com Kant (2006), para que possamos indicar o caráter da espécie de certos seres é necessário que uma determinada espécie seja compreendida juntamente, e sob um conceito, com o conhecimento de outras espécies, indicando, assim, o fundamento de diferenciação, isto é, aquilo por meio do que elas se diferenciam umas das outras, por exemplo, suas especificidades ou particularidades. Como explica o filósofo:

Se no entanto se compara uma espécie de seres que conhecemos (A) com uma outra espécie de seres (*non A*) que não conhecemos, como se pode esperar ou desejar que se indique um caráter da primeira, se nos falta o conceito intermediário de comparação (*tertium comparationis*)? (KANT, 2006, p. 215).

Desse modo, para o caso do “ser racional terrestre”, ou seja, a espécie humana, segundo Kant, não poderíamos então atribuir nenhum caráter, afinal não temos o conhecimento de seres racionais “não-terrestres” para podermos comparar e caracterizar as suas peculiaridades, evidenciando, assim, as especificidades dos seres racionais terrestres entre os seres racionais em geral. Considerando esse ponto de vista, para o filósofo, indicar o caráter da espécie humana é “absolutamente insolúvel”, pois para determinar o caráter da espécie humana, ser racional terrestre, seria preciso a comparação entre pelo menos duas espécies de seres racionais. (KANT, 2006, p. 216).

Entretanto, segundo Kant, a natureza humana apresenta um caráter, e a saída para indicar o caráter da espécie humana está em afirmar que o ser humano, como um ser que é capaz de se aperfeiçoar mediante os fins que ele mesmo se dá e assume, tem um caráter o qual ele mesmo cria para si próprio. Vejamos o que isso significa.

De acordo com Kant, a natureza humana é capaz de toda sorte de fins, isto é, fins da ação assumidos ou queridos pelo próprio ser humano. Dito de outro modo, o ser humano pode apresentar uma astúcia no uso dos meios para atingir toda espécie de fins queridos e assumidos⁴, porém, para que

⁴ Cf. KANT, 1980, p. 125.

ele possa apresentar um caráter, no sentido de criar ou ter um caráter, convém que ele consiga a disposição de querer, assumir e escolher apenas os bons fins, os bons fins são “aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um”. (KANT, 1999, p. 26).

Devemos considerar aqui que a escolha ou a decisão pelos bons fins não ocorre ao acaso, mas acontece segundo um princípio, observe: “fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um”. E, nesse sentido, é, segundo Kant (1980, p. 125), um grande cuidado a tarefa de formar a humanidade do ser humano, para que ele possa ajuizar sobre o valor das coisas que poderá vir a eleger enquanto fins, afinal, por meio dos seus fins, a natureza humana pode apresentar (ter) um caráter. Logo, em Kant, justamente pela escolha dos fins da sua ação (a escolha dos seus fins), além de poder indicar se o ser humano tem/apresenta ou não um caráter, podemos definir o ser humano enquanto Pessoa.

Partindo da concepção da semiótica, e de um ponto de visto pragmático, a palavra caráter pode oferecer um duplo significado (KANT, 2006, p. 181): i) o caráter físico – este caráter; ii) o caráter moral – um caráter. Dizemos para o primeiro caso que um certo ser humano apresenta este caráter e, para o segundo caso que um certo ser humano tem em geral um caráter, o qual ou é único ou não se pode apresentar (ter) caráter algum.

O caráter físico é o que caracteriza o ser humano enquanto um ser sensível ou natural e o caráter moral, por sua vez, é o que distingue o ser humano das demais espécies e o que o caracteriza enquanto um ser racional dotado de liberdade, noutras palavras, enquanto pessoa, eis o caráter da pessoa.

Na *Antropologia*, Kant atenta para algo já exposto em sua filosofia prática pura, na obra *Fundamentação da metafísica dos costumes*, acerca do caráter como índole moral, o que constitui o valor íntimo e absoluto da pessoa, o filósofo chama a atenção para o fato de que agir por princípios ou ter um caráter (índole moral), representa algo completamente diferente de, por exemplo, ter uma disposição natural ao bem (índole natural) ou apresentar um temperamento bom (índole sensível). Sobre o caráter e valor do caráter, eis o que Kant indicou no início da *Fundamentação*, recolocado e desenvolvido também na *Antropologia*.

Na *Fundamentação*:

Discernimento, argúcia de espírito, capacidade de julgar, e como quer que possa chamar-se os demais talentos do espírito, ou ainda coragem, decisão, constância de propósito, como qualidades do temperamento, são sem dúvida a muitos respeitos coisas boas e desejáveis; mas também podem tornar-se extremamente más e

prejudiciais se a vontade, que haja de fazer uso destes dons naturais e cuja constituição particular por isso chama *caráter*, não for boa. (KANT, 1980, p. 109).

Geralmente, conferimos valor às qualidades do temperamento ou para a índole sensível, por exemplo: a piedade, a compaixão, a caridade, aos dons, a disposição ou tendência natural, aos talentos pessoais. No entanto, a posição de Kant é que tais predicados são de fato bons e muitas vezes parecem até constituir o valor íntimo da pessoa, porém, estão muito longe do que podemos nomear de bom sem limitação, o bom, na concepção de Kant, moral, virtuoso e, fundamentalmente, humano. Isso ocorre pois o que Kant chama de ilimitadamente bom se apresenta imune de toda e qualquer condição limitante, é bom em si e por si mesmo, não dependendo de nenhuma outra condição para poder possuir o valor de ser bom.

A posição de Kant é que os atributos, qualidades, talentos estão sempre condicionados à bondade da vontade para poderem ter o seu valor, para poderem revelar o valor íntimo e absoluto do caráter humano. Nas palavras do filósofo:

Algumas qualidades são mesmo favoráveis a esta boa vontade e podem facilitar muito a sua obra, mas não têm todavia nenhum valor íntimo absoluto, pelo contrário pressupõem ainda e sempre uma boa vontade, a qual restringe a alta estima que, aliás com razão, por elas se nutre, e não permite que as consideremos absolutamente boas. (KANT, 1980, p. 109).

O fato é que, de acordo com Kant, na ausência de uma boa vontade, a moderação nas emoções, o autodomínio, a calma, a coragem, o autocontrole, a compaixão, a piedade, a caridade, em suma, todo e qualquer talento, qualidade ou atributo, podem também ser maus em algumas situações, como aponta Höffe (2005, p. 192), são de dois gumes, dependendo diretamente, para a sua bondade ou maldade, da *vontade* que os dirige. Caso não haja a boa vontade para corrigir e guiar as qualidades, predicados, dons, talentos, eles sempre estarão sujeitos a alterações, corrupções, perversões, isso significa que a sua bondade é dependente ou condicionada pela vontade que os anima. Conforme explica Kant:

De que serve, dir-se-á, que este homem tenha tanto talento, que ele com isso até seja muito ativo e desse modo exerça uma influência útil no ser comum e por isso possua um grande valor em relação tanto ao que concerne às circunstâncias da sua felicidade, como ao proveito dos outros, se não tiver uma boa vontade? É um objeto desprezível, se o considerarmos o seu interior. (KANT, 1993, p. 283).

Acerca da boa natureza, ou seja, a tendência ou a disposição natural ao bem, na *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, Kant reforça que um ser humano de boa natureza: “[...] não é teimoso, mas que cede; ele sem dúvida fica zangado, mas facilmente se acalma e não guarda rancor”. (KANT, 2006, p. 181). Observe, ter uma boa natureza, algo que, de acordo com as concepções kantianas, não é equivalente a ter um caráter ou uma índole moral, se diz daquele indivíduo de temperamento brando, suas ações são próximas ao bom moral, porém a boa natureza apresenta-se enquanto um impulso ao bom moral, sendo falha quando questionamos e investigamos o seu valor.

A carência de valor ocorre precisamente pela ausência do princípio enquanto o guia supremo da ação, sem o princípio, a ação se revela, ao final, vacilante, pois, ora faço e ora não faço, tem-se uma determinação que causalmente ou acidentalmente leva ao bem, mas que também, em muitas situações, pode encerrar-se em um grande mal, e uma das questões que colocamos é: se há a preocupação com o caráter da natureza humana, o ser humano pode se deixar guiar por um “princípio”, por uma determinação, uma razão ou motivo tão vacilante?

Do ponto de vista do caráter ou valor moral, podemos citar ao menos três problemas em não ter um princípio enquanto guia das ações, escolhas ou decisões: i) nada obriga o sujeito a agir desse ou daquele modo, assim, nada exige do sujeito querer sempre fazer o que deve ser feito do ponto de vista da moralidade, ora pode fazer, ora não; ii) se o mero fim da ação não existir, se a ação não chegar ao seu objeto, a ação não terá valor algum; iii) se uma ação é boa por "inclinar-se" para tais e tais fins sensíveis, há então o problema do valor relativo e limitado da ação determinada por um objeto sensível querido, pois o valor de qualquer objeto sensível, mesmo de um objeto sensível desejado, é sempre relativo, e não absoluto.

Ademais, o problema da ação movida por impulsos ou tendências é que ora pode mover o ser humano a agir, ora não e, se não move, pode-se deixar de realizar o que do ponto de vista moral é necessário. Desse modo:

- i) as qualidades do temperamento, como nomeadas por Kant de a índole sensível, bem como a boa natureza ou disposição natural, são sempre condicionadas, não podem revelar o valor de ser absolutamente bom, ou seja, ser moralmente bom;
- ii) tendo em mente o moralmente bom, mister se faz os princípios, isto é, agir por princípios, noutras palavras, a ação voluntária segundo princípios, pois na ausência de um fio condutor supremo, todas as qualidades, predicados e atributos de um ser humano, além de estarem sujeitas à corrupções e perversões, podem ora mover ora não.

De modo definitivo, em Kant, a boa natureza ou o bom temperamento não podem revelar a moralidade, a Pessoa, ou seja, trazer à luz o caráter humano. A boa natureza ou o bom temperamento “é uma aquarela e não um traço do caráter”. (KANT, 2006, p. 189).

Todas as qualidades ou predicados que geralmente são ditos bons e que podem ser mesmo úteis aos seres humanos, possuem, segundo Kant (2006, p. 188) um preço, e somente o caráter pode apresentar um valor próprio acima de qualquer preço.

Por exemplo: “[...] o talento tem um **preço de mercado**, pois o soberano ou senhor local pode precisar de um homem assim de várias maneiras; – o temperamento tem um **preço afetivo**, e a gente pode se dar bem com ele, quem é um companheiro agradável [...]”. (KANT, 2006, p. 188). Aqui está a diferença entre preço e caráter, entre o valor de mercado ou preço venal e o valor moral.

De acordo com a avaliação da antropologia kantiana, podemos dizer, acerca do caráter da pessoa, que o ser humano possui um caráter, o que significa que ele é capaz de agir segundo princípios firmes “[...] não saltando de lá para cá como num enxame de mosquitos [...]”. (KANT, 2006, p. 188), implica na capacidade da natureza humana de converter “a veracidade em máxima suprema para si, tanto na confissão interior perante si mesmo quanto no relacionamento com um outro qualquer”. (KANT, 2006, p. 191), eis o que é em si algo estimável e digno de admiração e, segundo Kant, uma prova de que o ser humano tem um caráter, no entanto, algo muito raro – “[...] isso é uma raridade que inspira respeito e admiração” (KANT, 2006, p. 187).

Porém, previne Kant:

Não podemos considerar uma Idéia como quimérica e como um belo sonho só porque se interpõem obstáculos à sua realização. Uma Idéia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontrou na experiência [...] Dir-se-á, entretanto, que é impossível?. (KANT, 1999, p. 17).

Portanto, mesmo sendo o caráter e a Pessoa, algo, conforme posto por Kant, estimável, admirável, mas raro, ainda assim devemos considerar, com seriedade, a sua possibilidade. A possibilidade de, por exemplo, formar, desenvolver e, principalmente, alcançar na vida humana, em suas relações, situações, experiências e vivências, afinal, o ser humano não recebe pronto um caráter enquanto índole moral, mas pode e precisa tê-lo adquirido ou criado, conforme age segundo princípios, conforme estabelece e elege os seus fins. (KANT, 2006, p. 190).

O caráter moral ou a sua Pessoa, em Kant, é algo que podemos exigir da natureza humana e, essa formação, desenvolvimento e exigência, pode ocorrer mediante a educação, conforme pensada por Kant, eis um dos meios postos pelo filósofo para tal fim, a formação do caráter, à moralidade, à virtude, que diz respeito à ética e ao intrínseco valor, o valor moral, das ações da natureza humana, de acordo com a pedagogia kantiana: “Por último vem a formação moral, enquanto é fundada sobre princípios que o homem deve reconhecer”. (KANT, 1999, p. 35-36).

Podemos destacar, atualmente, uma situação de crise humana profunda, não são poucos os exemplos que nos sinalizam para uma espécie de fracasso moral e de valores morais, malogro que se expressa na barbárie das relações humanas, na violência, na banalização do que é o bem ou o mal, no esvaziamento da figura do ser humano, em resumo, no desrespeito por tudo aquilo que se refere ao ser humano e suas relações, sejam elas privadas ou públicas, sociais, políticas, eróticas, amigáveis, educacionais. Conforme aponta La Taille:

A crise de valores morais explica-se por meio da falta de projetos, de desespero existencial ou de mediocridade dos sentidos dados à vida e está ligada à questão: “Que vida vale a pena viver?”. (LA TAILLE, 2003, p. 03).

Então, perguntamos: qual a razão da ausência de força dos valores humanos? quais os motivos da não confiança ou da aposta na própria natureza humana? por que os valores e os princípios tipicamente humanos parecem se dissipar? por que vivemos no tempo em que as questões humanas estão cada vez mais contaminadas pelo descaso, será oportuno pensar, com cautela, no tipo de ser humano que esperamos encontrar nas experiências reais? já que, parece, devemos recusar o que o ser humano é agora, não será oportuno considerar o que ele *dever ser*? o valor do caráter enquanto algo significativo nas relações, situações, experiências e vivências tipicamente humanas, representando o máximo do valor interno, deve ser recusado ou ignorado?

Kant (2006) apontou, à sua época, que a raridade do caráter ou índole moral, a moralidade apenas como um contemplativo desejo e nada além, ocorria, em grande medida, por culpa dos próprios filósofos, por nunca terem colocado o conceito de caráter separado em uma luz suficientemente clara, por terem tentado, sucessivamente, apresentar a virtude, a moralidade, o caráter e o valor do caráter, apenas de modo fragmentado, nunca em sua inteira beleza e valor, não despertando, assim, o real interesse de todo ser humano para os ganhos morais do agir.

Será que nós, enquanto educadores, ainda não estamos olhando para as questões internas, para a moralidade, de modo frouxo e fragmentado, não a fazendo brilhar com luz suficiente? Em

decorrência disso, nas vivências e experiências, onde poderíamos colocá-la em cena e fazê-la brilhar, a Pessoa também não aparece.

O estudo da antropologia kantiana, em particular sobre o que diz respeito ao caráter, à pessoa, à moralidade e a sua efetividade também via educação, nos revela que a natureza humana, dada a sua constituição, a saber, sensível e racional, mesmo apresentando uma acentuada propensão impulsiva de, por exemplo, se abandonar passivamente aos atrativos da comodidade, do mero bem-estar que ele pode por vezes denominar de felicidade, está destinado a se tornar ativamente Humano.

O Humano ou a Humanidade, própria de todo o ser humano, é caracterizada por Kant por: o desenvolvimento de habilidades, qualidades e capacidades, o desenvolvimento da prudência e o alcance do conhecimento e da liberdade. Para o pleno desenvolvimento do ser humano, o desenvolvimento de sua Humanidade, é pressuposto o desenvolvimento da razão que, para o filósofo, é a faculdade dos princípios – dos princípios do conhecimento e dos princípios morais/práticos.

Nesse sentido, “o ser humano tem, pois, de ser educado”. (KANT, 2006, p. 219). Mas, como observa Kant, aquele que deve educá-lo é também um ser humano que ainda encontra em si a rudeza de sua natureza, deve realizar no outro aquilo que ele mesmo necessita, eis uma das causas constantes do desvio da destinação da natureza humana e as dificuldades de se atingir tal fim ou destinação.

Considerações Finais

Considerando as nossas análises teórico-filosóficas, bem como alguns aspectos da pedagogia e da antropologia de Kant, indagamos: enquanto educadores, podemos nos valer dos arquétipos, das ideias e dos conceitos para orientar e promover as ações educacionais? a filosofia, particularmente a filosofia de Immanuel Kant, pode colaborar com as ações educacionais positivas que envolvam uma formação humana integral? podemos trazer a filosofia para junto das experiências humanas, em especial na escola, na sala de aula, nas políticas educacionais? De modo a ampliar o diálogo entre puro e o empírico.

Abordar a educação e a formação humana com todo o rigor e cautela que a questão exige, pode significar, também, definir os objetivos educacionais começando pelo processo de clareza dos conceitos, dos princípios e dos valores que possam orientar a complexa ação educacional. O que exprime, em última instância, a oportunidade de direção e progresso, o exercício para a vida humana e o trabalho filosófico ampliando o alcance da filosofia.

Pensamos que, precisamente, porque vivemos no tempo em que as questões humanas estão cada vez mais contaminadas pelo descaso, seja oportuno o pensamento acerca do tipo de ser humano que podemos formar e esperamos encontrar em nossas experiências reais.

Considerando que a expressão conceitual e a alternativa teórica enquanto ferramentas que podem auxiliar o olhar dos problemas educacionais colocados pelo presente, resgatando concepções filosóficas, formuladas e ampliadas ao longo da história do pensamento e da ação humana, sugerindo alternativas para pensarmos e repensarmos a formação humana na realidade, bem como, incluindo a humanidade como uma possibilidade de debate e de compreensão, queremos admitir a questão da formação humana, mediante a educação, a partir de políticas públicas, da escola, da sala de aula, da atividade docente, em suma, do real. Proporcionando, quem sabe, um horizonte de possibilidades no campo das ações educacionais que, talvez, não esteja sendo utilizado em todo o seu potencial.

Empenhar-se na formação da (ou para a) humanidade, representa, ademais, a tentativa de alargar a compreensão que podemos ter de nós mesmos e do outro, contribuindo na construção de ambientes educacionais e sociais, respeitosos e democráticos.

Referências

HÖFFE, O. *Immanuel Kant*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

KANT, I. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KANT, I. *Crítica do juízo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 1999.

KANT, I. *Antropologia de um ponto de vista pragmático*. São Paulo: Iluminuras, 2006.

KANT, I. *Akademieausgabe von Immanuel Kants Gesammelten Werken*. Disponível em: <<http://www.korpora.org/kant/verzeichnisse-gesamt.html>>. Acesso em: 02 de junho de 2019.

KIERKEGAARD, S. *As obras do amor: algumas considerações cristãs em forma de discurso*. Petrópolis: Vozes, 2005.

LA TAILLE, Y de. *A imposição moral e ética*. Portal Educacional On-line, 2003. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0091_imprimir.asp?strTitulo=A%20imposi%20moral%20e%20etica> . Acesso em: 13 de maio de 2019.

LOUDEN, R. B. *Anthropology, History and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

SARTRE, J. P. *A transcendência do Ego, seguido de Consciência de si e conhecimento de si*. Lisboa: Colibri, 1994.

ISBN 978-65-80476-12-1



9 786580 476121 >