TEMAS CONTEMPORÂNEOS DE EDUCAÇÃO

PEMBROKE COLLINS
CONSELHO EDITORIAL

PRESIDÊNCIA Felipe Dutra Asensi

CONSELHEIROS Adolfo Mamoru Nishiyama (UNIP, São Paulo)
Adriano Moura da Fonseca Pinto (UNESA, Rio de Janeiro)
Adriano Rosa (USU, Rio de Janeiro)
Alessandra T. Bentes Vivas (DPRJ, Rio de Janeiro)
Arthur Bezerra Junior (UNINOVE, São Paulo)
Aura Helena Peñas Felizzola (Universidad de Santo Tomás, Colômbia)
Carlos Mourão (PGM, São Paulo)
Claudio Joel B. Lossio (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal)
Coriolano de Almeida Camargo (UPM, São Paulo)
Daniel Giotti de Paula (INTEJUR, Juiz de Fora)
Denise Mercedes N. N. Lopes Salles (UNILASSALE, Niterói)
Douglas Castro (Foundation for Law and International Affairs, Estados Unidos)
Elaine Teixeira Rabello (UERJ, Rio de Janeiro)
Glaucia Ribeiro (UEA, Manaus)
Isabelle Dias Carneiro Santos (UFMS, Campo Grande)
Jonathan Regis (UNIVALI, Itajaí)
Julian Mora Aliseda (Universidad de Extremadura. Espanha)
Leila Aparecida Chevchuk de Oliveira (TRT 2ª Região, São Paulo)
Luciano Nascimento (UEPB, João Pessoa)
Luiz Renato Telles Otaviano (UFMS, Três Lagoas)
Marcelo Pereira de Almeida (UFF, Niterói)
Marcia Cavalcanti (USU, Rio de Janeiro)
Marcio de Oliveira Caldas (FBT, Porto Alegre)
Matheus Marapodi dos Passos (Universidade de Coimbra, Portugal)
Omar Toledo Toríbio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru)
Ricardo Medeiros Pimenta (IBICT, Rio de Janeiro)
Rogério Borba (UVA, Rio de Janeiro)
Rosangela Tremel (UNISUL, Florianópolis)
Roseni Pinheiro (UERJ, Rio de Janeiro)
Sergio de Souza Salles (UCP, Petrópolis)
Telson Pires (Universidade Lusófona, Portugal)
Thiago Rodrigues Pereira (Novo Liceu, Portugal)
Vanessa Velasco Brito Reis (UCP, Petrópolis)
Vania Siciliano Aieta (UERJ, Rio de Janeiro)

ORGANIZADORES:
Carla Julião, Cristiane Barroncas Novo, Felipe Dutra Asensi,
Rafael Bastos de Oliveira e Robert Segal

TEMAS CONTEMPORÂNEOS DE EDUCAÇÃO

PEMBROKE COLLINS
Rio de Janeiro, 2020

Copyright © 2020 Carla Julião, Cristiane Barroncas Novo, Felipe Dutra Asensi, Rafael Bastos de Oliveira e Robert Segal (org.)

DIREÇÃO EDITORIAL Felipe Asensi
EDIÇÃO E EDITORAÇÃO Felipe Asensi
REVISÃO Coordenação Editorial Pembroke Collins
PROJETO GRÁFICO E CAPA Diniz Gomes
DIAGRAMAÇÃO Diniz Gomes

DIREITOS RESERVADOS A

PEMBROKE COLLINS
Rua Pedro Primeiro, 07/606
20060-050 / Rio de Janeiro, RJ
info@pembrokecollins.com
www.pembrokecollins.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS
Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito da Editora.

FINANCIAMENTO
Este livro foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e pela Editora Pembroke Collins.

T278

Temas contemporâneos de educação / Carla Julião, Cristiane Barroncas Novo, Felipe Dutra Asensi, Rafael Bastos de Oliveira e Robert Segal (organizadores). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020.

654 p.

ISBN 978-65-81331-18-4

1. Educação. 2. Temas contemporâneos. 3. Magistério. I. Julião, Carla (org.). II. Novo, Cristiane Barroncas (org.). III. Asensi, Felipe Dutra (org.). IV. Oliveira, Rafael Bastos de (org.). V. Segal, Robert (org.).

CDD 370

Bibliotecária: Aneli Beloni CRB7 075/19.

SUMÁRIO

ARTIGOS – GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE..... 15

O ENSINO DA HISTÓRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM OBSERVAÇÃO 17
Adolfo Veiller Souza Henriques

AS BOAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR: FUNDAMENTOS, DIMENSÕES E COMPETÊNCIAS 28
Luís Enrique Fernandes da Silva

DIVERSOS OLHARES SOBRE A BUSCA DE CONCEITOS NA FORMAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL..... 42
Mary Celina Barbosa do Nascimento

EL DESARROLLO DE LA PERSONA EN LA PRÁCTICA DE LA FILOSFÍA PARA NIÑOS..... 61
Minerva Gutiérrez Sánchez

E POR FALAR EM FORMAÇÃO PROFISSIONAL..... 71
Ana Paula Enes de Barros

PROMOVENDO A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE EDUCATIVA NA GESTÃO ESCOLAR ATRAVÉS DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO..... 88
Thereza Denise Luna Parente Brasileiro

PLANEJAMENTOS COLETIVOS: CAMINHOS PARA A REFLEXÃO E (RE) CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE..... 106
Maria Aparecida Santos e Campos
Diego Kenji de Almeida Marihama

A RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018: NECESSIDADES TEÓRICAS PARA INTERPRETAR AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE DIREITO 122
Paulo Augusto Bandeira Bernardino

A AUTONOMIA DE CÁTEDRA DOS PROFESSORES E DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO 135
Eduardo Henrique de Oliveira Barbosa
Rodrigo Almeida Magalhães

O MÉTODO ICONOGRÁFICO COMO FERRAMENTA PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS TEXTOS MULTIMODAIS PRESENTES EM AVALIAÇÕES DE LÍNGUA ESPANHOLA 148
Denise Pereira da Silva

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA BASEADA NA OBRA DE PAULO FREIRE 164
Liliane Martins Costa

PRÁTICAS PROFISSIONAIS EM ENSINO DE MODA POR UM NÚCLEO DE EXTENSÃO ATRAVÉS DA OFERTA DE CURSOS PARA FORMAÇÃO COMPLEMENTAR COM FOCO NA INCLUSÃO SOCIAL: UMA PESQUISA EMPÍRICA 175
Ítalo José de Medeiros Dantas
Aline Gabriel Freire
Lívia Juliana Silva Solino

ARTIGOS – TEMAS CONTEMPORÂNEOS 189

SER OU NÃO SER: TENSIONAMENTOS E CONVERGÊNCIAS ENTRE ESSENCIALISMO E ANTIESSENCIALISMO 191
Leonardo Lani de Abreu

COMPETÊNCIAS DIGITAIS DE PROFESSORES E ESTUDANTES: RELAÇÕES ENTRE NOTA TÉCNICA 8 DO CIEB E BNCC 207
Artur Pires de Camargos Júnior

PERCEPÇÕES E OPINIÕES DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS SOBRE VISITAS MEDIADAS DE INTERPRETAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM JARDINS BOTÂNICOS 223
Elma Vieira

OS PRIMEIROS MODELOS EDUCACIONAIS, A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A NECESSIDADE DE UMA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.....239
Josineide Teotonia da Silva

AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ARBITRAGEM DE FUTSAL E TREINAMENTOS DESPORTIVOS.....254
Jackson Adair Gonçalves

A DOCÊNCIA E OS PROCESSOS INCLUSIVOS: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....266
Decildo Alves de Sousa
José Ewerton Bezerra Alves Duarte
Almair Morais de Sá
Wigton Gerald Alves Dantas

MAPEAMENTO DE PESQUISAS QUE EMPREGAM A TEORIA DOS REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA NO ENSINO DE DERIVADAS DE FUNÇÕES NO PERÍODO DE 2004 A 2018.....283
Renata Gaspar da Costa
Aécio Alves Andrade

A TEORIA DOS REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA PRESENTE NO ENSINO DE CIRCULO E CIRCUNFERÊNCIA 298
Renata Gaspar da Costa
Aécio Alves Andrade

A ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE: CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO EM SAÚDE E O PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA 312
Camila Louise Baena Ferreira

ENSEÑAR EN LA VIRTUALIDAD: NUEVAS PRESENCIALIDADES Y DISTANCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y OTROS NIVELES DEL SISTEMA EDUCATIVO 328
Virgínia Renata Vilar Da Silva

REDES SOCIAIS, LAÇOS E NÓS: A DIDÁTICA DO CANAL "LER ANTES DE MORRER" COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....344
Eder Gomes de Oliveira

INFÂNCIA DE BRINCADEIRAS VERSUS INFÂNCIA DIGITAL - UM ALERTA.....358
Fabiana Zanela Fachinelli

PARLAMENTO MUNICIPAL E EDUCACAO: ANÁLISE DAS ESCOLAS DOS LEGISLATIVOS NA REGIÃO METROPOLITANA DE RIBEIRÃO PRETO-SP 373
Eli Alves Zacarias
Rodolfo Borges de Faria
Adolfo Domingos da Silva Junior

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA - UM NOVO OLHAR PARA A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM 390
Jacqueline Deodato Lima

REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NOS ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS.....405
Bruna Franceschini

UMA EXPERIÊNCIA PIONEIRA DE CUIDADO AO SOFRIMENTO ESTUDANTIL UNIVERSITÁRIO NO MUNICÍPIO DE EUNÁPOLIS – BAHIA – SERVIÇO DE APOIO PSICOSSOCIAL AO ESTUDANTE.....420
Marília Martins de Araújo Reis

CULTURAS, IDENTIDADES E DIFERENÇAS: EM QUE MEDIDA A ESCOLA PODE SER UM AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....433
Dione Cabral

AUDIOVISUAL E PEDAGOGIA: LETRAMENTO E NA INTERMIDIALIDADE NA TELA (UM ENSAIO) 449
Amauri Araujo Antunes

DISCRIMINAÇÃO RACIAL SOB O ENFOQUE DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS.....466
Rainier Magalhães Ehbrecht
Jamilly Barbosa de Freitas Magalhães Ehbrecht

SOBRE O ANSEIO DE SIMPLIFICAÇÃO DA LINGUAGEM CIENTÍFICA.....479
Matheus Guimarães de Barros
Pedro Henrique Martins Dos Santos

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA CONFLITOLOGIA E DOS MEIOS ADEQUADOS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS (MASC'S) NO FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO.....491
Glaucia Guisso Fernandes
Valéria Jabur Maluf Mavuchian Lourenço

ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: EM BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA 506
Laury Vander Leandro de Souza
Neli Brito Moreira

INTERSETORIALIDADE ENTRE A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE & OUTRAS POLÍTICAS PÚBLICAS AFINS.....520
Fabiana Nunes Merhy-Silva

IMBRICAÇÃO ENTRE O ESTADO E A EDUCAÇÃO: BREVE ANÁLISE DO CARÁTER ESTATAL E SUA RELAÇÃO COM O FINANCIAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL PÓS REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO DE 1995.....546
João Camilo Sevilla

PROFESSORES NOS CURSOS "EAD" E O TELETRABALHO.....562
Maria Gabriela Silva Moreira

EDUCAÇÃO PELOS EDUCADOS: ANÁLISE SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO BRASILEIRO E O COMPLEMENTE ÀS AÇÕES DO ESTADO.....573
Allison Vicente Xavier Gonzalez

SOBRE INCIVILIDADES, CONFLITOS E VIOLÊNCIAS ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES ANALÍTICAS PARA SE PENSAR A EFICÁCIA DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS.....588
Robert Segal

ENSINO JURÍDICO: IMPACTOS PROVOCADOS PELA QUARTA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E PELA EDUCAÇÃO 4.0.....607
Eduardo Henrique de Oliveira Barbosa
Rodrigo Almeida Magalhães

RESUMOS.....619

LEARNING ANALYTICS E QUANTIFIED SELF: TENDÊNCIAS E RESULTADOS DA MINERAÇÃO DE DADOS EM SISTEMAS DE APRENDIZAGEM.....621
Thiago Dias de Matos Diniz

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO VIÉS DE BEM/MAL-ESTAR DOCENTE.....626
André Luciano Alves

A ANÁLISE DA EFETIVIDADE DA DEMOCRACIA JUNTAMENTE COM AS DEMANDAS QUE OS DIREITOS FUNDAMENTAIS EXIGEM.....632
Bianca Muterle

A DIFUSÃO DAS ARTES E DOS ARTISTAS ATRAVÉS DAS AÇÕES DE ENSINO E EXTENSÃO EM UM NÚCLEO DE ARTES.....637
Ítalo José de Medeiros Dantas

A PROBLEMÁTICA DA MEDICALIZAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR: ANÁLISE À LUZ DA FENOMENOLOGIA.....644
Ivone Laurentino dos Santos

A ESCOLA PREPARA OS ALUNOS PARA A VIDA?.....650
Regiane Pereira Aguiar

CONSELHO CIENTÍFICO DO CAEduca

Adriano Rosa (USU)
Antonio Gasparetto (IFSMG)
Cristiane Barroncas Maciel Costa Novo (UEA)
Fabiana Eckhardt (UCP)
Felipe Asensi (UERJ)
Glaucia Ribeiro (UEA)
Jardelino Menegat (UniLassale)
Jose Miranda (UNIMB)
Marcelo Mocarzel (UniLassale)
Marcia Cavalcanti (USU)
Rafael Bastos de Oliveira (UCP)
Robert Segal (Unirio)
Rosangela Tremel (Unisul)
Sergio Salles (UCP)
Thiago Mazucato (FUNEPE)

SOBRE O CAEduca

O Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) é iniciativa consolidada e reconhecida de uma rede de acadêmicos para o desenvolvimento de pesquisas e reflexões interdisciplinares de alta qualidade em educação.

O CAEduca desenvolve-se via internet, sendo a tecnologia parte importante para o sucesso das discussões e para a interação entre os participantes através de diversos recursos multimídia. O evento é um dos principais congressos acadêmicos do mundo e conta com os seguintes diferenciais:

- Abertura a uma visão multidisciplinar e multiprofissional sobre a educação, sendo bem-vindos os trabalhos de acadêmicos de diversas formações
- Democratização da divulgação e produção científica;
- Publicação dos artigos em livro impresso no Brasil (com ISBN), com envio da versão ebook aos participantes;
- Galeria com os selecionados do Prêmio **CAEduca** de cada edição;
- Interação efetiva entre os participantes através de ferramentas via internet;
- Exposição permanente do trabalho e do vídeo do autor no site para os participantes
- Coordenadores de GTs são organizadores dos livros publicados

O Conselho Científico do CAEduca é composto por acadêmicos de alta qualidade no campo do direito em nível nacional e internacional.

Em 2019, o CAEduca organizou o Congresso Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca 2019), que ocorreu entre os dias 11 e 13 de dezembro de 2019 e contou com 10 Grupos de Trabalho e e mais de 200 artigos e resumos expandidos de 17 universidades e 10 programas de pós-graduação stricto sensu. A seleção dos artigos apresentados ocorreu através do processo de peer review com double blind, o que resultou na publicação dos 04 livros do evento: Educação e Direitos Humanos, Métodos e práticas de ensino e aprendizagem, Visões sobre ensino e educação e Temas contemporâneos de educação.

Os coordenadores de GTs foram convertidos em organizadores dos respectivos livros e, ao passo que os trabalhos apresentados em GTs que não formaram 15 trabalhos foram realocados noutro GT, conforme previsto em edital.

Os coordenadores de GTs indicaram artigos para concorrerem ao Prêmio CAEduca 2019. A Comissão Avaliadora foi composta pelas professoras Juliana Fernandes Teixeira (UFPI), Lúcia Gracia Ferreira Trindade (UFRB) e Marilene Antunes (UERJ). O trabalho premiado foi "Promovendo a participação da comunidade educativa na gestão escolar através de estratégias de ensino", de autoria de Thereza Denise Luna Parente Brasileiro.

Esta publicação é financiada por recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEDuca) e da Editora Pembroke Collins e cumpre os diversos critérios de avaliação de livros com excelência acadêmica nacionais e internacionais.

ARTIGOS – GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE

O ENSINO DA HISTÓRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM OBSERVAÇÃO

Adolfo Veiller Souza Henriques

INTRODUÇÃO

O Estágio *Supervisionado* é um cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Todo curso de licenciatura deve oferecê-lo, de forma a contribuir na formação dos discentes que exercerão a profissão de professor no futuro, podendo atuar na rede de ensino pública ou privada.

O Estágio Supervisionado visa fortalecer a relação teoria e prática baseado no princípio metodológico de que o desenvolvimento de competências profissionais implica em utilizar conhecimentos adquiridos, quer na vida acadêmica quer na vida profissional e pessoal. Sendo assim, o estágio constitui-se em importante instrumento de conhecimento e de integração do aluno na realidade social, econômica e do trabalho em sua área profissional (BARNEZE. et al).

O Estágio Supervisionado no curso de licenciatura possui um papel de extrema importância na formação dos futuros docentes, uma vez que é através dele que o contato direto com a realidade escolar acontece. Faz-se necessária a inserção na realidade do cotidiano escolar para aprender com a prática dos profissionais da docência. É nessa visão de unidade entre a formação e o trabalho que se instaura o início da formação prática do futuro professor na possibilidade de edificar a sua identidade a partir de um conceito de alternância (MALGLAIVE, 1997) Com efeito, o estágio possibilita o desenvolvimento das capacidades pedagógicas, bem como

psicológicas necessárias para o exercício futuro da docência com responsabilidade e competência, pois o aluno poderá finalmente aplicar na prática o que foi teoricamente abordado no decorrer do curso.

Concordamos com Pimenta e Lima (2008) ao afirmarem que o estágio oferta novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores formadores, convidando-os a rever suas concepções sobre o ensinar e o aprender. É importante registrar também que, para a realização desse componente, todas as disciplinas que envolvem o currículo são fundamentais, uma vez que trabalham conhecimentos e métodos (subsídios) a serem desenvolvidos durante a prática e ao longo da carreira profissional.

Além disso, é durante o estágio que o aluno vai vivenciar a realidade inerente à sua profissão, o que inclui não apenas as atividades que fazem parte da rotina do professor, como também os percalços por ele enfrentados. Assim, é um momento importante na formação para agregar conhecimentos de ordem prática, ampliando visões, além de levar questionamentos e reflexões, o que contribuirá significativamente para a aplicação da teoria à realidade.

Vemos, dessa forma, que o estágio é o lócus onde "a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida" no entrecruzamento dos percursos individuais e institucionais no âmbito do trabalho e da formação; uma ação vivenciada reflexiva e criticamente, em que aprender a ser professor vai além da compreensão teórica, adentrando as paredes da sala de aula, aproximando alunos da realidade em que irão atuar (Buriolla, 1999:13). É inquestionável, portanto, a importância desse componente para o currículo de formação docente inicial, por possibilitar o diálogo entre a teoria e a prática, mas esse olhar que se entrecruza possui estreita relação com a forma de compreender a dimensão formadora do componente, que não se deu por acaso, mas a partir das inquietações de quem pratica, pensa e teoriza a educação, demandando diretrizes e regulamentações para os cursos de formação de professores.

Nessa esteira, o presente memorial tem o escopo de relatar as atividades observadas no decorrer do Estágio Supervisionado de Formação de Professores I - História, do curso de História da UFRN, ministrada pelo professor Dr. Azemar Soares Júnior. O estágio foi realizado no período que vai de 19 de setembro a 07 de novembro de 2019 e ocorreu na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Luiz Neto, localizada na

cidade de Barra de Santa Rosa-PB e, foi supervisionado pelo Professor Herbert Luis Henriques.

Por fim, cumpre destacar que a construção deste memorial vai além da simples transcrição do que foi observado durante o mencionado estágio realizado, abrangendo também um momento reflexivo acerca do caminho que se deseja construir ao longo da caminhada docente que está por vir.

2 RELATO SOBRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO

2.1 Expectativas

Acredito que o sentimento de curiosidade pode definir essa primeira etapa do estágio realizado. Apesar de obviamente já ter assistido aulas de História anteriormente, estas se deram na condição estrita de aluno. É claro que ainda me encontro na posição de aluno, mas falo especificamente da mudança de visão acerca do que estava diante de mim, um olhar mais atento e curioso acerca do que me espera futuramente.

Concomitantemente a essa curiosidade acerca do que está por vir, surge o medo e muitas dúvidas. Por várias vezes me pego pensando se saberei transmitir o conteúdo aos meus alunos com eficiência, se saberei lidar com a vivência escolar e com os desafios a ela inerentes e, principalmente, a insegurança em relação a criar um ambiente em que eu possa me impor quando necessário, pois em alguns momentos senti que talvez a pouca diferença de idade em relação aos alunos os fizessem me enxergar mais como um aluno, do que como talvez o futuro professor deles.

No entanto, acredito que são fatores que fazem parte do processo e podem ser utilizados como motivação extra para buscar adquirir o máximo possível de experiência e conhecimento para minha formação. Observar cada aula, por conseguinte, nos possibilita encontrar aos poucos o melhor caminho a ser trilhado.

2.2 A escrita do diário no estágio supervisionado

> A escrita do diário no estágio supervisionado O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é es-

> sencial para que cada um adquira uma maior consciência de seu trabalho e da sua identidade como professor. (Nóvoa, 2009:182).

A escrita é uma poderosa arma de comunicação, capaz de estabelecer vínculos e importantes relações sociais. Escrever é expressar ideias, conceitos, informações, sentimentos e sensações. É eternizar no papel palavras que permanecerão gravadas ao longo do tempo. Essa visão coloca a escrita autobiográfica como um caminho para se pensar a formação do professor que reflete sobre sua prática e sua formação profissional, tal qual nos diz Nóvoa (2009), ao defender o registro escrito como essencial para a consciência do trabalho e da identidade docente. Em obra anterior, de 1992, o autor pondera, oportunamente, que a formação docente deve desenvolver a epistemologia da prática reflexiva do professor, tanto nas práticas cotidianas como mediante narrativas de suas histórias de vida. Nóvoa (1992), Passeggi (2008) e Souza (2010) defendem a importância de registros escritos que versem sobre a reflexão no trabalho e na formação docente.

Esse discurso tem se evidenciado em encontros que tratam da importância da reflexão sobre si por meio de narrativas, mas, apesar dessa defesa, ainda são restritos, no cenário atual, os cursos de formação docente que atentam efetivamente para a reflexão do aluno sobre sua prática. Segundo Souza (2010), as produções em encontros sobre formação de professores e os fóruns ainda apresentam "poucas aproximações com as histórias de vida em formação". Portanto, é inquestionável a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre sua própria atuação.

Assim, com o interesse de proporcionar atividades que objetivem o refletir sobre si e as práticas docentes, foi solicitado a produção de uma relatório final do estágio. Essa escrita foi tratada como um desafio, uma vez que no curso superior somos apresentadas a uma visão da escrita pautada pela formalidade, em textos científicos que nos exigem maior rigor. Ter que minimizar essas exigências na escrita não foi simples. Como revela Passeggi (2008, p. 36), escrever sobre si não é uma tarefa fácil, pois "fixar na escrita o que se tenta pegar no ar, o que foge e escapa a cada tentativa é um trabalho ao mesmo tempo laborioso, sedutor e consideravelmente formador". O diário de formação me foi apresentado como um espaço possível de reflexão sobre mim mesmo e os personagens que compuseram a minha vivência na escola. Para mergulhar nesse processo de escrita, me

aliei a autores que compartilham de outra maneira de escrever, entre eles, Larrosa (2004) e Clarice Lispector (1978).

Larrosa (2004) convida ao ensaio para aventurar-nos na escrita, pois "o sujeito do ensaio é uma primeira pessoa que se ensaia [...] experimentador e experimental". Paralelamente, com Clarice Lispector, vi que, ao escrever, a autora se apossa de todas as suas inquietações, como se ela fosse ao mais íntimo dos nossos sentimentos e pensamentos e desvendasse o que de mais singular e "secreto" estava escrito ali. Partilho com Clarice (1978) os desafios da escrita: a demora de encontrar-se nas palavras, a necessidade de inspirações. Como bem nos afirma a autora, escrever não é tarefa fácil, é um ato perigoso que só quem tentou sabe, "em cada palavra, pulsa um coração". Desse modo, fui apresentado à escrita autobiográfica com o uso do diário de formação, registrando diariamente a minha vivência na escola. Esses registros me possibilitaram arquivar sentimentos e inquietações que poderiam ser esquecidos na dinâmica do tempo, me permitindo um olhar mais minucioso para a escrita do relatório final de estágio.

Para mim, a escrita do diário foi essencialmente íntima, interpretando um passado recente no presente, "onde os sentimentos, as sensações internas ocupam um grande lugar, uma escritura que rejeita uma organização formal, uma escritura essencialmente do registro do descontínuo, do efêmero" (Didier, 1992 apud Cunha, 2007). Abracei a autobiografia, percebendo-a como mais um instrumento facilitador do meu processo de aprendizagem.

2.3 Descrevendo o ambiente escolar

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Luiz Neto está localizada na cidade de Barra de Santa Rosa-PB. A mencionada escola é de matriz seriada e oferta ensino fundamental II (6º ao 9º ano), ensino médio e a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos/Supletivo), não promovendo educação integral e em tempo integral.

No que diz respeito à infraestrutura, a escola possui um vasto espaço físico composto por: 11 salas de aula, uma sala de diretoria, uma sala de professores, secretaria, biblioteca, laboratório de informática, ciências e robótica, dois banheiros individualizados (masculino e feminino), quadra de esportes descoberta, almoxarifado e cozinha.

Os recursos materiais presentes são 21 computadores (18 para uso dos alunos e 3 para uso administrativo), TV, DVD e 3 impressoras, 1 projetor. Ressalta-se que a escola é composta por cerca de 720 alunos matriculados, bem como de 53 funcionários e, dentre estes, estão os professores, cuja qualificação da grande maioria bascamente inclui especialização e apenas dois contam com o título de mestre.

As salas de aula são amplas, com número de carteiras suficientes para a demanda escolar e, no geral, estão em boas condições físicas. Em média, cada sala dispõe de cerca de 30 a 40 alunos. Não há material lúdico-pedagógico na escola e apenas os laboratórios de robótica e ciências são efetivamente utilizados.

O perfil da população/comunidade escolar é bastante diversificado, abarcando em sua grande maioria uma camada menos favorecida, em que os alunos são filhos de agricultores e aposentados. Inclusive, há uma considerável quantidade de alunos que possuem residência em sítios, isto é, na zona rural da cidade e que se deslocam para a escola por meio de ônibus escolar fornecido pela Prefeitura Municipal.

No tocante aos componentes diversificados ofertados, no contexto no ensino fundamental II é ofertada a disciplina de educação emocional e social. No ensino médio, por sua vez, há a disciplina de língua inglesa. Ademais, destaca-se que a escola fez adesão ao programa "Se liga no ENEM PB", um intensivo voltado ao Exame Nacional do Ensino Médio, com atividades complementares em horário oposto às aulas do Ensino Médio Regular para atender aos alunos da 3ª série.

Por fim, destaca-se que não há muitas ações escolares que visam a inclusão escolar, tais como acessibilidade e formação dos agentes educacionais, ficando tal inclusão mais restrita a participação da comunidade escolar, principalmente através reuniões bimestrais, do Conselho de Classe e dos eventos realizados pela escola.

2.3 O acolhimento na Escola

Eu me senti bastante acolhido no decorrer de todo o estágio. Inicialmente, acredito que pelo fato já estar familiarizada com a escola, enquanto espaço físico, haja vista já ter frequentado anteriormente em diversas ocasiões, principalmente durante eventos. Em segundo lugar, eu conheço

a maior parte das pessoas que compõe o quadro de funcionários e alguns dos professores, inclusive, foram meus professores e se mostraram bastantes solícitos e incentivadores.

Além disso, foi de suma importância a relação estabelecida com a professor supervisor, que durante todo o estágio se mostrou sempre disponível para sanar qualquer dúvida e ao final de cada aula encontrava uma forma de me motivar, principalmente com palavras de incentivo. O ambiente de trocas criado por ele foi bastante interessante, pois ele sempre deixava claro que seria uma experiência produtiva para ambos crescerem.

No que diz respeito ao meu relacionamento desenvolvido com os alunos, dentre as duas turmas observadas (6º e 9º anos), obtive uma maior facilidade com os alunos do 6º ano. Com os alunos no 9º ano, por sua vez, tive algumas dificuldades pontuais que acredito que tenha sido principalmente por conta da pouca diferença de idade deles em relação a mim. De maneira geral construí uma boa relação com a turma, mas senti que alguns alunos específicos me viam mais como uma colega de classe e tentavam estabelecer um contato dúbio.

Ao ter acesso ao Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), pude observar que na prática a escola ainda está muito apegada a uma linha pedagógica mais tradicionalista de ensino, principalmente voltada ao vestibular, mas percebi que algum professor vão na contramão, buscando trazer o aluno para atuar ativamente no processo de ensino aprendizagem. Quanto aos componentes curriculares, estes estão em consonância com o que foi estabelecido pela Secretaria de Educação do Estado.

2.4 Vivências do estágio como observador

> [...] o cotidiano da sala de aula caracteriza-se como fonte inesgotável de conhecimentos, e desta fonte que deverão ser retirados os elementos teóricos que permitam compreender e direcionar uma ação consciente que procure superar as deficiências encontradas e recuperar o real significado do papel do professor, no sentido de apropriar-se de um "fazer" e de um "saber fazer" adequados ao momento que vive a escola atual (ALMEIDA, 1994, p. 39)

No dia 26 de setembro de 2019 teve inicio minha observação na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Luiz Neto. Conhecer as realidades dos alunos contribui para o aperfeiçoamento do processo de aprendizagem. Processo este que deve ser continuo, pois "Mais do que em qualquer outra época é exigido hoje do professor o exercício do papel de educador. A palavra 'exercício' é proposta aqui no sentido literal, qual seja, "[...] o de aprender fazendo, exercitando, experimentando e, principalmente, querendo ser." (BERGAMASCHI, 2003: 143). Fui bem recebido pelo guarda da escola, que me levou até o Professor Herbert Luis Henriques, na qual observei a rotina da escola e sua relação com os alunos em sala de aula. A instituição de ensino é de grande porte, de matriz seriada e oferta ensino fundamental II (6º ao 9º ano), ensino médio e a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos/Supletivo), não promovendo educação integral e em tempo integral, funcionando nos três turnos. O professor Herbert Luis Henriques é formado em Geografia e Direito. É professor efetivo da Escola José Luiz Neto há mais de 10 anos, Durante o período de observação pude perceber que as aulas ministradas pelo professor Herbert são descontraídas, pois o mesmo procurava mecanismos para deixar a aula interessante, tendo como resultado, a participação ativa dos alunos.

As turmas do 2º ano em que assisti aula (2º D e 2º E) apresentaram uma divergência interessante, enquanto o 2º D se apresentou interessado e curioso em relação ao tema que estava sendo trabalhado (O processo de independência da América Portuguesa), o 2º E não sentiu interesse logo de cara, mas, só depois da insistência do professor para que todos da turma prestassem atenção. É notável o respeito que a professor impõe sobre seu alunado, é como se eles sentissem a necessidade de fazer bagunça, porém, ficam acuados quando a professora exige atenção. Senti-me confortável durante a explicação do professor sobre os bastidores da independência, ela fez um esquema bem dinâmico no quadro. Nessa aula ele usou como recurso, o livro didático, interagindo com a turma ao fazer perguntas que exigiam conhecimento prévio.

As aulas que presenciei no 3º D me surpreenderam, ao contrário das demais turmas, o 3º D ano é visivelmente mais maduro, são ativos durante a aula, apesar das conversas paralelas. Eles prestam atenção e fazem muitas perguntas em relação ao conteúdo (Um mundo em crise: O período entre

guerras). Em alguns momentos, tive a impressão que eu (estagiário) era um ser insignificante, eles mal notaram a minha presença.

Cumpre mencionar que o professor buscava realizar simulados, não apenas para fixar o assunto que vinha sendo trabalhado, mas principalmente abordar questões interdisciplinares e de interpretação textual. Como eram duas aulas em cada turma, na primeira elas aplicava o simulado e a segunda ele socializava, com o escopo de medir a dificuldade dos alunos. Por fim, participei de 2 planejamentos semanais de aula. Nele pude observar as constantes trocas entre os professores de História, que compartilhavam não apenas projetos, mas principalmente as dificuldades que vinham encontrando em cada sala de aula. Pude, ainda, me familiarizar quanto ao processo elaboração do planejamento de aula por parte do professor.

CONCLUSÃO

O estágio curricular supervisionado se apresentou como uma importante ferramenta para a construção da identidade profissional, a qual é constituída em desenvolvimento com a ação. Lugar de interlocução entre o espaço de formação institucional e o campo de atuação profissional, em outras palavras, o estágio foi experienciado como espaço para entrecruzarmos a teoria e a prática. Ademais, na minha formação, o Estágio Supervisionado de Formação de Professores I – História é importante, pois é a porta de entrada de nós futuros docentes na escola. Graças a ele, percebemos os desafios enfrentados todos os dias pelos professores na sala de aula. Despertou-me ainda mais o desejo de seguir na docência, uma missão importantíssima na formação de pessoas críticas.

Avalio como extremamente positiva a experiência vivenciada no estágio de observação, pois me proporcionou a oportunidade de me aproximar mais da prática docente, bem como da realidade a ela inerente, o que é essencial para o meu crescimento enquanto futuro professor de História. Além disso, pude me inteirar acerca do funcionamento da escola como um todo e perceber que o sucesso desta depende de um conjunto de ações desempenhadas por todos os que a compõe.

Durante o curso somos bombardeados de diversas teorias e é na prática que podemos torná-las palpáveis. Mesmo estando ciente também das dificuldades que nos aguardam, é quando estamos verdadeiramente inseri-

dos na realidade que dimensionamos o quão difícil ela é, bem como podemos refletir sobre como podemos superá-las. Face ao exposto, enquanto futuro docente de História é salutar adquirir experiências e realizar trocas com quem já exerce a profissão para que, assim, eu possa me direcionar na busca do melhor caminho a ser tomado para contribuir efetivamente na construção de uma educação e formação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane Soares. Estágio Supervisionado em prática de ensino: relevância para a formação ou mera atividade curricular? Revista ANDE, v.13, n. 20, p.39-42, 1994.

BARNEZE, C. et al. **Gestão pedagógica e estágio supervisionado em espaço não escolar**; Disponível em: http://primeiro.seeja.com.br/Home.aspx Acesso em: 08 de novembro de 2019.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Será o professor de história um educador? In: Revista História: debates e tendências. Passo Fundo: UPF, julho 2003.

BURIOLLA, M. A. **O estágio supervisionado.** São Paulo: Cortez, 1999.

CUNHA, M. T. S. **Do baú ao arquivo: escritas de si, escritas do outro**. Revista Patrimônio e Memória, Assis, v. 3, n. 1, p. 45-62, maio 2007. Disponível em: http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/8. Acesso em: 09 set. 2019.

LISPECTOR, C. **Um sopro de vida**: pulsações. 3. ed. Nova Fronteira, 1978.

LARROSA, J. **A operação ensaio**: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 27-43, jan./jun. 2004.

MALGLAIVE, Gerard. Formação e saberes profissionais: entre a teoria e a prática. In: CANÁRIO, Rui (Org.). Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora, 1997, p. 53-60.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto, 1992.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Porto: Ed. Porto, 2009.

PASSEGGI, M. da C. **Mediação biográfica**: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). Memórias, memoriais: pesquisa e formação docentes. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 43-58.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, E. C. **Acompanhar e formar**: mediar e iniciar: pesquisa (auto) biográfica e formação de formadores. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Orgs.). Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 157-179.

AS BOAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR: FUNDAMENTOS, DIMENSÕES E COMPETÊNCIAS

Luís Enrique Fernandes da Silva

INTRODUÇÃO

Compreende-se que melhores práticas são processos ou atividades que foram utilizadas, testadas e aprovadas por uma equipe gestora, criando um padrão de como proceder, ou qual reação ter diante a uma determinada situação. Estas situações abrangem resultados, conflitos, melhoramento pessoal, etc. enfim as melhores práticas podem caracterizar processos que permitem a equipe gestora administrar de forma eficiente cada situação desta.

Para Lapierre (2005, p. 1): "No espaço de algumas décadas, a gestão se tornou uma nova referência universal, tanto assim que de fato todas as áreas da atividade humana são hoje medidas com seus padrões". Assim considerando a importância da discussão sobre gestão em âmbito escolar na virtude de garantir o funcionamento pleno da escola como uma organização social consonante as determinações legais nas esferas federais, estaduais e municipais e com os princípios morais que regem a comunidade escolar. Para tanto a equipe gestora deve munir-se do conhecimento de quais processos e ferramentas necessárias para realizar uma gestão escolar eficiente.

Na perspectiva da escola como organização social, para além da visão "administrativa", as organizações escolares são abordadas como unidades sociais formadas de pessoas que atuam em torno de objetivos comuns, portanto, como lugares de relações interpessoais. A escola é uma orga-

nização em sentido amplo, uma "unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, e que opera através de estruturas e processos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição (LIBÂNEO, 2005, P.77)".

Diante a este cenário, emerge como necessidade o apontamento de quais são os processos para utilização da equipe gestora e as implicações de seu uso no cotidiano escolar.

1. Fundamentos da Gestão Escolar

Conforme Correa (2012 p. 3-4): "A escola, enquanto instituição social e política vêm passando por vários processos e mudanças no conhecimento, organização e formas de pensar". Percebe-se que essas percepções de mudanças podem vislumbrar novas características as nossas realidades política, econômica e social.

Menezes e Santos (2002) definem a Gestão Escolar como a expressão relacionada à atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio-educacionais dos estabelecimentos de ensino orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos.

A unidade escolar exposta a este cenário constantemente é modificada, de forma a corresponder à realidade pensada, sendo considerando os fatores políticos, econômicos e sociais. Não obstante a unidade escolar contemporânea possui uma estrutura multidisciplinar, que demanda mecanismos de controle para assegurar o alcance das metas estipuladas, individualizadas e as generalizadas, conforme as necessidades da unidade escolar.

Assim sendo, a adoção de mecanismos "[...] evidenciam que a prática da gestão se consolida no espaço escolar" (CORREA, 2012, p. 4). No tocante a isto Dourado (1997, apud CORREA, 2012, p. 4, grifo do autor)

> A gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido às suas especificidades e aos fins a serem alcançados. Ou seja, a escola, entendida como instituição sócia, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício stricto-sensu.

Neste sentido a gestão escolar pode ser compreendida em dimensões complementares umas as outras. Estas dimensões são apontadas por Lück (2009) sendo Gestão de resultados educacionais; Gestão democrática e participativa; Gestão de pessoas; Gestão pedagógica; Gestão administrativa; Gestão do clima e cultura escolar e Gestão do cotidiano escolar.

A gestão escolar é então primeiramente democrática e que para a equipe gestora é fundamental dispor de ferramentas capazes de garantir a execução eficiente de cada processo para solução dos problemas apresentados objetivando o desenvolvimento da unidade escolar. No entanto desafios são encontrados desde a escolha de ferramentas adequadas até sua implantação e efetiva utilização.

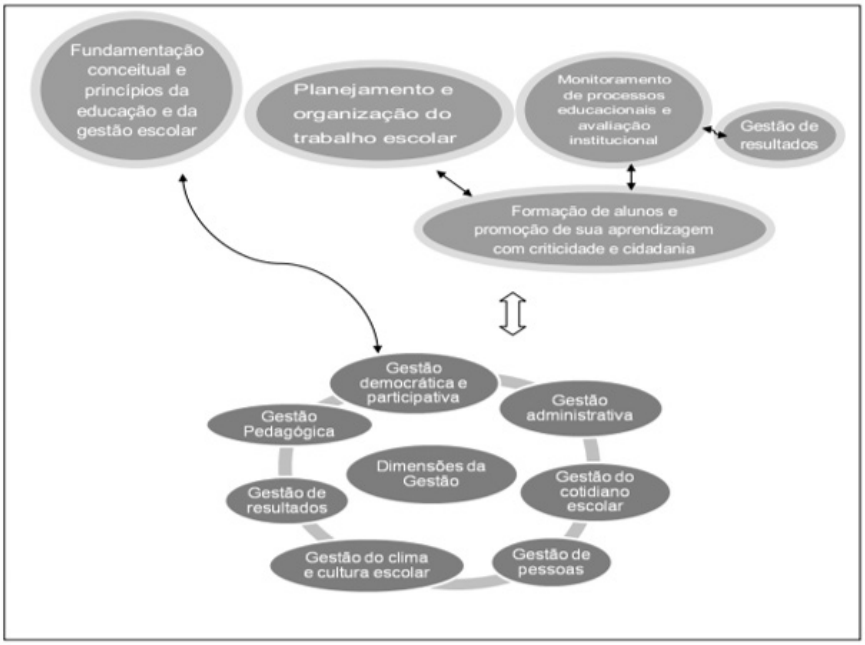


Figura 1: Organograma reflexivo sobre as dimensões da gestão escolar
Fonte: Elaboração do autor, adaptado de dados de Lück (2009).

O papel principal da gestão escolar é exercido pelo diretor da unidade de ensino, a este cabe não somente o conhecimento sobre o funcionamento da unidade de ensino, mas características individuais que o permitam transitar pelo meio multidisciplinar aplicando os instrumentos necessários

que cada situação requer. A importância do profissional que exerce este papel é dada para Lück (2009, p. 15)

> A ação do diretor escolar será tão limitada quão limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão e o seu papel profissional na liderança e organização da escola. Essa concepção se constrói a partir do desenvolvimento de referencial de fundamentos legais e conceituas que embasem e norteiam o seu trabalho.

Contudo não é estritamente função do diretor da unidade escolar garantir a execução dos processos de gestão escolar, mas atuar como líder e delegar funções a equipe gestora, isto compreenderia a dimensão de Gestão democrática e participativa.

Para Souza, Â (2009, p. 3) a gestão escolar é democrática e compreendida como

> [...] um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

Sem entrar no mérito da discussão, pode-se perceber a importância que a equipe gestora deve dar a cada uma destas dimensões ao examinar o Guia Orientativo de Rediscussão do Projeto Político Pedagógico disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação, Governo do Estado de Mato Grosso. O Projeto Político Pedagógico é considerado por muitos dos profissionais da educação estadual como a "alma" da instituição de ensino e, é nele que cada uma das dimensões supracitadas se ajusta perfeitamente. É importante ressaltar que o Guia referido é reelaborado anualmente assim como também as unidades escolares em respeito a sua

individualidade adotam o processo de reescrita de seu Projeto Político Pedagógico anualmente.

1.1 Fundamentos da excelência em gestão pública: A gestão da escola

Um modelo de gestão tem foco na criação de novos cenários para responder as novas necessidades. A escola como uma organização que se defronta com as demandas da sociedade e contribui efetivamente para sua transformação, para isso acontecer, precisa necessariamente de: Possuir uma filosofia, metodologia e sistema avaliativo.

1.1.1 Filosofia da instituição

Proporcionar uma educação de qualidade que possibilite o acesso ao saber e permanência na escola, contribuindo na formação de um cidadão com princípios éticos e sólidos, para que seja atuante e modificador do meio em que vive, buscando uma sociedade melhor, mais justa, pautada nos valores humanos.

1.1.2 Metodologia da instituição

Estimular os alunos a apresentar seu ponto de vista a respeito do tema abordado, levando-os a estabelecer uma ligação entre esses pontos de vista e os conceitos científicos; Propor debates, atividades em grupo, pesquisas em sítios na internet, estimular observação de fenômenos, assistir filmes sobre os temas abordados, resolução de exercícios para fixação dos conteúdos abordados. Aplicam-se também projetos escolares que visam trabalhar temas transversais, cultura, meio ambiente entre outros temas com culminâncias envolvendo todos os alunos da escola.

1.1.3 Sistemática de avaliação

A escola pode seguir um conceito de avaliação como sendo, diagnóstica formativa e processual. Diagnóstica através dela os educadores terá a visão dos conhecimentos que os alunos possuem e até onde conseguem aprender e das dificuldades em relação aos conteúdos estudados. A ava-

liação visa à formação humana e profissional, de maneira a serem agentes de modificação na sociedade, dentro dos princípios humanos e sociais nos quais a escola acredita (cooperação, respeito, responsabilidade, criatividade, valorização humana, etc.). Processual, pois ela acontece no decorrer do ano letivo no processo de aprendizagem, além da participação nas avaliações externas.

2. Desafios dA Gestão Escolar

A equipe gestora quando se encontra em situações que demandem aplicações dos instrumentos adequados para sua resolução, está diante de desafios, pois a gestão escolar em qualquer das dimensões apresentadas por Lück (2009) envolve pessoas, o que para Lapierre (2005, p. 3): "O ser humano que estudamos é uma entidade viva e pensante que age e muda [...]. A subjetividade e a intersubjetividade são partes integrantes do 'real e do objetivo' no que concerne às pessoas".

Para Lapierre (2005, p. 3)

> "[...] a gestão é uma atividade específica dos seres humanos, com seus conhecimentos e sua falta de informação, suas qualidades bem como seus defeitos, seus talentos bem como suas lacunas, suas forças bem como suas fraquezas, suas habilidades bem como suas inaptidões

Os desafios da gestão escolar estão estipulados na esfera federal, estadual e municipal conforme os compromissos com a qualidade e oferta da educação, como também estes desafios são provenientes do interior de cada unidade de ensino. RIOS (2012) apresenta como desafios da gestão escolar a melhoria nas Avaliações em Larga Escala, a formação continuada dos professores, o aumento de especialistas nas unidades escolares. Enquanto em seu artigo Souza, G. (2012, p. 11) aponta como desafio da gestão escolar

> [...] a construção participativa e democrática do Projeto Político Pedagógico, a sedução da própria comunidade local e pais para dentro da escola, trazer parcerias de empresas que possam colaborar no financiamento de projetos, elaborar sua própria agenda 21, para que seja estabelecida uma gestão democrática e sustentável.

Contundo Souza, G. (2012) discuti estes desafios no âmbito da gestão democrática, porém Lück (2009) aponta a gestão democrática como uma das dimensões da gestão escolar, senão a que dá sentido primeiro a prática da equipe gestora.

Os desafios são situações que ocorrem ou estão previstas futuramente e que a equipe gestora queira resolver, assim sendo, estes desafios são diferentes para cada dimensão da gestão escolar e para cada solução que a equipe gestora adotar estará vinculado a um procedimento, método, instrumento, um processo enfim uma ferramenta que a equipe gestora dispõe e que uma vez validada pode ser utilizada novamente caso ocorra necessidade.

3. Melhores práticas para Gestão Escolar

Para Pinto, Aguilera e Silva Filho (2007, p. 1): "O conceito de Melhores Práticas pode ser traduzido como a utilização de processos reconhecidos como o melhor método de conduzir uma ação, levando a organização comprovadamente a resultados superiores". O termo "melhores práticas" também é encontrado como sinônimo de "boas práticas", sendo notável que ambos os termos estejam no plural, pois "[...] não existe propriamente uma melhor prática, uma melhor solução" Pinto, Aguilera e Silva Filho (2007).

É através das Melhores Práticas que a equipe gestora revise os processos atuais e cria novos processos, conforme sua necessidade. Assim sendo, os processos adotados pela gestão escolar estarão sempre em melhoria continua. A melhoria continua dos processos permite a equipe gestora alcançar os objetivos e metas da unidade escolar.

A gestão escolar conforme Lück (2009) pode ser dividida em dimensões, por sua vez cada dimensão pode requerer um processo específico para resolução de uma determinada situação. Contudo não caberá neste trabalho discutir todos os processos que uma equipe gestora poderá aplicar em uma unidade escolar, pois conforme Pinto, Aguilera e Silva Filho (2007) existe uma dinamicidade nos processos que lhe permitem a adaptação e evolução de acordo com as metas e objetivos a serem alcançados.

Analisando os textos dos autores Tavares (2012), Nova Escola (2011), INEP (2009), é possível levantar os processos em categorias, sendo estas:

- Monitoramento de performance: Processos que permitem a equipe gestora mensurar os resultados alcançados, de forma a determinar o que já foi alcançado e que pode ser melhorado;
- Fixação de objetivos e metas: Processos que determinam balizas para a equipe gestora, estas balizas são alvos a serem alcançados dentro da unidade escolar;
- Programas de incentivos: Processos que provem forma de estímulos de incentivo à comunidade escolar e os profissionais da educação;
- Programas de formação: Processos que orientam para a formação dos profissionais da educação, este processo é também relacionado aos programas de incentivos, pois refletem a valorização dos profissionais da educação;

Para as categorias supracitadas podem ser utilizados os seguintes instrumentos categorizados como:

- Planejamento coletivo
- Reuniões
- Entrevista
- Questionário

Em sentido de compreensão amplo um processo requer uma entrada, o processamento e saída. As entradas são os instigadores iniciais para que o processamento seja executado, por exemplo, a demanda de um novo plano de formação para os professores. O processamento são as regras necessárias que tornam o problema na entrada uma solução, este processamento requer o uso dos devidos instrumentos, para o exemplo anterior poderia se utilizar o planejamento coletivo e reuniões. A saída é a solução efetiva do problema apresentado na entrada, assim sendo, no exemplo anterior seria a execução do plano de formação dos professores.

Os processos são definidos pela equipe gestora de forma a ser executável em tempo determinado e de acordo com o planejado.

3.1 Monitoramento de performance

É uma atividade inerente à gestão e realizada de forma contínua, sistemática e regular, visando determinar em que medida a implementação

do plano ou projeto está sendo feita de acordo com o planejado e com as melhores possibilidades para a realização dos objetivos propostos.

O diretor escolar ao liderar a organização do processo de monitoramento deve fazê-lo de forma organizada e sistemática, seguindo os estágios e etapas. Assim garantirá a correção, realização de análises e interpretações confiáveis. I) Coleta de dados; II) Registro e sistematização de dados; III) Análise e interpretação de dados; IV) Descrição de resultados; V) Compartilhamento e disseminação dos resultados com a comunidade escolar; VI) Utilização dos resultados na reformulação de ações, planos e projetos e na formulação de novos planos de ação.

3.2 Programas de incentivo

O gestor é responsável por pensar e elaborar estratégias que visem à melhora do desempenho, planejando e implementando ações capazes de potencializar a produtividade dos funcionários, gerando engajamento e incentivando as equipes.

Quando se fala na questão de produtividade e engajamento, uma das estratégias que traz mais resultados é a criação de campanhas de incentivo. Esse tipo de campanha se baseia em três conceitos básicos: motivação individual, reconhecimento organizacional e recompensa.

3.3 Necessidades formativas

A formação continuada poderá ser elaborada visando o processo ensino aprendizagem com práticas reflexivas e com o olhar da comunidade escolar, atendendo nossas demandas conforme abaixo:

- Currículo, planejamento, projeto e avaliação nos ciclos de formação humana: adequações à BNCC e DRC-MT;
- Metodologia do ensino, operações básicas de matemática, raciocínio lógico, abstração, leitura, interpretação, produção textual;
- Projetos interdisciplinares que busquem desenvolver as competências elevando a autoestima e a valorização pessoal e o protagonismo juvenil;

3.4 Objetivos e metas

Atuar com possíveis soluções e reavaliar as metodologias, os resultados dos projetos alcançados, definir metas e intenções alcançadas de forma a possibilitar o aumento da proficiência nas áreas de linguagens, matemática, ciências humanas, ciências naturais e exatas. Abordar temas transversais, e trabalhar de forma interdisciplinar, estabelecendo como prioridade ao aprendizado do aluno

3.4.1 Objetivos

- Formar cidadão crítico com condições de valorizar seu ambiente escolar e social e adaptar-se as regras existentes e com flexibilidade sendo agentes transformadores das novas condições que se façam necessárias.
- Pautar as ações administrativas na transparência do uso do dinheiro público, utilizando-o de forma adequada respeitando as normas vigentes pela mantenedora.
- Possibilitar o acesso aos conhecimentos universais, disciplinares e interdisciplinares de modo dinâmico e que conceba trabalho como princípio educativo, uma vez que o projeto de escola que defendemos representa um projeto emancipador, democrático, inclusivo, que tem como objetivo a busca incansável da qualidade em educação.

3.4.2 Metas

- Acesso e permanência do aluno na escola, buscando gradativamente a melhoria da qualidade de ensino.
- Maior participação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, nas de aulas de reforço, oficinas de aprendizagem.
- Maior envolvimento da família no acompanhamento das atividades escolares.
- Valorização do ambiente escolar e social visando à participação e engajamento no protagonismo juvenil e projetos escolares.
- Formar cidadão crítico, ético e atuante na sociedade multicultural a qual está inserido.

4. Gestão educacional no estado de mato grosso

O processo de investigação busca compreender o princípio das boas práticas de gestão escolar em uma escola estadual da região norte do Estado de Mato Grosso. Neste caso, o objetivo não é aprofundar o assunto em uma pesquisa ampla, somente coletar informações referentes à gestão escolar de uma unidade escolar da rede estadual de ensino, como forma de amostragem. A escolha da unidade em questão foi aleatória, a referida escola tem como mantenedora a Secretaria Estadual de Educação e está situada no município de Santa Rita do Trivelato-MT.

4.1 Análise e Discussão

A Escola Estadual Candido Portinari possui Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar - CDCE organizado com segmentos de pais, alunos, professores e funcionários, sendo dois titulares e um suplente de cada segmento. A escolha da direção como dos membros do CDCE ocorre de forma democrática através de eleição conforme orientações de instruções normativas e Lei nº 7.040. As informações são repassadas através de reuniões de pais e mestres realizadas no mínimo quatro vezes ao ano, também são fixadas informações no mural e repassadas através das redes sociais. A Gestão de conflitos primeiramente e feita através do dialogo entre os envolvidos, caso não se resolva é convocado o conselho para deliberar seguindo o Regimento Escolar.

A participação dos pais em reuniões deliberativas para formação do plano de ação, como nas reuniões de pais que acontecem bimestralmente ainda não é satisfatória quanto ao número de presentes, porém percebe-se um aumento de pais participativos.

Em relação ao Projeto Politico Pedagógico - PPP a gestão busca proporcionar abertura aos professores, funcionários e pais possibilitando a participação tanto na escolha dos membros, como na participação, e deliberações da aplicação dos recursos, da escolha dos dirigentes bem como questões pedagógicas e administrativas, porém é muito difícil à participação voluntaria dos segmentos para participar do Conselho. Há sem dúvida a necessidade de conscientizar a importância desse voluntariado para decidir e deliberar assuntos pertinentes da escola, pois com um conselho mais

atuante e participativo com formações que proporcionem conhecimento de suas responsabilidades e ações, teremos participação mais intensa nas assembleias escolares.

A gestão busca parceria publico/privado que auxilia no processo de construção da cidadania, tanto com atuação na parte pedagógica como também com financiamento de alguns projetos, elegendo como objetivo principal a formação do educando, através de ações de incentivo e conscientização e formação visando à importância da participação e também da responsabilidade do conselho na comunidade escolar, como instrumento de fiscalização e deliberação e acompanhamento.

A gestão escolar procura fomentar o Grêmio Estudantil, para atuar mais intensamente junto aos alunos e a comunidade, na elucidação de seu papel e função.

Considerações Finais

A pesquisa bibliográfica para Lima e Mioto (2007, p. 1): "[...] implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório". Utilizando uma abordagem de pesquisa bibliográfica foi inicialmente fundamentado sobre gestão escolar. Contudo gerir uma equipe trás desafios que se situação de acordo com o ambiente da gestão, estes desafios para serem superados requerem processos específicos.

Os processos são definidos ou escolhidos pela equipe gestora, estes processos podem ser aplicados nas dimensões que a gestão escolar é composta, contudo somente quando aplicados e produtores de resultados positivos é que os processos podem ser considerados como Melhores Práticas (PINTO, et.al 2007).

A abordagem aqui descrita trouxe a importância de se considerar às práticas da gestão escolar como determinantes na organização tanto internos quanto externos aos muros da escola, ou seja, intensifica a escola como sistema de atividades que abrange não só os profissionais, mas sim toda a comunidade escolar.

As Melhores Práticas são aprendizados validados e melhorados continuamente que permite a equipe gestora ter uma gestão eficiente da unidade escolar, garantido que sejam alcançados os objetivos e metas da mesma.

Referencias Bibliográficas

<http://cefort.ufam.edu.br/dialogica/files/no7/Vol07-04-Gestao_Democratica_Escolar_reflexoes_e_desafios.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2014.

<http://pessoal.utfpr.edu.br/anacristina/arquivos/A2Melhores%20pratica.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2014.

<http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MonicaPiccioneGomesRios_int_GT8.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2014.

<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2014.

<http://www.scielo.br/pdf/rae/v45n4/v45n4a08.pdf>. Acesso em 31 jul. 2014.

<http://www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=18557&parent=56>. Acesso em: 31 jul. 2014.

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2776/168>. Acesso em 31 jul. 2014.

<http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/procedimentos_metodologicos_na_construcao_do_conhecimento_cientifico_a_pesquisa_bibliografica.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2014.

CORREA, Shirlei de Souza. **A gestão escolar e o processo de democratização da escola pública**. 2012. Disponível em:

INEP/MEC. **Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil**. Disponível em: <http://www.faculdadeparque.com.br/ebooks/Melhores_praticas_para_o_ensino_medio_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2014.

LAPIERRE, Laurent. Gerir **é criar**. 2005. Disponível em:

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola. Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2005.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. 2007. Disponível em:

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H.**"Gestão escolar" (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educa Brasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

Nova Escola. **Quem é e o que pensa o diretor escolar**. 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/especial-gestao-bx.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2014.

PINTO, João Carlos; Aguilera, Luiz Manoel; SILVA FILHO, Oscar Salviano. **Melhores práticas e benchmarking**. 2007. Disponível em:

RIOS, Mônica Piccione Gomes. **Desafios da gestão escolar para a melhoria da qualidade dos processos do ensino e da aprendizagem do ensino fundamental**. 2012. Disponível em:

SEDUC/MT. **Guia Orientativo de Rediscussão do Projeto Político Pedagógico**. 2014. Disponível em:

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. 2009. Disponível em:

SOUZA, Genival Nunes de. **Gestão Democrática Escolar**: Reflexões e desafios. 2012. Disponível em:

TAVARES, Priscilla Albuquerque. **Os impactos de práticas de gestão escolar sobre o desempenho educacional: evidências para escolas estaduais paulistas**. 2012. Disponível em: <http://cmicro.fgv.br/sites/cmicro.fgv.br/files/file/WP%207_2012.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2014.

DIVERSOS OLHARES SOBRE A BUSCA DE CONCEITOS NA FORMAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL

Mary Celina Barbosa do Nascimento

1- INTRODUÇÃO

A razão deste artigo é propiciar elementos para a formação do gestor educacional à Gestão Escolar na perspectiva democrático-participativa. Apresentamos aqui uma análise criteriosa sobre a gestão escolar, com a intenção de colaborar para que estes estudos orientem a sua reflexão e a de todos os educadores que pretendem tornar a escola o lócus da cooperação e do comprometimento com a qualidade educacional.

Sabemos que a democrática participativa na escola está diretamente relacionada com a qualidade da educação. Na prática, a construção da democracia na escola é uma composição coletiva, que presume mudanças na forma de conceber os objetivos e fins da educação, as relações que se estabelecem no contexto escolar e a função da escola enquanto instituição social. Portanto, a participação de todos os envolvidos no processo educacional é de fundamental importância para que de fato a escola seja democrática, que colabore para a formação integral do individuo, com uma visão global da realidade, na perspectiva da pluralidade cultural brasileira.

Ao logo da história a soberania do Estado suscitou diversas desigualdades sociais, políticas e educacionais. Sendo compreendido como uma organização política regulamentadora, coercitiva e de controle social de um determinado território. O Estado sofreu mutações particulares na transição para a modernidade referente à sua configuração, natureza e funções:

> [...] o Estado tem já uma longa duração histórica. Tendo isso em conta, e não esquecendo que só poderá ser bem caracterizado por referência às mutações particulares que foram ocorrendo na sua

> configuração, natureza e funções, o Estado será aqui genericamente entendido como organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controlo social - funções essas também mutáveis e com configurações específicas, e tornando-se, já na transição para a modernidade, gradualmente indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema económico capitalista [...] (AFONSO, 2001, p.17).

Nesse contexto, os pressupostos do sistema de ensino estiveram ajustados a uma estrutura burocrático e centralizadora de poder. Desta forma, o domínio decisório esteve limitado às esferas governamentais que determinavam as ações administrativas e pedagógicas que ocorriam nas escolas. Competia a escolas à tarefa de executar tais programas e projetos de administração, independente das necessidades política, econômica, cultural e social da comunidade escolar.

Há décadas os diversos segmentos da sociedade vêm reivindicando a democratização da educação pública e de qualidade. Esse movimento se intensificou na década de 80. A constituição federal de 1998 estabeleceu à educação brasileira, os princípios de obrigatoriedade, gratuidade, liberdade e igualdade. Sendo direito garantidas as crianças, conforme determina a lei no art.4º.

> ...é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1998).

Como reflexo das diversas lutas e dos movimentos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a gestão escolar passa a adotar uma postura mais democrática. Dentro disso, abre-se espaço para a interação entre família e escola, na solução dos problemas e processos de aprendizagem em conformidade com as necessidades da escola.

Da mesma forma, o artigo 13 da LDB, ressalta que as atividades propostas pelos docentes, estejam em conformidade com a articulação entre a escola, as famílias e a comunidade. Nesse contexto, a participação de todos os envolvidos (alunos, pais, docentes, funcionários, gestores e membros da comunidade do entorno) doravante reconhecido com participação coletiva da "Comunidade escolar", explicitamos de uma forma, tão bem elencada por Riscal (2009, p.45) o conceito de gestão democrática:

> A gestão democrática é a concepção de administração da escola segundo a qual todos os envolvidos na vida escolar devem participar de sua gestão e que estabelece que toda a ação ou decisão tomada referente à escola deva ser de conhecimento de todos (RISCAL, 2009, p. 45).

Nesse contexto, uma organização escolar funciona por meio da cooperação. Esse diálogo deve ser fundamentado nos esforços de todos os envolvidos no sistema educacional, o que abrange escola, professores, especialistas, família, gestores, sociedade e alunos.

O objetivo geral desta pesquisa foi de analise e reflexão, em relação às ações e o papel do gestor escolar para que o mesmo possa contribuir para que os professores se familiarizem com as Concepções e processos de gestão, como condição para que, como membros da escola, participem de forma efetiva do processo de planejamento do projeto pedagógico, por contribuírem para o aperfeiçoamento das práticas educativas desenvolvidas nas escolas juntamente com as contribuições da Gestão Escolar na perspectiva democrático-participativa, a qual demonstrando a preocupação da escola em se firmar nos objetivos e práticas que a constituam em um espaço de construção da cidadania.

Afinal qual a relação entre administração e gestão? Podemos inserir o cenário moderno de realização do trabalho empresarial no qual há o esforço direcionado à criação de um clima participativo e em que o gerente é um dos agentes da integração, sendo também responsável pela produtividade da equipe sob sua orientação. Ferreira (2002, p.6) explicita essa relação dizendo que:

> Ambas as palavras têm origem latina, "gerere" e "administrare". "Gerere" significa "conduzir, dirigir ou governar". "Administrare" tem aplicação específica no sentido de "gerir um bem, defendendo os interesses de quem os possui". Administrar seria, portanto, a rigor, uma aplicação de gerir.

Félix (1985, p.34), pressupõe que:

> O fato de ser a administração, de um modo geral, compreendida como uma decorrência da evolução da organização social reforça a necessidade de se explicitar a sua função enquanto meio de organização do trabalho na sociedade capitalista.

Como podemos perceber os termos administração escolar e administração empresarial nos direcionam a necessidade de termos uma visão clara e abrangente dos pressupostos da administração, como também de seus conceitos, considerando que esses termos são referência para as organizações sociais, sejam empresariais, sejam educacionais.

O termo gestão se aplica de forma mais adequada á esfera empresarial, enquanto o termo administração tem uma conotação voltada à esfera pública. Alguns estudos mostram que há interpretações específicas em relação a tais termos, sem implicação de hierarquia dou valor.

Os conceitos de administração escolar também pressupõem processos que legitimam as ações de gestão? Sim, no entanto, têm desdobramentos sociais, uma vez que os gestores assumem a responsabilidade dessas ações perante a comunidade e os órgãos da organização do sistema de ensino, legitimando as teorias desenvolvidas pela administração geral, como afirma Félix (1985, p.17):

> Enquanto a administração de empresas desenvolve as teorias sobre a organização do trabalho nas empresas capitalistas, a administração escolar apresenta proposições teóricas sobre a organização do trabalho na escola e no sistema escolar. No entanto, a administração escolar não construiu um corpo teórico próprio e no seu conteúdo podem ser identificadas as diferentes escolas da administração de empresas, o que significa uma aplicação dessas teorias a uma atividade específica, neste caso, a educação.

Como deve, então, ser a concepção de administração ou gestão nos sistemas de ensino? Nos sistemas de ensino, a concepção de administração ou gestão deve ser muito mais do que uma intenção ou uma proposta, pois materializa-se em práticas concretas e ações objetivas a fim de cumprir os objetivos definidos na organização do trabalho escolar.

O presente artigo se justifica pela necessidade de discorrer sobre as teorias de administração escolar no Brasil, abordando a origem e o desenvolvimento destas ao longo da história, bem como suas implicações no trabalho pedagógico como reflexo das concepções de gestão escolar, no qual foram caracterizadas a gestão democrático participativa, com enfoque nos conceitos de democracia, autonomia e participação e na relação destes com o processo de democratização da escola além do enfrentamento das condições existentes na gestão da escola implica assumir uma utopia, considerando-se a contribuição que a escola pode oferecer na construção de uma sociedade mais humana, solidária e inclusiva.

2- DESENVOLVIMENTO

Historicamente, no Brasil, a pesquisa acadêmica na área educacional tem mostrado o impacto e as implicações da teoria da administração empresarial nas práticas de gestão educacional, quer pela presença dessa literatura nos processos de formação dos administradores escolares nos cursos de Pedagogia ou de Pós-graduação, quer pela prática dos gestores educacionais que, de uma forma ou de outra, têm em suas ações, além de outras determinações, o viés das politicas públicas e dos princípios da visão estratégica empresarial.

Temos, assim, novos fundamentos que se incorporam ás ações de gerenciamento escolar. Torna-se indispensável, então, que diretores ou gerentes busquem esclarecimentos sobre esses novos conceitos para que, com competência, possam exercer sua função de modo a gerar benefícios mútuos tanto para os papeis que serão desempenhados de forma mais bem fundamentada quanto para as questões escolares relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Entendido isso, vejamos o esclarecedor raciocínio desenvolvido por Lück (2008 p.35-36):

> Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas

> em especifico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas compromissados com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

A ação educacional, para ser de qualidade, deve contar com o comprometimento e a participação efetiva de todos os membros que compõem a escola, formando assim uma equipe de gestão, um compromisso coletivo, que leva todos a compartilhar o processo de tomada de decisões junto com o dirigente escolar. A busca de uma nova compreensão sobre o papel dos gestores escolares implica reconhecer as limitações que se impõem aos conceitos de administração.

Na reflexão sobre o conceito de administração consideramos, primeiramente, que o próprio ato de administrar, assim como o conceito de administração escolar, é uma construção histórica marcada pelas práticas e contradições vividas na sociedade, em diferentes períodos históricos e contextos sociais.

Como bem coloca Paro (2008a, p.18-19) para conceituar administração:

> utilização racional de recursos para a realização de fins determinados fins. Assim pensada, ela se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos. O animal também realiza atividade, mas sua ação é qualitativamente diversa da ação humana, já que ele não consegue transcender seu estado natural, agindo apenas no âmbito da necessidade.

O que entendemos, baseando nossos conceitos na argumentação do autor citado, é que administrar, em qualquer organização, consiste em utilizar, de forma racional, os recursos disponíveis para alcançar os obje-

tivos estabelecidos em coerência como seu objeto de trabalho. E é nesse ponto que reside a principal dicotomia entre os tipos de gestão anteriormente referenciados.

Félix (1985) afirma que a gestão do trabalho educativo apesar de apresentar características especifica, historicamente tem utilizado como base os princípios da administração geral, centrando suas ações,

> nas tarefas de organização, planejamento, direção e liderança para assegurar o equilíbrio interno e externo da organização escolar. Segundo Afonso, para desenvolver adequadamente essas tarefas o administrador escolar precisa ter uma visão de conjunto de toda a escola, de tal forma que não sejam consideradas distintas as atividades técnico-pedagógicas e as administrativas, ainda que cada qual apresente suas próprias características. Nesse sentido, o conjunto da escola deve constituir uma estrutura flexível e à administração escolar cabe propiciar os ajustes necessários para o seu funcionamento adequado. Embora as medidas de ajustes em função dos objetivos a serem cumpridos pela escola possam gerar conflitos e tensões, incompatibilizando-se com a hierarquia existente, (p.82).

Portanto, o gestor escolar, além de ter uma visão de conjunto, há de compreender a escola como uma estrutura flexível, pois o objeto de trabalho das atividades técnico-pedagógicas apresenta características distintas das atividades administrativas, uma vez que lida cotidianamente com a educação de pessoas.

O gestor, para implementar suas tarefas, deve dispor do curso em pedagogia conforme determina a Lei de diretrizes e Bases da Educação LDB (Lei 9394/96) em seu Artigo 64.

> Artigo 64 - A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (MARQUES, 2009).

O trablaho do gestor não é um trabalho isolado. Trata-se de um trabalho junto ao trabalho docente e este se caracteriza por ser intencional, mas também por inserir os individuos no mundo no campo da cultura e da sociedade onde está imerso, via formação do homem e para o homem. Por conseguinte, é um trabalho que tem intencionalidade histórica, volta-se para o presente e para o futuro da sociedade. As práticas de gestão são, portanto, práticas sócio-historicas. Neste sentido, são práticas educativas.

Ressaltamos a necessidade de a escola rever a sua estrutura e os seus métodos de trabalho, pois há uma dicotomia entre os tipos de gestão e suas prioridades.

Quadro 1.1 - Prioridades da gestão empresarial e da gestão escolar.

Gestão empresarial	**Gestão escolar**
Os aspectos técnicos, administrativos e burocráticos.	As condições para que se cumpram os fins da educação.
Os métodos de gerência e controle	Os aspectos pedagógicos em detrimento da produção material.
A divisão pormenorizada do trabalho para atingir seus objetivos.	As condições para a construção de referenciais que "possibilitem a realização humana pela vida digna e participativa em todas as formas de produção da existência" (Ferreira, 2002, p.27).

Acompanhando o raciocínio de Paro (2008ª, p.126), podemos dizer que:

> O aluno é, não apenas o beneficiário dos serviços que ela presta, mas também participante de sua elaboração. É evidente que essa matéria-prima peculiar, que é o aluno, deve receber um tratamento todo especial, bastante diverso do que recebem os elementos materiais que participam do processo de produção, no interior de uma empresa industrial qualquer.

Dessa forma, evidencia-se um entendimento consensual sobre a necessidade de se ofertar a educação e auxilia-a a se libertar de métodos que não sustentam mais as apreensões e reconhecerem a necessidade de se transformar. Todavia, as inexoráveis metamorfoses, a escola precisa subentender sua atribuição, o seu caráter, os seus valores. Pestana (2003) "Uma escola moderna não precisa abdicar do seu rosto, da sua identidade".

Enquanto a empresa capitalista lida, no seu cotidiano, com bens materiais (canetas, pregos, parafusos etc.), a escola lida com a educação, cuja especificidade do objeto de trabalho cotidiano envolve ' a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades" (Saviani, 1991, p.21).

Oliveira (2009, p.36-37) acrescenta outros elementos que reforçam a dicotomia entre os dois tipos de gestão:

> tecnologia, ambiente, poder, conhecimento se estruturam, fundamentando noções diversificadas das organizações. E mais: a hegemonia da razão instrumental direciona a ação efetiva e define o comportamento ético. A ciência é ideologizada em função da produção que, em sua lógica, subordina a educação, a política e mesmo o próprio lazer. Se, de um lado, pressupõe-se a subjetividade, por outro a racionalidade com respeito aos fins define cursos de ação de uma civilização voltada para o consumo, para o ganho, para as vantagens individuais e para o poder. É o reino da mercadoria e de sua administração.

Como espaço educacional, a escola tem um compromisso básico com a civilização e com a preparação das novas gerações para que estas possam usufruir dos bens materiais, sociais e culturais e, ao mesmo tempo, contribuir para produzi-los e preservá-los.

O quadro a seguir contribui para clarificar essas diferenças. Ressaltamos que os elementos adiante analisados se entrelaçam, na medida em que os gestores assumem ora uns, ora outros princípios, dependendo da necessidade da ação.

Quadro 1.2 – Concepções de administração presentes na gestão escolar

Item de análise	**Estratégico-empresarial**	**Educacional democrática**
Escola	Enfatiza a organização burocrática. Visa à racionalidade	Possui visão emancipadora e cidadã. Busca a

formação
técnica, observando os valores integral e assume
a inclusão
de mercado. como principio e
compromisso
social.

Desafio Busca garantir a qualidade Busca garantir a
qualidade
formal, a fim de assegurar o técnica, humana
e política por
desempenho da escola por meio da construção
e da
meio da implementação do implementação coletiva do
planejamento estratégico. projeto politico-pedagógico.

Pressupostos Mantém o pensamento Une teoria e prática.
Promove a
separado da ação. Usa a avalia participação da comunidade no
ção como forma de controle. no processo de
decisão. Usa a
Tende a centralizar os poderes avaliação diagnóstica
e o poder
em determinados postos hierar compartilhado.
quicos.

Estabelece o processo Estabelece o processo
verticalizado na tomada de democrático na
tomada de
Gestão decisões: diretores, gerentes, decisões coletivas,
decorrentes
supervisores e colaboradores. de consensos cons-

truídos com a participação de representantes dos diferentes segmentos da escola.

Fonte: Adaptado de Veiga, 2001, p.63-64.

Para compreendermos as implicações do método de administração empresarial na gestão e na organização do trabalho pedagógico escolar, é necessária uma análise da natureza do trabalho que é desenvolvido na escola, seus princípios, objetivos e métodos.

Uma das implicações do uso da administração empresarial na gestão escolar ocorre quando o diretor direciona suas atividades com base nos princípios da gestão estratégica empresarial. A tendência aqui, então, é priorizar as exigências do "sistema" e as "prescrições administrativas", o que se repercute no processo pedagógico, limitando o cumprimento da sua função educativa. Todavia, a utilização desse método é viável desde que sofra as devidas adequações a fim de não prejudicar o cumprimento da função essencial da escola.

Ferreira (2000) entende a gestão democrática como a possibilidade de consubstanciação de um valor historicamente universal em realidade, permitindo aos seres humanos que se desenvolvam fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter. Nestes termos, reafirma o entendimento de que, mais que uma participação ampliada, a gestão democrática precisa ser também um mecanismo de mediação que permita à escola construir, conscientemente, as bases que fundamentam o desenvolvimento e a qualidade social.

A escola tem o dever de incentivar a participação e o engajamento da família/comunidade nos projetos da instituição, assim como, reconhecer a importância do auxilio da família no projeto escolar. Essa acolhida gera o exercício do seu papel da família na educação, no desenvolvimento e sucesso profissional de seus filhos e na transformação da sociedade.

Nesse cenário, todas as unidades escolares são convidadas a revisar sua prática educativa e, portanto, muitas são as propostas de mudanças de paradigma. Destaca-se, a importância da autonomia escolar na definição dos

mecanismos que assegurem educação de qualidade, expressos no Projeto Politico-Pedagógico (PPP). Segundo GESSER (2000, p. 30):

> A construção de Projetos Político-Pedagógicos e sua viabilidade nas unidades escolares, como expressão democrática coletiva, voltados às classes subalternas, começaram a concretizar-se na década de 80, com as discussões de redemocratização política do país protagonizada pelos educadores que possuíam uma visão mais crítica. Pela ótica de alguns autores, só tem sentido construir um Projeto Político-Pedagógico se este tiver a participação efetiva de todos os envolvidos no processo educacional, como pais, alunos, professores, funcionários e direção.

Frente a essa liberdade de elaborar seu próprio PPP cada unidade escolar define sua identidade. Nessa orientação, o que será conjecturado democrático da Escola estará anexo á sua função social.

> "A gestão democrática passa pela democratização da escola, pela natureza social da escola, não se restringe apenas aos processos transparentes e democráticos ligados à função administrativa. Não é possível uma Escola autoritária desenvolver uma gestão democrática. Nesse sentido a gestão democrática tem uma dimensão exógena e endógena. A primeira está ligada à função social da escola, `a sua vocação democrática, no sentido de democratizar o conhecimento produzido e socializado por ela.
>
> A segunda refere-se à forma de organização interna da escola, contemplando os processos administrativos, a participação da comunidade escolar nos projetos pedagógicos, políticos e administrativos da escola, ou seja, à forma como é administrada a escola" (FONSECA, 1994, p. 84-85).

Já está consolidado no discurso educacional que o projeto Politico Pedagógico (PPP) é a própria organização do trabalho escolar e que abrange a concepção, realização e avaliação do projeto educativo envolvendo diversos atores (VEIGA, 1998). Neste sentido,

> Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI,1994,p.579).

Assim o PPP não é simplesmente um amontoado de planos e agrupamentos de pessoas. Pensando nas pessoas envolvidas nos objetivos educacionais da escola, podemos citar professores, coordenadores, gestores e alunos, mas também, pais e a comunidade atendida pela escola.

A elaboração do PPP é uma ação intencional, com a explicitação de compromissos. Quando estes são definidos coletivamente, comunga com a perspectiva de uma democracia participativa, como VEIGA relata:

> O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 1998).

A gestão democrática é um principio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Tornar o espaço escolar realmente público exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, que inclui a implementação de procedimentos que favoreçam o acesso da comunidade escolar e a sua inclusão nas discussões sobre o Projeto Politico Pedagógico.

Saviani (1986) defende que um diretor precisa entender o bom funcionamento da escola e de ter clareza da razão central da instituição que dirige. O autor afirma que o diretor de escola "comprometido com a qualidade educativa deve ser antes de tudo um educador; antes de ser um administrador ele é um educador" (SAVIANI, 1986, p.190).

Contudo Paro (2208a, p.132) explana que a maioria das decisões ainda cabe ao diretor:

> a última palavra deve ser dada por um diretor, colocado no topo dessa hierarquia, visto como o representante da lei e da ordem e responsável pela supervisão e controle das atividades que aí se desenvolvem. Para facilitar essa supervisão, tal tema hierárquico é constituído de tal maneira que todos os que participam da vida da instituição – desde o pessoal de secretária e os funcionários subalternos (serventes e inspetores de alunos etc.) passando pelo pessoal técnico-pedagógico (orientador educacional, coordenador pedagógico etc.) até os professores e alunos – devem desempenhar funções precisas o suficiente para permitir o controle e a cobrança no cumprimento das tarefas e atribuições que estão sob a responsabilidade e obrigação de cada um.

Percebemos, embora haja uma flexibilização na aplicação das normas previstas no regimento escolar e nas demais legislações oriundas dos sistemas de ensino até mesmo por conta da pressão vinda dos alunos e professores que cobram cotidianamente maior participação nos processos de decisão, ainda está presente a centralização do poder nas decisões tanto na gestão e organização do trabalho pedagógico escolar quanto na gestão do processo de ensino-aprendizagem.

O diretor escolar, no seu dia a dia, enfrenta o embate: por um lado, como educador, identifica-se com alunos, professores e pais em suas reivindicações; por outro, como superior responsável pela gestão da escola, tem de fazer cumprir as determinações legais.

O quadro a seguir demonstra essa dicotomia.

Quadro 2 – Comparação entre diretor-educador e diretor-gestor

Diretor – educador	**Diretor - gestor**

BUSCA ATINGIR OS OBJETIVOS PRECISA CUMPRIR AS DETERMINA
EDUCACIONAIS DA ESCOLA. NAÇÕES DOS **ÓRGÃOS SUPERIORES**
do sistema de ensino.

Envolvido com os problemas pedagógico da escola tem pouco tempo para se dedicar ao trabalho burocrático.

Dedica grande parte do seu tempo ao atendimento de forma-
lidades burocráticas.

Professores, profissionais da educação e alunos reivindicam medidas para promover a qualidade do ensino.

O Estado não satisfaz essas reivindicações e, diante disso, o diretor deve responder pelo cumprimento de leis e regu-
lamen-
tos.

Como educador, identifica-se com os objetivos legítimos da escola e se sente compelido a atendê-los.

Como gerente, sente sobre si o peso de constituir-se como responsável maior pelo cumprimento da lei e da ordem na escola.

Sente-se impotente diante dos problemas, frustrando a sua utopia de ver realizados os objetivos pedagógicos.

O diretor assume o papel "preposto" do Estado, com a incumbência de zelar por seus interesses.

Fonte: Elaborado com base em Paro, 2008a, p.133-134.

Para tanto, deve analisar criteriosamente a natureza do trabalho que ai é desenvolvido. Como afirma Paro, o ato de diretor:

> "Envolvido, assim, com os inúmeros problemas da escola e enredado nas malhas burocráticas das determinações formais emanadas dos órgãos superiores, o diretor se vê grandemente tolhido em sua função de educador, já que pouco tempo lhe resta para dedicar-se às atividades mais diretamente ligadas aos problemas pedagógicos no interior de sua Escola" (PARO, 1993, p.133).

> "A impotência do diretor para resolver os problemas da escola articula-se, assim, com o papel de gerente que o estado lhe reserva, contribuindo ambos para fortalecer os interesses dominantes com relação à educação escolar. A dimensão gerencial permite ao Estado um controle mais efetivo das múltiplas atividades que se realizam na escola, na medida em que se concentra na figura do Diretor a responsabilidade última por tais atividades, fazendo-o representante dos interesses do estado na instituição. O diretor escolar assume assim o papel de 'preposto' do Estado, com a incumbência de zelar por seus interesses; estes, embora no nível da ideologia se apresentam como sendo de toda a população, bem sabemos que se constituem em interesses das classes que detém o poder econômico da sociedade. Por outro lado, a situação de impotência do diretor, diante dos problemas graves com os quais se defronta a escola, concorre para que se tenha frustrada a realização de seus objetivos especificamente pedagógicos; desse modo, deixa de cumprir sua função transformadora de emancipação cultural das camadas dominadas da população, servindo aos interesses da conservação social" (PARO, 1993, p. 135).

Voltamos à assertiva inicial: é incompatível a transposição direta dos princípios da administração empresarial para a gestão escolar, dadas às características próprias do trabalho educativo escolar.

Em face ao colocado, o diretor da escola comprometido com uma sociedade inclusiva e com uma educação que contribua para a formação de alunos críticos e inseridos futuramente no mundo trabalho deve, em primeiro lugar, procurar garantir as condições necessárias para a concretização da práxis educativa, considerando a natureza do trabalho pedagógico e os métodos específicos da administração escolar em sua gestão.

CONCLUSÃO

Ao se adotar o conceito de gestão, assume-se uma mudança de concepção a respeito da realidade e do modo de compreendê-la e de nela atuar. Cabe ressaltar, portanto, que, com a denominação de gestão, o que se preconiza é uma nova óptica de organização e direção de instituições, tendo em mente a sua transformação e de seus processos, mediante a transformação de atuação, de pessoas e de instituições de forma interativa e recíproca, a partir de uma perspectiva aberta, democrática participativa.

Sabemos que a gestão democrática participativa na escola está diretamente relacionada com a qualidade da educação. Na prática, a construção da democracia na escola é uma construção coletiva, que presume mudanças na forma de conceber os objetos e fins da educação, as relações que se estabelecem no contexto escolar e a função da escola enquanto instituição social. Portanto, a participação de todos os envolvidos no processo educacional é de fundamental importância para que de fato a escola seja democrática, que colabore para a formação integral do indivíduo, com a visa global da realidade, na perspectiva da pluralidade cultural brasileira.

Considerando o tema proposto para desenvolver neste texto, a saber – o objetivo desta foi de analise e reflexão, em relação às ações e o papel do gestor escolar para que o mesmo possa contribuir para que os professores se familiarizem com as Concepções e processos de gestão, como condição para que, como membros da escola, participem de forma efetiva do processo de planejamento do projeto pedagógico, por contribuírem para o aperfeiçoamento das práticas educativas desenvolvidas nas escolas juntamente com as contribuições da Gestão Escolar na perspectiva democrático-participativa, a qual demonstrando a preocupação da escola em se firmar nos objetivos e práticas que a constituam em um espaço de construção da cidadania.

O gestor, como planejador, ao antecipar ações em relação à dinâmica cultural em que está inserido as quais pretende, com os demais sujeitos do processo educativo- professores, especialistas e alunos – pode promover ações que busquem formação/educação desses mesmos indivíduos no conjunto de possibilidade sociais que cercam sua ação. Assim sendo, a gestão planejada não é somente educativa para os alunos, mas para todos

os envolvidos no processo. Desse modo, pode-se dizer que a instituição--escola pode ser educativa, tanto mais quanto mais promova a capacidade das pessoas de se situarem no mundo e se desenvolverem.

Entretanto, contemplamos a justificativa deste artigo pela necessidade de discorrer sobre as teorias de administração escolar no Brasil, abordando a origem e o desenvolvimento destas ao longo da história, bem como suas implicações no trabalho pedagógico como reflexo das concepções de gestão escolar, no qual foram caracterizadas a gestão democrático participativa, com enfoque nos conceitos de democracia, autonomia e participação e na relação destes com o processo de democratização da escola além do enfrentamento das condições existentes na gestão da escola implica assumir uma utopia, considerando-se a contribuição que a escola pode oferecer na construção de uma sociedade mais humana, solidária e inclusiva.

Os termos "administração" e "gestão da educação", em geral, eram usados como sinônimos. Dada a forte conotação técnico-gerencial do termo "administração", e tendo a educação um componente político próprio, passou-se a privilegiar o termo gestão da educação, caracterizando um processo político-administrativo, que organiza, orienta e viabiliza a prática social da educação.

Em face ao colocado e o que entendemos, baseando nossos conceitos na argumentação de vários autores citado, é que administrar em qualquer organização, consiste, em utilizar de forma racional, os recursos disponíveis para alcançar os objetivos estabelecidos em coerência com o seu objeto de trabalho. E é nesse ponto que reside a principal dicotomia entre os tipos de gestão anteriormente referenciados.

3- REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. A construção de Escolas Democráticas, Histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna 2002. - (Educação em Pauta).

BRASIL, Lei Nº 9.394. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de dezembro de 1996.

CHIAVENATO, I. Introdução à teoria geral da administração. 6. ed.

Rio de Janeiro: Campus, 2000.

FERREIRA, A. A. A. Gestão empresarial: Taylor aos nossos dias – evoluções e tendências da moderna administração de empresas. São Paulo: Pioneira, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. "O sistema de organização e gestão da escola" In: LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira, TOCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização – 10. Ed. – São Paulo: Cortes, 2013.

LUCK, Heloísa. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008 a. (Cadernos de Gestão).

_____. Dimensões de gestões escolares e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009. Manual de Monitoramento, SEDUC, 2009.

_____. Gestão Educacional: uma questão paradigmática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Série Cadernos de Gestão.

OLIVEIRA, L. M.; PEREZ JR., J. H.; SILVA, C. A. S. Controladoria estratégica. São Paulo: Atlas, 2002.

PARO, V. H. Administração escolar: introdução crítica. 5. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados ,1991.

_____. Gestão democrática na escola pública. São Paulo: Ática, 2001.

EL DESARROLLO DE LA PERSONA EN LA PRÁCTICA DE LA FILOSFÍA PARA NIÑOS

Minerva Gutiérrez Sánchez

DIFERNECIA ENTRE INDIVIUO Y PERSONA

Generalmente indiferenciamos a los individuos de las personas, sin embargo, existen diferencias especificas importantes entre ambas. En un primer momento buscaremos reconocer cuales son estas diferencias, en un segundo momento reconoceremos porque la educación debe tender a hacia la formación de la persona y no solamente del individuo.

El individuo es unidad indivisible, unidad frente a otras unidades desde un marco de referencia, puede ser un ser vivo, animal o vegetal, perteneciente a una especie o género. El individuo se considera independiente de los demás, movible, cambiable y cuantificable, unidades aisladas y particulares. La individualidad se mira desvinculado de todos y todo, por tanto, se reconoce como centro de toda finalidad, se vuelve un ser egoísta y ególatra. El individuo se separa de la comunidad y declara ser resultado de su propio esfuerzo sin deberle nada a la sociedad. La ruptura con los lazos sociales, las herencias históricas y culturales es el quebrantamiento con la búsqueda de sentido y memoria; no atribuye significación a su ser, por lo tanto, a su actuar y pensar. Se deja guiar por la masa informe. "Cierto es que un individuo de una especie cualquiera, animal, vegetal y aun mineral, es ya un todo subsistente, indiviso en sí mismo y distinto de todo lo demás." (Jacques Maritain, 1936)

La individualidad hace que una cosa de la misma naturaleza que otra difiera en la misma especie y género, es lo que hace que una cosa difiera de otra cuya naturaleza comparte. Vemos así de inmediato que la idea de división, de oposición, de separación está ligada a la de individualidad. Sin embargo, nosotros no vivimos como entes separados, sino siempre en relación con otros, con objetivos, anhelos, ideas e intenciones compartidas buscamos ser mejores personas y sociedades, por ellos es importante tomar en cuenta que la formación humana debe considerar no solo al individuo separado, sino a la persona en su complejidad. ¿Es posible la transformación de un individuo? ¿El individuo aislado puede transformarse en persona? De ser así ¿Cómo podría lograrlo?

El nacimiento de la persona se da cuando el individuo reconoce su relación consigo mismo, con los otros y lo otro. La persona tiene una forma de relacionarse, de ver el mundo. Los objetos existen a medida que la persona los ocupa o existen en su mundo. "La persona-sigue diciendo Scheler- se da sólo donde se da un *poder hacer* por medio del cuerpo y precisamente un poder hacer que no se funda sólo en el recuerdo de las sensaciones ocasionadas por los movimientos externos y de las experiencias activas, sino que precede al obrar efectivo" (Abbagniano, 1980). El hombre es persona en cuanto realiza tareas que lo definen en relación con los demás. Relacionarse con los demás y lo demás en el trabajo es el inicio de la conversión del individuo a persona.

La persona no es lo mismo que un individuo, este último es un ser aislado busca crecer desde sí mismo, hacia sí mismo, en cambio la persona es una construcción lenta, pausada y consciente del ser humano en relación con lo que le rodea. La formación humana que tienda a la construcción de mejores seres humanos requiere poner énfasis en los procesos y no solamente en los resultados.

La persona para Mounier no se le puede atribuir una definición rigurosa, es una experiencia íntima que lo entiende como ser único e irrepetible; la realización de cada ser humano es diferente por ser unidad en sí misma. Mientras el individuo es separación, la persona es integración. El individuo se identifica consigo mismo sin reconocer diferencias, la persona se sabe que es ella a causa de reconocer que existe un mundo exterior distinto. Si bien, individuo y persona tienen notable diferencia cabe aclarar que no son figuras opuestas entre sí. Más bien, el individuo puede llegar a ser persona. Para Mounier, la persona acude a un llamado, es decir, no se nace persona, sino se busca ser persona, es el resultado de

un esfuerzo por la realización de alcanzar a ser un humano a imagen y semejanza de Dios.

La persona es presencia en sí misma, descubre cualidades en ella misma que le permitirán alcanzar su realización. No es el retorno a sí mismo de una manera aislada, sino el reconocimiento de sí mismo tomando en cuenta todo lo que le acontece, la dialéctica interior y exterior que nos comprende: cuerpo, lenguaje, forma de vida con los demás. La capacidad reflexiva nos puede ayudar a atender el llamado. La reflexión no es sólo el reconocimiento de lo vivido, sino relacionarlo con lo que nos rodea. "La persona es presencia en sí misma, lo cual implica capacidad de reflexión y de meditación; es presencia ante el mundo, lo que implica conocer el universo y dominarlo por el trabajo o transformarlo en el arte y la poesía; la persona es presencia ante los demás, capaz de amar. Finalmente es presencia ante Dios capaz de oración y de adoración" (Mounier, 2002).

La formación de la persona tiene un fundamento ético en el reconocimiento del otro. Solo podremos descubrir un "yo", si antes hemos descubierto un "tú". La persona surge de un encuentro dialéctico con el otro donde ambos se reconocen como personas y dan cabida a la construcción de un mundo juntos, se abre a los demás, la comunidad y las instituciones. La formación de la persona tiene que ver con el reconocimiento de saberse seres pensantes y sintientes en relación. La persona es portadora de una conciencia, por tanto, reconoce desigualdades y jerarquiza prioridades, relaciona lo necesario y omite lo innecesario; acepta o rechazar lo que le es dado. A diferencia de los animales, éstos se adaptan al medio en el cual nacen. La consciencia le permite significar el mundo, reconocer lo que es más grande que él.

Esta consciencia permite reconocernos como seres falibles, fallamos en nuestra misión como humanos, pero tenemos la capacidad de reflexionar y corregir. La autocorrección es fundamental en nuestro proceso vital, permite sabernos únicos en nuestras aspiraciones y anhelos, a la vez, semejantes en nuestras necesidades y condición humana; concientizar estos elementos da apertura a la reciprocidad, aunque nos reconocemos diferentes podemos complementarnos con las aportaciones de otros. Además, existen necesidades que sólo pueden llevarse a cabo en correspondencia: amar y ser amado, respetar y ser respetado, vivir y

convivir. Esta reciprocidad permite reconocer al otro como semejante y por tanto, con un valor propio por el hecho de ser persona.

Angélica Sátiro nos recuerda la importancia de llevar este proceso: "La cuestión es que si partimos de la condición humana podremos tener en cuenta a los humanos reales (imperfectos, incompletos y finitos) para lograr que, a través de un proceso educativo, puedan crearse a sí mismos, proyectarse como personas mejores" (Rodolfo Rezola (Ed.), 2012). ¿Cómo se puede educar para ser persona? ¿Cómo contribuye la filosofía para niños en dicho proceso?

Para María Zambrano la educación debe tender a la construcción de mejores seres humanos, pues únicamente de esta manera se podrá constituir una auténtica democracia, por tanto, formar sociedades conlleva la necesidad de educar a los individuos para llegar a ser personas. La educación es una transformación del individuo egoísta y ensimismado, hacia un ser que se reconoce integrante de una comunidad. "Si se hubiera de definir la democracia podría hacerse diciendo que es la sociedad en la cual no sólo es permitido, sino exigido, el ser persona" (Zambrano, 1988).

La formación del individuo y de la persona no sucede en la misma dirección, mientras la primera busca destacar en un sistema de competencia como el mejor de entre muchos individuos con los que no está relacionado. La formación de la persona es más compleja porque requiere la presencia de los otros, su educación necesariamente se da en un ambiente de cooperación mutua en la que se saben unidos por un vínculo amoroso. La educación es la formación no sólo del individuo como unidad separada, como un alumno más con un número, determinado por calificaciones cuantificables de manera piramidal. Es importante considerarlo como un ser en crecimiento, con capacidad de desarrollar sus potencialidades desde diversos aspectos: su historia, tradiciones, cultura, significados.

Para Zambrano, el hombre a diferencia de los animales, tiene la capacidad de modificarse y modificar el medio en el que se encuentra. El animal o la planta no pueden modificar su entorno, solo viven o muren en el medio determinado donde nacen, su sobrevivencia depende de la adaptabilidad a ese medio. El hombre, no solo cambia, además construye el medio ambiente donde vive; tiene la opción de moldear, hasta cierto punto, un futuro "(…) (la generación que siga) será portadora de una

diferencia, pues se ha encontrado con una realidad diversa de la que sus mayores habían encontrado. Y al ser ellos distintos de algún modo, introducirán inevitablemente una variación" (Zambrano, 1988).

El hombre trasciende y escapa de la sociedad en que vive, de no ser así solo existiría una sociedad como medio ambiente del hombre, sin cambios ni transformaciones, pero existen diversas culturas y una historia. El ser humano puede trascender el tiempo y el espacio que habita mediante la reflexión. El tiempo obliga a reflexionar cuando hay un desgarramiento del ser, la reflexión surge en la irrupción de la cotidianeidad y nos obliga a buscar respuestas. Solo la persona puede unir y separara el tiempo, puede hacer un vacío en el tiempo para pensar y seguir adelante.

Desde el recuerdo puede traer el pasado al presente para explicarse lo ocurrido, puede dejar el pasado y prever el futuro. El hombre siente la necesidad de sacrificarse y seguir los patrones de su pasado hasta el momento en que duda, y la perplejidad rompe toda inercia, porque en la profundidad hay un desconocido clamando por ser diferente al hombre pasivo anterior, encuentro que da lugar a la formación de la conciencia… lugar originario de la persona.

La persona advierte el futuro no como repeticiones de actos pasados, sino como remedio a los errores y condiciones acontecidos, vislumbra un porvenir; se abre al mundo para sentirse parte de lo que acontece y de lo que el otro es: construye una conciencia. La persona no es un objeto al que se le pueda condicionar y prever, al contrario, es un sujeto que se abre a la infinitud, por lo cual, es indómito.

La persona puede vislumbrar mejores formas de vida a partir de la reflexión de los errores del pasado. La persona toma conciencia porque reconoce en el tiempo elementos que le hacen mejorar su humanidad, se sabe un ser histórico. Sólo la persona con conciencia histórica puede sacrificarse a sí misma, va en contra de su individualidad, en pos de un valor comunitario. En el ejercicio de la libertad por sacrificar la individualidad hacia un beneficio común, nace la persona; se hace en el ejercicio de la conciencia y la libertad. "Convivir quiere decir saber y sentir que nuestra vida, aun en su trayectoria personal, está abierta a la de los demás, no importa sean nuestros próximos o no; quiere decir saber vivir en un medio donde cada acontecer tiene su repercusión, no por inteligible menos cierta; quiere decir saber que la vida es ella también en todos sus estratos

sistema. Que formamos parte de un sistema llamado género humano por lo pronto" (Zambrano, 1988).

En la formación de la conciencia, de reconocer el mejor camino de la humanidad se hace uso de la libertad y se forma a la persona. La convivencia es condición esencial de la persona porque se encuentra íntimamente vinculada con los demás seres humanos y con lo que le rodea. La persona es una dialéctica entre el individuo y comunidad que se encuentra en constante movimiento gracias a la capacidad creadora. Toda creación, invento o pensamiento vienen de un sujeto individual por medio de la creación se revierte a la comunidad.

EL DESARROLLO DE LA PERSONA EN LA FORMACIONDE LA FILOSFIA PARA NIÑOS

Cuando hablamos del desarrollo de la persona nos referimos a buscar en el desdoblamiento de la persona en cada individuo, desarrollar el potencial no sólo del individuo en separado sino de la persona en relación con lo que le rodea, el desarrollo de un ser consciente de su capacidad de actuar y transformar el mundo en el que vive.

La educación no debe limitarse al reconocimiento de la organización social, es necesario buscar una transformación desde los vínculos medulares que nos unen como seres humanos; crear las condiciones para el nacimiento de la persona. Tarea ardua en nuestra sociedad que busca la masificación de individuos sin compromiso y sin afirmación "(...) la ausencia de lazos y la falta de radicación no nos hacen libres, sino los vínculos y la integración" (Han, 2016). La lentitud que pone atención a la mirada del otro, a su voz, sus silencios, la equivocación y su corrección son elementos necesarios a la formación de la persona.

Dentro de la filosofía para niños se busca la formación de la persona y no del individuo, la construcción de la persona es un proceso más complejo porque no solo implica elementos cognitivos, también el desarrollo de una conciencia sintiente, es decir, los alumnos se saben seres pensantes y sintientes en relación con los demás y el mundo que les rodea. La formación de comunidades en el área escolar es un campo propicio para la discusión sobre conceptos y valoraciones sobre lo que se puede considerar mejor o peor, bello o feo, viable o no viable, etcétera.

El desarrollo de la persona busca el reconocimiento del pensar, primero por ser una característica inmanente del ser humano, al mejorar nuestro pensamiento también lo hacemos como personas. El pensar no queda limitado a ciertas operaciones lógicas o cognitivas, busca estar concordancia con los demás aspectos que nos integran (físicos, emocionales, sociales). Tampoco implica tener conocimientos acerca de las funciones del pensar o sus características, sino es necesario el ejercicio y la experiencia de hacerlo, además es necesaria la búsqueda de un mejor pensar, es decir, la construcción de una estructura que permita pensar bien. Filosofía para niños pretende desarrollar el pensamiento para la formación de personas reflexivas y consientes de sí mismos y de su entorno.

Para lograrlo, adquirir una habilidad no será suficiente pues igual de importante es cultivar las disposiciones que busquen el pensar mejor. Identificamos una reciprocidad entre habilidades y disposiciones, ya que adquirir las habilidades de pensar bien, sin un marco ético de aplicación, sería inconsistente; en igual medida sería si solo se cultivaran las disposiciones sin habilidades quedaría todo en meras intenciones. La filosofía para niños permite ejercitar tanto habilidades como disposiciones en la comunidad de investigación, de la conversación reflexiva y la práctica del diálogo de personas que quieren convivir; reconoce a sus integrantes como seres de pensamiento y en ese sentido como personas.

La formación de la persona desde la filosofía para niños parte de inculcar una disposición a la reflexión sobre diversos temas y conceptos filosóficos que implique el propio actuar y sentir. La formación en la comunidad de indagación es un espacio propicio para generar ambientes de reconocimiento del otro, aceptar correcciones de compañeros, reconocimiento de puntos de coincidencia y diferencia, así como concientizar nuestra capacidad de modificarnos. Propone ambientes que permitan la equivocación y la autocorrección, desde los acontecimientos que el alumno vive y convive en el aula.

La filosofía para niños no pretende la formación de individuos sino de personas que sean capaces de reconocerse a sí mismas como seres en transformación, así como reconocer los vínculos con sus congéneres y con el mundo que les rodea. La formación de la persona en la filosofía para niños inicia en reconocimiento de saberse seres de pensamiento con capacidad de diálogo y participación en la construcción del mundo en que

viven. "Las personas son individuos pensantes y sintientes, y que piensan tanto autónoma como cooperativamente. Las personas -no las mentes-, los cuerpos o los sentimientos deben ser el foco de atención de toda enseñanza y de todo aprendizaje" (Ann Sharp, Laurance J. Splitter, 1996).

La formación busca el desarrollo de la persona desde su complejidad individual y comunitaria. El desarrollo de la persona dentro del aula puede partir de cuestionamientos que nos invitan a romper con un pensamiento rutinario acerca de nuestra identidad ¿Qué significa ser persona? ¿Es posible sobrevivir en la individualidad? ¿Escoges quién eres? ¿Cuál es la diferencia entre una persona y otra? ¿Eres como los demás? ¿Qué significa crecer?

Desde la discusión de conductas morales la filosofía pretende de una manera reflexiva y crítica, ejercitar la reciprocidad, porque en el intercambio de diferentes puntos de vista que incluso pueden llegar a ser opuestos, se reconoce al otro que comparte experiencias, pensamientos, ideas y sentimientos. Ya no somos distintos por tener pensamientos diferentes, ahora nos reconocemos en igualdad de ser personas y en consecuencia con diferentes ideas.

La comunidad de indagación nos permite estructurara una comunidad a escala desde la cual podemos dialogar y tratar temas interesantes para los implicados. "El ambiente estructurado y formativo de la comunidad de indagación brinda a los niños una oportunidad para discutir y explorar temas de importancia en un contexto de confianza y respeto mutuos" (Ann Sharp, Laurance J. Splitter, 1996). El ejercicio de plantear cuestionamientos que los niños tienen sobre el mundo en el que habitan y tratar de dar posibles soluciones siguiendo una investigación, es una preparación para la formación de comunidades de diálogo capaces de resolver diversas problemáticas.

Es un espacio que permite la construcción de valores desde la reflexión y la indagación sostenida, abre así, el panorama para encontrar principios universalizables por los cuales guiarse. Los valores son transmitidos de manera consiente e inconsciente por el medio social: la familia, la iglesia, escuela, etcétera; el niño no puede únicamente recibirlos y aceptarlos pasivamente necesita formarse criterios para valorarlos y decidir sobre ellos. "El ambiente estructurado y formativo de la comunidad de indagación brinda a los niños una oportunidad para discutir y explorar

temas de importancia en un contexto de confianza y respeto mutuos" (Ann Sharp, Laurance J. Splitter, 1996).

La filosofía para niños en la comunidad de indagación se fomenta el diálogo y el reconocimiento del otro y conlleva la formación de la persona que se sabe interactuante actuante e integrante de una comunidad, condición necesaria para la formación de comunidades democráticas.

CONCLUSIONES

Para finalizar podemos decir que si bien individuo y persona generalmente los percibimos de una manera indiferenciada, reconocemos características importantes en cada uno que los distan: el individuo es unidad particular distinguible por sus características físicas y diferenciables importantes entre ellas, es un ser particular que puede ser un objeto un animal, en cambio, la persona es un ser que se encuentra en relación con un todo es capaz de transformarse y transformar su entorno e historia.

El nacimiento de la persona comienza desde la reflexión del sí mismo, y reconocerse en relación con el mundo que le rodea, por tanto, en la conciencia de comprenderse con la capacidad de actuar y cambiar el medio que le rodea, sobre todo cuando no es favorable para su crecimiento. El desarrollo de la persona se hace en paralelo con el desarrollo de nuestras relaciones con los otros; implica reconocer en el otro la capacidad de participar, proponer y argumentar en igualdad de condiciones a las propias, por ser participe y afectado en la comunidad. La comunidad es parte fundamental para la construcción de la persona, pues en ella el individuo cobra conciencia de ser persona, de encontrarse rodeado con otros y construir con ellos.

Dentro de la filosofía para niños se busca la formación del niño desde la comunidad, las comunidades de investigación permiten al alumno participar, escuchar, proponer, hablar, en relación con los otros. Por ello consideramos es una propuesta viable para la el desarrollo de la formación de la persona en un ambiente escolar y no escolar. Puesto que en ella se reconoce al ser humano no solo como un ser capaz de asimilar datos, sino además de actitudes, sentimientos, formas de ser que se ponen en juego y que pueden ser modificables desde la conciencia del niño.

Educar en filosofía, dentro de la filosofía par a niños implica educar una actitud de disposición en cual nos reconocemos como seres con capacidad de transformación porque continuamente nos autocorregimos y nos autoformamos con los otros. La transformación de individuos a personas implica el ejercicio constante de participar y actuar en la sociedad en la que vivimos, para ello se requiere desarrollar las capacidades de escucha, comprensión, diálogo, entre otros elementos que la filosofía para niños ejercita de manera firme y decidida, por tanto, también se da el desarrollo de la persona.

Bibliografía

Abbagniano, N. (1980). *Diccionerio de Filosfía.* México: F.C. E.

Ann Sharp, Laurance J. Splitter. (1996). *La otra educaación.* Buenos Aires: Manantial.

Han, B.-C. (2016). *El aroma del tiempo.* Barcelona: Herder.

Jacques Maritain. (1936). Obras breves de jaques Maritain. *La distinción entre persona e individuo* (pág. 26). Buenos Aires: JM. Recuperado el noviembre de 2019

Mounier, E. (2002). *El personalismo, antología esencial.* Salamanca: Sigueme.

Rodolfo Rezola (Ed.). (2012). *Otra educación es posible.* Barcelona: Laertes.

Zambrano, M. (1988). *Persona y Democracia.* Barcelona: Anthropos.

E POR FALAR EM FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Ana Paula Enes de Barros

Da origem da educação pública e das políticas da formação de professores no Brasil do século XIX até os dias atuais

A história da educação pública no país, tem menos de 250 anos. Em 1772, o Estado, para se contrapor ao domínio da ordem jesuítica na educação do país, implanta o ensino público oficial e laico, conforme a Reforma Pombalina, que oferecia línguas modernas, desenho, aritmética, geometria e ciências naturais, correspondentes ao ensino primário e secundário. Além dos jesuítas, os primeiros professores vindos de Portugal chegam ao Brasil em 1764, com uma recepção pouco calorosa, uma vez que a população tinha apreço pelos mestres leigos brasileiros e pelos jesuítas. Não existia nesse período uma preocupação com a formação de professores.

Até o século XIX não existia também no Brasil, uma política educacional, uma vez que manter a maioria da população rural e escrava, analfabeta e inculta, era interessante para a elite monárquica. Em 1890 a taxa de analfabetismo no Brasil ainda era de 67%.

Segundo Borges, Aquino e Puentes (2011), em 1827, com a Lei das Escolas das Primeiras Letras, o governo determina o treinamento dos professores para uso de métodos de ensino. Esses treinamentos eram pagos pelos próprios professores. Apenas com o Ato Adicional de 1834 a instrução primária é posta sob a responsabilidade das Províncias e estas adotam o modelo europeu das Escolas Normais, recém criadas. Essa formação se

preocupava mais com o domínio dos conteúdos pelos professores do que com a didática ou a pedagogia.

Em 1890, com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, modelo das Escolas Normais, acontece o enriquecimento dos conteúdos curriculares e a preocupação com o exercício prático de ensino. Embora em um primeiro momento as escolas normais tenham tido uma preocupação didática e pedagógica aliadas aos conteúdos científicos, foi-se esvaziando o desejo de reforma diante de uma população escolar ainda muito pequena e seleta.

Periodizado em 6 etapas por Borges, Aquino e Puentes (2011), acontece um entusiasmo pela educação no Brasil a partir de então. Em 1924 é criada a ABE (Associação Brasileira de Educação) e em 1932 o Instituto de Educação, fruto da reforma de Anísio Teixeira (Rio de Janeiro - 1932) e Fernando Azevedo (São Paulo, 1933). Nessas reformas, a cultura geral e a cultura profissional eram contempladas e se sedimenta um modelo pedagógico-didático nas Escolas Normais.

A industrialização no país trouxe a necessidade de um ensino secundário e consequentemente a criação da Universidade para a formação desse professor. O Manifesto dos Pioneiros, escola novista, previa que os professores deveriam se preparar de forma global para o ensino e o contexto sócio-político-econômico que influenciariam na educação. Apesar desses movimentos a escola e a formação de professores no Brasil seguiu um certo tradicionalismo, cultuando o valor seletivo e excludente da educação.

Em 1939, organizaram-se os cursos de Licenciatura, "que formava professores para as diversas disciplinas dos currículos das escolas secundárias" (BORGES, AQUINO E PUENTES, 2011, p.99) e o curso de Pedagogia formava professores para dar aulas na Escola Normal. O conteúdo cultural-cognitivo era enfatizado em detrimento dos aspectos pedagógico-didáticos da educação nessa época.

Ao se substituir a Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério em 1971, onde o curso de 3 anos, habilitava o professor para lecionar até a 4ª série e o de 4 anos até a 6ª, a formação de professores dá lugar a uma habilitação de 2ºgrau, dispersa e demonstrando a precariedade dessa formação. Os cursos de Licenciatura ficariam a cargo das últimas séries do primeiro grau (Licenciatura Curta – 3 anos) e para o 2º grau (Licenciatura plena – 4 anos).

Segundo Borges, Aquino e Puentes (2011), a partir de 1980, com as idéias progressistas de Paulo Freire, que há uma ruptura com o pensamento tecnicista na formação dos professores. Há uma preocupação com o caráter sócio histórico da formação, a necessidade de uma formação ampla onde o professor dominasse a realidade de seu tempo, desenvolvendo uma consciência crítica para interferir na escola, sociedade e educação a fim de transformá-las.

Com Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2002) que se adaptam os currículos à formação de professores. Nos dias de hoje é exigido o nível superior para professores de educação básica. Ainda a essa época a maioria dos professores de Ensino Fundamental no Brasil possuíam a formação de Magistério e existiam ainda alguns professores leigos. A Lei fixou 10 anos para a adequação dos professores às novas normas. Foi acrescida à Lei "a necessidade de qualificação a nível de mestrado, doutorado, dedicação exclusiva e comprovante de experiência na educação básica." (BORGES, AQUINO E PUENTES, 2011, p.105)

A participação dos docentes na elaboração e avaliação dos Projetos Pedagógicos foi apontada como necessária. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases), da nova luz à formação de professores no que se refere à estrutura curricular, na qualificação dos formadores de formadores e dos professores da Educação Básica. Também por lei as Universidades estavam responsáveis pela formação científica através das pesquisas. Entretanto, o que se viu foram cursos sendo organizados isoladamente, em Escolas Normais Superiores e as orientações das Diretrizes Nacionais não foram obedecidas, pondo em risco todo um trabalho de planejamento. As Diretrizes, segundo Borges, Aquino e Puentes (2011), enfatizavam a necessidade da prática permear toda a formação de professores e formataram eixos para a matriz curricular dos cursos de licenciatura.

Dourado (2015), relata a nova fase para as políticas educacionais brasileiras aprovadas com o Plano Nacional de Educação em 2014. Ele estabelece o vínculo formador para as políticas educacionais, fixando as bases que visam garantir maior organicidade à formação inicial e continuada de professores. A Comissão Bicameral de Formação de professores, designada pelo Conselho Nacional de Educação, através de estudos, propostas e discussões acerca do assunto, delinearam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Brasileiras em junho de 2015. Elas compreenderam as neces-

sidades da formação de professores de forma integral e consideraram a indispensabilidade da consolidação de normas nacionais para a formação dos mesmos. Veem como necessária a superação e a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional vigentes. A igualdade, liberdade, respeito, tolerância na escola são temas fundamentais, assim como o respeito ao ato de ensinar, a garantia do padrão de qualidade e a valorização do profissional da educação. Consideraram também o papel estratégico das instituições educativas nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a necessidade de articulação das Diretrizes Curriculares Nacionais(DCN) para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior e para a Educação Básica. Ainda defendem uma sólida formação teórica e interdisciplinar, aliando-se a teoria à prática, como trabalhos coletivos e interdisciplinares. A Comissão vê a necessidade de articulação entre a graduação e a pós-graduação e define a docência como um processo pedagógico intencional e metódico com um currículo abarcando valores que beneficiem a produção e socialização de significados no espaço social, contribuindo para a identidade social e cultural e para os valores do cidadão, através de práticas educativas formais e não formais. Essa Comissão, em suas propostas, prevê a necessidade de se analisar o contexto social e cultural do professor e ainda a importância da valorização profissional, pessoal e financeira do docente, com um trabalho coletivo, sistemático e integrado.

As novas DCNs reforçam a necessidade de se repensar e avançar nas referências atuais da formação inicial e continuada, de forma orgânica, com ações entre as políticas e a gestão. Defende a identidade própria das instituições formadoras que tenham uma mesma linguagem entre o Plano de Desenvolvimento Institucional, O Projeto Pedagógico Institucional e o Projeto Pedagógico do Curso, identidade essa sedimentada em uma base comum nacional. (DOURADO, 2015)

Conceito

Para Medina e Dominguez (1989, p.87),

> A formação de professores é a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente

> um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum.

Esses autores consideram o professor como um sujeito reflexivo, inovador e incluído em todos os âmbitos da educação, quer sejam de políticas públicas, a escola e todos os meios onde exista um educador.

O conceito de desenvolvimento profissional de professores, valorizando o sentido de evolução e continuidade e pressupondo "uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança" (GARCIA, 1999, p. 137), substituem as denominações desconsiderantes que diminuem ou não dão a devida importância a esta formação, como reciclagem, treinamento, educação em serviço ou formação continua.

É importante compreender a abrangência da atividade de desenvolvimento profissional do professor, englobando administradores, supervisores, inspetores, pessoal de apoio, dentro do contexto da organização em que trabalham. (DILON-PETERSON, 1981).

Ao compilar algumas das mais recentes citações de importantes autores em relação ao desenvolvimento profissional de professores, Garcia destaca o vasto campo de dimensões citadas por Howey (1985): - desenvolvimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento profissional e da carreira demonstrando que a evolução do professor como profissional está diretamente ligada à evolução do mesmo como ser humano, como ser pensante e atuante em seu meio.

Garcia (1999, p.139) enfatiza a conexão epistemológica entre a formação de professores e quatro áreas da teoria e investigação:

1. Escola: É fato que qualquer atividade de desenvolvimento profissional deve se inserir em um contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular (DILON-PETERSON,1981) e o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da escola estão completamente interligados. Mesmo assim, as atividades de desenvolvimento profissional são exercidas fora do contexto escolar e "as escassas medidas de desenvolvimento organizacional a nível escolar (...) são apli-

cadas sem se atender à necessária formação dos professores". (GARCIA, 1999, p. 141).

O autor ressalta que para a escola ser vista como unidade básica de mudanças e formação é necessário distinguir a liderança institucional entre os professores, para que possa se fazer uma rede interna propulsora, assim como se estabelecer uma cultura de informação. É imprescindível uma gestão democrática e participativa da escola, com maior liberdade de decisão para os professores. Importante destacar a palavra autonomia nesse processo escola-professor e todos aqueles que integram esse ambiente. Ações como a liberdade na organização do currículo e a prática da auto avaliação colaboram para integração e demonstram o real interesse de todos os participantes dessa estrutura em um íntegro desenvolvimento profissional docente.

2. Desenvolvimento e Inovação Curricular: É imprescindível para o sucesso de uma proposta curricular a participação dos professores na tomada de decisões, evidenciando a necessária política curricular. Para Bolivar (1992), o professor deve ser visto como agente de desenvolvimento curricular. A participação do professor na elaboração e no desenvolvimento curricular cria o vínculo desse profissional em constante desenvolvimento profissional e o progresso próprio da instituição.

3. Desenvolvimento de ensino: Essa dimensão é a melhor compreendida até agora, visando o aprimoramento da capacidade e competência de ensino do professor. Isso se deve à pesquisa do paradigma processo-produto, que analisa o ensino sob o enfoque comportamental, facilitando a expansão da percepção analítica do estudo.

Além das situações interativas, as dimensões do ensino se tornam mais abrangentes quando consideradas as situação pré-ativas (planificação) e pós-ativas (reflexão) segundo Marcelo (1987a).

Garcia (1999, p.144) vê

> o desenvolvimento profissional como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, que contribui para que os mesmos gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com as sua experiência.

A mudança do papel dos formadores de peritos em colaboradores e assessores traz novo foco ao olhar dos professores e de todos

os envolvidos em educação sobre o desenvolvimento profissional dos mesmos.

4. Desenvolvimento da profissionalidade dos professores: Deve-se analisar alguns fatores como a burocratização, proletarização, progressiva feminização e intensificação do trabalho dos professores, que os deixa incapacitados, sem tempo para tomar suas decisões, desmotivados e isolados. É necessária a presença de assessores de formação em centros educativos e um aumento de recursos econômicos direcionados para aproximar o desenvolvimento profissional dos problemas e preocupações dos professores. O desenvolvimento da profissionalidade dos professores deve se preocupar com o bem estar emocional e psicológico dos mesmos, a fim de que esse possa refletir no exercício da docência.

O que o professor precisa saber em sua formação?

Segundo Tardif (2002, p.32), "os professores sabem decerto alguma coisa". E esses profissionais transmitem o que sabem para outras pessoas, os alunos. É necessário elencar o que os professores sabem e o que deveriam saber para que seu ensino seja eficaz e ele possa colaborar para a transformação dos alunos em cidadãos pensantes, conscientes e produtores de novos conhecimentos. "Os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem" (TARDIF, 2002, p.33).

É necessário ainda, uma vez que enumerarmos os saberes ou conhecimentos, ou ainda competências, possamos agrega-los para que o conjunto possa ser compreendido de forma a organizar o pensamento em relação a esse assunto.

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas, níveis, contextos e modalidades de ensino. (MIZUKAMI, 2004, p. 38)

A respeito de que saberes o professor deve ter, Tardif (2002) enumera que os saberes docentes vêm de diferentes fontes, quais sejam: os saberes Curriculares (Programas e manuais escolares), Disciplinares (conteúdo das matérias ensinadas na escola), de Formação Profissional (Formação

Inicial ou Continua), Culturais (Trajetória de vida e a cultura particular de cada um) e Experienciais (Prática da Profissão).

Os saberes de formação profissional são aqueles transmitidos pelas escolas normais e faculdades de ciências da educação, aos professores. São ciências que além de produzir o conhecimento, tentam dar forma prática aos professores. Esses saberes se tornam saberes científicos e se transformam em práticas científicas ou tecnologia da aprendizagem. E no campo prático, essa transmissão de saberes se dá através da formação inicial ou continuada de professores.

> "Eles se apresentam como doutrina ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas de apresentação e de orientação da atividade educativa." (TARDIF, 2002, p.37)

Esses saberes fornecem ideologias à profissão e formas de saber-fazer a algumas técnicas, tentando legitimá-las cientificamente.

Os saberes disciplinares correspondem aos campos do conhecimento sob a forma de disciplinas (matemática, história, química, etc.) e são transmitidos nos cursos universitários independentes das faculdades de educação. Eles surgem da tradição cultural e dos grupos sociais que produzem saberes.

Os saberes curriculares são os programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender para ensinar.

Os saberes experienciais são aqueles que nascem da experiência e são experimentados por ela. É a prática profissional de cada professor.

Para Tardif (2002, p. 2018)

> Os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado. Logo não são saberem universais ou atemporais, muito menos de processos cognitivos e psicológicos.

Shulman (1987), diz que os conhecimentos ou saberes que o professor necessita para se formar devem estar sedimentados nas seguintes bases: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. Para ele o conhecimento do conteúdo específico são dois tipos de conhecimento: o substantivo que inclui um modelo explicativo da área de conhecimento e o sintático que é a forma estabelecida pela comunidade disciplinar que determina como os professores devem dispor esse conhecimento.

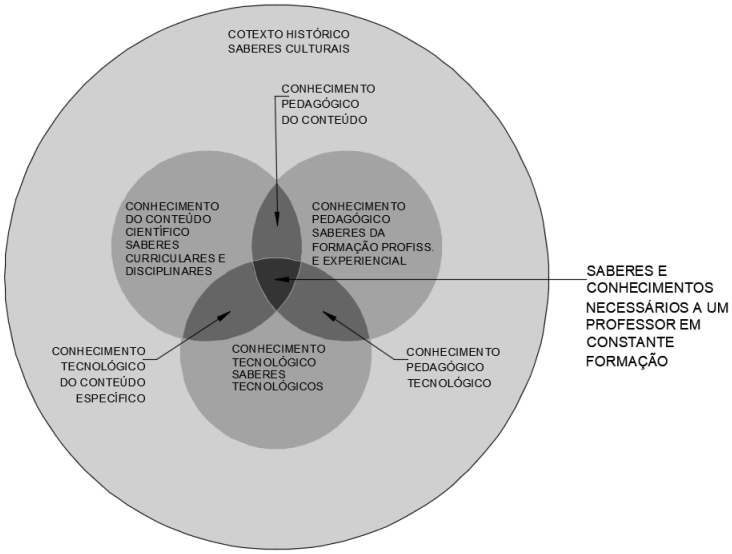
No que tange ao ensino da matéria, o professor precisa compreender o conteúdo para tornar possível o ensino e a aprendizagem e dominar formas de representar esse conceito aos alunos.

> O conhecimento pedagógico geral são "teorias e princípios relacionados a ensinar e aprender", um conhecimento dos alunos, dos contextos educacionais, contextos da comunidade e cultura, manejo de classe e interação dos alunos, conhecimento de outras disciplinas que podem colaborar com a compreensão do conceito da área, conhecimento do currículo e das metas e propósitos educacionais da instituição. (MIZUKAMI, 2004, p.39)

O conhecimento pedagógico do conteúdo é para Shulman (1986) um novo tipo de conhecimento e engloba a compreensão do professor do que é ensinar e de como ensinar. Ele ABRANGE a melhor forma, as melhores explanações ou as melhores analogias para se ensinar determinado conteúdo e ainda o conhecimento do repertório que cada grupo de alunos trás para a sala de aula.

Por se tratar de conhecimento específico da docência, esse conhecimento é o único em que o professor é o principal ator e autor. E é aprendido na prática profissional.

E qual a fonte para se buscar esses conhecimentos? Para Shulman (1987), esse conhecimento vai sendo gradualmente construído a partir dos conteúdos de cada área; materiais e estruturas organizacionais, da literatura necessária para o processo ensino-aprendizagem e do desenvolvimento humano e das normas, filosofias e éticas da educação aliados à pratica profissional.



Ainda, somam-se a esses conhecimentos, as tecnologias para inovação e prática docente. Garcia(2012), relembra que a entrada de inovações tecnológicas podem surgir nas escolas ou fora delas. Para tanto, faz-se necessário nos dias atuais um novo saber na formação de professores: O Saber Tecnológico. Ele engloba o conhecimento que o professor deve ter das novas tecnologias que em progressão geométrica se inserem em nosso cotidiano vertiginosamente. Esse saber tecnológico inclui saberes do conteúdo das tecnologias, da compatibilidade tecno-pedagógica, da sintaxe tecnológica e o domínio do uso das ferramentas necessárias para se alcançar esse fim. É necessário que o professor saiba manejar as ferramentas físicas (computadores, smartfones, projeções, lasers, etc.) e virtuais (softwares, aplicativos, redes sociais) para utilizar essas tecnologias. Deve-se conhecer o conteúdo específico da disciplina, mas também onde e como encontra-lo e verifica-lo nos meios digitais. É necessária também uma formação prática para manejar as ferramentas tecnológicas assim como a forma de ensinar-aprender com essa nova ferramenta. O esquema a seguir ilustra a gama de conhecimentos e saberes para a formação de um professor.

Contexto da formação profissional e dos docentes nos dias de hoje

Segundo Charlot (2008), até a década de 1950, primeira metade do século XX, no Brasil, a escola cumpre um papel de alfabetização, transmissão de conhecimentos elementares e "moralização" dos alunos. Tais estudos não mudavam a posição social dos alunos e eram vistos como uma etapa para produzir mão-de-obra especializada. O fracasso ou sucesso dos alunos na escola pouco importavam e o debate sobre a escola era relativo à contribuição da mesma no progresso do país. O papel do professor junto à sociedade é estável e definido. Ele se vê e é visto como um profissional respeitado e mal remunerado. Seus saberes devem se ater aos saberes curriculares e experienciais.

A partir da década de 60 e 70, ir à escola passou a ser interesse do Estado e a escola pode significar uma meio de ascensão social. A inserção e ascensão profissional fica condicionada ao nível de escolaridade do sujeito e consequentemente a contradição entra para a escola. O sucesso ou fracasso na escola passam a ser condicionante para uma vida melhor e o valor da pessoa passa a ser medido pelo seu desempenho escolar. Os pais se importam então com o que é ensinado na escola e com o desempenho de seus filhos. Nesse momento também, novas formas de conhecimento e informação, como a televisão, são inseridos na vida cotidiana e os professores começam a sofrer pressões sociais, pois é colocado no desempenho escolar das crianças a expectativa da tão sonhada ascensão social e financeira. Nesse contexto o professor não pode falhar na educação do aluno e seus saberes que antes estavam restritos ao conteúdo e à experiência devem se expandir para que o mesmo consiga suprir a crescente demanda e expectativa.

Discursos e estudos sobre as escolas e a formação profissional se multiplicam no país e a pressão sobre os professores, embora permaneçam mal remunerados e desvalorizados, é maior e mais intensa. Muitos deles são advindos das classes sociais de menor renda, que impossibilitada de conseguir os empregos mais cobiçados, se diplomam nos cursos normais ou em pedagogia e licenciaturas. Os professores "tradicionais" passam a ser criticados e suas práticas e saberes são então questionados. Acontece uma crise na função docente que era estável até então. Esta crise perdura até hoje.

O movimento da "globalização", que explode nos anos 80 e 90, traz consequências insustentáveis ao modelo de professor e de ensino que eram estáveis até então. A fonte de informações e conhecimento se expande para além da fronteira das escolas e faz com que o professor se encontre inseguro. Esse profissional, que antes era o único detentor do conhecimento, vê seus saberes de conteúdo e curriculares serem constantemente questionados e desafiados pelos alunos, pais, escola e poder público. A informação chega de todos os lugares e cada vez mais em todos os lares de todas as classes sociais. A TV passa a ser um objeto popular, e junto com rádio e jornais, trazem conhecimento e informação às classes sociais mais pobres, que antes tinham a escola como única fonte de conhecimento. Os professores, antes únicos detentores do conhecimento, se veem cobrados a buscarem uma atualização acelerada de conteúdo em constante expansão. Por fim, na década de 1990 e no início do século XXI, a tecnologia explode em informação e comunicação que escapam ao conteúdo, método e funcionamento da rotina dos professores, tão diminuídos agora em sua função e tão cobrados em seus saberes. Os saberes práticos tem sua eficiência testada a cada aluno que não tem sucesso na vida escolar. Um modelo único para todos os alunos e todos os tempos não se sustenta. O professor passa a ter que "olhar" para o aluno e esse exercício exige uma quantidade de conhecimentos que o professor nunca adquiriu. O resultado do desempenho de cada aluno mede a eficiência do professor. A ideologia de mercado, neoliberal, clama por alunos cada vez mais especializados e começa a expansão do ensino privado no país.

Faz-se necessária uma nova forma de ensino e uma nova formação dos professores. As ações profissionais devem ser reformuladas e o contexto escolar é expandido. O professor recebe mais autonomia, mas não está preparado para isso. O mundo globalizado exige uma ação individualizada junto a cada aluno ou grupo de alunos, de acordo com o contexto sociocultural em que esse vive. A cultura tradicional do universo docente não é mais suficiente para suprir as necessidades do professor e os anseios da sociedade, cada vez mais exigente quanto à eficácia da escola. O sujeito de toda a ação passa a ser o aluno. O professor não é nada se o aluno não for bem sucedido. E a expansão de provas e testes para avaliar o aprendizado do aluno é a forma de medir a competência de cada professor.

Tudo é novo, com os novos tempos, as novas expectativas e as novas tecnologias, desde a linguagem do aluno até a forma como ele se relaciona com o mundo virtual. A sociedade cobra que o professor seja cada vez mais reflexivo, criativo, responsável, autônomo e um consumidor mais informado e crítico. (CHARLOT, 2008, p. 21)

Passa a ser necessária uma discussão sobre a formação de professores. Se a formação inicial já é tema de discussões há décadas, a formação continuada de professores passa a ser urgente em um mundo de transformações onde o sábio de alguns anos atrás, passa a ser o ignorante dos anos subsequentes. Para Imbernón (2015) só na década de 1970 ocorrem efetivamente um movimento maior dos professores em relação à formação continuada. Mas era um modelo individual, onde cada professor buscava a sua melhoria individualmente. Não existia um conjunto de saberes recomendáveis à formação e cada indivíduo compunha o seu conjunto de saberes para se atualizar profissionalmente. Nas décadas de 1980 e 1990 a formação continuada passa a ser assunto de extremo interesse das políticas públicas de educação. Surgem vários programas de formação que vão sendo postos à prova, à medida que implementados. Surgem "modelos" de formação para o "aperfeiçoamento" do professor, com a divulgação de novos conhecimentos e habilidades, "treinamento" esse que era decidido pelo formador da ocasião. Expande-se por outro lado o campo de conhecimento sobre a formação de professores. No âmbito universitário os estudos teóricos sobre o tema se multiplicam e começa-se a questionar os "modelos" usados e a não participação dos professores na sua própria formação. Mas os saberes científicos se distanciam da educação prática. A escola e a universidade não somam esforços em aliar a prática às teorias e o professor sente a universidade com distância e frieza. A comunidade acadêmica não ouve o professor e se atém a analisa-lo e à sua formação sob a luz dos fundamentos teóricos dos quais ele se familiariza cada dia mais e dos quais ele não se desapega, mesmo diante do insucesso dos mesmo, no resultado do processo ensino-aprendizagem do aluno. O professor por sua vez, vê com desconfiança o meio científico que se aproxima dele para transformá-lo em dado estatístico e lhe impor um conhecimento científico sobre a sua formação.

Com o ano 2000 e a explosão tecnológica, começa-se a questionar o "funcionamento" da educação e a importância das instalações escolares.

O espaço escolar, além de não ser mais o detentor da informação, tem que se adaptar para ser o formador emocional dos alunos. (IMBERNÓN, 2015).

Começa-se a discutir a formação como um modelo relacional e participativo na prática docente. É necessário na formação atual do professor que ele se integre e participe e que possa pensar em conjunto e em grupo. O professor é impulsionado a buscar uma formação individualizada e própria das suas necessidades mas ao mesmo tempo incorporada a uma forma de ensinar conjunta e integrada ao contexto.

O atual contexto exige que a função do professor seja exercida por um ser humano capaz de gerar conhecimento, pesquisar, analisar e refletir criticamente sobre o que faz, sobre o ensino, sobre a realidade social global e da comunidade, um profissional que saiba trabalhar com igualdade em um mundo que cada vez mais ressalta e valoriza as diferenças. Que o professor tenha a capacidade de tomar decisões racionais sobre o que, como e quando ensinar, sobre o contexto escolar e das políticas públicas e possa se engajar de forma a realizar projetos educacionais e sociais. Exige-se que a isso se some uma profissional que compreenda as emoções, a psique e as necessidades psicológica de seus alunos. (IMBERNÓN, 2015) Tantos saberes que não eram exigidos desse profissional e nem oferecidos em programas de formação.

A formação deve considerar a "pesquisa-ação, os projetos unidos ao contexto, participação dos docentes, heterodoxia didática, modelos docentes variados, planos integrais e criatividade didática" (IMBERNÓN, 2015, p. 80)

Aos saberes expostos nesse texto, o professor deve ser reflexivo prático-teoricamente, deve gerar conhecimento pedagógico, trocar experiências com seus pares em comunidade, ajudar a formar um plano central de ensino, ter um pensamento crítico com relação às práticas de trabalho, e se desenvolver pessoal, profissional e institucionalmente. Suas capacidades emocionais e atitudinais devem estar em constante aprimoramento.

Esse professor vítima e herói, vilão, salvador da pátria, intelectual e prático, agregador e individual, multifacetado, continua tendo uma realidade dura. Os professores nunca foram tão desvalorizados em sua profissão. Nunca se cobrou tanto desse profissional, condutas que não lhe eram concernentes. A remuneração do professor continua sendo uma das piores

em relação a qualquer outra profissão e a sua competência nunca foi tão questionada. As faculdades de pedagogia nunca foram tão desconsideradas pelos alunos como uma opção vocacional.

Não pensar no contexto em que o professor é inserido e sugerir-se novas teorias e práticas de formação profissional a um ser humano idealizado com certeza não pode ser o caminho no propósito de se preparar uma profissional para desempenhar uma função imprescindível em uma sociedade que queira parecer desenvolvida e justa.

Há que se pensar em um processo de formação do indivíduo antes do professor. Em uma formação dos alunos e dos pais. Na formação de uma sociedade inteira. A formação inicial e continuada do ser humano, por sua vez, passa pelas mão de um professor. E o ciclo vicioso não se rompe. Cabe portanto às políticas públicas e privadas, criar ferramentas para se alcançar o objetivo de formar um professor com tantas habilidades, verdadeiramente necessárias, para a construção de uma sociedade justa e evoluída.

Referências

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. **Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94-112, ago. 2012. ISSN 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>. Acesso em: 31 jul. 2018. doi:https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639868.

BRASIL. CNE. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192.

CHARLOT, Bernard**. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. **O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

GATTI, B. A. **Formação de professores: condições e problemas atuais. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009

IMBERNÓN, F. **Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente.** In: Silva Júnior, C.A.; Gatti, B.A.; Mizukami, M.G.N; Pagotto, M.D.S.; Spazziani, M.L. (Orgs). **Por uma revolução no campo da formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2015.

IMBERNÓN, Francisco**. Formação continuada de professorado: Porto Alegre**: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança.** Revista Educação & Sociedade, anoXX, nº 68, p. 239-277. Dezembro/1999.

MIZUKAMI, M.G.N; PAGOTTO, M.D.S.; SPAZZIANI, M.L. (Orgs). **Por uma revolução no campo da formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2015. 171-185.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora. 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos**. Las tecnologías para la innovación y la práctica docente.** Revista Brasileira de Educação. vol.18 no. 52 Rio de Janeiro jan./mar. 2013.

MELLO, S.A; LUGLE, A.M.C. **Formação de professores: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural**. Revista Contrapontos-Eletrônica, v.14, n.2, maio/ago 2014

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman.** Revista do Centro de Educação da UFSM, v.29, n.2, 2004. Disponível em: https://

periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3838. Acesso em 20/mar/2018.

SCHON, Donald **A. Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, António. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.78-91.

SHULMAN, L.S. **Those who understand: knowlege growth in teaching**. In: Educational Research. Frebruary, 1986.

TARDIF, M. **Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente.** In: _____Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 31-55.

PROMOVENDO A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE EDUCATIVA NA GESTÃO ESCOLAR ATRAVÉS DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Thereza Denise Luna Parente Brasileiro

1. INTRODUÇÃO

Ensinar na atual sociedade torna-se a cada dia mais desafiador, requerendo sempre mais estudo, dedicação, criatividade e interação de toda a comunidade escolar. Esta realidade nos desperta a refletir: O que fazer para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, dinâmico e construtivo? Mecanismos da Gestão Democrática devem ser entendidos como condições para realização da qualidade da educação? Como tornar nossos alunos mais participativos? Como provocar essa participação? Aplicação de estratégias, esse é um caminho?

De acordo com Anastasiou (2004) atualmente no quadro de imprevisibilidade, transformação e incertezas, é possível continuar atuando na sala de aula da mesma forma do século passado? Considerando que os estudantes, a cada ano, chegam as instituições de ensino trazendo novas e diferentes experiências em sua vida, podemos usar os mesmos métodos do período do descobrimento do Brasil?

Essas indagações nos despertam para o atual cenário escolar. As reclamações dos alunos são frequentes, de que não suportam as mesmices na forma do professor ministrar as aulas. Os estudantes criticam, falam do

enfado que é ouvir um professor falando, falando, e nada de desafiador e prazeroso realizar em sala.

Percebi a importância de se buscar a construção participativa do conhecimento, conectando alunos, professores, instituições parceiras e a comunidade escolar como um todo. Um projeto do colégio que promove a interação da comunidade a instituição de ensino, através de ações elaboradas pelos alunos, permite essa forma de construção.

O Colégio Ágape Estudos realiza anualmente um projeto de intervenção social, campanha que mobiliza a comunidade e instituições educacionais, tendo como alicerce um tema em evidência e significativo para sociedade, contribuindo para solucionar problemas/situações sociais. De tal modo, os alunos, de acordo com a temática escolhida e analisada em comunidade, através de círculos de escuta, devem organizar e executar ações que agreguem as competências desenvolvidas durante o projeto. Contudo, percebemos que os alunos apresentam dificuldades em participar efetivamente da geração de ideias para o projeto. Assim, a forma de participação e a geração de ideias para o projeto torna-se uma barreira a ser vencida pela instituição como um todo.

Conforme Anastasiou (2004) compete ao professor promover condições que favoreçam a participação do aluno, no sentido do mesmo compreender o que está sendo solicitado, adotando o método dialético, facilitando seu poder de argumentação, conduzindo ás aulas através de questionamentos, onde o aluno, sujeito ativo e participativo, estará também exercendo seu papel de ser pensante; constrói seu aprendizado, através de hipóteses que vão sendo testadas, interagindo com o professor e compartilhando ideias. Referência? As Estratégias de ensino são caminhos para promover essas condições favoráveis, auxiliam e facilitam a passagem dos alunos da situação em que se encontram até chegarem as finalidades almejadas, como o desenvolvimento individual como pessoa humana e como agente transformador, quanto os de natureza profissional.

O uso de estratégias de ensino refere-se aos meios utilizados pelos professores na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados. Nessa visão, podemos dizer que o objetivo das estratégias é que o ensino produza uma construção e transformação no aprendiz, possibilitando que ele seja mais criativo, habilidoso, competente e capaz.

Assim, na busca de melhorar a forma de participação, utilizamos a estratégia Painel Integrado, partindo de um momento de escuta na turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, estingando uma expressiva participação dos alunos na ação educativa e de gestão escolar. Para tanto, tivemos os seguintes objetivos primordiais: Propiciar espaços de reflexão no âmbito escolar; Refletir sobre a relação professor – alunos e, consequentemente democratizar a gestão dos processos escolares. Essa estratégia é constantemente utilizada para aprofundamento de um contexto proporcionando o desenvolvimento de atitudes, capacidades, responsabilidades e criticidade.

Aplicada a referida estratégia, os resultados nos impulsionaram a promover uma ação envolvendo os professores, fazendo uso de outra estratégia denominada "Word Café", a qual buscou despertar nos professores a importância de utilizar diferentes estratégias de ensino como ação facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.

Neste artigo realiza-se uma abordagem teórica acerca da participação como um dos princípios da gestão, sobre as estratégias de ensino Painel integrado e "World Café", relatando-se a experiência da aplicação das técnicas abordadas, objetivando uma melhor forma de participação e a geração de ideias para as ações escolares. Assim, o presente artigo inicialmente estabelece conceitos básicos, para em seguida finalmente, apresentar a descrição referente a aplicação das técnicas, citando também os resultados obtidos na aplicação, bem como as considerações finais acerca do trabalho.

2. PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR: UM ELEMENTO ESSENCIAL PARA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Camargo; Adrião, (2003) Compreende-se que a gestão democrática em sua essência pressupõe o entendimento mais amplo dos limites e alcance educacional, a gestão deve estar associada aos princípios de inclusão, do sucesso escolar, da elevação da escolaridade e índices de desempenho, da formação continuada de gestores, professores, do currículo multicultural, dos conselhos escolares, do projeto político-pedagógico, do regimento escolar, da interdisciplinaridade, avaliação da aprendizagem e institucional, entre outras diversas ações. O princípio da gestão democrática não deve ser percebido apenas como técnica participativa e descentralização do poder, mas como radicalização democrática, como uma estratégia de

superação do autoritarismo, do personalismo e das desigualdades sociais, pois desigualdades educacionais causam desigualdades sociais.

Adotar a participação como um componente de gestão da escola que constitua condição de qualidade, implica reconhecer que há muitas ideias de participação em curso no ambiente escolar. A participação relaciona-se à ideia da democracia como princípio e como método para a organização do trabalho na escola, conforme reflexão a seguir:

> Como princípio [a gestão democrática], articula-se ao [princípio] da igualdade, proporcionado a todos os integrantes do processo participativo a condição de sujeito, expressa no seu reconhecimento enquanto interlocutor válido. [...] Como método, deve garantir a cada um dos participantes igual poder de intervenção e decisão, criando mecanismos que facilitem a consolidação de iguais possibilidades de opção e ação diante dos processos decisórios (CAMARGO; ADRIÃO, 2003, p. 30).

Assim, participação da comunidade escolar é um fator na qualidade da educação e do ensino, pois se pode garantir o compromisso de todos os envolvidos com o trabalho desenvolvido cotidianamente pela escola para melhorar a sua qualidade.

Os professores devem dar intensa importância e credibilidade as estratégias que facilitem e promovam a participação e interação dos alunos, e da comunidade escolar como um todo nas ações escolares.

Masetto em sua abordagem apresenta algumas atitudes básicas do professor nesse processo estrategista:

> 1. que o professor tenha conhecimento de várias técnicas ou estratégias. Bem como domínio do uso destas para poder utilizá-las em aula;
>
> 2. que o professor desenvolva capacidade de adaptação das diversas técnicas, modificando-as naquilo que for necessário para que possam ser usadas com aproveitamento pelos alunos individualmente ou em grupo;
>
> 3. que o professor, pelo conhecimento e domínio prático de muitas técnicas e por sua capacidade e adaptação das técnicas existentes,

> se torne capaz de criar novas técnicas que melhor respondam as necessidades de seus alunos. Afinal, técnicas são instrumentos e como tais podem ser criadas por aqueles que irão usá-las. (MASETTO, 2003, p. 89).

Assim, o que se quer do professor é uma postura e atitude criativa, de intervenção dinâmica em relação as estratégias. Para o professor a aula torna-se desafiadora, prazerosa, de acordo com a exigência de renovar a metodologia, informação sobre estratégias, criatividade e flexibilidade em ministrar as aulas.

Conforme Anastasiou (2004), quando um professor é desafiado a agir numa ótica no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, se deparará com dificuldades, até de origem pessoal, no ato de vivenciar uma ação docente diferenciada. Às vezes, as dificuldades provêm da barreira que o educador coloca em romper com a sua postura e prática tradicionalista.

3. ESTRATÉGIAS: UMA POSSIBILIDADE PARA APRIMORAR O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A aprendizagem é um processo ativo, aprendemos desde que nascemos e no decorrer da vida continuamos esse processo, enfrentando desafios complexos, que abrangem nosso entendimento, conhecimento e competências para escolhas mais positivas e realizadoras.

Através das estratégias aplicam-se e exploram-se formas de empreender o raciocínio respeitando e buscando situações favoráveis para realizar uma ação. Esses meios devem englobar determinadas dinâmicas, atividades que considerem o movimento e ações. O conhecimento é primordial para a seleção de estratégias, como também a forma de agir, de estar, além da dinâmica pessoal do indivíduo.

No entendimento de Anastasiou (2004), A sala de aula pode e deve ser um espaço privilegiado de cocriação, de investigação, de busca de soluções, em todas as instâncias, onde alunos e professores aprendam a partir de situações concretas, desafiadoras; jogos, vivências e projetos com recursos simples ou sofisticados, o importante é estimular a criatividade de cada um.

A utilização de estratégias de ensino deve considerar que a forma pela qual o aluno aprende não é um ato desconexo, escolhido ao acaso, sem apreciação dos conteúdos trabalhados, sem considerar as habilidades indispensáveis para a efetivação e dos objetivos a serem atingidos. A definição do uso de determinada estratégia de ensino-aprendizagem considera as finalidades que o professor institui e as habilidades a serem desenvolvidas em cada conteúdo.

> A diversidade de técnicas pode ser útil, se bem equilibrada e adaptada entre o individual e o coletivo. Cada abordagem – problemas, projetos, design, jogos, narrativas – tem importância, mas não pode ser superdimensionada como única. A analogia de um cardápio alimentar pode ser ilustrativa. Uma alimentação saudável pode ser seguida a partir de uma receita básica única. Porém, se todos os dias repetirmos o mesmo menu, torna-se insuportável. A variedade e combinação dos ingredientes são componentes fundamentais do sucesso de um bom projeto alimentar, assim como do educacional. Na educação formal, há muitas combinações possíveis, com variações imensas na aplicação e resultados, que vamos experimentando de forma dinâmica e constante, reavaliando-as e reinventando-as de acordo com a convivência para obter os resultados desejados. (BACICH e MORAN, 2018, p. 12-13).

A diversidade de estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem é um recurso de extrema importância, pois, estimula e favorece o engajamento dos alunos e as possibilidades de interação e integração dos mesmos. O uso de diferentes estratégias, engloba uma concepção do procedimento de ensino-aprendizagem que considera a participação efetiva do aluno na construção de saberes, estimando as diversas formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para obterem conhecimento, respeitando seu ritmo, tempo e costumes.

Captando essas informações, os professores precisariam repensar e planejar melhor sua didática, de maneira a considerar as distintas possibilidades que promovam e abranjam os resultados do processo de ensino-aprendizagem.

4. CÍRCULOS DE ESCUTA: PONTO DE PARTIDA PARA APLICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS

O Círculo de Escuta é uma das formas de conversação mais antigas desenvolvidas na humanidade. Várias conversas que realizadas em nossos ambientes sociais hoje resultam de Círculos de diálogo/círculo de escuta.

Mesmo não havendo apenas uma maneira de praticar o Círculo, a razão de sua aplicação geralmente são criar entendimentos comuns ampliando as condições de escuta e presença dos participantes. É importante que a intenção desse processo esteja clara para todos desde o início, embora ela possa mudar no decorrer da conversa.

Se faz necessário no Círculo de escuta: liderança rotativa; responsabilidade, espírito coletivo, falar com intenção, percebendo o que tem relevância para a conversa no momento e escutar com atenção, respeitando cada participante.

A cada ano, no início do ano letivo, a comunidade escolar participa do encontro Círculos de Escuta onde apresentam os anseios, os desafios e as esperanças acerca da realidade escolar. Assim, Círculos de escuta foi o ponto de partida para a aplicação estratégia que apresentamos a seguir:

4.1 O Painel Integrado

O painel integrado é uma estratégia que objetiva promover a interação, participação, integração e cooperação entre os integrantes de um grupo, buscando o engajamento de todos em debates, estudos, treinamento, entre outras atividades. Anastasiou e Alves discorrem acerca da estratégia da seguinte forma:

> É a discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo professor (que já estudaram a matéria em análise, interessados ou afetados pelo problema em questão), em que apresentam pontos de vista antagônicos na presença de outros. Podem ser convidados estudantes de outras fases, cursos ou mesmo especialistas na área (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 94).

Essa discussão favorece muito a participação dos alunos. A técnica se desenvolve basicamente em três etapas: 1ª- Divisão dos grupos indicando as atividades a serem desenvolvidas e o tempo para realização; 2ª- Reúne-se as equipes por numeração, só os números 1, assim os demais e que que realizarão outras atividades; a 3ª Envolve os professores, o professor se colocará em algumas equipes e ouvirá apenas, de posse das escutas decidirá se irá intervir, sugerir ou não, corrigindo, orientando e debatendo assuntos que ficaram confusos. Para obtenção do sucesso na estratégia, Masetto pondera que:

> Para o bom funcionamento dessa técnica é importante que o professor tome alguns cuidados na organização: uma previsão adequada e um controle rígido do tempo de cada momento, que o tipo de discussão possa ser acompanhado igualmente por todos os participantes, que cada participante saia do primeiro grupo com anotações sobre as conclusões que deverá levar para o segundo grupo, uma vez que não se pode confiar apenas na memória (MASETTO, 2003, p. 115).

O bom funcionamento depende de uma interação e dedicação de todos os participantes. A função de encaminha as informações certas de uma equipe para outra aponta a responsabilidade do aluno para com a equipe. É uma estratégia com vários aspectos positivos, participação individual e grupal, desenvolvimento de responsabilidade e do processo de aprendizagem do próprio e dos colegas. Essa estratégia pode ser realizada em grupos pequenos e em turmas/setores números.

A partir do estudo acerca do Painel Integrado decidi aplicar a estratégia na turma do 6º ano do Ensino Fundamental I. Objetivamos refletir e analisar questões pontuais e necessárias para otimização do processo de ensino-aprendizagem, da relação professor-aluno, espaço escolar, projeto educativo e a participação no âmbito do Colégio Ágape. Assim. apresentamos a seguir a análise e resultados da aplicação da referida estratégia:

4.2 Analisando e apresentando o resultado da aplicação do Painel Integrado

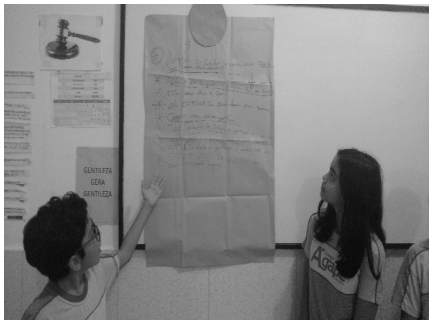
A turma foi dividida em quatro grupos e cada participante recebeu uma identificação por cor, entregamos uma targeta com a temática a ser

refletida por cada grupo, onde foram estimulados a pensar, a emitir críticas e sugerir ações, solicitando que os mesmos realizassem anotações. Os grupos com cinco alunos foram divididos conforme as temáticas a seguir: Participação, Projeto educativo; Relação professor – aluno, e os espaços da escola.

> a) Projeto Educativo - O Projeto Educativo, sendo uma temática transversal a ser trabalhada durante o ano com toda a escola, necessita de engajamento e participação efetiva dos educandos. Neste sentido a escolha por esse eixo deu-se pela necessidade de alinhar as temáticas do Conteúdo Educativo aos reais interesses destes educandos.
>
> b) Espaços da escola - A escolha por este eixo deu-se a partir da necessidade de suscitar nos educandos a reflexão acerca dos espaços da escola e a adequação destes mesmos espaços às necessidades de interação, de inclusão, de decisões, de acolhimento, experiências, de criações, de autonomia, de geração de sentimentos e ideias.
>
> c) Relação professor – aluno - Este eixo foi determinado pela necessidade de reflexão acerca dos métodos de ensino utilizados pelos professores e a forma pela qual isso ressoa nos educandos atestando ou não as suas potencialidades e as suas ações.
>
> d) Participação – Este eixo foi escolhido pela necessidade de criar canais efetivos de participação dos alunos nas tomadas de decisão na gestão escola. Acreditamos que esse aspecto reforça a autonomia e o protagonismo.

No segundo momento, após conclusão dos debates na primeira formação grupal, reuniram-se por cores, grupo da cor: preta, o laranja, azul e rosa. Dessa forma cada grupo teve representação da formação anterior. Nesse momento cada representante apresentou as ideias da primeira formação para os outros participantes, para gerar ideias conclusivas realizando os registros. Finalizando, os grupos esporam suas ideias em plenária.

Figura 1: Painel Integrado- Geração de ideias



Fonte: Acervo pessoal

Figura 2: Círculo de Escuta

Fonte: Acervo pessoal

Assim, apresentamos nos quadros abaixo o que os alunos colocaram acerca de cada assunto. Resultado dos questionamentos:

Quadro 1: Questão - Relação professor-aluno

Propor aulas mais interativas; Que as explicações não aconteçam só pelo livro. Ter respeito, saber escutar; O professor ser criativo para que as aulas não sejam sempre iguais;	Estimular o aluno a pesquisar; Não ter medo de se expressar; Além de corrigir e entregar os instrumentos de avaliações, revisar o que os alunos não conseguiram aprender;

Fonte: Autoria própria, 2019.

Quadro 2: Questão- Projeto educativo

Uso da robótica; Grupos de conscientizadores; Oficinas;	Atividades e ações por semana; Sensibilização da sociedade; Mais interação com a Natureza;

Fonte: Autoria própria, 2019.

Quadro 3: Questão- Participação

Deixar uma caixa de sugestões no pátio vermelho; A eleição para conselheiro seja no mês de Março; Que sejam escolhidos dois conselheiros por sala; A criação de um aplicativo para favorecer a comunicação;	Clube de Ecoleitura; Ampliar para 3 edições a Feira de Troca Solidária; Realizar a Feirada Troca de serviços com a comunidade escola; Organizar plenária para decidir o novo cardápio da cantina;

Fonte: Autoria própria, 2019.

Quadro 4: Questão- Cuidado com os espaços da escola

Reorganizar os grupos que cuidam das hortas; Grupo azul (6º Ano) responsável para adubar plantas do Parklet; Calendarizar o Sarau de Poesias no Parklet; Promover ainda mais momentos de vivências com a Natureza; Espaço permanente para a leitura no pátio vermelho;	A limpeza dos pátios após a pausa é desnecessária, pois a comunidade é responsável em mantê-lo limpo; Colocar redes nas traves da quadra e cuidar das mesmas; Substituir alguns dispensadores de sabonete líquido nos banheiros; Som para ter intervalos mais animados; Reutilização da água dos bebedouros;

Fonte: Autoria própria, 2019.

Constatou-se nos depoimentos dos alunos que o objetivo da estratégia foi alcançado, o painel integrado permitiu a interação entre os participantes e o trabalho em grupo de forma autônoma, já que a organização do debate é efetivada pelos alunos. Esses depoimentos facilitam a tomada de decisões, a organização do âmbito escolar, aprimoramento da ação docente, provoca o trabalho equipe pedagógica, da gestão administrativa e do grupo escolar como um todo, principalmente da otimização do processo de ensino-aprendizagem.

Assim as seguintes falas nos apresentam a impressão de alguns alunos diante da aplicação da estratégia Painel Integrado:

> "A estratégia permitiu a interação de pensamento, ideias, conclusões, favorecendo a liberdade de expressão".
>
> "O que mais gostei foi porque todos participaram e de forma divertida".
>
> "Foi ótimo participar em equipes de forma prática, o tempo passou que nem percebemos, tiveram muitas ideias interessantes nossas".

4.3 Do Painel Integrado ao "Word Café": Um caminho para novas práticas de ensino

"Propor aulas mais interativas".
"Que as explicações não aconteçam só pelo livro".
"O professor ser criativo para que as aulas não sejam sempre iguais".
"Deixar o alunos pesquisar o que não foi dito em sala de aula".

Embasados acerca da estratégia "World Café", a colocamos em prática em razão dos resultados da estratégia apresentada anteriormente no tocante aos professores, suas práticas de ensino. Assim num encontro programado para os professores fez-se uso desta estratégia para auxiliar na geração de ideias, buscando junto aos mesmos reconhecer a importância do uso de estratégias no processo de ensino-aprendizagem tornando-o mais construtivo, criativo, prazeroso e significativo.

Word Café é uma estratégia de frequente utilização para a concepção de uma rede de diálogo colaborativo acerca de perguntas relevantes, a serviço de assuntos reais do cotidiano, sejam da vida, do trabalho ou de estudos. Nos mercados de negócios, os Cafés são titulados de várias formas para satisfazer intenções específicas, inclusive os Cafés Criativos, Cafés do Conhecimento, Cafés da Estratégia, Cafés da Liderança, Cafés de Marketing, Cafés da Estratégia, entre outros. Acerca dessa técnica Teza (2013) discorre:

> A técnica "World Café" foi proposta por Brown e Isaac (2007) e é baseada no entendimento de que a conversa é o processo central que impulsiona negócios pessoais e organizacionais (CAFÉ WORLD COMMUNITY FUNDATION, 2011). Seus pressupostos, representados na Figura 1, são resumidos como: o conheci-

> mento e a sabedoria necessários para gerar ideias já estão presentes e acessíveis nas pessoas; "a inteligência que emerge quando o sistema se conecta a si próprio de formas criativas" (Brown e Isaac, 2007, p. 185); e, além disto, a percepção coletiva.
>
> Assim, busca-se por meio de um ambiente descontraído e bem humorado, com certa dose de irreverência e pressão, despertar a criatividade dos participantes resultando em um processo estruturado e criativo de geração de ideias com base na colaboração entre os indivíduos. Nesse contexto, o foco da aplicação da técnica "World Café" é a geração de ideias de forma colaborativa. (TEZA et al., 2013, p. 5-6).

O essencial a respeito da estratégia World Café é delineamos uma série de diretrizes para colocar a conversação em funcionamento, através do diálogo e do compromisso. Utilizando diretrizes ao planejar as os encontros grupais, terá a qualidade dos resultados obtidos no desenvolvimento da ação.

Conforme Brown e Isaacs (2007), o processo deve levar em consideração sete princípios: 1º Estabelecer o contexto, 2º Criar um espaço acolhedor, 3º Explorar a questões significativas, 4º Estimular a contribuição de todos, 5º Promover a polinização cruzada e conectar diferentes pontos de vista, 6º Escutar juntos para descobrir padrões, percepções e questões mais profundas. Saber ouvir é um passo importante nesta técnica e o 7º Colher e compartilhar descobertas coletivas.

4.4 Apresentando e refletindo os resultados do "World Café"

Criamos um espaço acolhedor, num ambiente calmo, aconchegante e com lanches disponíveis para que todos. Organizamos o ambiente para que os professores se sentissem abertos para proporcionar bons pensamentos/ideias.

Discutimos a respeito dos procedimentos de ensino no cotidiano escolar diante das seguintes reflexões: Nós professores, ao organizar nosso plano de ensino, ou quando decidimos as ações a serem desenvolvidas em sala de aula, refletirmos acerca das estratégias de ensino que faremos uso

terão coerência com nossa proposta de ensino? Ou escolhemos os métodos de ensino por sua evidência, por facilidade, ou por ser menos trabalhosa? Ou, simplesmente qualquer técnica serve, já que não se faz questão de ter critérios específicos?

As indagações foram a base para o desenvolvimento da estratégia. O diálogo despertou o pensar acerca da participação dos alunos, das práticas de ensino de cada professor, refletindo a importância do uso de estratégias, e quanto os mesmos podem diferenciar o ensino, possibilitando novas formas de construir o processo de aprendizagem, de geração de ideias e acerca do valor do princípio participação nesse processo.

Indicamos para os professores alguns textos como fonte de pesquisa para estudo acerca das estratégias de ensino, textos: Anastasiou- Processos de ensinagem na universidade. Masetto, Competência pedagógica do professor universitário, para aprofundamento teórico e aplicação de estratégias.

Assim, estabelecemos o contexto, exploramos os questionamentos dos alunos (apresentados no Painel Integrado), junto as reflexões citadas, estimulamos a contribuição de todos, promovemos a polinização cruzada e conectando os diferentes pontos de vista. Os professores escutaram uns aos outro para despertar ideias, percepções, atitudes e estratégias adequadas para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. Finalizando com a Coleta e compartilhamento das descobertas e aprendizagem coletivas.

Figura 3: Geração de ideias

Fonte: Acervo Pessoal

Figura 4: Espaço descontraído

Fonte: Acervo Pessoal

Assim, apresentamos a seguir a fala de alguns professores no momento do compartilhamento, no tocante a vivencia do encontro, contribuição da estratégia para suas práticas de ensino:

RC: Fui estimulado a pensar novas formas de dinamizar os processos de ensino-aprendizagem. Tomando conhecimento de diversas estratégias para aplicar em sala de aula após participar da aplicação da estratégia "World Café".

JR: Tive um acréscimo de conhecimento para aplicar em aulas futuras, de forma que a estratégia aplicada me fez pensar novas possibilidades de ensino, a fim de provocar o envolvimento dos alunos com a finalidade de que o "aprender" aconteça. As estratégias despertam o pensar do aluno, o compartilhamento de conhecimento e agrega raciocínio. Com estratégias, o docente tem como desenvolver seu trabalho com qualidade.

CDAA: A estratégia além de proporcionar conhecimento, gera crescimento pessoal e profissional. Trabalhar com estratégias expande o pensar e estimula o raciocínio, trazendo melhoria na aprendizagem, potencializando o saber e fazer do aluno. As estratégias servem para reforçar cada vez mais a estrutura escolar, professor-sala de aula-aluno, especificando os papéis e valores de cada um.

FF: Vivenciar a estratégia foi encantador, momento de diversão, conhecimento, exposição de opiniões e ideias de forma simples, criativa e objetiva. O compartilhamento de saberes através de técnicas amplia o conhecimento, e aprender essa estratégia e como aplica-la é importante para uma aula com qualidade.

L: Participar da aplicação da estratégia foi uma experiência construtiva e significativa. O momento foi organizado no capricho! O estudo e o compartilhamento de ideias contribuirá muito para elaboração e prática de uma ótima aula, resultando na qualidade da aprendizagem.

CVS: O encontro através da aplicação da estratégia proporcionou de forma prazerosa a construção de novos conhecimento. Conhecer novas possibilidades de ensinar, ou seja, aprender estratégias, é uma necessidade docente. As estratégias podem ser aplicadas nos diferentes níveis e áreas de ensino, e ainda podem ser adaptas de acordo com a necessidade de cada público. Trabalhar em equipe facilita e estimula a geração de ideias e a qualidade das atividades,

esse também foi um dos elementos fundamentais para o sucesso do encontro.

FAB:O Word Café é um processo participativo aparentemente simples, que tem uma significativa capacidade de trabalhar a diversidade e complexidade na equipe, fazendo emergir a inteligência coletiva.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

Optei por uma pesquisa com abordagem qualitativa. Metodologia escolhida por responder precisamente a questões particulares que envolvem a subjetividade dos sujeitos, assim sendo mais adequada ao estudo da percepção dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, relação professor aluno, espaço escolar, projeto educativo e participação e também os professores frente às estratégias de ensino aprendizagem.

O âmbito escolhido da pesquisa foi uma instituição de ensino, de esfera administrativa privada, localizada na cidade de Crato-CE. A metodologia utilizada para realizar esse trabalho foi a pesquisa bibliográfica na qual exploramos livros, periódicos, artigos sobre a temática.

Esta etapa proporcionou informações necessárias à elaboração do estudo e a seleção constante dos mesmos. A análise e interpretação se deram de maneira pormenorizada, para garantir a coerência das informações.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar este estudo foi muito expressivo e desafiador. A pesquisa proporcionou uma visão compreensiva acerca da importância da participação e do uso das estratégias de ensino para um efetivo e prazeroso processo de ensino-aprendizagem, contribuindo de forma significativa para minha formação.

A análise realizada permite concluir, desde logo, que a compreensão e a utilização de estratégias de ensino-aprendizagem são essenciais ao processo educacional. Para cada disciplina e turma há contextos diferentes que requerem estratégias de ensino que contribuam para que o estudante compreenda o conteúdo e participe de uma melhor forma das ações escolares.

A aplicação da estratégia levou o professor ao entendimento da importância e uso das estratégias de ensino para que os alunos construam conhecimentos sólidos, dinâmicos e criativos atendendo as necessidades atuais. Cada professor a partir desse entendimento, escolheram uma das estratégias apresentadas no encontro e elaboraram uma situação de uso para uma turma. Após essa aplicação das estratégias surgiram outros momentos como o Encontro sobre Metodologias Ativas realizado no Colégio, objetivando incentivar os professores as práticas de ensino inovador e que potencializem a participação do aluno, bem como da comunidade escolar como um todo.

Concluo que, através das estratégias aplicadas aos docentes e aos discentes foi possível evidenciar a importância das mesmas no processo de ensino-aprendizagem, como também para efetiva participação dos alunos, da comunidade escolar como um todo. Os resultados evidenciaram que as estratégias contribuem imponentemente para a compreensão do conteúdo ensinado, bem como a didática e os recursos utilizados pelos docentes, o que contribui significativamente para uma educação de qualidade.

7. REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

BROWN, J.; ISAACS, D. **O World Café: dando forma ao nosso futuro por meio de conversações significativas e estratégicas**. São Paulo: Cultrix, 2007.

CAMARGO, R.; ADRIÃO, T. Princípios e processos da gestão democrática do ensino: implicações para os conselhos escolares. **Revista Chão de Escola**, Curitiba, n. 2, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MORAN, José; BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** – Porto Alegre: Penso, 2018.

TEZA, P; MIGUEZ V. B; FERNANDES, R. F; SOUZA, J. A; DANDOLINI, G. A; ABREU, A.F. **Geração de ideias: aplicação da técnica world café**. Int. J. Knowl. Eng. Manag. ISSN 2316-6517, Florianópolis, v. 3, n. 3, p. 1-14, julho/outubro, 2013.

PLANEJAMENTOS COLETIVOS: CAMINHOS PARA A REFLEXÃO E (RE) CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Maria Aparecida Santos e Campos
Diego Kenji de Almeida Marihama

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, muito se tem discutido sobre os planejamentos coletivos ou reuniões pedagógicas como um espaço de reflexão, estimulando as trocas de experiências entre os professores, as (re) considerações das práticas docentes e a promoção da própria formação continuada como construção coletiva do trabalho pedagógico no entorno escolar.

Este cenário incentivou a um estudo destes momentos e da percepção daqueles que estão diretamente envolvidos: corpo docente e equipe pedagógica. Portanto, o tema já vem sendo estudado, a partir da dissertação de mestrado do pesquisador, ao examinar os processos de avaliações externas (MARIHAMA, 2016). De acordo com os resultados obtidos em tal, identificou-se a necessidade dos planejamentos coletivos como momentos de análise pelos professores.

O tema aliou-se, aos seus diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas somadas às experiências profissionais de Orientação Pedagógica, com professores, alunos e familiares.

Independentemente de os planejamentos coletivos já estarem presentes no dia a dia escolar, o assunto vem assumindo dimensões diversas na área

da Educação, principalmente, como estes são articulados nos ambientes escolares? Contribuem com os objetivos da Educação e a prática docente?

Consequentemente, esta pesquisa apresenta relevância uma vez que busca compreender as diferentes realidades, neste cenário, uma escola particular de educação básica em Itajubá/MG, que oferece: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Partindo das atas de planejamentos coletivos, dos documentos institucionais e oficiais, de observações e de entrevistas semiestruturadas, que foram representadas a 05 professores das áreas de ciências da natureza e matemática, que no momento, estavam estudando, através do planejamento coletivo, novas estratégias para seus alunos medianos e abaixo da média.

Sob este ponto de vista, de maneira geral objetivou-se com este trabalho, estudar como são realizados os planejamentos coletivos e qual é a percepção dos professores envolvidos.

Especificamente, buscou-se:

- Conhecer sobre a formação e a formação continuada de professores: se é ativa, ou inexistente;
- Analisar (sob o ponto de vista dos aspectos que envolvem o planejamento coletivo), como são realizados estes planejamentos na escola pesquisada;
- Conhecer as experiências e expectativas dos professores em relação aos planejamentos coletivos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação é uma jornada muito importante na composição de um professor, seja ela inicial e ou continuada, compondo-se aos elementos de profissionalização, interação com o meio e atribuições ligadas à qualidade do ensino.

Para Bolzan (2009, p.23) a formação está associada com "o que os docentes pensam sobre ensinar e aprender, está relacionado às suas experiências e a sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de escolarização".

Desta forma, ela busca desenvolver uma reflexão sobre o mundo e os objetos que estão conectados aos indivíduos que as faz, voltando-se aos seus

valores, as interações, os seus interesses, suas referências sociais e afetivas com o meio. Em concordância com Nóvoa (1992, p. 18), mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional.

Neste sentido, o professor não se qualifica apenas com a formação inicial, mas se renova com a formação continuada, provocando rupturas de paradigmas e busca proporcionar novas reflexões, que segundo Honório &Torres (2016, p. 248), "favorece os saberes pedagógicos, que estão intimamente ligadas às práticas docentes", portanto, a formação pedagógica, a interação com o grupo e as intervenções ligadas às dificuldades e/ou crescimento dos alunos.

De acordo a Alves & Mendes (2014, p. 5), as competências docentes utilizando a interdisciplinaridade são importantes, pois desenvolvem profissionais qualificados para o planejamento e a gestão com capacidade gerencial e de inovação para incrementar a direção em nível mais elevado do trabalho acadêmico e assim atender aos anseios da sociedade que requer respostas para a formação do seu cidadão.

Gil Pérez et al., (2005); Fraser, (2007), citados por Bricia & Pessoa (2013), são diversas as competências que os professores devem possuir ao realizarem seu trabalho em sala de aula. Sendo elas: – Organizar/Planejar situações de aprendizagem – Dirigir situações de Aprendizagem – Criar um ambiente de aprendizagem que envolva o aluno em seu trabalho – Mediar relações e questões éticas – Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação e avaliação – Trabalhar a partir de objetivos longitudinais para o ensino – Trabalhar em equipe (trabalho colaborativo).

Mas para que um professor alcance as competências necessárias para o processo de ensino e aprendizagem, é preciso que as pessoas estejam dispostas a se entregar, é um compromisso com o futuro, é preciso refletir e discutir caminhos, caso contrário, não contribuem em nada com o processo e ainda formam alunos acríticos, descomprometidos, irreflexivos, que fazem da escola um espaço único e exclusivamente de comer, namorar e brincar.

Desta forma, a formação continuada de professores, busca-se promover o aperfeiçoamento da prática e a conscientização dos professores que, segundo Yavorski & Santos e Campos (2019, p. 31), tem por objetivo:

> Aprofundar aspectos teóricos e práticos que garantem a especificidade e a sistematização do trabalho, pois uma fundamentação teórica consistente possibilitará avaliar as ações em andamento e aquelas que serão planejadas, intensificando o conhecimento do profissional.

O que vai de encontro com as reflexões de Caldeira (2001) que, o planejamento coletivo é um universo que orienta o processo de ensino e aprendizagem, tendo como base o diálogo interdisciplinar, a formação, a contextualização e a intervenção em determinadas situações.

PLANEJAMENTO COLETIVO COMO ESPAÇO DE CONHECIMENTO

À sombra da formação continuada encontram-se diferentes espaços, e nesse caso, os planejamentos coletivos. Um ambiente privilegiado, formativo, de provocações, de (re) construção, indica as prioridades, sugere os recursos e os meios necessários do fazer do professor, é um espaço representativo, que envolve todo o corpo docente.

Segundo Almeida (2006, p.85) os planejamentos coletivos são necessários para o diálogo na escola: "é preciso que haja espaços para que os professores se encontrem, troquem suas vivências, reelaborem suas experiências e tenham retaguarda para implantar seus planos".

Para Muñoz Palafox (2001, p 93-94), o planejamento coletivo seria qualificado como uma ação de construção e reconstrução constante do que designamos didaticamente de realidade intencionalizada no pensamento e na escrita cujo foco é fornecer informações teóricas e práticas para agir planejadamente na realidade, percebendo sua constante transformação.

Segundo Caldeira (2001, p.93) o planejamento coletivo entre os professores são momentos de estudo e formação, de diálogo, de troca de experiências, de tomar decisões e de refletir sobre a prática cotidiana. "[...] Cabe ao coletivo de professores questionar a sua própria prática, revisá-la e refletir sobre o que está fazendo e por que fazê-lo dessa maneira e não de outra".

Partindo dessa compreensão, o planejamento coletivo é uma construção intencional e faz parte da história humana. É construída

sobre a esfera das relações interpessoais, as relações com o "outro" e na autonomia de pensar e agir a partir de diferentes situações do dia-a-dia, valorizando o desenvolvimento de competências e habilidades, pensando em ações que valorizem a aprendizagem, o crescimento social e cultural dos alunos.

Segundo Menegolla & Sant'anna (2001, p.11):

> A educação, a escola e o ensino são os grandes meios que o homem busca para poder realizar o seu projeto de vida. Portanto, cabe à escola e aos professores o dever de planejar a sua ação educativa para construir o seu bem viver".

Assim, o planejamento e sucessivamente as intervenções pedagógicas tornam-se indispensáveis no processo de construção do conhecimento. Pensar em planejamento coletivo é refletir coletivamente sobre a aprendizagem em múltiplos olhares, é promover o pensamento crítico, é dialogar com as diversas áreas do conhecimento e componentes curriculares, implica em diagnosticar e intervir.

Considerando o planejamento como um caminho para a qualidade da educação, para a formação e interação dos professores, a instituição pesquisada, organiza semanalmente, todas as segundas feiras, o planejamento coletivo onde se desenvolvem ações para o crescimento de seus professores e consequentemente a aprendizagem dos alunos.

Na busca desta compreensão e no anseio de se conhecer a respeito desta temática, foi realizado um estudo, no qual se identificou através das atas dos Planejamentos Coletivos de 2014, as ações dos professores e entre elas podemos citar: as orientações para as tarefas de sala de aula e de casa, das ações de registro e escrita dos procedimentos necessários ao bom andamento do trabalho pedagógico e administrativo: estudos sobre avaliação e a relação entre a matriz de referência e a proposta pedagógica; a análise dos resultados e proposta de ações. Palestras informativas, reuniões para identificar os pontos deficientes e traçar novos procedimentos, entre outras que visam o bom rendimento do trabalho do professor e do aluno durante todo o processo de aprendizagem, destacando-se: o trabalho com Ensino Médio sobre projeto de vida, a importância dos

representantes de turmas e suas atribuições, a importância dos alunos utilizarem agendas desde o Ensino Fundamental, o trabalho de vivências cientificas com Ensino Médio, oficinas extracurriculares de culinária, karatê e coral, compartilhamento de boas práticas desenvolvidas em sala de aula e mediação de conflitos, projeto de cursos FIC (Formação Inicial e Continuada) relacionados aos conteúdos, habilidades e competências do ENEM próprias para 3° Série/ EM e semana de prevenção às drogas.

Destacou-se assim, uma parte do trabalho desenvolvido nos planejamentos coletivos desta instituição com o objetivo de oferecer condições para o estudo, discussão e aplicação de conhecimentos pedagógicos, visando o fortalecimento e o aperfeiçoamento da prática docente.

MÉTODO

Para conhecer a opinião e percepção dos professores, ouviram-se cinco professores da instituição, através de entrevistas semiestruturadas. Esta entrevista foi realizada mediante a gravação em áudio e posterior transcrição e foram analisados mediante a Análise de Conteúdo, apoiados no referencial de Bardin (2009, p.121), conduzida em três fases: "1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação".

No processo, procurou-se a percepção dos professores no que se refere:

- Vocês professores tem planejamento coletivo. O que você acha dessa prática?
- Pode nos dar um exemplo do que mais lhe chamou atenção nos planejamentos coletivos?
- Quanto a equipe gestora. Há feedbacks em relação ao seu trabalho, as suas práticas? Em que momentos são dados?

A partir dos dados obtidos, analisados, classificados, agrupados em assuntos que tratavam do tema, emergiram informações: como são organizados os planejamentos na instituição, os planejamentos são momentos de trocas e estudos dos professores, e de análise das avaliações (resultados).

RESULTADOS

Nas entrevistas, identificaram-se que, os planejamentos coletivos são momentos em que os professores se reúnem para formação, planejamento de aulas, discussão de práticas, orientações pedagógicas e administrativas. Afirmando que a ação do planejamento coletivo é um momento produtivo às demais atividades pedagógicas.

O entrevistado 1 (E1), por exemplo, mencionou que o planejamento coletivo gera discussões, formação e estudo, pois são momentos que orientam o processo de ensino e aprendizagem, as práticas, a interdisciplinaridade, a contextualização e a investigação.

> Planejamento coletivo nosso, assim, ele é muito bom, ele acontece uma vez por semana, 02 horas aulas, é em um horário que todos os professores participam e aí nessas 02 aulas são discutidas práticas pedagógicas. Cada dia da semana a gente tem um tema, ou é um estudo, a gente estuda um livro ou então uma troca mesmo entre os professores. E aí cada dia ou mesmo a direção tem que passar alguma coisa para a gente e aí eu acho que é bem produtivo (...) estudamos avaliações, livros, textos, trocas mesmo entre a gente mesmo, vai na frente, vai explicar, dá uma aula nossa, como que deu certo. Então é bem proveitoso (E1).

Observa-se ainda na fala de E1 a importância dada ao planejamento coletivo devido a riqueza trazida pelos diálogos e trocas de experiências, onde o professor pode contextualizar para sua disciplina a experiência do outro colega, o que se aproxima da reflexão de Caldeira (2001), autor que enfatiza o planejamento coletivo como momento de estudo e formação, de questionamento e de revisão da própria prática.

Outro ponto evidenciado foi a característica de aproximação e os encontros com os profissionais no planejamento coletivo, exemplificado na fala de E2:

> Eu acho uma prática interessante, porque é difícil uma escola que reúna todos os professores no mesmo horário. Inclusive, os professores de mesma área. Já trabalhei em outras escolas onde eles que-

> riam fazer isso, os diretores da escola queriam reunir os professores de áreas afins num horário e não conseguia fazer isso por conta de carga horária, professores que trabalham em outras escolas... E aqui eu achei legal, que é um horário que reúne todos. (E2)

Sintetizado na fala de E2, também compreendemos que o momento do planejamento coletivo na escola pode reunir os profissionais para troca de ideias, para planejar coletivamente aquilo que a escola carece e almeja, na sua dimensão estrutural e pedagógica, nas respectivas áreas do conhecimento e também nas disciplinas específicas.

Reforçando a posição do E2 sobre o planejamento coletivo, o E3 acrescenta ainda que estes momentos de diálogo favorecem troca de ideias e organização do material do dia a dia.

> O professor sempre precisa desses momentos para dialogar com os outros professores, um tempo para preparar as aulas, preparar algumas coisas fora do horário que ele tem. Então sempre atende aquilo que a gente precisa. (E3)

Entende-se que, o planejamento coletivo, também é um momento de análise, de se (re) pensar as práticas e planejar estratégias que contemplam a aprendizagem do aluno. Conforme a reflexão de Oliveira (2007, p.21), "Planejar é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meios se pretende agir".

Da mesma forma, o E4 afirma que os planejamentos coletivos ajudam na comunicação e principalmente no espírito de coletividade entre os professores. Assegura ser momentos de acompanhamento e socialização das informações, fato que se aproxima da reflexão de Caldeira (2001), em que os planejamentos coletivos são momentos de estudo e formação, de diálogo, de troca de experiências, de tomar decisões e de refletir sobre a prática cotidiana.

> E eu acho que essa troca de ideias entre os professores é bem válida. É muito válido mesmo. Então, é isso. A gente vai, troca ideias, fala: O que você está fazendo para melhorar o desempenho de tal aluno? O que a gente pode fazer junto para que haja uma motivação dos alunos em relação à Ciências, não é? Então é isso. Esse ano

> mesmo vai sair, no caso, a amostra de ciências, não é? Que o grupo está fazendo, não é? E um só não vai conseguir fazer. Então, tem que ter a ideia de todo mundo, a colaboração de todo mundo para que haja. (E4)

Já o E5 reconhece que os planejamentos coletivos são momentos de tirar dúvidas, de associar ideias para cercear problemas, de se interligar e conectar com outros professores de outras áreas e séries buscando nestas relações possibilidades para suas práticas. Compreende-se a partir da fala do E5 que este é um momento rico em diálogos e ideias.

> Então, eu acho muito bacana, porque isso forma essa equipe, esse trabalho de equipe. Então, eu já trabalhei em instituições que isso era uma coisa meio desfocada e era um ambiente muito competitivo e não havia essa integração. E eu acredito que com essas atividades de planejamento coletivo, nós professores conseguimos colocar as nossas dúvidas, nossas inquietações, de que maneira eu posso atingir os objetivos. Talvez uma dificuldade de um professor seja a mesma que eu tenha e talvez eu possa pegar ideias de como cercear esses problemas de maneira mais plausível de eu poder executar minha função. Então, eu acredito que no planejamento coletivo, eu tenha uma interligação, conexões com outros professores de outras áreas, de outras séries que amenize o ensino que a gente pode ter um consenso e trabalhar em equipe. Eu não vejo uma escola assim há muito tempo. (E5)

Outro ponto retratado pelo E5, no que diz respeito ao planejamento coletivo, é que são estes os momentos que os professores estudam os resultados em conjunto, o que favorece uma reflexão entre os professores sobre suas práticas, o que é reconhecido por Caldeira (2001, p. 93), que enfatiza que "[...] cabe ao coletivo de professores questionar a sua própria prática, revisá-la e refletir sobre o que está fazendo e por que fazê-lo dessa maneira e não de outra. "

Conforme o relato do E2, observa-se que os planejamentos coletivos dão especial atenção aos resultados das avaliações, com objetivo de fazer com que os mesmos se debrucem nestes para (re) planejar e intervir.

> Nós fazemos isso num planejamento coletivo, mas assim nós pegamos pela disciplina por área, cada uma das questões que houve acertos, a porcentagem de acertos, as porcentagens de erros e nós podemos perceber no quadro de conteúdo aquilo que nós devemos retomar. Fazer a retomada, que houve alguma falha. Então, nós conseguimos identificar num pente fino, fazer, uma malha fina para que a gente possa pontualmente focalizar aonde que é o meu foco. (E2)

Segundo o E4, estes momentos de planejamento são importantes para tirar dúvidas e organizar o trabalho. Este destaca ainda como são organizados os seus horários de planejamentos na instituição:

> Então, na verdade semanal são 26 aulas ... aí nós temos mais 05 aulas, que são planejamentos: 02 planejamentos com o grupo (...) e mais 01 com a supervisora, mais 01 com a área, com os outros professores de matemática, e 01 individual – só eu. (E4)

O mesmo entrevistado evidencia que os planejamentos semanais com sua supervisora são ocasiões de troca de ideias, de devolutiva das observações de aulas e intervenções, o que referenda Libâneo (2003) sobre o papel destes momentos de interação, e que podem favorecer a formação, ao diálogo e a participação, possibilitando o enriquecimento da prática educativa, e gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas e de encontrar soluções.

> Planejamento semanal com a orientadora é a hora de a gente estar ali trocando ideia, ela passando as observações das aulas que ela assistiu da gente ou como que foi, o que a gente pode melhorar, o que está bom, o que não está bom. (E4)

Outra questão retratada pelo E4 foi o acompanhamento da supervisão nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula e as devolutivas que são dadas aos professores.

> As supervisoras elas assistem às nossas aulas, depois para dar um feedback para a gente também, se está bom, se não está. As ava-

> liações, a gente passa tudo para a mão da supervisão, exercícios que a gente pede, uma xerox, alguma coisa para os alunos, tudo passa para o pessoal da supervisão para dar uma olhada e para junto com a gente ver se realmente aquele é o caminho, o melhor caminho. (E2)

O E4 reforça que há um acompanhamento bem próximo por parte da orientação, afirmando que há uma preocupação de ambas as partes de que a equipe seja coerente e atinja os objetivos da instituição. Na sua fala, identificamos que há uma preocupação em buscar, na medida do possível, bons resultados para o trabalho desenvolvido; revela ainda que está aprendendo os procedimentos da instituição e vê o trabalho da orientação como ponto positivo para suas práticas.

> Então, acredito que a instituição cuida muito dessa atuação docente. Ela não apenas larga à docência do jeito que você quer, você pode estar ministrando as aulas. Você tem uma orientação muito de perto para que a gente seja realmente uma equipe (...) eu tenho visto isso. Que eu estou iniciando agora, então, talvez tenha mais, talvez as coordenadoras tenham mais explicações, tenham mais tempo comigo. Então, assim, mas eu tenho certeza que outros professores também são acompanhados. Se tiver alguma coisa a falar, algum retorno, algum aluno, sobre a sua aula, sobre a sua didática, sobre a sua cobrança como professor, isso é exigido do professor como um todo para que a equipe seja coesa e que atinja os objetivos. (E4)

Referente à divulgação dos resultados, o E3 explica que é nos planejamentos coletivos que a direção expõe os relatórios das avaliações externas, conhecida na escola por Avaliação Institucional, e as mesmas são estudadas pelos professores. Entendemos na fala de E3 que este espera os feedbacks, trazidos pela diretora, para que sejam traçados novos caminhos, caso estes sejam necessários, reorganizando a sua prática através destes dados que são socializados e discutidos no coletivo.

> Então, as avaliações institucionais, a direção tem uma reunião no Centro Educacional, ela vai lá, é passado para ela os resultados,

> escola por escola, e daí numa pós-reunião nos planejamentos em grupo ela fala para a gente aí desses resultados que também é estudado (E3)

Tal encaminhamento é também enfatizado por Munoz Palafox (2001), que afirmam que o planejamento coletivo é caracterizado pela prática de construção e reconstrução permanente dos professores, que intencionalmente, busca no coletivo subsídios teóricos e práticos para intervir e transformar.

No contexto, o (E2) apresenta suas ações com alunos em dificuldades de aprendizagem:

> (...) a gente tem umas estratégias que às vezes dá bastante certo. A gente já combina com os alunos formarem duplas de estudo, que aí eles vêm em outro horário aqui na escola para um sentar junto com o outro e fazer a tarefa junto para estudar junto. Outras estratégias, o próprio professor combina com o grupo "Não, vamos tirar dúvida sim", marca um horário lá para eles virem nos nossos planejamentos também, chamar o grupo ao meu planejamento, é na parte da tarde, eles estudam de manhã, eu posso chamar o aluno aqui ou um grupo de alunos e dar uma orientação para eles ali.

Identifica-se, ainda que, os professores têm semanalmente planejamentos coletivos com o todo o corpo docente da instituição, um horário específico de planejamento com os professores divididos por área do conhecimento, um terceiro momento de planejamento com a orientação pedagógica e um horário específico de planejamento individual, que em alguns momentos chamam os alunos para orientações.

Segundo as percepções dos entrevistados, o planejamento coletivo se caracteriza como momentos de troca de experiências, de devolutivas por parte da orientação e direção, de formação e de estudo, e que tem reflexos diretos em suas ações docentes na referida instituição.

E considera, os planejamentos coletivos, como necessários para a formação continuada dos professores, para a organização dos materiais pedagógicos, proporciona um olhar mais especifico às questões da escola, possibilita as trocas de experiências e o enriquecimento das práticas

docentes, são momentos de expor os resultados das avaliações, de se pensar nas dificuldades e de encontrar soluções.

CONCLUSÃO

Considera-se que os planejamentos coletivos são momentos necessários que, enriquecem as práticas dos professores, dando a sala de aula e os demais espaços escolares, outro olhar. Fato que se aproxima da reflexão de Caldeira (2001), ao afirmar que estes, são momentos de estudo e formação, de diálogo, de troca de experiências, de tomar decisões e de refletir sobre a prática cotidiana.

Ao destacar a formação dos professores e as práticas docentes como um dos objetos de estudos dos planejamentos coletivos; ressaltam-se as considerações de Yavorski & Santos e Campos (2019) a partir da necessidade de uma melhor formação de professores; e Oliveira (2007), enfatizando os planejamentos coletivos, como: um espaço de se pensar, de onde partir, o que se quer alcançar e como agir.

Quanto aos entrevistados, estes apontam os planejamentos coletivos como oportunidades de discussão, formação e estudo, rico de experiências e contextos, de encaminhamentos e tomadas de decisão, articulando ambientes, ideias, concepções, objetivos, facilidades e fragilidades, resultados e intervenções. O que vai de encontro com as reflexões de Libâneo (2003), sobre as circunstâncias que, levam o coletivo a perceber as coisas, a pensar sobre os problemas e de encontrar soluções.

No contexto, percebe-se que há uma articulação entre os planejamentos coletivos com os resultados das avaliações, as dificuldades dos alunos, com as devolutivas de aulas observadas, com a formação continuada, as trocas de experiências entre os professores da área e o coletivo, com as tarefas para casa, o planejamento das aulas e outras atividades de conservação e prevenção.

Ainda nesta perspectiva e no intuito de atingir os objetivos desta pesquisa, buscou-se compreender como são realizados os planejamentos coletivos, analisando suas atas, suas implicações no cotidiano escolar através das práticas docentes, bem como o trabalho da escola a partir de suas orientações.

Concluiu-se, portanto que a Instituição oportuniza planejamentos bem organizados e a existência uma pauta semanal na qual todos os

professores participam. Os mesmos afirmam ser um espaço muito positivo para avaliar o rendimento, as dificuldades, as relações tanto no trabalho quanto de apoio ao outro professor, as suas dificuldades enfrentadas por cada um no seu campo de atuação, facilitando assim, o gerenciamento do trabalho do planejamento coletivo e o processo ensino-aprendizagem.

Identifica-se na instituição uma pauta de orientações e protocolos que são sempre retomados, o que consolida a preocupação com a melhoria do aluno no processo ensino-aprendizagem, através da interpretação dos resultados das avaliações, tarefas para casa e da importância do professor se preocupar com o projeto de vida dos alunos.

Para os alunos do Ensino Médio, a orientação em monografias, recuperação com roteiro de estudos, atendimentos em plantões e oficinas para aos alunos com dificuldades de aprendizagem, grupos de estudo, a recuperação contínua e a organização da sala de aula em duplas produtivas, avaliação diagnóstica e o planejamento da semana de prevenção às drogas como caminhos para a reflexão e (re) construção da prática docente.

Destarte, Boufleuer & Fensterseifer (2010, p.263),

> Ninguém ensina o que não sabe, é uma expressão corrente. Mas é preciso radicalizá-la: ninguém ensina o que não é. É disso que vem a noção de "mestre". O mestre não apenas sabe o que ensina, no sentido de apresentar ou de resolver os conteúdos propostos nos currículos das disciplinas, mas também aparece como expressão viva desses conhecimentos. Afinal, o aluno se instiga a aprender quando vê "o brilho nos olhos" do professor, quando nele percebe a diferença que faz para uma vida humana ter um conhecimento como o que lhe é proposto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. D. (2006). A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: Bruno, E.B.G., Almeida, L.R. & Christov, da Silva L.H. (orgs). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2006

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, Lda, 2009.

BOLZAN, Dóris. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BOUFLEUER, J. P. & FENSTERSEIFER, P.E. *Currículo sem Fronteiras. Volume 10*, (n.2), p.259-267, 2010.

CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? Revista Brasileira de Ciências do Esporte, São Paulo: v. 22, n. 3, p.87-103, maio de 2001. Disponível em: < http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/578/383>. Acesso em 26 agosto 2019.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane B. Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda R. de e CHRISTOV, Luiza Helena da S. O coordenador pedagógico e a formação docente. 7 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

GONÇALVES H.M. & TORRES, S.H.T.C. Formação continuada de professores da educação infantil: entre desafios e possibilidades. Perspectivas atuais na formação de professores: Mares Editora, p.247-274, RJ, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática.Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2°Grau Série Formando Professor, 1994.

MARIHAMA, D.K.A. *Avaliação Institucional externa e os professores de Ciências: Um estudo na Fundação Bradesco de Itajubá/ MG*. Dissertação (Mestrado), 2016. Disponível em: https://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1004/dissertacao_marihama_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y acessado em 26 agosto de 2019.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que planejar? Como planejar? 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. Intervenção político-pedagógica: a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

NÓVOA, António. Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Portugal: Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação; v. 1)

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos. 7ª edição. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2007.

YAVORSKI, R. & SANTOS E CAMPOS, M.A. *Formação docente: a formação do professor e a influência sobre a aprendizagem do aluno. MLS-Educational Research, volume 3* (n.1), p.25-42, 2019. Disponível em: < https://doi.org/10.29314/mlser.v3i1.70 >. Acesso em 03 de setembro de 2019.

A RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018: NECESSIDADES TEÓRICAS PARA INTERPRETAR AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE DIREITO

Paulo Augusto Bandeira Bernardino

Introdução

Este artigo tem como meta discutir pressupostos teóricos para a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito, no que tange à interpretação dos conceitos de 'habilidades' e 'competências'. Para isso, é necessário incluir análises que englobam uma perspectiva educacional centrada na autonomia e na formação holística do aluno. Pretende-se compreender as noções de 'habilidades' e 'competências' para que seja possível uma decisão acertada na escolha dos conteúdos curriculares, para além das metas restritas ao volume produtivo, reforçadas para atender ao mercado de trabalho e às obrigações institucionais.

A educação como um sistema de recompensas

O Behaviorismo supõe que o comportamento inclui respostas que podem ser observadas e relacionadas com eventos que as precedem (estímulos) e as sucedem (consequências). Quanto mais imediato for o reforço da conduta desejada maior é a probabilidade de repetição desta conduta. As consequências que fortalecem a repetição de uma conduta denomi-

nam-se reforço. Além disso a antecipação dos reforços (chamada por alguns teóricos de motivação extrínseca) pode servir de aceleração ao motor da aprendizagem.

As proposições de Skinner, um dos representantes do Behaviorismo, são extremamente questionáveis ainda hoje. Uma vez que se traduz em fórmulas, aos moldes da metodologia do como ensinar, desprezando as situações de aprendizado. Sua afirmação categórica é da possiblidade de fazer os alunos associarem emoções positivas com a matéria ensinada, gerando, assim, motivação/estímulo para que o aluno aprenda, reafirmando um modelo afetivo que nem sempre o professor está disposto a executar. O grande problema é quando os conteúdos afetivos, diga subjetivos, não colaboram com as proposições do professor. O estímulo e a resposta não devem ser relacionados apenas a um sistema de bem-estar, uma vez que há também mal-estar na difícil arte de ensinar.

O "condicionamento operante" é um mecanismo que premia uma determinada resposta de um indivíduo até ele ficar condicionado a associar a necessidade à ação e é observado com frequência em sala de aula. Quem nunca propôs uma tarefa aos alunos e a primeira pergunta formulada foi: "Vale Ponto? ". Não é preciso aprofundar, na perspectiva do Behaviorismo, para constatar as décadas do estímulo, reforço e resposta impregnadas em nossos alunos e sem sinal de modificações a curto prazo. Se essa perspectiva teórica é manifestada em nossos alunos, há professores que a praticam constantemente. As tarefas propostas em sala são uma espécie de "alimento" estimulador geracional de motivações cuja recompensa são pontos distribuídos e "comercializados" como garantia de atenção, sociabilidade e até mesmo o bem-estar desejado à turma. Talvez, a chave para modificação de todo esse sistema teórico Behaviorista seja o rompimento de motivações extrínsecas e causar o verdadeiro "interesse" a partir de experiências e contextos sociais criados pelo próprio aluno que resultará na sua autonomia.

Avaliação como um sistema de recompensas

O professor que se concentra na função "somativa" da avaliação, tem como meta o rendimento do aluno. Está faltando, com base na avaliação por "critérios", o "saber-ser", e as atitudes, estabelecidas pelo professor. Den-

tre essas atitudes estão incluídas a qualidade política relacionada à formação para a cidadania, à emancipação, ao cultivo de identidades culturais e de acesso equalizado aos conteúdos. Esse acesso equalizado evita uma avaliação "normativa" que pode reforçar as desigualdades entre os discentes, na perspectiva de Perrenoud. Não se considera a qualidade política nos critérios de avaliação "somativos". Esses critérios de avaliação são centralizados na nota. A nota tem um efeito administrativo do período avaliativo. Como elemento coercitivo, a nota visa manter a disciplina entre os alunos. O objetivo é de estudar para obter a nota na prova e não para aprender.

Há uma preocupação exagerada com as metas estabelecidas pelo professor e a instituição que ele mantém um vínculo. Isso está presente nos quatro objetivos escolhidos pelo professor: motivar o aluno para a apropriação de novos conceitos, preparar-se para as aulas, prestar atenção à aula e verificar o rendimento do aluno. Por fim, o julgamento do 'rendimento' dos alunos não deveria relacionar-se, exclusivamente, no resultado mensurado na nota, mas nos processos de raciocínio utilizados na aprendizagem. A avaliação por "critérios" amplia a possibilidade de um conhecimento reflexivo sobre a prática do aluno, como protagonista de sua formação.

"Sucesso" e a Educação como Processo

O "sucesso" em sala de aula é uma categoria que vai de encontro à educação como processo. A cobrança incessante de resultados acirra a concorrência nos diversos setores. Na perspectiva educacional, não é diferente. A categoria "sucesso" pode ser analisada sob dois pontos de vista. Na visão do aluno, o "sucesso" traduz-se pela obtenção de boas notas nas avaliações. A cultura educacional discente ainda tem muito a desenvolver-se para amadurecer e encarar que o único objetivo é a sua formação humana enquanto um processo. É claro, as boas notas são necessárias, mas esse é um processo natural frente ao foco do aprendizado.

Já a prática docente se depara com constantes cobranças e sua meta educacional, quase sempre, é aferida pelo volume de aprovação dos alunos. Quem nunca ouviu diálogos entre docentes e gestores defendendo que até 30% de alunos reprovados, ou com nota baixa, é o limite admissível dentro de uma sala de aula?

Não sejamos hipócritas, dependemos de nossos salários e as cobranças por aprovação é uma realidade atrelada à manutenção de nossos empregos. Mas a tarefa docente, mesmo em meio às pressões institucionais, deve ter como foco um processo de formação humana amplo e constante dos alunos.

O caminho da "autonomia"

Parte-se do pressuposto que existe uma distância entre como a escola ensina desenvolvendo competências e habilidades e, por outro, lado como educam os meios da cultura popular (LIBLIK, 2012, p. 122). Dito isso é papel da organização do trabalho docente tornar compreensivo estas duas esferas. Talvez seja importante destacar a concepção 'sociocrítica' para entender melhor quais as possibilidades de organização do trabalho docente, mediante esse impasse.

A concepção 'sociocrítica' é também conhecida como pedagogia dos conteúdos que devem ser relacionados com a realidade social. Nota-se que se parte dos conteúdos específicos para correlacioná-los a uma perspectiva de engajamento político. Deve-se compreender que a escola serve aos interesses populares, a partir de um bom ensino no quadro dos conteúdos, visando possibilidade de transformação social. Dessa maneira, o professor tem papel de liderança no processo de ensino-aprendizagem mediando essas relações como um referente ativo. O aluno também assume uma perspectiva ativa, uma vez que ele é conduzido a confrontar suas experiências sociais com os conteúdos aprendidos na escola formal. Nota-se que a erudição não é apenas o referente no quadro do ensino-aprendizado, pois ela não é prioridade, isso porque há a necessidade de correlacionar os conteúdos com as vivências sociais de cada ator no processo. Assim reflete uma avaliação do aluno que é diagnóstica, mas não dogmática, isto porque demonstra para o aluno seu progresso e possíveis falhas.

De outra forma a 'escola nova' ressalta a cultura para o desenvolvimento das aptidões humanas, mas como um processo interno que parte do indivíduo (GONÇALVES, 2012). O principal representante da escola nova era John Dewey que acreditava que a escola era ideal para o desenvolvimento da vida democrática, do desenvolvimento da tecnologia promovendo assim igual oportunidades para todos (GONÇALVES, 2012). A escola, dessa maneira, reuniria experiência, vida e aprendizagem.

A proposta da 'escola nova' tinha como objetivo adequar o aluno ao meio social e à vida. Despertava assim o sentimento democrático e o espírito comunitarista. Dessa forma, instigava o autodesenvolvimento e a realização pessoal do aluno respeitando sua individualidade. O professor é entendimento como um facilitador do aprendizado tendo uma autonomia em relação aos conteúdos (GONÇALVES, 2012). O professor fica minimizado, uma vez que ao contrário da escola tradicional, a disciplina não é praticada com rigidez. Logo, o aluno disciplinado é aquele tomou consciência dos limites da vida em grupo (GONÇALVES, 2012).

O aluno é o centro do processo de aprendizagem, dessa forma o esforço do professor é o de despertar atenção e curiosidade dos mesmos. Assim o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem, entendido, responsabilizado e respeitado individualmente (GONÇALVES, 2012). A 'escola nova' era contra os castigos e punições, assim ela justificaria tais atitudes promovendo e estimulando as discussões e a autonomia do aluno com a proposta de aprender fazendo, segue-se daí a responsabilização do aluno. Mediante essa proposta, as abstrações devem resultar das experiências e devem ter relação com a vida resultando num conteúdo aprendido e não decorado (GONÇALVES, 2012). A 'escola nova' centra-se suas propostas nos meios, nos processos de ensino-aprendizagem colocando os resultados como secundários. Dessa forma as metas são pessoais e de acordo com cada contexto de aprendizado, uma vez que o os processos mentais e as habilidades cognitivas são mais valorizadas do que os conteúdos organizados.

Percebe-se que nas concepções da 'escola sociocrítica' e na 'escola nova' uma perspectiva que conduza, o próprio aluno, de maneira metodológica, ao caminho do prazer de descobrir, de aprender e de construir seus próprios conhecimentos (LIBLIK, 2012). Quanto à relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, percebe-se que em Freud há uma contribuição para o educador no sentido de dosar suas práticas, dominando assim seus instintos e desejos orgânicos pelo prazer (*Id*). Ao mesmo tempo em que o educador domina seu *Id*, deve possibilitar, por meio da veracidade das informações, o acesso a conhecimentos até então desconhecidos (GAMEZ, 2014). É importante salientar a função da inteligência em Piaget como adaptação, isto é função do sujeito sobreviver e adaptar-se ao meio. Com o foco na relação entre o sujeito e meio, a contribuição teórica de Piaget fica atenta

aos processos instituídos pelo professor e sua autocrítica. (GAMEZ, 2014). Assim como, do ponto de vista social, a proposta teórica de Vygotsky institui uma relação dialética entre o meio e a modificação do homem, ao mesmo tempo que este modifica seu meio. A palavra chave dessa perspectiva é da autonomia. O ponto chave da perspectiva de Vygotsky é unir a linguagem e pensamentos humanos alicerçados pela cultura, culminando assim em processos de aprendizado mediado pelo professor (GAMEZ, 2014). Mesma concepção encontrada em Carl Rogers, uma vez que a base 'humanista' acreditava que toda pessoa tem dentro de si capacidades e potencialidades para seu crescimento, que só serão emperradas pelas más influências do meio social (GAMEZ, 2014).

Compreendendo 'Habilidades' e 'Competências'

Habilidades são tratadas, também, como capacidades. Um atributo mais amplo e independe de um conteúdo específico de uma área, ou disciplina. São exemplos de habilidades: selecionar informações, pesquisar, sintetizar, comunicar-se, interpretar os dados da realidade e analisar situações-problema (DESPREBITERIS; TAURINO, 1996). Vale destacar que as habilidades perpassam, transversalmente, por todo o currículo escolar resultando nos discentes: autonomia, capacidades críticas e um sujeito mais consciente.

Ao mesmo tempo que as habilidades não se prendem a determinada matéria, ou conteúdo, cabe ressaltar que este fato pode surtir o efeito oposto no tratamento dos currículos. Isso porque as habilidades atravessam toda a proposta curricular, mas, por isso, recebe uma baixíssima atenção do seu exercício proposto e que visa ser alcançado. O problema resume-se na proposição de que as habilidades estão em todos os conteúdos, mas, ao mesmo tempo, não estão em qualquer deles. Daí, segue-se a necessidade da presença de disciplinas que vão desenvolver capacidades que, somadas às competências, irão confirmar um plano educacional com maior amplitude, isto porque "As habilidades devem ser desenvolvidas na busca das competências." (MORETTO, 1999). Não é necessário apenas reivindicar a presença de disciplinas nos currículos, mas a frequência de disciplinas ao longo dos cursos específicos de graduação. Por exemplo, em um curso de graduação em Direito, é necessário pulverizar disciplinas

como Filosofia do Direito, Antropologia Jurídica, Sociologia Geral e Jurídica, Psicologia e de Língua Portuguesa. Sem uma compreensão precisa do conceito de 'habilidade' é fatal abandonar capacidades em detrimento aos conteúdos, metas e produtividade.

Diante da complexidade conceitual dos dois âmbitos, destaca-se que "Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações" (PERRENOUD, 1999). Essas situações são localizadas no tempo e no espaço, pois as competências são direcionadas para um domínio delimitado sob demandas em áreas específicas, de uma área ou profissão, tais como: a de um advogado, de um arquiteto, de um médico ou de um professor de matemática (MORETTO, 1999).

Exemplificando o entendimento das Habilidades e Competências

Maria Isabel é formada Pedagogia e Matemática (licenciatura). Mestre em Matemática Aplicada e, recentemente, concluiu seu doutorado em Educação. Foi professora da Educação Básica por muitos anos. Lecionou na Educação Infantil, depois foi atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, passando pelas séries finais do Ensino Fundamental e, por fim, no Ensino Médio.

Entretanto, nunca lecionou no Ensino Superior. Foi aprovada no concurso público para atuar como Professora Adjunta em uma universidade, no ano passado. No próximo semestre, irá excepcionalmente lecionar nos cursos: Licenciaturas de Matemática, Pedagogia e no curso de Engenharia Civil. Assim, iniciará a docência no ensino superior.

Diante disso, passou a elaborar seu plano de ensino. E, como de costume, as dúvidas surgiram. Sua maior dúvida diz respeito à avaliação, especificamente nos critérios de avaliação a serem definidos. (Estudo de caso daptado de: unespaberta.ead.unesp.br. acesso em fev. 2019).

A partir do relato apresentado discutido anteriormente, é possível assessorar a professora Maria Isabel na elaboração de critérios para avaliar os alunos dos cursos em que irá lecionar no próximo semestre. Em termos de **habilidades** ou **capacidades** os critérios devem ser comuns aos três cursos de Licenciatura:

1) A habilidade, ou capacidade, de relacionar-se em grupo, promovendo a integração social e o respeito às opiniões divergentes; 2) Desenvolvimento da expressão oral, necessária para prática argumentativa; 3) Capacidade de selecionar, analisar, elaborar e relacionar informações com o intuito de compreender situações-problema de relevância científica e cultural.

As habilidades destacadas nos três cursos que Maria Isabel lecionará, são fundamentais para uma formação humana mais ampla. Mas, se essas habilidades forem praticadas apenas em sua disciplina, o poder de ratificação dessas capacidades perde o significado.

Nos cursos de Licenciaturas de Matemática e de Engenharia, ela pode aplicar os seguintes critérios por **competências:**

1) Qualidade das análises matemáticas, sejam: numéricas, algébricas, métricas, geométricas e probabilísticas; 2) A competência de aplicar os conceitos matemáticos;

Já no curso de Pedagogia, ela pode aplicaria os critérios por **competências**: 1) Avaliação das práticas didático-pedagógicas. 2) investigar como os alunos aprendem; 3) Planejamento das aulas e avaliações.

A partir desse exemplo e da compreensão das peculiaridades que existem entre habilidades e competências, faz-se necessário afirmar que a discussão tratada aqui é simplória. Foi necessário fazer uma distinção primária e que não descarta a correlação entre as habilidades e competências em um processo formativo amplo.

Habilidades e Competências na resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018

Só diante dos pressupostos teóricos e dos significados de 'habilidades' e de 'competências', é possível identificar as 'habilidades' presentes no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito:

> Art. 5º. O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:
>
> I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais

> expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. (BRASIL, 2018).

De forma clara, essas áreas formativas estão realmente presentes, como deveriam, tanto no curso de Direito, ou nos outros cursos de graduação? Se a resposta for não, preserva-se a ausência do "diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico" (BRASIL, 2018) e, assim, a interdisciplinaridade. Visto dessa forma, evitar a disseminação das demais expressões do conhecimento, emperram a postura "crítica, reflexiva e autônoma do futuro profissional do Direito" (BRASIL, 2018).

Já as competências estão reunidas no artigo 4º que visa:

> Possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:
>
> I - interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas;
>
> II - demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
>
> III - demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;
>
> IV - dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;
>
> V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;

> VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;
>
> VII - compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
>
> VIII - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
>
> IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas;
>
> **X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural;**
>
> XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica;
>
> XII - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;
>
> XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e
>
> XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos. (BRASIL, 2018)

Vale ressaltar que, mesmo na descrição das diretrizes curriculares, as competências descritas acima não deixam de contemplar as habilidades de "comunicar-se com precisão" e de "aceitar a diversidade e o pluralismo cultural" (BRASIL, 2018). Isso prova que, mesmo se tratando de recursos cognitivos específicos, visando o profissional do Direito, a requisição das habilidades genéricas demostra uma importância singular nesse processo formativo. Ao mesmo tempo observa-se que, diante de tantas competências, por uma questão de carga horária e limitação da atividade docente, as habilidades são tratadas com menor dedicação. Ratificando esse raciocínio, basta observar o número de competências descritas acima em comparação ao número de habilidades inseridas na formação profissional do graduando em Direito. Isso não demonstra uma maior ou menor valoração do docente, mas uma limitação temporal que pode ser auxiliada por disciplinas com foco nas habilidades, *vide* as Ciências Humanas.

Pode-se elencar consequências centrais sobre a análise equivocada dos significados de 'habilidades' e de 'competências'. Uma delas é de concentrar a formação dos discentes com o foco exclusivo para o mercado de trabalho. Logo, no centro da composição curricular abstrai-se a contribuição das habilidades, ou deixa-as em segundo plano, em detrimento à justificativa imprescindível das competências para o futuro profissional do Direito. Já o isolamento Docente e o menosprezo de disciplinas "não oficiais" da grade curricular, são uma constante. A vaidade docente é diretamente proporcional ao despreparo. Definitivamente, não existe processo de formação, se confirmarmos o isolamento docente. O aluno não pode ser prejudicado pela vaidade em que muitos docentes insistem em praticar. O discente é o protagonista e o foco da prática educativa. Pensando assim, não há espaço para a disputa de *egos* entre os professores e nem para o choque entre as disciplinas estabelecidas institucionalmente. Na graduação em Direito, por exemplo, uma disciplina de Direito do Trabalho adquire uma relevância indiscutível perante uma disciplina de Antropologia Jurídica, de Sociologia Jurídica, ou de Filosofia do Direito. Sendo assim, suprimir essas disciplinas, retirá-las da grade curricular, é uma alternativa mais rentável, imediata e mais cômoda, no entanto, o foco no desenvolvimento das habilidades fica abandonado.

Um aspecto importante das Políticas Públicas em Educação dirige-se à promoção do tema da Ética, enquanto disciplina transversal nos currículos do Ensino Superior. A perspectiva da inclusão da Ética, na Formação dos estudantes, deve proporcionar ao estudante um despertar da virtude, proporcionando o sucesso e felicidade reais ao ser humano (SOARES; VALENTINI, 2013). Dessa maneira, romper-se-ia com a cultura do consumir, pela cultura do compartilhar (SOARES; VALENTINI, 2013). Visto dessa forma, a intervenção feita pela Política Pública de Educação atua no âmbito da formação do discente para a vida, e não, simplesmente para atingir objetivos mercadológicos e de metas imediatas, tais como: a aprovação nas provas da OAB, um bom desempenho no ENADE, a mera finalidade da pontuação em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ou pela simples obrigação de estudar e obter boas notas. Esses tipos de metas configuram um 'sistema de recompensas' que inicia-se desde a concepção educacional ao sistema de avaliação. Evitando o tratamento raso dos conceitos de 'habilidades e competências' é possível praticar a interdis-

ciplinaridade, a transdisciplinaridade e, assim, resguardar uma educação de qualidade que tem como protagonismo o aluno.

Reflexão Final sobre a Formação do Bacharel em Direito

É necessário observar que as diretrizes curriculares tratam da formação do "Bacharel" em Direito (BRASIL, 2018). O profissional ou o professor que organizará a grade curricular no Ensino Superior, provavelmente, não se graduou em uma Licenciatura. Longe de uma análise centrada em julgamentos apressados, a ausência do título de Licenciatura não garante uma precisão conceitual no que tange às 'habilidades' e 'competências', mas pode prejudicar uma compreensão ampla da educação que vise a autonomia dos alunos.

De outra forma, a ausência das disciplinas pedagógicas cursadas pelos futuros profissionais da educação, podem surtir efeitos negativos na escolha, análise e crítica dos conteúdos curriculares existentes no Bacharelado em Direito. Há um abismo entre virar um professor e ser um "educador". Não desmerecendo outras atividades que **complementam** a renda, mas a atividade docente requer tempo, conhecimento e preparação.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito:** resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Brasília: MEC/SEF, 2018.

DESPREBITERIS, Léa; TAURINO, Maria do Socorro. **O Difícil Percurso de um Educador no Mundo dos Critérios de Avaliação.** Estudos em Avaliação Educacional. n. 14 (1996).

GAMEZ, Luciano. **Psicologia da educação.** Rio de Janeiro: LTC, 2014.

GONÇALVES, N. G. **Fundamentos históricos e filosóficos da educação brasileira**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas da Aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2010.

LIBLIK, M. P. **Aprender didática? ensinar didática**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MORETTO, V.P. **Reflexões construtivistas sobre habilidades e competências.** Dois Pontos: Teoria & Prática em Gestão, v.5, n.42, p.50-54, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

SISTO, Fermino Fernandes; BORUCHOVITCH, Evely; FINI, Lucila Diehl Tolaine. (orgs). **Dificuldades de aprendizagem no contexto pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOARES, Eliana Maria do Sacramento; VALENTINI, Carla Beatris (org.) **Reflexões Sobre Edcuação: História, Filosofia e Linguagens.** Caxias do Sul: Educs, 2013.

A AUTONOMIA DE CÁTEDRA DOS PROFESSORES E DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Eduardo Henrique de Oliveira Barbosa
Rodrigo Almeida Magalhães

1. INTRODUÇÃO

O ato de ensinar não é uma tarefa fácil, a complexidade da docência exige do professor que esteja preparado não só para a reprodução de um conteúdo predeterminado, mas para contextualizar as informações de modo que aos discentes tal conteúdo se torne palatável, além da importante função de despertar em seu interlocutor o desejo por compreender o que está sendo dito. Tais características, imprescindíveis a um professor, visam, por fim, tornar o aluno um sujeito detentor de pensamento crítico, capaz de analisar as informações que cheguem até ele.

Como problema, buscou-se discorrer acerca da supressão da autonomia dos docentes, assim como das instituições de ensino. O tema faz-se relevante a medida que analisa um movimento que ainda encontra espaço na sociedade, qual seja a sujeição das universidades aos interesses do mercado, deixando assim de formar pensadores críticos para formar pessoas capazes apenas de reproduzir determinado conteúdo, sem refletir sobre o mesmo.

O presente artigo desenvolveu-se sobre o método teórico-exploratório e analisou artigos científicos, livros, dissertações de mestrado e outros textos a fim de compreender a complexidade do assunto aqui abordado. Como marco teórico, utilizou-se parte da dissertação de mestrado de Érica Brito

de Santana, cujo título é "A autonomia docente no contexto da reforma curricular de cursos de licenciatura da UFPE", apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Este artigo desenvolveu-se sobre quatro pilares. O primeiro deles apresenta, brevemente, o significado da palavra autonomia, com fim de esclarecer o leitor sobre este termo tão amplo e complexo. O segundo aborda a autonomia das instituições de ensino. O terceiro e principal pilar, aborda a limitação do docente e a relação deste as imposições do Estado e das instituições de ensino. Por fim, o quarto e último analisa o movimento de adequação das instituições de ensino às necessidades do mercado.

Concluiu-se que apesar da tendência das universidades e do Estado em suprimir a autonomia dos professores, há certo grau de autonomia que não se pode retirar, pois está é inerente ao profissional e à atividade que executada. Além do mais, caberá ao professor utilizar o exercício de sua profissão para lutar contra a limitação de sua autonomia.

2. O TERMO AUTONOMIA

Para melhor compreensão do tema abordado pelo presente artigo, faz-se imprescindível esclarecer, já de início, a etimologia do termo autonomia, haja vista cada palavra carregar em si diversos conceitos e que a adoção de significados diferentes dos adotados aqui, podem dificultar a compreensão do presente texto. Assim, esclarece-se acerca da autonomia:

> A origem da palavra 'autonomia' em português vem do francês, autonomie. Este, por sua vez, é derivado de duas outras palavras do grego: autós, que significa 'próprio, si mesmo' e nomos, que tem o significado de 'nomes', porem pode ser traduzido como 'normas, regras' (GRAMATICA, 2019, s.p.).

Ainda, informa o dicionário online de português Dicio, que autonomia corresponde a "aptidão ou competência para gerir sua própria vida, valendo-se de seus próprios meios, vontades e/ou princípios" (DICIO, 2019, s.p.). No entanto, em razão das diversas áreas de aplicação do termo autonomia, este torna-se flexível, para que melhor atenda o meio em que está sendo empregado.

Desse modo, é possível perceber que em âmbito administrativo, a autonomia é vista como a possibilidade de se participar das decisões a serem tomadas e também de partilhar do poder. Acredita-se que, nesse contexto, o termo tenha ganhado força com o objetivo de livrar trabalhadores da soberania de instituições, que sobre eles exerciam intenso poder, assim como abrandar a opressão vivida pelos primeiros, ocorrido na época em que o capitalismo se solidificava na sociedade, entendimento do autor Fernando Motta (2003).

Nesse mesmo sentido, ao discorrer sobre a autonomia, Ângela Martins afirma que:

> [...] constitui o paradigma que orienta os movimentos de trabalhadores para a prática de ação direta contra o capital, propondo a superação de antagonismos fundantes das relações sociais de produção: a divisão entre o trabalho intelectual e manual; a cisão entre quem decide e quem executa; a separação entre dirigentes e dirigidos, enfim, indica uma nova distribuição de poder (MARTINS, 2002, p. 220).

Ou seja, a aplicação da autonomia no âmbito administrativo visa eliminar ou amenizar a estrutura hierárquica existente, horizontalizando as relações. Seu exercício seria possível, por exemplo, por meio da eleição de trabalhadores a ocupar cargos de maior nível, desse modo, os trabalhadores seriam fiscalizados por seus iguais, que poderiam ocupar o cargo por períodos limitados ou não.

Cornelius Castoriadis define a autonomia, em um âmbito filosófico, como:

> [...] o pressuposto e ao mesmo tempo o resultado da ética tal como a viram Platão ou os estóicos, Spinoza ou Kant [...] Se à autonomia, à legislação ou à regulação por si mesmo, opomos a heteronomia, a legislação ou a regulação pelo outro, a autonomia é minha lei, oposta à regulação pelo inconsciente que é uma lei outra, a lei de outro que não eu (CASTORIADIS, 2007, p. 123-124).

Para o autor, a autonomia trata-se de um ideal social presente no homem desde tempos remotos, que o torna capaz de impor a si mesmo nor-

mas que devam ser seguidas. Continua o autor afirmando que esta precisa ser alcançada coletivamente, caso contrário, não seria possível alcançar a autonomia plena (CASTORIADIS, 2007, p. 129).

Por fim, após breve demonstração da diversidade de entendimentos acerca da autonomia, foi possível verificar sua flexibilidade e fluidez, o que a torna passível de adaptações e adequações ao meio a que está sendo aplicada, aceita, portanto, ser relativizada. Em seguida, verificar-se-á como a autonomia é vista no âmbito educacional.

3. AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO COMO UNIDADES AUTÔNOMAS

Ao partir do pressuposto de que a autonomia permite o controle dos atos próprios, uma instituição de ensino, para se tornar uma instituição autônoma, teria que controlar a si mesma. Ao referir-se às primeiras discussões acerca da autonomia na educação, a autora Érica Santana afirma que:

> Naquele momento, a formação autônoma era considerada como o processo dialógico em que o educando procurava respostas para suas próprias perguntas. Aos poucos, o conceito foi ganhando novo sentido, na medida em que a busca por uma educação antiautoritária foi contribuindo para se construir a noção de autonomia dos alunos e da escola (SANTANA, 2015, p. 64).

Como descrito na citação acima, a inserção da autonomia na educação se dá de forma lenta, respeitando os limites sociais. Ou seja, o desenvolvimento da autonomia como um projeto de formação educacional precisa se dar dentro dos limites estabelecidos pela própria sociedade, sua imposição de forma autoritária não é cabível. Faz-se importante citar trecho esclarecedor, escrito por Ângela Martins, para demonstrar a influência do contexto para a aplicação da autonomia na educação. Assim diz a autora:

> Em regra, no debate da área, predominavam os mesmos princípios norteadores das lutas de trabalhadores que reivindicavam autonomia perante o capitalismo social ou o capitalismo de Estado nos moldes soviéticos: a urgência de tirar o excessivo controle da escola

> das mãos do Estado, para que a educação formal pudesse exercer seu papel na construção de uma sociedade realmente democrática. Para tanto, as escolas deveriam construir um projeto pedagógico autônomo e articulado ao conjunto das lutas políticas que pretendiam romper com o tecnicismo, o racionalismo, a divisão técnica do trabalho, a fragmentação do conhecimento, em suma, a separação entre quem planeja e quem executa. Nesse sentido, a autogestão de escolas aparece como a possibilidade efetiva de se romper com a tradição centralizada, burocratizada e antidemocrática de administração, planejamento e avaliação no âmbito educacional. No entanto, em geral, as experiências autogestionárias em educação esbarraram nos limites da normatização externa da própria área e pelas relações sociais gerais que impregnam a dinâmica de funcionamento das sociedades. Assim, as escolas não podem ser completamente autônomas, pois uma autogestão que se refira não somente às técnicas e formas de ensino, mas também aos objetivos do ensino, não parece possível porque, queira-se ou não, a escola continua sendo uma instituição a serviço de fins sociais determinados por amplo conjunto de fatores (MARTINS, 2002, p. 230).

Outra vez, afirma-se que a autonomia se faz presente em determinado meio de forma relativa, neste caso em específico, nas instituições de ensino que, apesar dos esforços para garantir maior autonomia, estarão limitadas aos seus fins sociais. Desde que tais fins sociais não sejam violados, a escola poderá realizar alterações em sua estrutura, para que se torne mais autônoma. Outra forma de se ampliar a autonomia das escolas seria alterando os fins sociais a que estas instituições estão sujeitas, todavia, tal ato só seria possível com certa evolução social.

4. O PROFESSOR COMO UM SUJEITO AUTÔNOMO

Da mesma forma que cada indivíduo está exposto a uma experiência específica na sociedade, o professor também está sujeito ao exercícios de autonomias em maior ou menor grau, haja vista que essa não é homogênea. Contreras (2012), em seu livro "A autonomia de professores", defende que a utilização exagerada e irrestrita do termo "autonomia profissional do professor" acabou por banalizar a expressão que, segundo

o autor, ainda precisa ser muito debatida. Parte das discussões acerca do tema decorrem da ideia de autonomia que cada um possui, haja vista ser um termo complexo e detentor de vários significados.

Para o mesmo autor, a autonomia profissional nada mais é que uma qualidade do ofício docente. Tal afirmativa aplica-se de forma ampla, abrangendo os objetivos a que se quer alcançar por meio da docência, bem como à sua realidade fática. E segue afirmando que a proletarização dos professores tem contribuído de forma negativa à autonomia da profissão, uma vez que "o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia" (CONTRERAS, 2012, p. 37).

A perda da autonomia citada no parágrafo anterior dá-se, principalmente, em razão do desmonte dos direitos trabalhistas da classe e os constantes ataques que visam por fim aos direitos que ainda restam. Outro importe fator refere-se ao controle exercido pelo Estado sobre a atividade desempenhada pelo professor, que a partir de então precisa se submeter a diretrizes e objetivos impostos pelo ente, que se quer ouviu a opinião dos executores de tais atividades para estabelecê-las.

Apesar do esforço estatal para aumentar seu controle e, por consequência, diminuir a autonomia do professor, não é possível que tal autonomia seja retirada por completo, em razão do limbo existente entre a determinação estatal e a execução dos direcionamentos traçados, que se fazem exclusivamente por meio do professor. Assim afirma Contreras:

> A realidade variada e variável das situações humanas e de suas características exige, pelo menos, uma adaptação às diferentes circunstâncias e casualidades. Isso quer dizer que é impossível separar por princípio a concepção da execução no ensino. Necessariamente, o professor detém um nível de autonomia e de planejamento em seu trabalho (CONTRERAS, 2012, p. 49).

Para evitar o desmonte da autonomia perceptível na docência, Contreras (2012) problematizou a luta pelo reconhecimento profissional dos professores, como uma forma de se pensar a autonomia da classe. Segundo o mesmo autor é possível que tal ação provoque duas consequências dife-

rentes, a primeira delas teria como objetivo evitar que a docência perdesse a qualidade de seu exercício, enquanto que a segunda seria basicamente um empenho para se atingir melhores condições para a realização da atividade, ou seja, uma busca pela melhoria dos salários e posição social.

Em razão da linha tênue a que seria preciso ultrapassar, Contreras defende que este não seria o melhor caminho a se seguir e afirma que seria necessário "definir a autonomia como qualidade educativa, e não como qualidade profissional, do trabalho docente" (CONTRERAS, 2012, p. 77). Desse modo, seria necessário realizar uma redefinição do termo autonomia, desvinculando este do profissionalismo em si e realizando ligações com as características e qualidades do professor e sua atividade educativa.

Em razão de existirem princípios relevantes que permeiam a atividade desenvolvida pelo professor, faz-se importante destacar que Contreras defende a necessidade de se criar a profissionalidade docente, que segundo o autor corresponde a ação de preservar as "qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo" (CONTRERAS, 2012, p. 82). Ou seja, através da profissionalidade os valores da classe seriam resgatados e preservados, assim como a autonomia dos mesmos.

Outro importante pensador que também defendeu direitos à classe é Paulo Freire, que afirma:

> A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. [...] Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso, pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. 'Não há o que fazer' é o discurso acomodado que não podemos aceitar (FREIRE, 1996, p. 74).

Faz-se importante perceber que a autonomia, neste contexto, recebe importante significado, haja vista corresponder a uma prerrogativa do

professor para que possa lutar por seus direitos e por sua dignidade enquanto docente. Assim, evitará que o pior dos males se implante na classe.

Afirma Érica Santana que "o desafio que está posto ao docente, então, consiste em identificar os limites e possibilidades do contexto no qual está inserido e dialogar de modo a promover uma educação que contribua para a melhoria da sociedade" (SANTANA, 2015, p.69). Em razão da flexibilidade da autonomia e dos limites a que os professores estão sujeitos, cada docente, no exercício de suas atividades, terá que analisar os parâmetros envolvidos naquela situação específica para quantificar sua autonomia, trabalhar dentro dos limites desta e assim, contribuir para a educação.

O autor Paulo Freire, em seu livro "Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa", enumera diversos dizeres acerca de características imprescindíveis aos docentes. Na concepção do autor, o respeito à autonomia do educando é a temática central para a autonomia do próprio professor, na íntegra informa o autor:

> Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito[1] que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir afirmação várias vezes feita neste texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 1996, p. 24-25).

Para concluir o presente tópico, faz-se importante citar trecho escrito na obra da autora Érica Santana, em que a mesma apresenta breve paralelo sobre os entendimentos dos autores Contreras e Freire acerca da autonomia:

> A autonomia em Contreras está relacionada à ética e qualidade do trabalho docente, ao diálogo, à participação crítica na tomada de decisão e ao compromisso com o social. Em Freire, a autonomia se constrói na relação individual e social e se estabelece condicionada pelo contexto sócio-histórico e político, guiada pela intencionalidade da prática educativa (SANTANA, 2015, p. 85).

1 Aqui, o autor refere-se ao respeito à autonomia do educando.

Apesar da dificuldade inicial para a aceitação de uma maior autonomia dos docentes pelas instituições de ensino, aos poucos essas se flexibilizaram e concederam aos professores parte de suas exigências. Entretanto, como foi possível perceber por meio das discussões apresentadas neste tópico, apesar de possuir certo grau de autonomia, mesmo que mínimo, que é inerente à atividade, cabe ao professor aplicar a autonomia que lhe foi concedida, uma vez que seus atos delimitarão a dimensão de sua autonomia em maior ou menor grau, haja vista que tanto a qualidade do trabalho do docente quanto a relação individual são ações a serem praticadas, exclusivamente, por eles.

5. O ALINHAMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO AOS INTERESSES DO MERCADO

Na concepção de Chaui (1999), a evolução pela qual passou o Estado causou reflexos na educação, que tornou-se uma prestadora de serviço desse ente. Fruto dessa mudança, a autora afirma ter surgido uma nova concepção de universidade e a divide em duas fases. A primeira delas, voltada à satisfação das necessidades do mercado de trabalho, foi marcada por alterações significativas na grade curricular, com o fim de formar rapidamente grandes levas de alunos, atingindo assim os interesses capitalistas vigentes à época, nomeada por Chaui como universidade funcional. A segunda concepção, universidade operacional, possui como objetivo seguir as diretrizes traçadas pelo Estado, preocupa-se com sigo mesma, na íntegra, afirma a autora:

> A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. Virada para seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age. Não surpreende, então, que esse operar co-opere para sua contínua desmoralização pública e degradação interna (CHAUI, 1996, s.p.).

Isso se dá em razão da universidade perder sua característica de instituição social, tornando-se uma organização social, submetida às vontades do Estado, passou a ser uma executora banal de diretrizes traçadas, com atuação instrumental capaz de suprir apenas as necessidades do mercado. Ao deixar de lado seu papel histórico, a universidade não contribui para a melhoria da sociedade, suas ações apenas manterão a sociedade nos mesmos padrões de sempre.

Diante do retrocesso perceptível na universidade, a atuação do professor se vê limitada ao cumprimento de uma grade curricular, tornando sua atividade instrumental, transformando alunos em meros reprodutores não críticos. Nesse sentido afirma Chaui:

> A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicata em CDs. O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para a pesquisa, aceita ser escorchado e arrochado por contratos de trabalho temporários e precários, ou melhor, "flexíveis". A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUI, 1999, s/p).

Assim, não há preocupação por parte da universidade e também por seus alunos para se apresentar melhorias à sociedade, uma vez que o mercado exige dos trabalhadores apenas a mera reprodução de um conteúdo. Em tempos de desconstrução da educação é imprescindível que os professores utilizem da autonomia que lhe resta para, em sala de aula, mudar a realidade a que as instituições de ensino estão se submetendo e assim, contribuir para a mudança social.

6. CONCLUSÃO

Nos últimos anos, foi possível percebem um aumento na quantidade de instituições de ensino superior à disposição da sociedade, da mesma forma, cresceu a quantidade de cursos e também a abrangência destes. Parte dessa melhoria só se tornou possível devido a incentivos do governo, com o fim de facilitar o acesso da população à universidade. Desse modo, os cidadãos se tornam mais preparados para lidar com os desafios diários e consequentemente mais críticos.

O disposto no parágrafo anterior só se torna possível em razão de uma importante característica do ensino superior, qual seja a função de tornar os alunos sujeitos pensantes, o que está diretamente ligado à autonomia dos docentes. Autonomia entendida como a possibilidade de se auto gerir, mas também de lutar em razão da manutenção e aquisição de direitos com o fim de preservar prerrogativas inerentes à classe.

As instituições de ensino, por muito tempo, foram ambientes fechados em si mesmos, não aceitavam críticas e nem mesmo sugestões. Com o passar do tempo, tal rigidez deu lugar à flexibilização, passou então a ouvir pensamentos diferentes e a implantar sugestões que de fato seriam capazes de contribuir para sua melhoria.

Em seguida, a busca por autonomia fez com que instituições de ensino questionassem o poder do Estado sobre as mesmas. Apesar do interesse em se desvincular do ente, a instituição de ensino se submete às normas educacionais estabelecidas por aquele, além de possuir um papel a cumprir o meio social, ou seja, a autonomia dessas instituições são relativas, haja vista que não podem se desvincular por completo de seus objetivos, apesar da flexibilização que pode ser percebida.

Já o docente, no exercício de sua função, possui autonomia própria. Apesar da limitação imposta pela grade curricular e de outras formas, entre o estabelecido e o exercício do ato de ensinar, há um limbo em que o professor atua de acordo com suas convicções, o que lhe permite lutar por sua classe e pelas prerrogativas de sua função.

É possível perceber considerável retrocesso no ambiente acadêmico, vez que este tem deixado de contribuir para a formação dos alunos enquanto cidadãos críticos, limitando-se a fornecer conteúdo específico exigido pelo mercado. A instituição que de forma contraria preocupa-se

com o desenvolvimento humanístico dos seus alunos é comumente taxada como instituição ruim, e deixa de ser procurada pelos estudantes, que preferem ingressar em uma instituição com tempo reduzido para formação.

A instrumentalização do ensino causará grandes perdas à sociedade. A formação de cidadãos críticos é imprescindível à evolução social e representa melhorias para a população comum um todo. O aluno que recebeu um ensino mecânico não saberá solucionar problemas diferentes dos que memorizou e dificilmente conseguirá desenvolver seu pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, Cornelius. **Teoria e Projeto Revolucionário**. In: CASTORIADIS, Cornelius. A Instituição imaginária da sociedade. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. pp. 89-137.

CHAUI, Marilena. Universidade operacional: a atual reforma do Estado incorpora a lógica do mercado e ameaça a instituição universitária. **Folha de S. Paulo**, v. 9, 1999.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Maria Isabel. A Pedagogia Universitária e seu papel na formação de formadores. In: **Anais do XVII ENDIPE**. Fortaleza, 2014.

DICIO. Disponível em: https://www.dicio.com.br/autonomia/. Acesso em: 15 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAMÁTICA. Disponível em: https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-autonomia/. Acesso em: 14 nov. 2019

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia e educação: a trajetória de um conceito**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, pp. 207-232, março/2002.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Administração e participação: reflexões para a educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, pp. 369-373, jul./dez. 2003.

SANTANA, Érica Brito de. **A Autonomia Docente no Contexto da Reforma Curricular de Cursos de Licenciatura da UFPE**. 2015. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18072/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20%c3%89rica%20Brito%20de%20Santana.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.

O MÉTODO ICONOGRÁFICO COMO FERRAMENTA PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS TEXTOS MULTIMODAIS PRESENTES EM AVALIAÇÕES DE LÍNGUA ESPANHOLA

Denise Pereira da Silva

1.Introdução

Desde o período paleolítico a imagem se faz presente na história da humanidade, são as pinturas rupestres a confirmação de tal afirmação. Logo, é possível afirmar que, assim como a escrita, a imagem é um importante recurso para a comunicação de ideias e sentimentos, para os registros de memória, de experiências, das lembranças do passado, das ações do presente ou dos desejos para o futuro, constituindo-se como uma das múltiplas formas de linguagem.

Segundo Costa e Amaral (2017, p. 63) esta ação de registrar nasce em resposta "[...] a necessidade do homem de se comunicar[...]", tendo surgido a partir do momento que este se descobriu "[...] ser capaz de analisar, refletir, interpretar e interferir na sua própria realidade[...]", e segundo Joly (1994, p. 17) os remotos desenhos do período paleolítico provavelmente tinham o objetivo de comunicar mensagens, sendo os mesmos "os precursores da escrita".

Assim, entendemos que para compreender e interpretar estas mensagens, cujo veículo é a imagem, se faz necessário um arcabouço de informações, adquiridas por meio de uma formação específica, a qual propiciará a

compreensão e interpretação da mensagem presente no texto imagético. Para tanto, é preciso educar o olhar, educá-lo para perceber as relações entre os vários elementos que constituem um texto, tais como: palavra e imagem, palavra e gesto, palavra e entonação, palavra e tipografia, e os vários tipos de imagem, bem como os vários elementos que a formarão, como a filosofia dos que a criaram, o momento histórico que representa, os aspectos sociais, econômicos, e educacionais, além da função que lhe é atribuída.

Por vivemos na era do virtual, estamos envoltos por imagens do acordar ao dormir. Estas imagens surgem através de TV, jornais, outdoors, placas, propagandas, folhetos e outras mídias. É certo que, mais que nunca, vivemos o tempo da imagem, sendo esta um importante recurso para a transmissão de ideias, sentimentos, informações, e conhecimento, negá-la ou abstrair-se da necessidade de saber ler, compreender e interpretá-la, significa colocar-se aquém da realidade.

Diante de todas estas constatações é evidente que a imagem também se fará presente no ambiente de ensino de línguas estrangeiras, seja nos livros didáticos, nos chats, na publicidade, bem como nos diversos instrumentos e ferramentas de ensino e de avaliação.

Considerando tais afirmações, algumas questões se desenham, como por exemplo: De que maneira cada professor tem desenvolvido sua prática docente no que tange a leitura de imagens? São seus alunos preparados para a interpretação dos textos multimodais presentes em avaliações? Fazem uso de métodos de leitura de imagens ou sua prática se desenvolve a partir dos saberes acumulados ou empíricos?

Tais questionamentos nasceram de nossa experiência pessoal, e nossas (auto)narrativas gerou tais reflexões. Deste modo, este artigo se propõe a apresentar o método iconológico como uma ferramenta eficaz na compreensão de textos multimodais, podendo ser utilizado tanto para a interpretação destes textos, quanto na elaboração de avaliações e exames, dosando a partir dos níveis propostos por Panofsky a grau de dificuldade da questão, ou item avaliativo.

Assim, neste trabalho apresentamos de maneira pratica o uso do método iconológicos nas questões de língua espanhola, presentes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para tanto, utilizamos os itens que envolvem textos mistos, ou seja, que apresentam linguagem verbal e ima-

gética, entre o período de 2010 a 2016, no qual desfila uma grande variedade de textos imagéticos, que vão da propaganda ao grafite.

2. Imagem e Avaliação: uma parceria que pode dar certo

Este artigo é resultado de nosso trabalho desenvolvido no mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade, sob orientação da professora Dra. Gláucia Trinchão, neste investigamos a presença de imagens nas questões de espanhol no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instrumento oficial de avaliação do ensino médio, que tem por objetivo oportunizar, via Sistema Unificado (SISU), o acesso a muitas Universidades brasileiras e algumas portuguesas.

Durante a pesquisa ficou evidenciado que as imagens neste exame dividem com o texto verbal o protagonismo nas referidas questões, sendo, portanto, indispensável o desenvolvimento de habilidades e competências para a leitura dos textos multimodais pelos discentes. Deste modo, acreditamos que seja importante ao educador um aprofundamento científico-pedagógico que o capacite a promover a construção de um processo interativo de interpretação e (re)significação de textos multissemióticos.

Diante de tais reflexões surgem questionamentos sobre qual tem sido a prática docente no que diz respeito ao ensino desta habilidade em suas aulas, pois é fato que, rotineiramente, estão as imagens presentes nos exames, nas avaliações, e/ou no livro didático. A partir da escuta (auto)biográfica, foi possível refletir sobre quais foram as práticas pedagógica ao longo dos anos, identificando que as análises imagéticas sempre foram feitas de maneira empírica, fruto de uma lacuna deixada na própria formação acadêmica, o que provavelmente ocorre com outros tantos professores.

Portanto, acreditamos que, indicar possíveis caminhos para tais práticas, é uma das funções deste trabalho, apresentar de maneira objetiva a aplicabilidade do método iconológico como um facilitador na tarefa de compreender textos multimodais, visto que tais textos veem adquirindo, cada vez mais, novas configurações, as quais transcendem as palavras, as frases, a modalidade restrita da escrita da linguagem.

O texto presente no livro didático, ou em exames, como o Enem, se apresenta constituído por elementos resultantes das múltiplas formas

de linguagem, ou seja, da escrita, mas também, da oral e da visual, pois, como afirma Dionísio (2006), o avanço tecnológico fez surgir a necessidade de se desenvolver novas capacidades leitoras, principalmente relacionadas à leitura dos vários tipos de textos.

Para Xavier (2006), o texto é uma prática comunicativa materializada, a qual se dá por intermédio das múltiplas modalidades da linguagem, tais como: verbal (escrita e oral) e não-verbal (visual). Dentro do conjunto da linguagem não-verbal encontra-se a imagem, a qual é rapidamente associada ao desenho, pintura, gravura, fotografia, cinema, televisão, muito embora estas duas últimas apresentem também fala, textos escritos, música e som.

Santaella (2012) adverte que "o espectro de significados desta palavra imagem abrange outras formas de expressão não-visuais", como é o caso das imagens verbais, presentes na poesia, ou ainda das imagens mentais e oníricas. O estudo da imagem possui uma vasta literatura, portanto, entender sua função enquanto texto capaz de despertar a reflexão e a criticidade é algo que já vem sendo tratado pela Linguística Aplicada, Análise do Discurso, Análise Crítica do Discurso, Análise do Discurso de Linha Francesa, Linguística de Texto, Pedagogia, Psicologia, Semiótica, Semiótica Social, Sociologia, isto graças a sua importância.

No entanto, o que propomos, aqui, é o uso do método iconológico como ferramenta prática para as leituras que se fazem necessárias nas várias avaliações, com as quais terá contato o nosso discente, que busca entender como relacionar e compreender os múltiplos elementos presentes nos textos das provas, as quais será submetido, devendo compreender e interpretar os textos em língua estrangeira, reconhecendo, inclusive, aspectos sócio culturais e históricos dos países produtores das imagens apresentadas.

Dada esta necessidade de desenvolver na prática pedagógica habilidades que propiciem tal compreensão de forma didática, e de fácil aplicação, trazemos como sugestão para trabalhar questões que envolvam a imagem o método iconológico.

2.1 Panofsky e o método iconológico

Olhar as avaliações do Enem como objeto de pesquisa ampliou nossa visão sobre seu papel, sua estrutura, seu conteúdo, e a forma pela qual

busca avaliar aos que se submetem ao mesmo. Mas também nos conduziu, através um olhar mais crítico e questionador, a percepção de um dos aspectos mais recorrentes no mesmo, a imagem! Não a imagem pela imagem, mas a imagem texto manifesto não apenas na forma, mas no que diz, e no que omite.

Joly (1996, p. 32) diz que mais importante que dizer o que é imagem é entender o que ela quer dizer. Para compreende-la e interpreta-la em sua plenitude e poder responder as questões imposta no Enem, se faz necessário ter acesso a um método que nos conduza neste caminho intrigante, já que poderá ser obvio para uns e obscuro para outros. A imagem é reflexo consciente, ou inconsciente, de quem a produz, e sua leitura dependerá de vários fatores, inclusive os conhecimentos e bagagens pessoais de quem almeja desvenda-la.

A história e a antropologia são testemunhas da presença da imagem na vida do homem, das pinturas rupestres até as novas mídias. Portanto, não apenas sua produção, mas também a compreensão da mesma, sempre foi objeto de inquietação e estudo, resultando na criação de métodos que objetivam apresentar procedimentos capazes que levar à compreensão e interpretação de imagens.

A iconologia, ou seja, ciência da imagem, é um método de interpretação de imagem, em que a leitura de um tema se faz por meio do estudo do contexto histórico-cultural do objeto interpretado. Este método se constitui da exploração do campo das inter-relações entre imagem, arte e antropologia, feita pela primeira vez pelo pensador alemão Aby Warburg, cujos estudos serve até hoje para as reflexões sobre o estudo da imagem e da história da arte, sendo chamado hoje de "pai da iconologia moderna" (SEMAIN, 2011, p. 33).

De acordo com Norval Baitello (2010), as ideias de Warburg tinham um caráter inter, multi, e transdisciplinar e seus estudos serviram de base para outros autores, que também desenvolveram estudos iconológicos como Ernest Cassirer, Edgard Wind, Ernest Hans Gombrich, Fritz Saxl e Erwin Panofsky. De seus seguidores Panofsky é hoje o mais conhecido, em função do trabalho "O significado das artes visuais", onde desenvolveu e explicou o método iconológico.

Enquanto Panofsky propõe a reconstrução do contexto histórico por meio do objeto artístico e todo o processo de elaboração da imagem,

Gombrich se contrapõe a ele, direcionando seu estudo à tradição, não se mostrando tão voltado a relação entre a realidade e a arte.

Panofsky está mais voltado para o método interpretativo, que toma como base mais a síntese do que a análise. Ainda que Panofsky tenha elaborado o método iconológico visando o entendimento da arte da Renascença, este pode ser aplicado em qualquer momento da arte, para Raquel Quinet Pifano (2010), ele procura no contexto do artista e da obra, elementos capazes de nutrir a imaginação deste, mesmo que de maneira inconsciente.

Aliando tais pressuposto ao fato de se tratar aqui de um exame que objetiva medir igualitariamente a todos os candidatos, dando-lhes igualdade de condições, elegemos o método iconológico, aqui, como instrumento que auxiliará na análise interpretativa das questões que envolvem imagem, dentro da avaliação de espanhol do Enem. A escolha por este método se justifica pelo caráter didático do mesmo, bem como pelo fato de lançar mão de conhecimentos que vão além do idioma em questão, confirmando, assim, o caráter interdisciplinar do exame.

A vida imita a arte, ou quem sabe seja o contrário, o fato é que diante de uma imagem estampada em uma parede, em um cartaz, uma página de jornal, uma avaliação, além de tantas outras possibilidades, para muitos será como se estivesse diante de uma pintura abstrata, que lhes parecerá, ou não, um enigma. No entanto, ainda assim serão capazes de captar desta imagem o que Panofsky (1986, p.50) chama de formas puras, ou seja, reconhecerão o nível pré-iconográfico da obra, assim descrito pelo autor:

> É apreendido pela identificação das formas puras, ou seja: certas configurações de linha e cor, ou determinados pedaços de bronze ou pedra de forma peculiar, como representativos de objetos naturais tais que seres humanos, animais, plantas, casas, ferramentas e assim por diante; pela identificação de suas relações mútuas como acontecimentos e pela percepção de algumas qualidades expressionais, como o caráter pesaroso de uma pose ou gesto, ou a atmosfera caseira e pacífica de um interior. O mundo das formas puras assim reconhecidas como portadoras de significados primários ou naturais pode ser chamado de mundo dos motivos artísticos.

Ao ser capaz de reconhecer os aspectos factuais e expressivos de uma imagem, quer dizer, relacionar a imagem a códigos que ultrapassam a percepção apenas da forma, como por exemplo relacionar a imagem a um costume (um código pré-estabelecido, como uma placa de transito) reconhecendo na imagem histórias e alegorias, estará transitando pelo nível secundário ou convencional, que Panofsky (1986, p.51) assim descreveu

> A identificação de tais imagens, histórias e alegorias é o domínio daquilo que é normalmente conhecido por "iconografia". De fato, ao falarmos do "tema em oposição à forma", referimo-nos, principalmente, à esfera dos temas secundários ou convencionais, ou seja, ao mundo histórias e alegorias, em oposição ao campo dos temas primários ou naturais dos assuntos específicos ou conceitos manifestados em imagens, manifestados nos motivos artísticos.

A iconologia é um método que separa didaticamente os níveis, porém o próprio Panofsky esclarece que os mesmos são indissociáveis. Com o uso deste método na leitura de imagens em avaliações é possível graduar as questões de análise das mesmas, adequando-as ao objetivo e escolha do instrumento avaliativo, quer dizer, se uma avaliação, cujo objetivo é o processo, ou um exame, o qual visa aferir num momento estaque a quantidade de conteúdo internalizado, ou decorado, pelo sujeito que está sendo examinado. Buscamos demonstrar na pratica esta afirmação, quando analisamos as questões que compõe o *corpus* deste trabalho.

Os estudos de Martins, Gouvêa e Piccinini (2005) questionam a "transparência da imagem", tais estudos colocam em xeque a "ideia de que as imagens comunicam de forma mais objetiva e direta do que as palavras", já que dada a sua natureza de "linguagem visual se constitui em um sistema de representações simbólicas", assim que sofreria dentre outras influencias a da cultura de quem produz e de quem analisa, visto que por trás de cada imagem há "a intencionalidade do autor, a materialidade do texto e as possibilidades de ressignificação do leitor".

É exatamente por concordar com a existência destes fatores, que certamente influenciarão na leitura, compreensão e interpretação das imagens, que escolhemos a método de Panosfsky como meio de interpretação das mesmas, sendo factível também, por meio deste mesmo método,

a graduação e calibragem do nível de aprofundamento e dificuldade das questões interpretativas.

Outrossim, é inquestionável que o grau de percepção e aprofundamento em um texto imagético é variável, logo, não há como esperar que todos façam a mesma leitura, menos ainda arbitrar que correta apenas poderá ser uma única resposta, fruto do entendimento de quem elaborou a questão, que se encontra em um determinado lugar político, e porque não dizer de memória, que lhe é particular, ainda que repleto de significações por vezes coletivas. Tal posicionamento, ou seja, esperar unicidade nas interpretações desqualifica o outro, negando-lhe o direito de encontrar seu próprio caminho diante das variáveis apresentadas pelo texto imagético.

Existem textos verbais cuja função é objetivamente a de informar, outros a de possibilitar reflexões, deleite, motivação, indicar dados... Enfim, várias são as possibilidades, vários são os objetivos e consequentemente muitas serão as possíveis leituras. De igual maneira é possível encontrar nos textos imagéticos, mistos ou não, uma gama de possibilidades, logo, a falta de objetividade das imagens frente as palavras está vinculado ao teor do texto em questão, das informações subjacentes, e do nível de aprofundamento que se espera.

Assim, no caso de uma avaliação ou exame, o estilo, objetivo e proposta desta é que serão determinantes na escolha das imagens e na elaboração das questões, possibilitando clareza e objetividade. Conforme Paiva (2006, p. 19) "É preciso lembrar que 'a imagem não se esgota em si mesma'. (...) A imagem não é o retrato de uma verdade, nem a representação fiel de eventos ou objetos históricos".

Imagens de cunho histórico, como fotografias, pinturas com representações históricas, tiras, charges abrem um leque de possibilidades, já que estas oferecem elementos capazes de conduzir a várias leituras, sendo portanto um objetivo pertinente reconhecer os conhecimentos intrínsecos, entendendo esta leitura como pertencente ao terceiro nível, assim explicado por Panofsky (1986, p. 51)

> Significado intrínseco ou conteúdo: é apreendido pela determinação daqueles princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, de um período, classe social, crença religiosa ou filosófica - qualificados por uma personalidade e condensados numa obra.

Entende-se então que, a proposta de Panofsky resulta em um método que analisa a imagem em três níveis, em um primeiro olhar são reconhecidas as formas puras, que já possuem um conteúdo pertencente ao mundo dos" motivos artísticos", assim nomeado pelo próprio Panofsky, correspondendo este a descrição pré-iconográfica da obra.

Nesta etapa de interpretação, que na verdade não é mais do que uma descrição, haverá uma fácil identificação dos motivos artísticos, já esta dependerá basicamente da experiência prática do sujeito, portanto, acessível a qualquer indivíduo. No entanto, Panofsky adverte que poderá sua pratica não ser suficiente para o reconhecimento de determinadas formas, por exemplo, um objeto alheio a seu campo de conhecimento, e para sanar tal lacuna, o mesmo sugere que se busque conhecer a história do estilo, e assim por meio da comparação será possível identifica-lo.

Mas, o próprio Panofsky também adverte que uma exata descrição pré-iconográfica não acontece sem que se saiba adivinhar (termo usado por Panofsky) o seu *locus* histórico. Panofsky chama de adivinhar porque será tomada para esta leitura o que está sendo visto, e esta representação varia de acordo com as condições históricas, e é justamente esta variação que o mesmo chamará de história dos estilos. Perceber as variações de estilo é o que garantirá a interpretação correta do tema primário.

O segundo nível corresponde ao da análise - nível secundário ou convencional. Neste aos motivos artísticos são associado a um conceito, ou seja, é possível reconhecer em um motivo artístico um significado determinado por convenção. A estes motivos artísticos combinados de uma convenção é que Panofsky chama de imagem, e a combinação de imagens são chamadas pelo mesmo de "alegorias ou histórias" (Panofsky,1991, p. 58).

A análise destas imagens, alegorias ou histórias é o que constitui a iconografia, a qual diz respeito a intenção consciente do artista, mas Panofsky adverte que nem sempre as qualidades expressivas da representação são intencionais. Neste nível de análise é necessário mais que experiência prática, é necessário o conhecimento de temas específicos ou conceitos adquiridos por fontes literárias ou tradição oral.

O terceiro nível é o da interpretação, ou seja, iconológico. Neste se revela o significado profundo da imagem, é a compreensão de seu significado intrínseco ou conteúdo. Sua identificação é construída dos princípios subjacentes que revelam a atitude básica de um período, uma nação, classe social, ideologia, crença religiosa ou filosófica, que são condensados

em uma obra. Ao analisar o método de composição e os significados iconográficos na obra é possível perceber a atitude básica do artista determinada por seu contexto histórico.

Transpor tais conceitos para as imagens presentes nas questões do Enem é a chave para sua compreensão e interpretação, logo, para a resolução do que é cobrado na mesma.

2.2 Panofsky e o Enem: Da teoria à prática

Neste item, temos o objetivo de apresentar as questões que envolvem textos imagéticos e mistos, presentes nas questões relacionadas a língua espanhola no Enem, dos anos de 2013 e 2015, ambas da primeira aplicação, ou seja, não foram analisadas as questões presentes nos exames de segunda aplicação, os quais são destinados aos que estão privados de liberdade (PPL), pois entendermos que estes possuem características especificas, as quais podem e devem ser tratadas em um outro momento.

Assim, nos debruçamos sobre cada um dos itens com o objetivo de identificar qual o papel atribuído à imagem nas questões de língua espanhola destes exames, observando tanto os enunciados quanto as alternativas, quais habilidades da Matriz de Referência se fazem presentes, e a vinculação entre a imagem e os enunciados das questões, e quais caminhos interpretativos seriam viáveis a partir de Panofsky (1932) com o método iconológico.

Enem 2013

Imagem 1- Tatulandia (Enem 2013)

TUTE. **Tutelandia**. Disponível em: www.gocomics.com. Acesso em: 20 fev. 2012.

A charge evoca uma situação de disputa. Seu efeito humorístico reside no(a)

A) aceitação imediata da provocação.

B) descaracterização do convite a um desafio.

C) sugestão de armas não convencionais para um duelo.

D) deslocamento temporal do comentário lateral.

E) posicionamento relaxado dos personagens

No item 91, do Enem 2013, apresentado acima, está bastante claro que a imagem em questão trata-se de uma charge, pois como o próprio enunciado destaca há o "efeito humorístico", o qual não está atrelado a figura ou acontecimento da atualidade de nenhum país especificamente, mas sim a um costume do passado, que sofreu alteração nos dias de hoje, "ya no es como antes".

A crítica nesta charge se refere a mudança de comportamento humano, pois ao observamos a imagem percebemos pontos que situam a ação em um dado lugar: o espaço é fechado, o cenário onde se encontram os personagens é uma sala, ou quarto, com um único objeto em destaque, uma lâmpada pendurada, o traje usado pelos dois senhores, bem como o bigode e chapéu nos remete facilmente a imagem de mafiosos, os quais resolviam suas disputas por meio de enfretamento armado, eis ai o efeito humorístico.

Há uma quebra de paradigma ao sugerir que as armas sejam objetos relacionados as novas tecnologias, pois como já foi dito "ya no es como antes", e a disputa se dará em outro tipo de batalha e com outras armas. Isso está presente na fala: "Esta bien, pardo. Pero yo con el joystick y usté con las teclas." Será então esta sugestão de armas não convencionais para um duelo (alternativa c), o elemento responsável pelo efeito humorístico.

A imagem nesta questão foi fundamental para a compreensão do texto, há uma comunhão entre o texto verbal e o imagético, e da união destas duas partes, ambos os textos adquirem significado. Ao solicitar que o candidato identifique nesta produção não apenas a diversidade cultura, mas

também linguística, trata o Enem de avaliar a habilidade 8 (Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística).

Quanto as outras alternativas presentes na questão são facilmente descartadas após a compreensão da situação posta pela charge, pois aceitar o embate, tratando-se de dois mafiosos não causa sequer surpresa (a), não é possível afirmar que houve descaracterização do convite, há uma sequência narrativa linear, absolutamente compatível com a situação, até que se fala das armas do duelo (b), o comentário lateral situa o leitor, abrindo um canal de expectativa para o que estaria por vir (d), e por fim observa-se que a postura de ambos está mais relacionada ao formal que a informalidade, ou relaxamento.

Ao fazermos o levantamento dos elementos relacionados as formas, como espaço fechado - identificado pela presença de uma lâmpada; tipo de traje e acessório - o chapéu e lenço no pescoço; características pessoais - como o uso e modelo de bigode; a postura séria - mãos nos bolsos; estamos analisando a partir da chamada por Panofsky de formas puras, ou pré-iconográfica.

O levantamento feito no primeiro nível auxilia na identificação de elementos que se alinham ao nível iconográfico, pois o traje, a postura, o tipo de bigode e uso de lenço no pescoço e o chapéu tipo panamá, remete facilmente a figura dos mafiosos.

O reconhecimento da semelhança entre a figura dos homens da máfia e os personagens presentes no texto misto, relacionado a questão 91, dá margem a uma interpretação mais profunda, identificando a alegoria presente na imagem, pois esta remete ao período da lei seca nos Estados Unidos, quando muitos gângsteres oriundo da Itália chegam a este país, tratando, dentre outras coisas, de fazerem contrabando e de cobrarem suas vítimas de forma violenta, com o uso de arma de fogo, ou arma branca, a qual é substituída na questão por instrumentos relacionados as novas tecnologias, o que surpreende e provoca humor. Esta compreensão se dá a nível iconológico.

Como o próprio Panofsky dizia, a pesar de separados os níveis, os mesmo se complementam, dando ao final uma leitura mais ampla da imagem.

Enem 2015
Questão 93

Disponível em: www.lacronicadeleon.es. Acesso em: 12 mar. 2012 (adaptado

A acessibilidade é um tema de relevância tanto na esfera pública quanto na esfera privada. No cartaz, a exploração desse tema destaca a importância de se

A) estimular os cadeirantes na superação de barreiras.

B) respeitar o estacionamento destinado a cadeirantes.

C) identificar as vagas reservadas aos cadeirantes.

D) eliminar os obstáculos para o trânsito de cadeirantes.

E) facilitar a locomoção de cadeirantes em estacionamentos

O texto apresentado na questão 93, do exame do Enem de 2015, traz no referido item uma imagem que a priori poderia ser identificada como um símbolo, cujo objetivo e função seriam o de sinalizar, informando, orientando, e advertindo a condutores e pedestres quanto ao espaço destinado aos cadeirantes.

Entretanto, o enunciado da questão especifica que é um cartaz, e com um olhar mais atento encontramos no mesmo, traços que o identificam como tal, tais como: a linguagem verbal e a imagética estão aliadas com o objetivo de transmitir uma mensagem, no caso especifico do texto apresentado na questão, visam convencer, persuadir aos não cadeirantes a não

utilizarem as vagas destinas a estes; uso de verbo no imperativo, típico da linguagem apelativa; texto curto e criativo; e o uso do jogo de palavras aliado à imagem.

A escolha deste assunto, mobilidade, dialoga com outros temas, demonstrando a transversalidade da questão, e sua função social, ações descritas na habilidade 7 (Relacionar um texto em língua estrangeira moderna, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social).

Ao se questionar quanto ao tema que foi explorado por meio do cartaz, se averigua a capacidade de compreensão do candidato tanto do aspecto linguístico, quanto imagético, resultando numa dedução lógica quanto ao cunho social do cartaz.

A imagem nesta questão cumpriu sua função dialética, promovendo não um debate, mas sim um diálogo entre o texto verbal e o não-verbal imagético, o que resultou na compreensão do valor intrínseco atribuído à mesma quando se questiona "qual a importância destaca o cartaz".

A resposta a tal questionamento é identificada na alternativa (b), respeitar o estacionamento, ou seja, a vaga do cadeirante, não tornando sua vida mais difícil aumentando as barreiras. A alternativa (a) seria facilmente descartada pelos candidatos que possuísse um certo domínio linguístico, pois ao usar a expressão "quédate" fica claro tanto pela desinência verbal, quanto pelo pronome oblíquo em posição posposta, que a mensagem se destinava a outrem, no caso à 2º pessoa do singular, ou seja, é o apelo de um cadeirante a quem lê o cartaz, logo o cadeirante é o emissor da mensagem, e não o receptor, portanto não estariam eles sendo estimulados. A proposição (d) também não pode ser considerada assertiva pelo fato de que a identificação das vagas já existe, o símbolo usado no cartaz representa esta identificação, falta o respeito a ela. A facilidade de locomoção (e) nos estacionamentos ocorrerá a partir do momento que os espaços destinados aos cadeirantes sejam respeitados, como é o caso das vagas e das rampas de acessibilidade.

Aplicando o método iconológico para a resolução desta questão teremos o seguinte resultado: a identificação da imagem de uma pessoa em uma cadeira de rodas, porém sem nenhum traço diagonal significa que não há restrição à presença de cadeirantes naquele espaço, logo o reconhecimento da forma (nível pré-iconográfico) conduz a associação a placas e/ou cartazes que objetivam proibir, ou permitir, ações representadas na imagem.

Ao relacionar a imagem a códigos que ultrapassam a percepção apenas da forma, como por exemplo relacionar a imagem a um costume (um código pré-estabelecido, como uma placa de transito) reconhecendo na imagem histórias e alegorias, estamos transitando pelo nível secundário ou convencional, ou seja, iconográfico.

Já em uma análise mais profunda, chegamos ao terceiro nível, que é o da interpretação, ou seja, iconológico. Neste se revela o significado profundo da imagem, é a compreensão de seu significado intrínseco ou conteúdo. Sua identificação é construída dos princípios subjacentes que revelam a atitude básica de um período, uma nação, uma classe social, uma ideologia, uma crença religiosa ou filosófica, que são condensados em uma obra.

Ao analisar o método de composição, e os significados iconográficos na obra, é possível perceber a atitude básica do artista determinada por seu contexto histórico. Transpor tais conceitos para as imagens presentes nas questões do Enem é a chave para sua compreensão e interpretação, logo, para a resolução do que é cobrado na mesma.

No caso da questão acima, atingimos o nível iconológico ao relacionar uma placa de regulamentação a uma ação educativa, visto que se apresenta não como proibitiva, mas educativa, mostrando através da imagem e texto verbal que o espaço destinado a cadeirantes dever ser respeitado.

Conclusão

Acreditamos ser possível ler uma imagem de forma empírica, visto que, cada pessoa carrega consigo um arcabouço de informações e experiências vivenciadas. Entretanto, demonstramos neste artigo o quanto o uso do método iconológico se apresenta como uma ferramenta facilitadora da tarefa de ler e interpretar os vários tipos de textos imagéticos presentes nas avaliações de língua espanhola, ressaltando ainda que, por ser um método teórico se constitui em um pilar de sustentação e direcionamento do ato de ler imagens, tendo no seu caráter expressamente didático, um indicativo de práticas de leitura e interpretação exitosas.

Referencias

COSTA, Ivoneide de França; ALVES, Maria da Conceição Amaral. **Desenho e Imagem**. In: Desenho, concepções e teorias. Ed. Desenho Forma e Simbolismo. Feira de Santana: Bahia, 2017

JOLY, Martine. Introdução à análise da imagem. Ed: Papirus1994

MARTINS, Isabel; GOUVEA, Guaracira; PICCININI, Cláudia. **Aprendendo com imagens.** Ciência e Cultura, Campinas, v. 57, n. 4, 2005, p. 38-40.

PAIVA, Eduardo França. **História & Imagens**. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

PANOFSKY, E. Iconografia e iconologia: uma introdução ao estudo da arte na renascença. In. Significado nas artes visuais. São Paulo: Perspectiva,1991

PIFANO, Raquel Quinet. **História da arte como história das imagens**: A iconologia de Erwin Panofsky. Fênix -Revista de História e Estudos Culturais. Minas Gerais, 2010

SANTAELLA, Lúcia**. Leitura de imagens/Lúcia Santaella.** São Paulo: ed. Melhoramentos, 2012

SAMAIN, Etienne. **As "Mnemosyne(s)" de Aby Warburg: Entre antropologia, Imagem e Arte**. Revista Poiésis, nº17, p. 29-51 Jul. de 2011

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA BASEADA NA OBRA DE PAULO FREIRE

Liliane Martins Costa

1. INTRODUÇÃO

A maior parte da população, ao considerar o Brasil como um Estado democrático, baseia-se em algumas características presentes em nosso país que configuram superficialmente a democracia como estado de direito, como por exemplo, a liberdade de expressão, eleições diretas e livre acesso a candidatura para aqueles que preenchem os requisitos necessários previstos em lei, além de outros princípios da cidadania e liberdade contidos na Constituição Federal de 1988, entretanto, diversos cientistas políticos apontam um crescente desfalque na democracia brasileira no quesito da falta de transparência nas relações entre os eleitos e o povo, no que se refere as suas ações com a destinação do poder a eles cedido para o bem da nação, o que vem gerando o ciclo da desigualdade, má distribuição de renda e corrupção sem precedentes na história do país, criando uma descrença imensa nas possíveis mudanças que hipoteticamente melhorariam a qualidade de vida da população e limitando assim o poder do povo (uma vez que democracia é uma palavra de origem grega, onde temos "*demos*", que significa poder e "*kratos*", que significa povo, ou seja, o poder que vem do povo).

> Nós encontramos na Constituição a declaração fundamental no artigo 1º, parágrafo único de que todo poder emana do povo que

> o exerce diretamente por intermédio de representantes eleitos. Mas na verdade, o povo não tem poder algum. Ele faz parte de um conjunto teatral, não faz parte propriamente do elenco, mas está em torno do elenco. Toda a nossa vida política é decidida nos bastidores e para vencer isso não basta mudar as instituições políticas, é preciso mudar a mentalidade coletiva e os costumes sociais. E a nossa mentalidade coletiva não é democrática. O povo de modo geral não acredita na democracia, não sabe nem o que é isso. (COMPARATO, 2005)

Uma vez tendo esclarecidas as falhas do sistema democrático, a busca por soluções nos leva a crer que uma melhoria na base educacional – que é onde a formação dos conceitos básicos de sociedade se inicia – começaria a preencher as lacunas que dificultam o pleno exercício da cidadania por meio da democracia, o que automaticamente nos remete a gestão educacional democrática, pois se o exercício da democracia for praticado desde as bases da educação, o ciclo gerado pelos seus gestores acabaria servindo de referência a toda a sociedade.

Tendo como justificativa explicitar a importância da gestão escolar democrática para a formação autônoma, dialógica e humanística do ser humano enquanto aluno e cidadão, temos a defesa de Paulo Freire deste ideal já que a democracia é o plano social ao qual estamos inseridos, conforme supracitado.

> Interessou-nos sempre, e desde logo, a experiência democrática através da educação. Educação da criança e do adulto. Educação democrática que fosse, portanto, um trabalho do homem com o homem e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialistamente do homem para o homem, sem ele. (FREIRE, 2001. p. 70)

Tendo como método a pesquisa bibliográfica incessante por todos os meios disponíveis, o presente trabalho objetiva aprofundar o estudo acerca da formação e o funcionamento da gestão escolar democrática com base no pensamento filosófico de Paulo Freire, e especificamente busca esclarecer o processo de formação histórico e legislativo, seu exercício na prática para a melhoria do exercício da democracia e analisar os impactos

provenientes da aplicação correta de tal gestão, por meio da descentralização das decisões, transparência nas mesmas e participação efetiva de toda comunidade escolar.

2. A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

A etimologia da palavra gestão remete-nos as palavras latinas *"gestio" e "gerere"* que significam ato de administrar ou de gerenciar e realizar ou gerir, respectivamente. Portanto, o ato de gerir nada mais é do que criar uma nova forma de administrar ou adaptar-se a uma nova situação. O que automaticamente conecta as ideias de pluralidade e gestão, já que o coletivo forma as novas situações a serem geridas e administradas, consequentemente por meio do entendimento e participação de todas as partes quando o modelo de gestão em questão for o democrático.

A eclosão conceitual e prática da gestão escolar democrática se deu na década de noventa, assim que esta substituiu a antiquada (e nada democrática) administração escolar.

Muito além da mudança do termo no que se refere ao gerenciamento de uma instituição de ensino, os valores e princípios que calcaram a gestão na área revolucionaram-se. A administração escolar era muito mais sobre a burocracia e questões práticas, principalmente de caráter financeiro e numérico quantitativo do que aos seres humanos que dependiam da escola de inimagináveis formas para seu crescimento pessoal e profissional. Além de humanizar e qualificar o ensino e aproximar os membros de sua comunidade, a gestão escolar democrática transformou o processo de estruturação funcional escolar completamente, o poder centrado nas mãos dos gestores e a nula participação da comunidade escolar foram abandonados aos poucos para cederem lugar a democracia e ao começo de uma nova forma de integrar pais, alunos, professores, funcionários e gestores, visando aperfeiçoar ainda mais as diversas formas de aprendizagem, ensino e transmissão de conhecimento.

O pilar primordial para a gestão escolar democrática é a descentralização do poder conferido aos gestores (que consistem em diretores, supervisores, coordenadores e inspetores) onde suas antigas atribuições foram transfiguradas, passando da posição de líder isolado ao papel de mediador, tanto de pessoas como de problemas, a fim de criar e manter um equilí-

brio dentro da escola. Tudo isso para chegar até um processo que busca priorizar a participação de todos nas decisões escolares, sendo possibilitado aos membros de sua comunidade o exercício da democracia, além de facilitar a busca de melhores formas de administração e resolução de problemas que poderão surgir ao longo do ano letivo.

Logo após termos o primeiro pilar estabelecido, uma das bases que o sustenta e consequentemente surge no exato momento da prática da descentralização é a participação. Evidentemente que uma gestão de base democrática consiste em elementos de sua comunidade participativos e interessados em saber no que podem ser necessários dentro de seu papel naquela sociedade. Além disso, a participação dos elementos da comunidade é necessária para que eles possam inserir na escola a realidade local a qual vivem cotidianamente, pois a gestão escolar democrática busca ensinar e compreender o aprendizado de acordo com a realidade de seus educandos. A participação prática e opinativa de todos e a formação de um modelo funcional que possa facilitar a interação e o entendimento é o instrumento responsável pela estruturação e manutenção do eixo democrático, como por exemplo, por meio de votações e debates.

Sua outra base é a transparência, não existem maneires de manter-se uma boa qualidade de interação se a comunidade escolar e os gestores não trabalharem juntos com respeito mútuo e honestidade, portanto a transparência nas decisões, informes e até mesmo na exposição real das condições financeiras da escola é essencial para consolidação dos vínculos.

Sintetizando, a gestão escolar democrática refere-se a união de todos os integrantes da comunidade escolar – alunos, funcionários, gestores e pais – para que juntos democraticamente possam direta e efetivamente coordenar e sistematizar funcionamento da escola, como por exemplo na hora de criar o planejamento letivo e como o mesmo será implementado, nos métodos de avaliação a serem aplicados nos alunos e até mesmo nas questões práticas da escola, que podem envolver desde a administração financeira a estrutura do prédio, por exemplo.

Aliando o conceito correto e a prática executada com exatidão, a escola irá então, por meio da gestão democrática, enraizar-se na comunidade na qual está inserida, passará a representar um papel além do teórico na vida daquela sociedade e de seus educandos. A consolidação de um sistema democrático que funcione e permita a todos exercerem sua liberdade

opinativa envolve aos estudantes, facilitando a aprendizagem por meio da prática e aumentando seu desenvolvimento individual, uma vez que a gestão democrática insere ao seu currículo a realidade específica de onde está localizada e presenteia os alunos com autonomia para futura resolução de problemas.

Conforme aludido na introdução do presente artigo, a democracia em nosso país está longe de alcançar uma funcionalidade verdadeira e eficiente. Uma das causas que podemos apontar para isto é que a população brasileira ainda possui um entendimento superficial deste conceito e de como praticá-lo, além disso, o crescente comodismo frente as mudanças a serem realizadas nas políticas públicas para melhorar a qualidade de vida deixa o processo de democratização estagnado.

Com as razões anteriormente expedidas é que acredita-se então que a melhor forma de introduzir a democracia no cotidiano pessoal das pessoas e alavancar de vez o conhecimento de todos a respeito do assunto é ele ser exaustivamente executado e ensinado desde as bases da educação popular. Assim, os educandos, futuros cidadãos terão a base do que é a verdadeira democracia e não estarão mergulhados na ignorância que circula a sociedade sobre seus direitos e deveres no regime democrático, melhorando a dissipação deste, o que futuramente poderá corrigir as lacunas que encontramos atualmente – e que existe há muito mais tempo do que o necessário – no Estado Democrático de Direito.

O importante de se ressaltar é que a base legislativa que cria e incentiva a sua prática já existe. Nela apresentam-se as bases conceituais e práticas da gestão escolar democrática, como podemos conferir no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal de 1988, onde a mesma é apontada como um dos princípios da ministração do ensino no país.

E ainda podemos encontrar esta forma de gestão ilustrada com mais clareza ainda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus artigos 14 e 15.

Portanto, o suporte legislativo prestado pela Carta Magna, o Plano Nacional da Educação (PNE, Lei n. 10.127) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apoiam e apresentam os caminhos pelos quais a gestão democrática deve seguir a fim de ser colocada em prática corretamente para cumprir seus objetivos.

2.1. Quanto aos gestores e seu novo papel diante à gestão escolar democrática

A forma de exercício da gestão voltada para a democracia é um desafio colossal a ser vencido diariamente nas escolas por interferir diretamente em sua forma funcional, como defende Vieira (2005). O que não facilita aos gestores a adequação de suas realidades a uma prática democrática, como supradito, a substituição da administração escolar pela forma desta gestão afetou grandiosamente a atribuição dos cargos de gestão.

Contendo em sua estrutura principal, opiniões e debates (em que os gestores precisam realizar a tarefa quase utópica de tentar igualar valores e forças quanto as opiniões expedidas pelos membros da comunidade sem favorecer ou desfavorecer nenhum) com os grupos componentes da comunidade escolar quanto as decisões a serem tomadas nas escolas, o gestor enfrenta a dificuldade de conciliação prática e mediação entre os problemas e as soluções sugeridas.

Podemos presumir então que o mínimo requerido do gestor é que tenha a qualificação necessária para exercício do cargo, ou seja, que ao menos possua algum conhecimento sobre políticas públicas e como promover o entendimento, além de formação pedagógica.

E neste ponto exato temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional legislando sobre o tema. Em seu artigo 67 faz referências a forma de escolha do gestor e sua qualificação necessária, a exemplo do o ingresso exclusivo através de concurso público, manutenção do aperfeiçoamento profissional, piso salarial profissional e progressão funcional de acordo com títulos e avaliação de desempenho.

Observa-se que é exigido ao gestor a formação pedagógica, bem como o ingresso por meio de concurso, entretanto, além de referenciar algumas das obrigações do gestor e resguardar-lhe direitos básicos, não é indicada a forma de atuação para o exercício da gestão escolar democrática, o que geralmente obriga-o a aprender na prática, podendo resultar em um profissional despreparado, onde poderá não saber como atuar diante a uma comunidade escolar já inserida em uma realidade que busca pela democratização mas que não possui referência alguma quanto ao método a ser utilizado para alcançar o fim desejado.

Outro ponto interessante a ressaltar é que a administração escolar só foi substituída pela gestão escolar democrática na década de 90, confor-

me referido, o que, entretanto, não ofereceu suporte aos atuantes da área pedagógica, já que o que ditou a mudança foram as reformas legislativas e poucas alterações reais cotidianas para adequar as escolas ao que a legislação exigia (e se hipoteticamente considerarmos que um professor que exercia à docência antes da reforma, assumisse um cargo de gestão após a reforma, o mesmo estaria totalmente despreparado e sem nenhum base de apoio para a implementação das novas condições gestoras da escola).

A prática de uma gestão escolar democrática de qualidade necessita de um esforço praticamente sobre humano do gestor, afinal ele é o responsável por mediar e promover o entendimento de todas as esferas da escola e da comunidade que a cerca, precisa entender a realidade local e adequar o ensino a ela. Em outras palavras, nada seria possível sem o planejamento e a organização do gestor para sustentar, desenvolver e estimular a base democrática necessária neste tipo de gestão.

2.2. A gestão escolar democrática com base nas visões e obras de Paulo Freire

Uma vez tendo apresentado a face histórica e aspectos importantes do tema, passamos a uma análise mais profunda de seu conteúdo conforme a visão freireana.

Primeiramente, cabe salientar que a palavra-chave na implementação da gestão escolar pedagógica segundo Freire é "mudança". Os conceitos defendidos pelo autor para o exercício prático correto desta gestão envolvem mudanças em todas as áreas da escola e sua estruturação. Podemos começar pelo fato de que a escola precisa estar inserida na realidade local para transformar seu papel ante aos seus educandos e membros, o que consequentemente altera as funções dos gestores e professores e o lugar ocupado pelo reeducando, os professores passam a figura de educadores, mas que irão ensinar e aprender com seus alunos, e os gestores por sua vez irão abandonar a postura de chefes isolados e passarão a figura de mediadores e a sua acessibilidade será muito maior (conforme já havia sido aludido exaustivamente).

Os alunos serão o foco principal da maneira de passar o conhecimento e o ensino, a realidade única proveniente de cada um deverá ser analisada para que todos tenham a possibilidade de terem suas necessidades acadêmicas, culturais e sociais sanadas integralmente.

E todas essas mudanças resultam na alteração do entendimento do que é conhecimento, que passa a ser a união de tudo aquilo proveniente da vida pessoal do homem e suas decisões particulares com aquilo que lhe é ensinado de forma formal, e como tudo isso irá afetar a sua forma de encarar e descobrir o mundo, como suas relações interpessoais e suas lutas serão delineadas.

Além disso, Paulo Freire sempre expressou em seus estudos (políticos e pedagógicos) a luta pelo fim das condições sociais e financeiras inferiorizadas e humilhantes da classe oprimida, justamente por isso seu embasamento pedagógico é recheado de críticas ao distanciamento causado pela hierarquia e autoritarismo entre os gestores, professores e alunos e principalmente a desconsideração do educando como sendo um dos protagonistas do processo educacional – implementada pela falta de democracia no interior das escolas. Sua tese defensiva para uma construção popular da educação era voltada a inserção da realidade do educando na escola e a participação de todos os membros da comunidade escolar na construção de uma pedagogia participativa, dialógica, humanística e além de tudo, democrática.

Além disso, foi um dos responsáveis pela transição da antiga administração escolar ao sistema democrático de gestão.

Interessante ressaltar que, na década de noventa, período histórico da mudança, Freire estava na chefia da Secretaria da Educação do munícipio de São Paulo e que sua política educacional consistia em três pilares: autonomia, descentralização e participação, ou seja, dois terços das bases que sustentam a gestão escolar democrática provém de suas políticas públicas.

> Era impossível fazer uma administração democrática, em favor da autonomia da escola que, sendo pública fosse também popular, com estruturas administrativas que só viabilizavam o poder autoritário e hierarquizado [...] O que quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental. (FREIRE, 2001, p. 74-75)

Os ideais defendidos por Paulo Freire delineiam claramente muitos dos princípios inseridos na gestão escolar democrática – justamente os que a fazem ser uma gestão diferenciada e a mais adequada ao momento atual da educação brasileira.

Primeiramente, um dos princípios mais importantes da gestão escolar democrática que demonstra claramente um dos clássicos pensamentos de Paulo Freire, é a abordagem específica por parte da escola ao educando voltada a sua realidade pessoal e como ela afeta sua forma de pensar e agir, encarar o mundo ao seu redor e interpretar os conteúdos a ele passados. Em outras palavras, é pensar o ensino voltando-se ao oprimido – que na comunidade escolar é geralmente a figura do aluno – a fim de otimizar seu aprendizado acadêmico e humanístico para compreendê-lo.

Além disso, uma das finalidades da implementação da gestão democrática é sanar as lacunas políticas existentes no Estado de Direito brasileiro, que atualmente se apresenta como democrático, mas conforme exaustivamente supracitado, tem efetividade quase nula, que mantém o povo sob um véu de ignorância, submisso a sucessivos governantes corruptos. Freire já defendia este ideal, como podemos conferir em sua obra, Pedagogia do Oprimido: "A pedagogia aceita a sugestão da antropologia: impõe-se pensar e viver "a educação como prática da liberdade"., ou seja, a libertação do oprimido – primeiramente aluno e subsequentemente cidadão que não exerce seus direitos – se dá pela educação, o que nos mostra que tendo uma gestão democrática bem aplicada, onde os educandos entendem como deve funcionar uma democracia e que o comportamento de seus gestores deve ser de igualdade e não de opressão, o modelo se refletirá em toda sociedade até termos a meta de uma sociedade democrática funcional efetiva em vigor.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após explicitados todos os aspectos relativos a formação conceitual e ao exercício da gestão escolar democrática, podemos chegar ao consenso de que a mesma é a mais adequada para a resolução dos problemas existentes nas escolas brasileiras há um bom tempo, sejam eles de gênero estrutural, como a falta de investimento em seus profissionais e instalações, ou de gênero acadêmico, com o déficit crescente de aprendizagem por parte de seus estudantes.

Outrossim, a prática bem sucedida e da disseminação desta forma de gestão nas escolas brasileiras atualmente encontra-se em estágio embrionário. A falta de conhecimento e a ignorância a respeito de sua existência são algumas das causas a serem revertidas na luta pela implementação total da mesma em nossas escolas. Entre tantas alternativas que podemos tomar a fim de melhorar sua área de abrangência, nota-se uma efetiva propagação do estudo da gestão democrática, levando em conta o raciocínio de que tudo aquilo que conhecemos, torna-se mais fácil de ser posto em prática. Este trabalho é um exemplo disto, quanto mais acadêmicos de todos os níveis estudarem e informarem-se sobre o tema, bem como explanarem seus conhecimentos, mais facilitado será o processo.

Outro fator interessante de se ressaltar é que todos os assuntos acima explicitados formam uma rede. Uma vez que a solução para os problemas políticos no Brasil podem ser facilmente (mesmo que a médio prazo) resolvidos com uma boa base educacional democrática, ocasionando o fim de uma população submissa ao descaso governamental, que é fundamentalmente o desejo intrínseco de Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil/1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: out/2019;

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/1996,** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: out/2019;

_____. **Plano Nacional de Educação n° 13.005/14.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm**.** Acesso em: Out/2019

_____. **Plano Nacional de Educação – 20 metas.** Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf**.** Acesso em: Out/2019;

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001b.

_____, Paulo. **A educação na cidade.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____, Paulo. **Política e Educação.** 1ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2013.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento.** Brasília: Liber Livros, 2007.

SÃO PAULO (1989). Secretaria Municipal de Educação. **Construindo a Educação Pública Popular.** São Paulo, Diário Oficial do Município, 01/02/89

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 13 ª. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação e gestão: extraindo significados da base legal.** Ceará, 2005.

WEFFORT, Francisco. **Qual Democracia?** São Paulo: Companhia das Letras,1992.

PRÁTICAS PROFISSIONAIS EM ENSINO DE MODA POR UM NÚCLEO DE EXTENSÃO ATRAVÉS DA OFERTA DE CURSOS PARA FORMAÇÃO COMPLEMENTAR COM FOCO NA INCLUSÃO SOCIAL: UMA PESQUISA EMPÍRICA

Ítalo José de Medeiros Dantas
Aline Gabriel Freire
Lívia Juliana Silva Solino

1. INTRODUÇÃO

A região seridoense do estado do Rio Grande do Norte abriga uma relativa quantidade de oficinas de costura e artigos têxteis, perpassando por produtos que vão desde vestuário a cama, mesa e banho, sendo berço ainda de algumas das mais relevantes manufaturas de produções de bonés nacionais (LINS, 2011; FIERN, 2019).

Dentro desse espectro, é possível trazer à tona o município de Caicó – RN como um dos principais responsáveis por esse efeito, sendo a segunda maior produtora de bonés do Brasil. O município destaca-se essencialmente pela comercialização dos bordados caicoenses, o que acarretou no ganho de espaço também, no ano de 2010, na publicação "Caminhos do Fazer" do Ministério do Turismo, com foco nos aspectos artesanais

de representatividade da cultura local (MINISTÉRIO DO TURISMO, 2010; LOPES; MEDEIROS, 2012; ARAÚJO, 2013; FIERN, 2017; MENDES *et al.,* 2019).

Com isso em mente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN) – *campus* Caicó oferta à comunidade os cursos técnicos em Vestuário, na modalidade integrado e subsequente, e o curso Superior de Tecnologia (CST) em *Design* de Moda em busca de fomentar a economia local através da formação de profissionais qualificados à atuação nas diferentes áreas da indústria da Moda e do Vestuário (IFRN, 2019).

Por isso, no ano de 2017, essa necessidade culminou na implantação de um Núcleo de Extensão e Prática Profissional (NEPP) ligado ao curso de *Design* de Moda do *campus* Caicó, onde possibilitou a abertura de espaço para que os discentes exerçam suas práticas profissionais nos mais variados campos de atuação de um *designer* de Moda, desde de desenvolvimento de produto de vestuário às práticas docentes de ensino, sempre garantindo uma convergência com visão de reponsabilidade social (MENDES; MEIRELES, 2019).

O projeto que diz respeito ao ano 2019, conta com a participação de 11 discentes e 3 servidores, e subdivide-se em duas frentes principais. A primeira caracteriza-se como o desenvolvimento de uma coleção de moda em parceria com comunidades de artesãs-costureiras que se encontrem em situação de vulnerabilidade social e econômica com o intuito de divulgar o trabalho dos discentes do CST em *Design* de Moda e as pessoas que compõem esse grupo social. Em contrapartida, na segunda frente, é feita a oferta de cursos para formação complementar continuada com foco na inclusão social da mesma comunidade, sempre visando sua qualificação profissional e a proximidade com o mercado de trabalho.

A instituição escolhida foi a Escola Profissionalizante Júlia Medeiros em que teve seu início no ano de 1975 e possui como objetivo a profissionalização dos habitantes do município caicoense para o mercado local. Anualmente, a escola capacita alunos em diferentes áreas profissionais que apresentam carência na cidade, como: cursos de pintura, corte e costura em malha e tecido plano, informática, bordado industrial e clássico. Todos os cursos são gratuitos e presenciais, atendendo alunos de bairros

carentes da cidade, que veem na capacitação uma oportunidade de possuir uma profissão, conseguindo prover seu próprio ganho e ajudar sua família. O grupo específico de pessoas selecionadas para o ano de 2019 foram os alunos do curso de corte e costura em tecido plano e malha, composta majoritariamente por mulheres que buscam profissionalização e independência financeira.

Através de todas as informações expostas, o presente artigo tem como objetivo relatar as experiências de prática docentes vivenciadas pelos alunos do curso Superior de Tecnologia em *Design* de Moda vinculados ao NEPP do IFRN – *campus* Caicó durante sua passagem pela Escola Profissionalizante Júlia Medeiros. Para efeitos iniciais, realizou-se uma breve exploração bibliográfica acerca dos tópicos que relacionam a profissão do *designer* de moda com as práticas de extensão, ensino e inclusão social, para, em seguida, apresentar a discussão dos dados qualitativos referentes aos relatos de experiências e abordagens de ensino *in loco.*

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O *Design*er de Moda é o profissional que atua em toda a cadeia criativo-produtiva de moda, propondo produtos e serviços desenvolvidos e produzidos, principalmente, pelas indústrias têxtil e de confecção (vestuário, cama, mesa e banho, decoração), calçados e bolsas, joias e bijuterias e até mesmo pela indústria de cosméticos e beleza (maquiagens e esmaltes). Gustavsen e Yates (2013) dividem a indústria da moda em três grandes áreas, onde o *design*er pode atuar: criação, comercialização e comunicação. No que diz respeito a área de criação, o profissional deve propor novos produtos, agrupados em formato de coleção e idealizados de acordo com um tema, para serem ofertados à um público específico.

Segundo Rech (2002, p. 68), coleção de moda é um "conjunto de produtos, com harmonia no posto de vista estético ou comercial, cuja fabricação e entrega são previstas para determinadas épocas do ano". Para Gomes (1992, p. 43 *apud* TREPTOW 2013, p. 37), "coleção é a reunião ou conjunto de peças de roupas e/ou acessórios que possua alguma relação entre si". Uma coleção de moda deve ser coerente e con-

templar os seguintes aspectos: perfil do consumidor (estilo, poder aquisitivo); identidade ou imagem da marca; tema da coleção; proposta de cores; materiais e silhuetas.

De acordo com Treptow (2013), o tema é a história, o argumento, a inspiração de uma coleção. Uma marca de moda é mais ou menos como uma escola de samba: cada coleção é um novo samba-enredo, uma nova história a contar, mas mantendo as características da marca, ou seja, o seu estilo. A moda evoluiu e virou uma crescente importância de negócio no mundo. No poder de compra da moda, o consumidor sempre busca alternativas de produto que melhor satisfaçam suas necessidades, por isso as marcas estão sempre andando ao lado do marketing, pois elas fazem da imaginação, a realidade e o desejo de consumo. A moda está sempre em constante mudança e por isso, ferramentas de marketing e divulgação são necessárias para que os produtos tenham a atenção e visibilidade que necessitam (POSNER, 2015; COBRA, 2010). Assim sendo, as áreas de comunicação e comercialização devem andar juntas e trabalhar no intuito de tornar o produto conhecido e aceito pelo público consumidor.

Produtos de moda também podem divulgar conceitos, discursos ou até mesmo uma causa. Neste sentido, os produtos desenvolvidos ganham espaço não só nas predileções do público, mas também possuem o poder de contribuir no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária, e o *design*er tem papel fundamental nesta construção.

O *design* de forma geral, possui como ponto de partida o desenvolvimento de soluções criativas e inteligentes para os problemas enfrentados em uma determinada sociedade, com isso, demandando o conhecimento de visões multidisciplinares e cosmopolitas, voltando seu olhar especialmente para o ambiente que os cerca (BÜRDEK, 2010; BAXTER, 2011). O *design* quando relacionado a produtos de moda, assume um nível muito mais alto de responsabilidade, devido ao caráter polissêmico das roupas e o contato mais direto com o corpo humano, demandando entendimento entre o equilíbrio das necessidades estéticas e ergonômicas.

De modo social, a Moda vem ganhando espaço através da inclusão de uma gama de pessoas que há algum tempo não eram efetivamente inseridas, tais quais produtos adaptados para pessoas com deficiências

ou ergonomicamente dirigido a idosos. Mantendo também um novo nível de representatividade, trazendo pessoas das mais variadas orientações sexuais, identidades de gêneros, tipos físicos e tons de pele. Essa inclusão social vai crescendo para além da Moda em contexto midiático, fazendo uso desse dispositivo social para fornecer assistências aos problemas reais que uma sociedade enfrenta, assim como no trabalho de Aguiar (2019) em que desenvolveu uniformes baseados nas necessidades de deficientes visuais.

Nesse ponto, as atividades de extensão dentro de uma instituição de ensino assumem os papéis que lhes concernem na participação de um coletivo, interligando os interesses e as necessidades reais demandadas pela comunidade externa com o que as instituições de ensino têm a oferecer. Aliado às atividades de pesquisa e ensino, a extensão completa a tríade universitária ao contribuir com visões mais cidadãs e práticas da atuação profissional.

No âmbito do IFRN (CONSUP, 2017, p. 2), a extensão é definida como um "processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre as instituições e a comunidade externa, levando em consideração a territorialidade". Propor, desse modo, ações que liguem comunidades carentes com a academia é de suma importância para garantir uma cadeia social favorável, onde o conhecimento é construído da união entre teoria e prática e chega-se assim, a uma aplicação social sólida, sendo possível devolver em formato de conhecimento e ações práticas à sociedade, o dinheiro investido nas universidades e instituições públicas (LIMA, 2006; MELO NETO, 2002).

3. DISCUSSÕES E RESULTADOS

Para dar início ao projeto, planejou-se uma visita das alunas da Escola Júlia Medeiros ao *campus* Caicó do IFRN com o intuito de gerar uma identificação e proximidade mais assertiva entre ambas as partes interessadas, mostrando, inclusive, todas as oportunidades que elas podem vir a ter caso surja interesse de participação nos cursos de *Design* de Moda ou técnico em Vestuário, na modalidade subsequente (Figura 1).

Figura 1 - Visitas das alunas da Escola Júlia Medeiros ao IFRN – Campus Caicó.

Fonte: Arquivos do NEPP (2019).

Com isso, apresentou-se às alunas os laboratórios onde se realizam as atividades práticas do curso de *Design* de Moda, os laboratórios de modelagem, biblioteca de tecidos, costura, fotografia, enfesto e corte; à biblioteca da instituição e, finalizando a visita com a apresentação das ações realizadas pelo NEPP durante o ano de 2018 para que elas pudessem compreender a importância e a história do projeto a qual estavam se vinculando.

Em seguida, baseado nos perfis de necessidades de aprendizados mapeados na Escola Júlia Medeiros através de relatos das docentes que as cercam, foi feito o planejamento dos projetos pedagógicos e matrizes curriculares voltados a quatro principais cursos com carga-horária de 5h cada que guiariam a passagem do NEPP pela Escola Profissionalizante Júlia Medeiros, onde, à medida que os dias avançavam, percebeu-se que a demanda de outros tipos de cursos e palestras, os quais foram agregados à grade inicialmente estruturada. Ao final, todas as alunas receberam certificado de participação.

O primeiro curso foi trabalhado a mescla de desenvolvimento de produtos com zero resíduos, ou seja, produtos em que não havia desperdícios de matérias-primas, aliado ao ensino dos cálculos de produção. Através disso, foi possível fornecer os conhecimentos acerca da importância da economia de matérias-primas, tanto para questões financeiras, quanto

voltadas para o meio ambiente e sustentabilidade, para em seguida orientá-las sobre o modo correto de precificar suas peças.

Figura 2 - Curso de Zero Resíduo e Cálculo de Produção.

Fonte: Arquivos do NEPP (2019).

A metodologia de ensino empregada baseou-se na construção de um protótipo de produto zero resíduo proposto por Breve e Mendes (2017), com sugestões de adaptações estéticas para estimular o poder criativo das alunas (Figura 2). À medida que o produto ia sendo construído, foi pedido para que as discentes fossem anotando o valor aproximado de cada material utilizado, para que, ao final, fosse calculado o valor da peça.

O segundo curso ministrado abordou o *marketing* através das metodologias expostas por Posner (2015) aliadas aos conceitos de desenvolvimento de produto trabalho em Treptow (2013), onde foi explicado a importância da delimitação de público-alvo e tópicos como pesquisa de mercado. Para tal, foi pedido para que as alunas fizessem toda a descrição de uma pessoa real, levando em consideração aspectos como idade, tipo físico, estilo de vida, rotina, seu local de residência e interesses, para, a partir desse ponto, desenvolver todo seu produto e suas estratégias de *marketing*. Com isso, aumentando as chances de sucesso dos seus produtos de moda.

O terceiro curso planejado aconteceu de forma interrelacionada com o segundo (Figura 3), e abordou o conceito de *upcycling* (reutilização de produtos que seriam descartados para a criação de novos produtos), onde, a

seguir da delimitação de público-alvo feita anteriormente, as alunas desenvolveram um produto de moda descontruindo roupas usadas e descartadas e transformando em uma nova, ressignificando o produto e prolongando seu ciclo de vida. A metodologia aplicada dentro desse curso abordou o desenvolvimento de produtos de moda como um todo, expondo a importância da harmonia dos elementos que componham a linguagem visual da peça. Mostrando caminhos que as alunas poderiam seguir para criar um desenho eficaz de produto de moda, com isso, trazendo um apanhado de livros que explicam os fundamentos e metodologias do *design*, como Barros (2011), Pedrosa (2014), Treptow (2013), Fischer (2010) e Munari (1997).

Figura 3 - Apresentação dos livros da biblioteca às alunas e seleção de peças a serem reutilizadas.

Fonte: Arquivos do NEPP (2019).

Entre o segundo e terceiro curso, foi apresentado mais profundamente livros da biblioteca do *campus,* onde elas puderam folhear e explorar todos os tópicos que não conseguem diariamente, principalmente pelo baixo ou desconhecido acesso a esse tipo de informação, estreitando laços entre a academia e a comunidade. Apesar da biblioteca do IFRN ser de cunho público, a comunidade externa não possui hábito de frequenta-la. Essa atitude, levou, inclusive, a reunião de um grupo de alunas para a compra em grande quantidade de um dos livros que mais a interessaram, garantindo a percepção de valor de comunidades em situações de vulne-

rabilidade social e econômica para com os conhecimentos desenvolvidos na academia.

Além de questões teóricas, foi feito o convite a uma das discentes do curso de *Design* de Moda vinculada ao NEPP que possui ateliê de costura a ministrar uma aula para as alunas da Escola Júlia Medeiros, relatando todos os aspectos realísticos de sua atividade profissional, tal qual pontos negativos e positivos, ainda esclarecendo dúvidas das alunas quanto à profissão que estudam seguir.

O quarto e último curso proposto, abordou a fotografia de Moda com foco nas mídias digitais, principal meio de divulgação local, pelos quais as alunas poderão comercializar e popularizar suas peças de roupa, garantindo uma maior visibilidade e consequentemente maior probabilidade de lucros. As peças fotografadas (Figura 4) durante a execução dessa atividade eram fruto dos produtos produzidos durante o terceiro curso, onde se pediu para que as alunas reconstruíssem uma roupa a partir da desconstrução de várias outras, interligando todos os cursos com atividades práticas em um processo contínuo de ensino.

Figura 4 - Peças de roupas reconstruídas e fotografadas.

Fonte: Arquivos do NEPP (2019).

Para além desses quatro principais cursos, também foi ofertado oficinas de desenvolvimento de *ecobags* (Figura 5), como solicitado pelas pró-

prias alunas da Escola Júlia Medeiros aos envolvidos nas atividades docentes na escola, apresentando-se como uma opção de comercialização para além de produtos de vestuário, porém que, ao mesmo tempo, envolve os processos de criação explicitados durante todos os cursos anteriores.

Figura 5 - Oficina de ecobags.

Fonte: Arquivos do NEPP (2019).

A execução dos cursos apresentou-se de forma proveitosa, dado principalmente o nível de interação das alunas com os ministrantes e o grau de interesse nos temas que estavam sendo propostos, tais quais a apreciação favorável dos materiais trazidos em cada curso, matérias-primas para confecção das peças ou livros. A oferta desses cursos possibilitou o desenvolvimento de uma visão pluralista, tanto para as alunas da Escola Júlia Medeiros, acerca da profissão de costureira, enxergando possibilidades na criação e desenvolvimento de produtos, onde antes essa noção era desconhecida, como para os discentes ligados ao NEPP, na vivência de práticas docentes e maior proximidade com as profissões que englobam a cadeia produtiva da indústria da Moda.

Manteve-se um equilíbrio satisfatório entre atividades de cunho teórico e prático, sempre garantindo que os conceitos introduzidos nas partes iniciais das aulas expositivas fossem aplicados em situações práticas e reais com o decorrer do tempo, acompanhando-as e as instruindo acerca dos métodos mais eficazes de realizar as ações propostas. Para efeitos comple-

mentares, foi planejado e entregue às alunas uma apostila contendo todos os materiais lecionadas e debatidos durante os cursos, assim como tabelas de delimitação de público-alvo e de precificação de produtos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações que interligam a academia e as comunidades externas são difundidas principalmente através da extensão, importante princípio que compõe a tríade universitária ao lado da pesquisa e do ensino, garantindo que os indivíduos possuam um desenvolvimento mais humano e cidadão, podendo exercer práticas profissionais ainda durante sua formação acadêmica.

Essa tríade tende a se correlacionar entre si, então, aliado a isso, o ensino e a aprendizagem surgem como uma válvula de escape para atos de inclusão social de pessoas que se encontrem em situações de vulnerabilidade social ou econômica, objetivando garantir ao máximo sua inserção de forma positiva em meio social e sua permanência e independência através do mercado trabalho. Na Moda, as pessoas que fazem parte de comunidades carentes conseguem trilhar seu caminho através da costura e do artesanato, comumente formando associações com outro grupo de pessoas para uma aprendizagem em conjunto, possibilitando crescimento pessoal e profissional.

Com os cursos oferecidos à Escola Profissionalizante Júlia Medeiros, as alunas envolvidas puderam acrescentar informação de desenvolvimento de produto de Moda aos seus conhecimentos de costura, percebendo o quão importante se torna pensar em cada passo no planejamento de uma roupa, desde o desenho aos aspectos de *marketing* do público-final, garantindo agregação de valor nos seus serviços e objetivos de competitividade no mercado, consequentemente aumentando suas vendas.

Por outro lado, permitiu ainda que os discentes de um curso de base tecnológica tivessem contato com as práticas docentes de ensino e extensão, ainda aproximando dois pontos por vezes distantes dentro da cadeia produtiva, os *designers* e os costureiros. Através de todos os debates feitos e observados pelos relatos de experiência, compreende-se o objetivo do projeto como concluído e efetivamente executado, passível de repetição em outras comunidades inseridas no contexto de vulnerabilidade social e econômica.

5. REFERÊNCIAS

AGUIAR, G. C. O. Moda Inclusiva: Tecnologias Assistivas em processo de Ensino Aprendizagem. **EnsinArMode**, v. 3, n. 2, p. 69-79, jun./set. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/Ensinarmode/article/view/14356>. Acesso em: 15 nov. 2019.

ARAÚJO, A. P. M. **"Bordados do Seridó":** Uma Experiência etnográfica com as bordadeiras do município de Caicó - RN. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Antropologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2013.

BARROS, L. R. M. **A Cor no Processo Criativo:** um estudo sobre a Bauhaus e a teoria de Goethe. 4. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

BAXTER, M. **Projeto de produto**: Guia prático para o *design* de novos produtos. 3a Ed. São Paulo: Blucher, 2011.

BREVE, D. G.; MENDES, F. D. ***Design* de roupas *zero waste* por meio da ferramenta CAD**. In: Congresso Internacional Negócios da Moda, 2017. Anais... CINM, 2017.

BÜRDEK, B. E. ***Design***: História, teoria e prática do *design* de produtos. 2a Ed. São Paulo: Blucher, 2010.

COBRA, M. **Marketing & Moda**. São Paulo: Cobra Editora & Marketing, 2010.

CONSUP. **Regulamento das atividades de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. Rio Grande do Norte, 2017. Disponível em: Acesso em: <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2017/resolucao-no-58- 2017/view >. 31 jun. 2019.

CURSO de *Design* de Moda amplia possibilidade da indústria têxtil no Seridó: ofertado pelo Campus Caicó do IFRN, curso foi avaliado com conceito 5 pelo MEC. **Portal IFRN**, Caicó, 09 abr. 2019. Sonhos entre Costuras. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/

campus/reitoria/noticias/curso-de-*design*-de-moda-amplia-possibilidades-da-industria-textil-no-serido>. Acesso em 14 nov. 2019.

FIERN. **Facções de confecções**: Municípios do Seridó têm os melhores IDHs do Rio Grande do Norte. 2017. Disponível em: <https://www.fiern.org.br/faccoes-de-confeccoes-municipios- serido-tem--os-melhores-idhs-rio-grande-norte/>. Acesso em: 31 jun. 2019.

FIERN. **Indústria do Boné mostra empreendedorismo do Seridó na FENECITI**. 2019. Disponível em: <https://www.fiern.org.br/industria-bone-mostra-empreendedorismo-serido- durante-feneciti/>. Acesso em 31 jun. 2019.

FISCHER, A. **Construção de vestuário**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

GOMES, S. E. **O processo de criação da roupa**. Blumenau: Furb, 1992.

GUSTAVSEN, D.; YATES, J. **Profissão Moda**: Guia das 55 carreiras profissionais de maior futuro no mundo da moda. São Paulo: Gustavo Gilli, 2013.

LINS, Z. M. **Circuitos espaciais de produção**: o uso do território pelas instâncias da atividade de bonés na região do Seridó Potiguar. Dissertação (mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011.

LIMA, J. A. **Comunidades carentes, lugares da não-informação**. 2006. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade de São Paulo, USP, São Paulo.

LOPES, R. M. R.; MEDEIROS, G. P. C. O valor artísticos-cultural do bordado de Caicó/RN e sua relação com o turismo. **Caderno Virtual de Turismo**, v. 11, n. 1, p. 30-41, Rio de Janeiro, abr. 2012.

MELO NETO, J. F. Extensão Universitária: bases ontológicas. In: José Francisco de Melo Neto. (Org.). **Extensão Universitário**: Diálogos Populares. 1ed. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2002, v. 1, p. 13-33.

MENDES, L. B.; CORTÊS, I. T.; SILVA, K. U.; SILVA, V. R. S. **Bordado Seridoense**: Encontrando A Moda com A Cultura Local. In: Congresso de Iniciação Científica em *Design* e Moda, 5., 2019. **Anais**... 15. Colóquio de Moda, 2019.

MENDES, L. B.; MEIRELES, M. K. M. **Ensino Através da Extensão**: Implantação de Um Núcleo de Extensão em *Design* de Moda. In: Colóquio de Moda, 15., 2019. **Anais**... 15. Colóquio de Moda, 2019.

FUXICO, Cachaça e Marionetes: Ministério do Turismo lança site que reúne atração selecionadas no guia "Caminhos do Fazer". **Ministério do Turismo**, 21 out. 2010. Disponível em: <http://www.turismo.gov.br/ultimas-noticias/2367-fuxico-cachaca-e-marionetes.html>. Acesso em 14 nov. 2019.

MUNARI, B. ***Design* e comunicação visual**: contribuição para uma metodologia didática. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PEDROSA, I. **Da Cor à Cor Inexistente.** 10. ed. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2014.

POSNER, H. **Marketing de Moda.** São Paulo: Gustavo Gilli, 2015.

RECH, S. R. **Moda**: por um fio de qualidade. Florianópolis: UDESC, 2002.

TREPTOW, D. **Inventando Moda**. São Paulo: Edição da autora, 2013.

ARTIGOS – TEMAS CONTEMPORÂNEOS

SER OU NÃO SER: TENSIONAMENTOS E CONVERGÊNCIAS ENTRE ESSENCIALISMO E ANTIESSENCIALISMO

Leonardo Lani de Abreu

INTRODUÇÃO

No campo das ciências humanas, mais especificamente no tocante aos estudos pós-coloniais e feministas, há uma posição quase unânime em se considerar ultrapassadas as noções essencialistas de identidade, que sugerem que as pessoas possuiriam, no seu âmago, um núcleo imodificável, responsável por conferir-lhes sua humanidade. Tal esforço teórico parte, entre outros motivos, da compreensão de que a pretensão universalista da ética moderna prestava-se na realidade para ocultar o intento espoliador das elites europeias, que, ao se autoelegerem como arquétipos irretocáveis da espécie humana, encontraram a justificativa perfeita para a subjugação de povos inteiros na *África*, *Ásia* e *América*.

A pretexto de levar a civilização e o progresso aos territórios mencionados, os colonizadores europeus, ao mesmo tempo que drenavam recursos locais com uma cupidez irrefreada, promoveram um amplo processo de aniquilação cultural, que encontra ressonâncias até os dias atuais, sob a roupagem homogeneizante da globalização. É necessário destacar que as vítimas da concepção de identidade emanada da Europa não se situam somente no plano externo, tendo em vista que os indivíduos residentes no interior das fronteiras deste continente que não

se enquadram nas prescrições identitárias prevalecentes, tais como *mulheres*, negros, *imigrantes*, *homossexuais e pobres,* também tendem a ser inferiorizados, vide o crescimento recente, nos países europeus, do nacionalismo xenófobo típico dos partidos de extrema-direita.

A dominação espraia-se em todas as direções e se apoia em múltiplos critérios, especialmente nos de gênero, raça, nacionalidade e classe. Para defrontá-la, vem ganhando corpo a perspectiva antiessencialista, que, amparada na descrença pós-moderna quanto à existência de qualquer parâmetro fundacional da subjetividade, descreve a identidade humana como algo inventado, fluido e impermanente. Por mais salutar que seja o ímpeto anti-hegemônico antiessencialista, ao questionar estruturas que se pretendiam eternas, é preciso levar em consideração que o essencialismo tanto pode ser utilizado para embasar reivindicações de caráter progressista quanto não deve ser descartado, *per se*, como hipótese digna de crédito.

No mundo acadêmico, a palavra "essencialismo" adquiriu uma conotação pejorativa, *quase* a de um *insulto*. Afinal, "[...] não dizemos 'essa posição é essencialista e é por isso que gosto disso'; ou, 'Eu tenho alguma simpatia com o seu argumento, mas acho que é insuficientemente essencialista'"(PHILLIPS, 2010, p. 69, tradução nossa), mas sim utilizamos o termo, no mais das vezes, para desqualificar o interlocutor, colocando-lhe a pecha de conservador. Este tratamento desrespeitoso é um indício de um problema maior, a guerra cultural travada entre tradicionalistas e progressistas (HUNTER, 1991), que vem ultimamente assumindo contornos assustadores no território brasileiro.

Os participantes desta conflagração, cada vez mais amplificada, devido à internet, colocam-se em campos opostos, esgrimindo argumentos contundentes sobre temas sensíveis como o aborto, direitos LGBT, liberalização das drogas recreativas, porte de armas, adoção de cotas raciais em universidades e aquecimento global, numa refrega que nem de longe lembra um diálogo. Neste contexto, o adjetivo "essencialista" remete a uma visão encapsulada da individualidade, que estaria conformada por normas infalíveis, provindas de uma razão superior. A primeira inconveniência a ser contornada para romper o impasse ora apresentado é a da imprecisão, pois o rótulo "essencialista", por demais abrangente, é incapaz de capturar algumas nuances significativas dos fenômenos por ele abrangidos.

O caminho para escapar desta ambiguidade é ter em mente que,

na realidade, em vez de essencialismo, o que há são essencialismos, e o mesmo se pode declarar em relação ao antiessencialismo. Para ficar em um único exemplo, é possível lançar mão de um "essencialismo estratégico" (SPIVAK, 1996), a fim de aglutinar um grupo e organizar suas diversas demandas. Não se almeja aqui desempenhar o papel de advogado do diabo (ou de Deus), dado que a maioria das utilizações de construtos teóricos essencialistas, seja na salvaguarda de uma ordem social divinizada, seja em prol do ideário do evolucionismo social, são, a nosso ver, indefensáveis.

Por outro lado, a experiência histórica tem demonstrado que a humanidade não consegue prescindir de algum tipo de essência, como se pode inferir do preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos do Homem – DUDH (1948), que recorre ao "[...] reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis [...]" a fim de fazer face à negação em larga escala da alteridade promovida pelo nazismo. Entre os que escarnecem do ideal universalista contido na DUDH, figura o Conde de Lautréamont (1846-1870), que reputa "a grande família universal dos humanos [...] uma utopia digna da mais medíocre das lógicas." (LAUTRÉAMONT, 2008, p. 86).

Todavia, a erradicação das diferentes formas de opressão está atrelada, em grande parte, no reconhecimento de certo grau de similitude básica entre algozes e vítimas. Se os primeiros continuarem tratando estas últimas como seres de outra espécie, não há a menor chance de se estabelecer um entendimento mútuo. Em tempos em que o cinismo converte-se em regra geral, o apelo à empatia pode soar ingênuo. Contudo, a vida tornar-se-ia extremamente árida se se tivesse de abrir mão de todo tipo de crença na bondade fundamental dos seres humanos, como se depreende da indagação do dramaturgo Arthur Miller (1915-2005): "[...] as lembranças de nossas ingenuidades são sempre dolorosas. Mas e daí? Você preferiria não ter tido nenhuma crença?" (MILLER, 2009, p. 71).

Pode-se afirmar, com relativa margem de acerto, que os adeptos das posturas teóricas em discussão incorrem, com frequência, em um mesmo vício, o pensamento dicotomizante, que os impede de enxergar o quanto elas são complementares entre si. O historicismo, uma das características mais pronunciadas do antiessencialismo (BOECHAT, PORTUGAL, 2010), ao apregoar que a realidade não é algo natural, mas sim construído

historicamente, através de práticas discursivas, permite vislumbrar com nitidez o defeito congênito acima descrito.

Não obstante o viés progressista do enfoque historicista, a contraposição por ele empreendida entre a cultura e as coisas naturais, biologicamente dadas, constitui uma falsa oposição, haja vista que o natural e o social encontram-se dialeticamente imbricados, não apenas porque os homens não se apartaram por completo da natureza, por mais que tenham tentado, mas também porque o social pode ser interpretado como uma propriedade emergente do natural. Neste prisma, não há solução de continuidade entre sociedade e natureza e o império da cultura é uma consequência lógica da evolução.

Com esta afirmação, não se pretende assumir uma posição biologista, visto que é incontestável que a sociedade guarda especificidades que tornam proibitivo contemplá-la como algo totalmente redutível à natureza, mas sim evitar que as proposições historicistas sejam levadas até as últimas consequências, o que pode gerar a ilusão de que tudo é contingente e produzido pela linguagem, causa, em parte, do "vale-tudo da pós-verdade" (CHALHOUB, 2019, p.8). À luz das contribuições da Psicologia Social, da Psicanálise, da Sociologia e da Antropologia, que serão exploradas com mais detalhe ao longo do texto, buscar-se-á chamar a atenção para invariâncias nas interações entre os indivíduos, situadas num nível pré-verbal.

Nossa hipótese de trabalho é que deste espaço do inarticulado provêm os impulsos que orientam o curso das ações humanas e que, volta e meia, constituem obstáculos a uma comunicação plena e franca. Conhecê-los é a *conditio sine qua non para superá-los.* Cumpre frisar que referidas pulsões condicionam, mas não determinam, o desenrolar da existência. Do contrário, o ser humano não teria nenhum nível de autonomia, o que a história desmente, ao mostrar que o elemento dinamizador dos grupos é, invariavelmente, o indivíduo.

1 A IDENTIDADE NAS SEARAS FILOSÓFICA E POLÍTICA

O exame acerca da natureza humana, seja lá o que esta última expressão possa significar, remonta, no mundo ocidental, aos primórdios da filosofia grega. A polêmica entre *Parmênides* (cerca de 530 a.C. — 460 a.C.) e Heráclito (cerca de 540 a.C. - 470 a.C.) é uma prévia do imbróglio

atual na seara das humanidades, a saber: existe uma essência humana, que funciona, ao fim e a cabo, como fundamento supremo das práticas morais ou, pelo contrário, o ser humano inventa a si mesmo, numa completa aleatoriedade, uma vez que não há um princípio último a que reportar-se?

Considerado o fundador da ontologia – "[...] resultado da junção de dois termos gregos *onta* (entes) e *logos* (teoria, discurso, palavra)" (CASTRO, 2008, p. 7) – o sábio eleata entende que o Ser, no sentido da totalidade do que existe, possui os seguintes atributos: "[...] é ingénito e indestrutível, pois é compacto, inabalável e sem fim; (5) não foi nem será, pois é agora um todo homogêneo, uno, contínuo" (PARMÊNIDES, 2002, n.p). Em contraponto a estas últimas asserções, o contendor de Éfeso propõe que nada é estável, já que todas as coisas estão sujeitas a um movimento ininterrupto, consubstanciado no devir, processo por meio do qual um ente simultaneamente "[...] é e também não é". (HERÁCLITO, 1996, p. 111).

Os dois pensadores antecipam, a seu modo, as noções contemporâneas de identidade e alteridade, ao postularem, respectivamente, a existência de um universo semelhante, desde sempre, a si próprio, e um cosmos em permanente modificação, nunca igual a si mesmo. Conquanto o embate entre o imobilismo e o mobilismo universais enfocasse, em sua origem, a *physis*, vocábulo grego que "[...] pode ser traduzido por 'natureza'" (BATISTA, 2010, p. 16), não demorou muito para que a reflexão sobre a essência do real fosse antropologizada.

Um grande passo nessa direção se deu com Platão, em cuja obra se observa uma espécie de síntese entre as considerações parmedianas e heraclitianas: há uma realidade imutável e incorruptível, o mundo das ideias, em relação ao qual o plano da matéria, ou mundo dos sentidos, é uma reles cópia mal-acabada. Pelo emprego da razão, mais especificamente da razão contemplativa, a alma humana pode ultrapassar o plano sensível, reino das paixões e dos apetites, e entrar em sintonia com o inteligível, lócus da perfeição, explica o fundador da Academia:

> Assim, quando alguém se entregou aos apetites e às ambições e cultivou excessivamente esses vícios, é inevitável que todos os seus pensamentos sejam mortais; em tudo se tornou mortal, tanto quanto possível, e nada nele deixa de ser mortal, pois foi essa a natureza que desenvolveu. Por outro lado, para aquele que se ocupou

> do gosto de aprender e de pensamentos verdadeiros, exercitando sobretudo essa vertente em si mesmo, é absolutamente inevitável que nele surjam pensamentos imortais e divinos, já que se ateve ao que é verdadeiro. E tanto quanto é permitido à natureza humana participar da imortalidade, dessa condição não deixe de lado nem a mínima parte. Ao cuidar sempre da parte divina que contém em si, tenha em ordem o *daimon* que habita dentro de si, bem como seja particularmente feliz (PLATÃO, 2011, p. 207).

Platão, à sua maneira, é o precursor da noção de essência, ao considerar as ideias ou formas como "realidades verdadeiras" (MORA, 2001, p. 896), possuidoras de mais autenticidade que os objetos registrados pelos órgãos perceptivos. Aristóteles, numa temporalização do idealismo platônico, atribui nova feição ao termo em questão, compreendendo-o como "[...] aquilo que é mais irredutível, imutável e, portanto, constitutivo de uma determinada pessoa ou coisa" (FUSS, 1989, p. 11), definição que marcará de forma definitiva a metafísica ocidental. As conceitualizações dos dois filósofos comportam, como elemento comum, o apreço pela razão, faculdade que, segundo eles, franquearia aos seres humano o acesso às essências.

Foram delineadas, até este ponto, as fontes do racionalismo ocidental, corrente filosófica que, embora tenha tido sua influência enfraquecida com o advento da era helenística e, posteriormente, do Medievo, é retomada com todo vigor na Idade Moderna, período histórico em que o indivíduo desponta como arrimo último das práticas sociais. É oportuno recordar que "indivíduo" provém do latim *individuus*, com o sentido original de "indivisível" (SILVA, 2002). Na ótica moderna, se as pessoas permanecem as mesmas, em seu íntimo, a despeito das diversas experiências por elas vivenciadas, ao longo do tempo, e se são basicamente iguais entre si, por mais que estejam distante umas das outras em termos de espaço, é porque compartilham de um núcleo interno similar e inquebrantável: a consciência racional.

Do mesmo jeito que os físicos nucleares desenvolveram a técnica de dividir o átomo, gerando uma quantidade sem precedentes de energia, a produção intelectual de Marx (1818-1883), Nietzsche (1844-1900) e Freud (1856-1939) cindiu e fragmentou o "eu", num abalo de força inau-

dita, cujas reverberações até hoje se fazem sentir. Desde então, a razão vem sendo desbancada de sua posição soberana, sem que tenha surgido nenhum critério organizativo para ocupar o seu lugar. O resultado é uma sociedade à deriva, impossibilitada de estabelecer os consensos mínimos indispensáveis a qualquer avanço civilizatório, algo desejado até pelo mais empedernido dos relativistas.

É bem verdade que o projeto moderno acabou por estatuir como modelo pronto e acabado de humanidade o sujeito homem, branco, heterossexual, burguês, cristão e europeu (MISKOLCI, 2017; BERRUZ; KALMANSON, 2018), relegando a segundo plano aqueles que não exibissem as características mencionadas e dando ensejo a discriminações de toda ordem, tais como machismo, racismo, homofobia, classismo, intolerância religiosa e etnocentrismo. Isto não elimina, por óbvio, o mérito do legado moderno, reconhecido até mesmo por personalidades insuspeitas em seu ânimo progressista, como o linguista Noam Chomsky, para quem "[...] a expansão do horizonte moral ao longo dos séculos, em especial a partir do Iluminismo, é importante. Creio que não há nada de errado com esses ideais." (2013, p. 95).

Na mesma toada, Edward Said (1935-2003), autor de "Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente" (1990), tida como a obra fundadora dos estudos pós-coloniais, volta-se contra a atitude pós-moderna de rechaço às grandes linhas argumentativas do Iluminismo:

> [...] como um grau considerável de meu próprio ativismo social e político tem me assegurado, as pessoas em todo o mundo podem ser, e o são, movidas por ideais de justiça e igualdade — a vitória sul-africana na luta pela liberdade é um exemplo perfeito —, e a noção daí derivada de que os ideais humanistas de liberdade e instrução ainda instilam nos desprotegidos a energia para resistir a uma guerra injusta e a uma ocupação militar, por exemplo, e a tentar derrubar o despotismo e a tirania, são ambas ideias que a mim surpreende encontrar vivas e em bom estado. E a despeito das ideias (na minha opinião) superficiais mas influentes de um certo tipo fácil de antifundacionalismo radical, com sua insistência em que os acontecimentos reais são quando muito efeitos lingüísticos, e sua parente próxima, a tese do fim-da-história, o impacto his-

> tórico da ação e trabalho humanos as contradiz de tal modo que torna desnecessária uma refutação detalhada. (SAID, 2004, p. 22).

Por certo, não é raro que as reações ao intento colonizador da modernidade descambem para o dogmatismo que pretendiam refutar. É o que se dá, a título de exemplo, quando se argumenta que o essencialismo moderno não consegue captar o caráter socialmente construído das instituições, indivíduos e práticas ou até mesmo da realidade considerada em si mesma. Este uso indiscriminado da expressão "construção social" acabou por transformá-la num conceito guarda-chuva, daqueles que, ao quererem dizer tantas coisas, acabam por não dizer nada (HACKING, 2001). Os que dele fazem uso o empregam para enfatizar a natureza volátil de tudo aquilo que a visão essencialista julga inalterável, como se em pedra estivesse gravado.

No que se refere à nação, uma das instituições *par excellence* da modernidade, tornou-se moeda corrente alegar que a mesma é um produto da imaginação (ANDERSON, 1989), como se por isto ela adquirisse menos realidade. O propósito desta constatação, alinhada com o movimento decolonial, é dos mais louváveis, dado que "[...] a maior parte das sociedades ocidentais são compostas de muitos povos de origens diversas. A formação de Estados nacionais segue uma trajetória política que em geral não se consolida de forma pacífica [...] dando origem a conflitos étnicos [...]" (YAMAUIE, 2019, p. 29). No entanto, deve-se lembrar que, no que tange aos assuntos de interesse humano, a circunstância de serem uma criação das mentes individuais não os torna menos reais (THOMAS; THOMAS, 1928).

Ademais, a ideologia nacionalista não está livre de contradições, pois se em algumas ocasiões produziu efeitos funestos, tais como nas duas guerras mundiais, em outras serviu de mote para a eclosão de lutas emancipatórias, como comprova o processo de independência das ex-colônias africanas. Enquanto não se concretiza o sonho de um mundo sem fronteiras, ganha relevo, entre os países em desenvolvimento, a proposta do uso político da ideia de nação, nos moldes do essencialismo estratégico proposto pela teórica indiana *Gayatri Spivak (1996)*.

No trecho abaixo, o economista Bresser-Pereira descreve como o ideal nacionalista pode possibilitar que países subalternizados na divisão internacional do trabalho atinjam uma inserção mais soberana em âmbito mundial:

> O nacionalismo econômico e desenvolvimentista que os países retardatários adotam para alcançarem os países desenvolvidos nada tem a ver com o nacionalismo xenófobo, étnico, que caracteriza os partidos de direita e os extremistas envolvidos em limpeza étnica. É um nacionalismo que pressupõe um grau crescente de cooperação entre as nações, mas que parte de um pressuposto básico: a lógica fundamental do capitalismo foi sempre a da competição não apenas entre as empresas, mas também entre os Estados-nação (BRESSER-PEREIRA, 2013, p. 16).

O conceito de nação, por mais arcaico que possa parecer, é um índice de pertencimento bem mais consistente que os hábitos de consumo, sustentáculo das identidades *prêt-à-porter* (ROLNIK, 1997), incorporadas ou dispensadas ao sabor do momento.

2 IDENTIDADE E CATEGORIZAÇÃO

São abundantes, ao longo da história, mais notadamente na segunda metade do século XIX, as tentativas de categorizações racistas dos seres humanos, por intermédio das quais os não europeus tiveram seus traços fenotípicos essencializados de maneira negativa. Cesare Lombroso (1835-1909), um dos defensores mais veementes do racismo "científico", desenvolveu o argumento de que os caracteres físicos poderiam atestar a capacidade civilizatória de uma pessoa e denunciar o criminoso nato, não por acaso semelhante aos habitantes das áreas colonizadas e distinto dos brancos europeus, *nec plus ultra* da cadeia evolutiva (LOMBROSO, 2007).

O *sistema de castas indiano* e a ordem estamental medieval, por seu turno, ilustram como explicações religiosas podem ser instrumentalizadas para perpetuar configurações sociais e políticas iníquas. Embora as teorias de cunho racista ou religioso utilizadas para explicar a estrutura social tenham experimentado certo descrédito, elas desvelam uma dinâmica profunda das interações humanas, que contradiz de maneira frontal o lema pós-moderno da inexistência de verdades universais: as atitudes de classificação e hierarquização, que se complementam mutuamente e podem ser observadas em todos os quadrantes da Terra (ELIAS, SCOTSON, 2000; CLASTRES, 2004).

Para os antiessencialistas, as características dos indivíduos, ao invés de serem inerentes a eles, são-lhes acidentais. Entre as diversas formas de contrariar este último postulado, encontram-se as contribuições da Psicologia Social, as quais demonstram que as pessoas, quando associadas entre si, obedecem a regularidades que fazem com que o comportamento grupal seja previsível e desvelam a constância da natureza humana. Por conseguinte, cai por terra a pretensão construcionista da completa plasticidade das condutas individuais, como se fôssemos metamorfoses ambulantes, o que só é verdadeiro em certa medida. Um professor que assiste a uma aula não assume a identidade de aluno e despe, como uma roupa, a de educador. Esta última soma-se à antecedente, graças ao liame unificador da memória.

Ainda que o ser humano invente a sua própria existência, ele o faz dentro de certos limites, em geral inconscientes, como se pode perceber na formulação antiantiessencialista lacaniana de "o grande Outro", equivalente à "[...] ordem simbólica, a constituição não escrita da sociedade, é a segunda natureza de todo ser falante: ela está aqui, dirigindo e controlando os meus atos; é o mar em que nado, mas permanece essencialmente impenetrável [...]" (**ŽIŽEK**, 2010, p. 16). Além disto, mesmo as sociedades mais igualitárias pautam as relações com outras coletividades em termos de "nós" e "eles", ancorados na valorização do grupo do "eu" e no menosprezo aos grupos alheios. Esta necessidade de sentir-se superior aos outros é o cerne da teoria da identidade social, sumarizada a seguir:

- Nós categorizamos: achamos que é útil colocar as pessoas, inclusive nós mesmos, em categorias;
- Nós nos identificamos: associamo-nos a determinados grupos (os nossos endogrupos) e ganhamos autoestima ao fazer isso;
- Nós comparamos: contrastamos nossos grupos com outros grupos (exogrupos), com um viés favorável ao nosso (MYERS, 2014, p. 260, grifos do autor).

Deste modo, a tendência à essencialização seria intrínseca à forma como as pessoas percebem-se umas às outras:

> Alguns psicólogos [...] têm sugerido que o pensamento essencialista poderia ser parte da condição humana, o que significa que parte da maneira como os seres humanos processam informação complexa é buscar uma propriedade mais profunda - o que poderíamos então chamar de essência - ligando as coisas que são parecidas (PHILLIPS, 2010, p. 70, tradução nossa).

O psicólogo Paul Bloom corrobora o entendimento anterior, ao mencionar estudos que apontam que a ação classificatória entre seres humanos é mais comum do que se imagina: "[...] os adultos codificam automaticamente três conjuntos de informações quando conhecem uma pessoa nova: idade, sexo e raça. Isso condiz com a nossa experiência diária." (BLOOM, 2014, p. 124). Com efeito, pode se esquecer de tudo a respeito de uma pessoa que conhecemos, menos das três características retromencionadas.

Diante do exposto, nota-se que a etiqueta "essencialista" deve ser aposta com a devida reserva, em razão de haver essencialismos e essencialismos. A cientista política britânica Anne Phillips (2010) especifica quatro modalidades de essencialismo: a mais ampla consiste na atribuição generalizante de uma característica peculiar a determinados grupos sociais; a segunda delas baseia-se na conversão de aludida característica em motivo causal das ações grupais; a terceira está calcada na presunção de uma homogeneidade de interesses do grupo subalterno em sua totalidade e a última é perceptível no patrulhamento imposto a certos grupos, dos quais se cobra o uso ostensivo de signos específicos.

Como exemplificação do esquema conceitual de Anne Phillips, teríamos, respectivamente, no caso dos indígenas, a declaração de que todos eles são preguiçosos; o argumento de que sua suposta ociosidade deriva de fatores genéticos; a enunciação de frases genéricas relativas às suas demandas políticas, tal como "os índios devem se unir", inspiradas no desconhecimento das singularidades das populações abrangidas por pela designação "índios" e, por fim, a exigência de que todos os indígenas usem cocares e não utilizem celulares se quiserem ser tomados realmente como indígenas.

À guisa de conclusão, esclareça-se que ter em mente que o particularismo dos grupos sociais está enraizado em aspectos biológicos e psicológicos da constituição subjetiva não significa acreditar que as pessoas sejam

essencialmente ruins. Sob o risco de repisar o óbvio, vale trazer à colação a lição de Edgar Morin quanto ao compartilhamento de uma essência comum por parte de todos os homens, mulheres, crianças, jovens e idosos que habitam o planeta:

> [...] por mais diferentes que sejam seus genes, solos, comunidades, ritos, mitos e idéias, o *Homo sapiens* tem uma identidade comum a todos os seus representantes: pertence a uma unidade genética de espécie, que torna possível a interfecundação entre todos os homens e mulheres, não impor-tando a "raça"; essa unidade genética prolonga-se em unidade morfológica, anatômica, psicológica; a unidade cerebral do *Homo sapiens* manifesta-se na organização singular de seu cérebro, em relação ao dos outros primatas; enfim, existe uma unidade psicológica e afetiva: risos, lágrimas, sorrisos são diversamente modulados, é claro, inibidos ou desinibidos, segundo as culturas; mas, a despeito da extrema diversidade dessas culturas e dos modelos de personalidade que elas impõem, risos, lágrimas, sorrisos são universais, e seu caráter inato manifesta-se nos surdos-mudos-cegos de nascença, que sorriem, choram, riem sem que tenham podido imitar quem quer que seja. (MORIN, 2003, p. 72-73).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Poucos temas têm suscitado tanta controvérsia quanto o da existência ou não de uma essência humana. O principal motivo de toda esta confusão reside no fato de que a palavra "essência" costuma ser associada a algo bom, como o espírito imortal ou a divindade. Depois da morte nietzschiana de Deus, tornou-se cada vez mais difícil defender a sustentação de uma moral com esteio numa essência transcendente. Convém advertir, entretanto, que não se pode jogar fora o bebê com a água do banho, como assevera o dito popular.

Não é recomendável fechar questão quanto ao ser humano ter ou não uma essência etérea porque, muito simplesmente, nós não sabemos. A questão "quem somos nós?" permanece irrespondida e não há nenhum sinal de que seja resolvida tão cedo. Parafraseando Voltaire (1694-1778), tudo leva a crer que a essência humana é algo que, se não existisse, teria

de ser inventado, mesmo porque o transcurso a contento de qualquer atividade social depende do reconhecimento intersubjetivo das partes nela envolvidas.

No plano fático, é incontroverso que o ser humano possui uma essência: a de associar-se com aqueles que lhe são semelhantes e afastar-se dos que considera diferentes. Porém, por mais que cada indivíduo perfaça sua humanidade no contato com os outros, é apressado dizer que nós somos os outros, como se a identidade, na acepção de uma individualidade única e irrepetível, fosse uma completa ilusão.

Deve-se levar em conta que ainda não se conseguiu delimitar com clareza as fronteiras entre o "eu" e o "grupo". Os indivíduos podem ser tratados como robôs desalmados, programados pela cultura, o que inviabiliza qualquer tentativa de emancipação pessoal. Contudo, é fácil inverter esta lógica e demonstrar que o grupo reflete o indivíduo mais do que o indivíduo reflete o grupo.

Neste prisma, a coletividade funciona como uma caixa de ressonância das inclinações egoicas ínsitas a qualquer pessoa. A tentativa de somar forças com seus pares traz à baila o desejo de cada um de recriar um mundo à sua imagem e semelhança, numa confirmação dos pressupostos utilitaristas. Trata-se, para usar a terminologia nietzschiana, de um desdobramento da boa e velha vontade de poder.

REFERÊNCIAS

BERRUZ, S. R.; KALMANSON, L. **Comparative Studies in Asian and Latin American Philosophies:** Cross-Cultural Theories and Methodologies. London: Bloomsbury Publishing, 2018.

BOECHAT, F. M.; PORTUGAL, Francisco Teixeira. Pós-construcionismo e neo-experimentalismo em Psicologia Social. In: **Estudos e Pesquisas em Psicologia** [online]. 2010, vol.10, n.3, pp. 930-945. ISSN 1808-4281. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1808-42812010000300018&lng=pt&nrm=iso&tlng=en> Acesso em: 04 ago. 2019.

BLOOM, P. **O que nos faz bons ou maus**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2014.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Introdução. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos (Org.). O que esperar do Brasil? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

CASTRO, S. **Ontologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CHALHOUB, S. Prefácio. In: MAGALHÃES, M. de S.; ABREU, Martha; TERRA, Paulo Cruz (Orgs.). **Os poderes municipais e a cidade:** Império e República. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

CHOMSKY, N.; BARSAMIAN, D. **Sistemas de poder:** conversas sobre as revoltas democráticas globais e os novos desafios ao império americano – entrevistas com David Barsamian. Rio de Janeiro: Apicuri, 2013.

CLASTRES, P. **Arqueologia da Violência**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2019.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders*: **sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.**

FUSS, D. Essentially Speaking: *Feminism*, *Nature and Difference*. New York: Routledge, 1989.

HACKING, I. **¿La construcción social de qué?** Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2001.

HERÁCLITO. Fragmentos. In: **Os Pré-Socráticos**. Trad. José Cavalcante de Souza et al. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996 (Coleção Os Pensadores).

HUNTER, J. **Culture Wars:** The Struggle to Define America. New York: Basic Books, 1991.

LAUTRÉAMONT, Conde de. **Os cantos de Maldoror**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

LOMBROSO, C. **O homem delinquente**. São Paulo: Ícone, 2007.

MILLER, A. **Feia de rosto**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MISKOLCI, R. Desejos digitais: Uma análise sociológica da busca por parceiros on-line. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MORA, J. F. **Dicionário de filosofia. 2. (E - J), Volume 2**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MYERS, D. G. **Psicologia Social**. Porto Alegre: AMGH Editora, 2014.

PARMÊNIDES. **Da Natureza**. Tradução do Professor Dr. José Gabriel Trindade Santos. Modificada pelo tradutor. Primeira edição, Loyola, São Paulo, Brasil, 2002. Disponível em: <http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/Da-Natureza-Parme%CC%82nides.pdf> Acesso em: 04 ago. 2019.

PHILLIPS, A. **Gender and Culture**. Malden: Polity Press, 2010.

PLATÃO. **Timeu-Crítias**. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2011.

ROLNIK, S. Toxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização. In: LINS, D. (Org.). **Cultura e identidade:** saberes nômades. São Paulo: Papirus, 1997.

SAID, E. W. **Humanismo e Crítica Democrática.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SILVA, D. da. A vida íntima das palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa. São Paulo: Arx, 2002.

SILVA, A. L. B. B. e. Da physis à física, o livre contexto sobre a essência da matéria: o átomo. Raleigh, NC: LULU Inc, 2010.

SPIVAK, G. C. The Spivak Reader. New York: Routledge, 1996.

THOMAS, W.I.; THOMAS, D.S. **The child in America:** behavior problems and programs. New York: A. A. Knopf, 1928.

YAMAUIE, T. L. **Estado, cidadania e meio ambiente na sociedade mundial:** transições paradigmáticas. TCC (TCC em Direito) – UFAC. Rio Branco, p. 29. 2019.

ŽIŽEK, S. **Como ler Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

COMPETÊNCIAS DIGITAIS DE PROFESSORES E ESTUDANTES: RELAÇÕES ENTRE NOTA TÉCNICA 8 DO CIEB E BNCC

Artur Pires de Camargos Júnior

Introdução

O papel da escola, do currículo, de professores e estudantes em sociedades que cada vez mais utilizam Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) não é o mesmo que antes do surgimento dessas tecnologias. Refletir sobre a utilização crítica, consciente e segura de TDIC é importante para favorecer a autonomia docente e discente. Necessitam-se, desta forma, evitar modismos e diminuir possibilidades de reprodução de práticas tradicionais com o uso de TDIC na Educação.

Competências digitais de professores e de estudantes no contexto da Nota Técnica 8 do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) e da Competência Geral 5 (cultura digital) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constituem o objeto de estudo neste artigo. Como problema de pesquisa, propõe-se: Que relações podem ser estabelecidas entre a Nota Técnica 8 do CIEB e a Competência Geral 5 da BNCC no que se refere a competências digitais de professores e estudantes?

O objetivo geral é, então, conhecer relações entre competências digitais de professores previstas na Nota Técnica 8 do CIEB e a Competência Geral 5 de estudantes prevista na BNCC. Os objetivos específicos são: identificar conceitos de competência e competência digital na Nota Téc-

nica 8 do CIEB e na BNCC para fundamentação teórica desta pesquisa e analisar trechos da Nota Técnica 8 do CIEB e da Competência Geral 5 da BNCC sobre competências digitais de professores e estudantes para estudo de relações entre ambos os documentos.

Este estudo preliminar justifica-se primeiramente pela necessidade de refletir sobre o desenvolvimento de competências digitais de Professores de Educação Básica (PEB) para viabilizar a construção de uma cultura digital entre os discentes na perspectiva da competência geral 5 da BNCC. Em segundo lugar, a Nota Técnica 8 do CIEB propõe uma matriz de competências digitais para PEB considerando o contexto brasileiro. Essa matriz tem sido referência para ações de formação docente continuada no âmbito do Programa Educação Conectada (proposto pelo MEC em parceria com o CIEB). É importante, então, analisar o potencial da matriz em relação ao desenvolvimento de competências digitais de PEB para que se favoreça o desenvolvimento de competências digitais de estudantes no contexto da cultura digital prevista na BNCC.

Metodologia

A abordagem metodológica deste estudo foi de cunho qualitativo. Segundo Oliveira (2016, p. 37), a pesquisa qualitativa desenvolve-se como um "processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação". O estudo de relações entre a Nota Técnica 8 do CIEB e a Competência Geral 5 da BNCC pautou-se, assim, em competências digitais de professores e estudantes no contexto da cibercultura.

Em relação aos objetivos, esta pesquisa possui caráter exploratório. Para Oliveira (2016, p. 65), este tipo de estudo possibilita "uma explicação geral sobre determinado fato, através da delimitação do estudo, levantamento bibliográfico, leitura e análise de documentos". Trata-se de explorar o problema de forma a encontrar, por exemplo, relações ainda pouco exploradas em uma determinada área de pesquisa. Temas contemporâneos em Educação podem ser, desta forma, estudados sob o viés exploratório.

A coleta de dados possui características bibliográfico-documentais. De acordo com Oliveira (2016, p. 69), estudos bibliográficos envolvem

"livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos" que fornecem as bases teóricas para fundamentar a análise de dados. Já as pesquisas documentais caracterizam-se pela "busca de informações em documentos que ainda não receberam nenhum tratamento científico" (Ibid.). A Nota Técnica 8 do CIEB e a BNCC podem, neste sentido, ser considerados documentos criados para orientar ações de formação docente e a elaboração de currículos para estudantes de todo o Brasil, respectivamente.

A leitura e o fichamento de livros e artigos, o estudo da Nota Técnica 8 do CIEB e da introdução da BNCC foram as técnicas selecionadas para coletar dados. A Análise de Conteúdo foi a técnica escolhida para tratá-los em função de trechos de competências que apresentam relações entre si. Segundo Bardin (2016), a Análise de Conteúdo permite o estudo sistemático de textos orais ou escritos. Em uma perspectiva qualitativa, ela se concentra em analisar a presença ou ausência de características ou elementos em certos fragmentos de um texto. Neste estudo, a pré-análise, a codificação de trechos e a interpretação foram as três etapas de análise de fontes documentais.

Referencial Teórico

O desenvolvimento e a utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação geram mudanças nos comportamentos humanos que alteram a cultura de diversas sociedades. Refletir sobre esse fenômeno contribui para compreender o papel das competências digitais na utilização de TDIC para fins específicos. No caso da Educação, torna-se importante que os professores desenvolvam práticas didáticas que permitam aos discentes assumirem um papel ativo diante do currículo e das tecnologias.

Para Laraia (2001), cultura pode ser definida como algo tipicamente humano. Neste sentido, o conceito envolve comportamentos específicos de cada sociedade e que são socialmente transmitidos para adaptar as pessoas ao meio em que se encontram. Inclui-se também na definição de Laraia (2001) a dimensão cognitiva da cultura, ou seja, a necessidade de conhecê-la para se adaptar a ela ou modificá-la. A dimensão simbólica da cultura envolve ainda a capacidade de criação e os artefatos construídos pelo ser humano, sejam objetos, ideias, formas de comportamento, crenças, mitos, leis e outros elementos.

A cultura é dinâmica e histórica, pois se constrói no cotidiano das sociedades (SANTOS, 2009). Um comportamento aceito no presente pode, por exemplo, ser rechaçado no futuro à medida em que os seres humanos modificam a própria cultura e são por ela modificados. Essa via de mão dupla também explica a influência das tecnologias na cultura, pois elas modificam comportamentos humanos.

O surgimento e o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação provocaram alterações culturais estudadas e denominadas por Lévy (2014) como cibercultura ou cultura digital. Trata-se da influência das TDIC nos modos pelos quais as sociedades realizam educação, comércio, comunicação e outros tipos de intervenção no mundo físico e social. Competências digitais de professores e estudantes são, nessa perspectiva, elementos que surgiram no contexto cibercultural.

Antes de definir o significado de competência digital, é necessário explicitar o que se compreende como competência. O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019) adota uma concepção muito comum na área empresarial: competência seria o conjunto formado pela inter-relação entre conhecimentos, habilidades e atitudes. A figura a seguir representa o esquema de uma competência de acordo com essa definição.

Figura 1 – Esquema de uma competência

Fonte: Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019, p. 10)

Para Tobón (2019), a competência envolve ainda um desempenho com idoneidade e responsabilidade em um dado contexto. Assim, uma

competência pode sofrer variações em sua manifestação na medida em que pessoas se encontrem em diferentes contextos. A responsabilidade e a idoneidade envolvem autonomia para exercer uma ação ética e assumir as consequências dela no ambiente.

A definição apresentada pela BNCC refere-se à "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2019, p. 8). Percebe-se, então, que a BNCC uniu fundamentos da área de Administração de Empresas com fundamentos propostos por Tobón (2019), ampliando a noção do termo competência.

Segundo o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019, p. 12), a competência digital, por sua vez, corresponderia ao "uso de tecnologias de informação e comunicação de forma efetiva na educação". A Nota Técnica 8 é um documento elaborado pelo CIEB, atualizado em dezembro de 2018 e cuja nova versão foi publicada em 2019. Ela considera a realidade brasileira e, por isso, foi selecionada para fundamentar esta pesquisa. A definição, no entanto, não é tão profunda como a que foi criada em solo europeu quando se definiu o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores, mais conhecido como DigCompEdu:

> interesse pelas tecnologias digitais e a sua utilização segura, crítica e responsável para fins de aprendizagem, trabalho e participação na sociedade, incluindo a literacia em matéria de informação e dados, a comunicação e a colaboração, a criação de conteúdos digitais (incluindo a programação), a segurança (incluindo o bem-estar digital e as competências associadas à cibersegurança) e a resolução de problemas. (COMISSÃO EUROPEIA, 2019, s.p.).

Neste estudo, não se pretende importar um conceito europeu para embasar as análises. A definição apresentada no DigCompEdu foi útil apenas para esclarecer o que se compreende como uso efetivo de TDIC na Educação. O quadro a seguir apresenta, então, a matriz de competências digitais de professores elaborada pelo CIEB e publicada na Nota Técnica 8.

Quadro 1 – Matriz de Competências Digitais Proposta pelo CIEB

DIMENSÕES				
PEDAGÓGICA	PRÁTICA PEDAGÓGICA Ser capaz de incorporar tecnologia às experiências de aprendizagem dos alunos e nas suas estratégias de ensino.	AVALIAÇÃO Ser capaz de usar tecnologias digitais para acompanhar e orientar o processo de aprendizagem e avaliar o desempenho dos alunos.	PERSONALIZAÇÃO Ser capaz de utilizar a tecnologia para criar experiências de aprendizagem que atendam as necessidades de cada estudante.	CURADORIA E CRIAÇÃO Ser capaz de selecionar e criar recursos digitais que contribuam para os processos de ensino-aprendizagem e gestão de sala de aula.
CIDADANIA DIGITAL	CIDADANIA Ser capaz de utilizar TICs para incentivar a participação social e cívica, promovendo a cidadania digital.	USO RESPONSÁVEL Ser capaz de fazer e promover o uso responsável da tecnologia (privacidade, rastro digital e implicações legais).	USO CRÍTICO Ser capaz de fazer e promover a interpretação crítica das informações disponíveis em mídias digitais.	INCLUSÃO Ser capaz de utilizar recursos tecnológicos para promover a inclusão e a equidade educativa.
ESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	AUTODESENVOLVIMENTO Ser capaz de usar TICs nas atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional.	AUTOAVALIAÇÃO Ser capaz de utilizar as TIC para avaliar a sua prática docente e implementar ações para melhorias.	COMPARTILHAMENTO Ser capaz de usar a tecnologia para promover e participar em comunidades de aprendizagem e trocas entre pares.	COMUNICAÇÃO Ser capaz de utilizar tecnologias para manter comunicação ativa, sistemática e eficiente com os atores da comunidade educativa.

Fonte: Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019, p. 12)

A Base Nacional Comum Curricular utiliza a nomenclatura Competências Gerais para se referir ao que considera como elementos que "consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (BRASIL, 2019, p. 8). Elas reúnem, então, conhecimentos, habilidades e atitudes considerados como básicos aos estudantes da Educação Básica no contexto brasileiro atual, perpassando todas as áreas do currículo. A Competência Geral 5 refere-se especificamente à cultura digital ou cibercultura, o que envolve a noção de competência digital de estudantes:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2019, p. 9).

Percebe-se que nos documentos considerados neste estudo (Nota Técnica 8 do CIEB e BNCC) há trechos que mencionam Tecnologias de Informação e Comunicação ou TIC e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação ou TDIC. É necessário também esclarecer as diferenças entre as duas expressões, a fim de justificar a opção por TDIC na análise dos resultados. Para Santos e Sales (2017), TDIC são recursos que utilizam Informática, Internet e conexões sem fio, integrando diferentes tipos de mídia (texto escrito, áudio e/ou vídeo, por exemplo) e facilitando a criação de redes de redes de comunicação. Alguns exemplos de TDIC são smartphones, tablets, smartwatches, computadores, notebooks e outras.

As TIC envolvem tanto as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação quanto as tecnologias analógicas de informação e comunicação (livros impressos, rádio, jornais impressos, lousa para escrita com giz ou pincel de tinta e outras). Considera-se, portanto, que as TDIC são um tipo específico de Tecnologias de Informação e Comunicação.

Tratar de utilização de tecnologias digitais na Educação e de competências necessárias para esse uso por professores e estudantes exige uma reflexão que extrapola os muros das instituições de ensino. Neste sentido, Pischetola (2016) destaca a necessidade de promover uma verdadeira inclusão digital, tanto de docentes quanto de discentes, a fim de favorecer o desenvolvimento de uma cultura digital ou cibercultura, tal como Brasil (2019) prevê na Competência Geral 5 da BNCC. Ações de inclusão digital podem ocorrer na escola e fora desta para que professores e alunos desenvolvam uma noção mais ampla do uso de TDIC.

A metacognição, que corresponde à capacidade de refletir e atuar sobre o próprio processo de construção do conhecimento e sobre o desempenho acadêmico (PINHEIRO, 2016), é um elemento importante nesse coxtexto. A utilização de TDIC sob o modelo de competências digitais

demanda que professores e alunos reflitam e regulem o próprio desempenho enquanto usuário de TDIC. Conhecimentos, habilidades e atitudes necessitam ser mobilizados por eles, o que subentende a necessidade de conhecer os próprios potenciais e limitações para encontrar meios de superação de si mesmos.

Análise de Resultados

A Nota Técnica 8 do CIEB apresenta uma definição de competência muito utilizada na Administração de Empresas. De acordo com o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019), uma competência seria um conjunto formado por conhecimentos, habilidades e atitudes. Já para as competências digitais, o CIEB apresenta uma definição ampla: "competências necessárias para que professores façam uso de tecnologias de informação e comunicação de forma efetiva na educação" (CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2019, p. 12). No documento, não se esclarece o significado de uso efetivo de TDIC, sendo necessário analisar a matriz de competências digitais para compreender o sentido geral.

A Base Nacional Comum Curricular define competência de forma mais específica e diretamente relacionada às finalidades da Educação: "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2019, p. 8). Em relação à definição do CIEB, a da BNCC mantém a concepção de que competência envolve conhecimentos, habilidades e atitudes. Brasil (2019) acrescenta, ainda, valores e o contexto no qual a competência manifesta-se, ou seja, situações da vida diária em sociedade e no trabalho, conforme propõe Tobón (2019).

Na BNCC, o conceito de competência digital encontra-se diluído ao longo do documento. A concepção aproxima-se da que foi apresentada pela Comissão Europeia (2019). Na Competência Geral 5, por exemplo, percebe-se que há uma proximidade em relação ao conceito europeu quando se especifica o uso e a criação de recursos tecnológicos digitais de forma

> crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2019, p. 9).

O quadro a seguir apresenta relações entre a matriz proposta pelo CIEB e a Competência Geral 5 da BNCC em relação à dimensão pedagógica.

Quadro 2 – Relações entre a Matriz de Competências Digitais (CIEB) e a Competêncial Geral 5 (BNCC)

DIMENSÃO PEDAGÓGICA	PRÁTICA PEDAGÓGICA Ser capaz de incorporar tecnologia às experiências de aprendizagem dos alunos e nas suas estratégias de ensino.	AVALIAÇÃO Ser capaz de usar tecnologias digitais para acompanhar e orientar o processo de aprendizagem e avaliar o desempenho dos alunos.	PERSONALIZAÇÃO Ser capaz de utilizar a tecnologia para criar experiências de aprendizagem que atendam as necessidades de cada estudante.	CURADORIA E CRIAÇÃO Ser capaz de selecionar e criar recursos digitais que contribuam para os processos de ensino-aprendizagem e gestão de sala de aula.
COMPETÊNCIA GERAL 5 DA BNCC	"Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas [...] escolares"	"para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva"	"Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)"	"para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva"

Fonte: Elaboração do autor a partir do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019)

Conforme o quadro acima, a dimensão pedagógica é a que interfere diretamente na aprendizagem dos estudantes porque revela competências digitais que favorecem o trabalho didático, ou seja, a mediação pedagógica

que ocorre na sala de aula. Assim, ela poderá favorecer diretamente o desenvolvimento da cultura digital por meio do despertar de competências digitais nos discentes. De acordo com o quadro anterior, nota-se que os professores devem, de acordo com o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019), demonstrar algumas competências: orientar situações de aprendizagem mediadas por TDIC, propondo estratégias significativas para os estudantes; avaliar a aprendizagem dos discentes em perspectivas diagnóstica, formativa e somativa com a utilização de TDIC, criar registros que permitam a análise dos resultados de desempenho de cada estudante e a tomada de decisões relativas a ações de intervenção pedagógica em dificuldades de aprendizagem; organizar situações de aprendizagem que permitam aos estudantes lidarem com os conteúdos curriculares de forma a superar as próprias dificuldades e de acordo com os interesses de cada um e organizar um banco de recursos digitais de aprendizagem (vídeos, áudios, textos, simulações, jogos e outros) que estejam disponíveis na Internet, por exemplo, e criar os próprios recursos digitais de acordo com a demanda da(s) turma(s) à(s) qual(is) leciona.

Na perspectiva de Brasil (2019), percebe-se que a cultura digital abordada na Competência Geral 5 da BNCC envolve competências digitais de estudantes. A Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) revelou que utilizar TDIC de forma ética, reflexiva, crítica e significativa nas diversas práticas escolares é uma competência digital dos alunos diretamente associada à competência digital de professores referente à prática pedagógica. Assim, quando o professor é "capaz de incorporar tecnologia às experiências de aprendizagem dos alunos" (CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2019, p. 12) torna-se possível desenvolver competências digitais em estudantes para utilização consciente de TDIC.

Quando o docente exerce a competência digital de avaliar, acompanhar e orientar o desempenho de estudantes com o suporte de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, ele pode permitir a pesquisa e a expressão de conhecimentos e soluções pelos discentes. Esse protagonismo indicado por Brasil (2019) pode ser estimulado por práticas avaliativas que permitam ao estudante refletir sobre o próprio desempenho, ou seja, a metacognição (PINHEIRO, 2016).

A competência digital referente à personalização de experiências de aprendizagem com o uso de TDIC para atender às necessidades de cada

estudante relaciona-se à utilização significativa dessas tecnologias pelos discentes. Trata-se de mais um aspecto da cultura digital que pode ser desenvolvido pela atuação docente. Nesta mesma perspectiva, a curadoria e a criação de recursos digitais de aprendizagem pelo docente pode contribuir para que os discentes os utilizem "para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva". (BRASIL, 2019, p. 9).

O próximo quadro apresenta relações entre a matriz proposta pelo CIEB e a Competência Geral 5 da BNCC em relação à dimensão de cidadania digital.

Quadro 3 – Relações entre a Matriz de Competências Digitais (CIEB) e a Competêncial Geral 5 (BNCC)

DIMENSÃO DE CIDADANIA DIGITAL	CIDADANIA Ser capaz de utilizar TICs para incentivar a participação social e cívica, promovendo a cidadania digital.	USO RESPONSÁVEL Ser capaz de fazer e promover o uso responsável da tecnologia (privacidade, rastro digital e implicações legais).	USO CRÍTICO Ser capaz de fazer e promover a interpretação crítica das informações disponíveis em mídias digitais.	INCLUSÃO Ser capaz de utilizar recursos tecnológicos para promover a inclusão e a equidade educativa.
COMPETÊNCIA GERAL 5 DA BNCC	"Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais" "exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva"	"Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais"	"Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica"	"Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma [...] significativa [...] nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)"

Fonte: Elaboração do autor a partir do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019)

A competência docente referente à cidadania digital, segundo o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019), compreende transver-

salmente espaços escolares e não-escolares. Neste sentido, os professores podem ser considerados como agentes de cidadania digital, reforçando a ideia de que a matriz de competências proposta pelo CIEB favorece a atuação docente no que se refere ao desenvolvimento da cultura digital entre estudantes de Educação Básica. A dimensão abordada no quadro anterior envolve: o incentivo que os professores devem oferecer aos discentes em relação à participação na vida social e cívica com a mediação de TDIC; a utilização responsável dessas tecnologias para o bem individual e comum; a interpretação crítica das informações veiculadas pelas TDIC no sentido, por exemplo, de identificar o que é verdadeiro ou falso, o que é útil ou não, além de promover a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais oferecendo a cada uma delas o suporte individual necessário para garantir condições de equidade.

Brasil (2019) destaca a dimensão cidadã da cultura digital e, pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), percebe-se que a "participação social e cívica" dos professores com a utilização de TDIC (CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2019, p. 12) favorece o uso de "tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais" pelos estudantes para "exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva" (BRASIL, 2019, p. 9). Quando o docente vivencia na própria vida as competências que ele pretende desenvolver nos estudantes, este processo pode se tornar mais natural. O professor pode tornar-se, então, uma referência para os discentes nesse aspecto.

As competências digitais referentes ao uso responsável e ao uso crítico de TDIC por professores também se relacionam com o desenvolvimento dessas competências nos discentes. Brasil (2019, p. 9) especifica que o uso de tecnologias pelos alunos deve ocorrer de forma "crítica, significativa, reflexiva e ética" não somente na escola, mas em diversos contextos da vida social.

A competência referente à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais com a utilização de TDIC na escola relaciona-se ao uso significativo dessas tecnologias pelos alunos (CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2019; BRASIL, 2019). As TDIC, para fazerem sentido no cotidiano dos alunos, devem corresponder às demandas que cada um deles apresenta nos aspectos físico/motor,

emocional, cognitivo e social. Brasil (2019, p. 9) destaca ainda que deve haver uma inclusão digital dentro e fora da escola para que a cultura digital concretize-se "nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)", o que corresponde ao pensamento de Pischetola (2016).

O próximo quadro apresenta relações encontradas, a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), entre a matriz de competências digitais proposta pelo CIEB e a Competência Geral 5 da BNCC em relação ao desenvolvimento profissional docente.

Quadro 4 – Relações entre a Matriz de Competências Digitais (CIEB) e a Competêncial Geral 5 (BNCC)

DIMENSÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	AUTODESENVOLVIMENTO Ser capaz de usar TICs nas atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional.	AUTOAVALIAÇÃO Ser capaz de utilizar as TIC para avaliar a sua prática docente e implementar ações para melhorias.	COMPARTILHAMENTO Ser capaz de usar a tecnologia para promover e participar em comunidades de aprendizagem e trocas entre pares.	COMUNICAÇÃO Ser capaz de utilizar tecnologias para manter comunicação ativa, sistemática e eficiente com os atores da comunidade educativa.
COMPETÊNCIA GERAL 5 DA BNCC	"para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva."	"Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma [...] reflexiva [...]nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)"	"para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos"	"para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva."

Fonte: Elaboração do autor a partir do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019)

Em relação às competências digitais referentes ao desenvolvimento profissional pelos docentes, o CIEB propõe que eles sejam capazes de: regular o próprio processo de formação continuada com a utilização de TDIC de forma a desenvolver autonomia; utilizar TDIC para criar registros em texto, áudio e/ou vídeo sobre a própria prática profissional, tais como relatos de experiências e diário de campo, para posterior análise

de ações desenvolvidas e identificação de aspectos positivos que possam ser agregados como práticas de sucesso e/ou negativos que necessitem de melhoria; socializar, com o uso de TDIC (redes e mídias sociais, e-mail, e-books e outros), experiências de sucesso e dicas que diminuam a ocorrência de falhas durante o processo de ensino-aprendizagem, além de utilizar as tecnologias digitais para manter contato com a comunidade escolar (outros professores, equipe gestora, pais/responsáveis, estudantes e instituições do entorno da escola). (CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2019).

O protagonismo e a autoria indicados por Brasil (2019) na Competência Geral 5 da BNCC encontram correspondência na competência digital referente ao autodesenvolvimento dos professores. Se estes forem capazes de autogerir a própria formação continuada, aumentam-se as chances de eles serem também capazes de despertar a autonomia dos estudantes em relação à busca e construção do conhecimento. Da mesma forma, seria mais fácil implementar ações de metacognição, ou seja, ações que permitam aos estudantes atuarem de "forma [...] reflexiva [...] nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)", segundo Brasil (2019, p. 9).

A última competência digital da matriz proposta pelo CIEB possui relação direta com a Competência Geral 5 da BNCC. Em ambos os documentos, há uma atenção especial ao uso de TDIC para uma comunicação ativa em espaços escolares e não-escolares. Novamente, o protagonismo docente e discente previsto pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019) e por Brasil (2019) surge como elemento que caracteriza a atuação de professores e estudantes de Educação Básica diante da utilização de TDIC.

Considerações Finais

A realização desta pesquisa está permitindo conhecer o potencial da matriz do CIEB em relação ao atendimento satisfatório à Competência Geral 5 da BNCC. O estudo não se encerra neste artigo, pois é necessário aprofundar a análise dos dados preliminares, bem como sugere a necessidade de realizar novas pesquisas para coletar dados empíricos diretamente com professores e estudantes. Considerando-se as limitações de estudos

bibliográfico-documentais, é importante o aprofundamento desta pesquisa na realidade dos fatos.

É importante que o professor desenvolva as próprias competências digitais para mediar o desenvolvimento dessas competências pelos discentes, contribuindo para uma cultura digital na escola. Este tema deve ser mais explorado, uma vez que, ao longo do estudo, houve dificuldade de encontrar artigos científicos e livros que o abordassem diretamente. Recomenda-se que docentes e estudantes da Educação Básica também desenvolvam pesquisas nessa área. Eles vivenciam experiências com a BNCC e poderão compreender, melhor que pesquisadores que atuem somente na universidade, os processos de desenvolvimento de competências digitais para uma cultura digital na escola.

Considera-se, por fim, que relações de cooperação entre docentes e discentes podem ser um caminho para o desenvolvimento de competências digitais em ambos. Imersos em uma cultura, ações de professores e estudantes modificam de forma recíproca comportamentos e atitudes de cada um deles. Práticas de ensino e aprendizagem mediadas por TDIC alteram relações com o conhecimento, o que ressignifica a atuação de professores e alunos. Se houver planejamento sistemático e confluência de esforços, construir-se-á uma cultura digital em espaços escolares.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 1º set. 2019.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **CIEB Notas Técnicas 8**: competências de professores e multiplicadores para o uso de TICs na Educação. Disponível em: <http://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/06/CIEB-Notas-T%C3% A9cnicas-8-COMPET%C3%8ANCIAS-2019.pdf>. Acesso em: 1º set. 2019.

COMISSÃO EUROPEIA. **Competências e tecnologias digitais na educação**. Disponível em: <https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/education-technolo gy_pt>. Acesso em: 15 set. 2019.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

PINHEIRO, S. S. **Metacognição como processo de ensino-aprendizagem**. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057 _MD1_SA3_ID246_09092016005026.pdf>. Acesso em: 08 set. 2019.

PISCHETOLA, M. **Inclusão digital e educação**: a nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2016.

SANTOS, C. A.; SALES, A. **As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no trabalho docente**. Curitiba: Appris, 2017.

SANTOS, J. L. **O que é cultura**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

TOBÓN, S. **Aspectos básicos de la formación basada en competencias**. Disponível em:

<http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_co mpetencias.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

PERCEPÇÕES E OPINIÕES DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS SOBRE VISITAS MEDIADAS DE INTERPRETAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM JARDINS BOTÂNICOS

Elma Vieira

Introdução

Os jardins botânicos são locais que se dedicam a pesquisa, conservação e educação ambiental direcionada a conservação das plantas, para todos os tipos de visitantes, dentre eles o escolar (BROMLEY, MCFARLANE, KAPELARI, VOSS, REGAN, BALLARD, VERGOU, DEREWNICKA & WILLISON, 2016a; WILLISON, 2003, 2006), além de serem um dos poucos locais que oferecem espaços de lazer em áreas urbanas (GRATZFELD, 2016).

Pela facilidade do contato direto com as plantas, os jardins botânicos são considerados excelentes locais para se desenvolver diversos programas de educação ambiental que complementam os conteúdos escolares de todos os níveis de ensino. Esses programas e atividades de educação e de interpretação ambiental desenvolvidas nos jardins botânicos são multifacetadas, ricos de recursos físicos e botânicos que possibilitam a aprendizagem de conhecimentos diversos sobre a conservação das plantas, mudanças climáticas, ameaças a biodiversidade, contribuindo para cons-

cientizar as pessoas sobre a importância da conservação do meio ambiente, (BROMLEY, *et al.*, 2016a; JOHNSON, 2012; SELLMANN & BOGNER, 2013a; WILLIAMS & BROWN, 2013; WILLISON, 2006). Ao invés de sala de aula, quadro e giz, o cenário propulsor do aprendizado é a biodiversidade, a aquisição de conhecimentos e mudança de atitudes que provêm da interação entre os participantes, mediador e acervo, em atividades lúdico-didáticas no âmbito prático e reflexivo.

Para desenvolver os programas de educação e atividades de interpretação ambiental nos jardins botânicos, os educadores ambientais utilizam as bibliotecas educativas, laboratórios didáticos, trilhas interpretativas, as diversas coleções botânicas, jardins sensoriais e temáticos (BROMLEY, *et al.*, 2016a; WILLISON, 2003, 2006). Outras atividades que podem ser realizadas nesses locais para promover a conscientização das pessoas sobre a importância de conservar a biodiversidade são os festivais, eventos culturais, congressos, cursos de formação de professores, educadores ambientais e outros profissionais (BROMLEY, *et al.*, 2016a; WILLISON, 2003, 2006)

Considerando todos esses aspetos, esse estudo pretendeu averiguar as percepções e opiniões dos alunos universitários acerca da visita mediada de educação e interpretação ambiental nos jardins botânicos.

Metodologia

O estudo foi realizado nos Jardins Botânicos do Instituto Inhotim, da Universidade de Joinville e no jardim botânico de Brasilia. Foram entrevistados em cada jardim, três alunos de graduação e três de pós-graduação, totalizando dezoito alunos.

No jardim Botânico de Brasília foram entrevistados alunos que fazem graduação em Geografia (A14) e Ciências Ambientais (A13 e A15); Mestrado em Biodiversidade e Conservação (A8 e A9) e Doutorado em Ciências Agrárias (A16).Os alunos que visitaram o Jardim Botânico de Inhotim fazem graduação em Engenharia Ambiental (A10, A11 e A12), Mestrado em Biodiversidade e Conservação (A17 e A18) e Doutorado em Ciências Agrárias (A16). No jardim botânico da Universidade de Joinville foram entrevistados alunos de engenharia ambiental (A4, A5 e A6) e Mestrado em Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade da disciplina Museologia (A1, A2 e A3).

A entrevista foi realizada após a atividade de educação e interpretação ambiental nos jardins botânicos. As questões abordaram os seguintes temas: como foi apresentação do jardim botânico feita pelos professores antes da visita; como os alunos classificavam o acompanhamento do educador ambiental durante a visita; as razões de acharem que os objetivos de aprendizagem foram atendidos; quais aprendizados eles tiveram e se consideraram que durante a visita houve algum aspeto menos positivo.

Após a transcrição das entrevistas, foi realizada à análise de dados, utilizando-se a análise de conteúdo, que identificou as categorias mais frequentes encontradas nas respostas dos alunos. Bardin (2011) explica que esse tipo de análise, permite organizar, interpretar, codificar e comparar as informações, agrupando-as por semelhança de significado.

Discussão dos resultados

Com o objetivo de averiguar as opiniões e percepções dos alunos universitários sobre a visita ao jardim botânico, iniciou-se a entrevista perguntando se o professor fez algum tipo de apresentação sobre o jardim botânico a ser visitado. Ao análisar suas respostas verificou-se que três aunos responderam negativamente. Pedimos a esses alunos que justificassem suas respostas. A análise de suas respostas permitiu identificar a categoria "atividade surpresa programada pela professora". Uma das respostas que ilustra essa categoria é a do A4: "não, até por que a gente não sabia que ia vir ao jardim botânico, então a gente veio totalmente despreparado". Essa categoria é semelhante as opiniões de Bromley, Vergou, Derewnicka, Mcfarlane; Griggs; Krumins, Willison & Measures (2016b) e Willison (2003) ao elucidarem que os professores devem levar em conta os seus próprios objetivos ao realizar uma visita de interpretação em um jardim botânico além de levar em consideração o nível de escolaridade dos alunos, seus interesses e habilidades para garantir experiências interpretativas a nível do grupo. Além disso, é importante ressaltar que esses alunos estudam na universidade onde está localizado o jardim botânico, e, segundo Bennet (2014) e Scoggins (2010) uma das vantagens dos jardins botânicos universitários é a facilidade de acesso, o que possibilita aos professores realizarem visitas a qualquer momento quando tem o objetivo de integrar os conteúdos que estão sendo abordados em sala de aula.

Aos alunos que responderam que o professor fez apresentação sobre o jardim botânico, quisemos saber quais as características dessa apresentação. A análise de suas respostas identificou as características "breve apresentação sobre o Jardim Botânico" e "esclarecimentos sobre os objetivos da visita".

Relativamente às duas características da apresentação feita pelos professores, identificadas nas respostas de quinze alunos, Rocha e Fachin-Teran (2010), Willison (2003) e Zhai (2016) explicam que para os objetivos de uma visita de educação e interpretação ambiental em jardins botânicos serem plenamente atingidos, antes da mesma é importante que os alunos estejam cientes desses objetivos e de algumas informações sobre o local que será visitado.

De seguida quisemos saber como os alunos classificavam o acompanhamento do educador durante a visita, se tinha sido muito bom ou ruim. Todos os alunos responderam que foi muito bom. Estes resultados são similares aos obtidos no estudo realizado por Nascimento, Arruda e Santos (2017) com alunos de todos os níveis escolares. A seguir pedimos aos alunos que justificassem sua classificação. Suas respostas resultaram nas categorias: "conhecimentos técnico satisfatório", "boa competência na comunicação" e "excelente preparação didática".

Essas três razões vão ao encontro das opiniões de Honig (2005), Willison (2003), Zhai (2016) e Zhai e Dillon (2014). Para esses pesquisadores as características que definem a competência e eficácia de um bom educador ambiental de jardim botânico são conhecimentos variados, saber comunicar os temas abordados de forma didática, segura, criativa e divertida.

Relativamente a categoria "conhecimentos técnico satisfatório", Bromley *et al.* (2016b), Willison (2003, 2006) e Zhai e Dillon (2014) explicam que é importante que os educadores ambientais tenham conhecimentos em várias áreas para atenderem as expectativas de aprendizado de alunos de todos os níveis de ensino.

Em relação as respostas que ilustraram a razão "Boa competência na comunicação" pode-se destacar algumas análises importantes. Honig (2005) defende que um intérprete ambiental de jardim botânico deve despertar o interesse do visitante, captar sua imaginação e assim motivá-lo a aprender mais. Com opinião semelhante Ham (2007) explica que uma interpretação eficiente prende a atenção de qualquer público.

É importante ressaltar também, algumas opiniões de especialistas em discursos de interpretação ambiental em jardim botânico. Para Honig (2005) trabalhar com sensibilização sensorial seria uma excelente alternativa para conectar os visitantes ao ambiente e promover aprendizado real, pois as atividades sensoriais criam uma conexão difícil de esquecer entre as pessoas e o lugar que visitaram. Uma sugestão de Honig (2005) seria conduzir um exercício auditivo exatamente como a atividade sensorial que o educador fez com essa turma de alunos expressa na fala da A17 no trecho "...e ele pediu para gente fechar os olhos e escutar o barulho dos pássaros, da água ...foi muito bom me senti conectada com aquele lugar...". É nessa linha de orientação que Zhai (2016) e Zhai e Dillon (2014) explicam que as pessoas só irão se sensibilizar se o educador conseguir cativá-los, e isso só é possível se a comunicação se der de forma interessante e sensitiva.

Acerca da razão "excelente preparação didática", Honig (2005) e Zhai e Dillon (2014) explicam que não é suficiente que um educador ambiental conheça vários temas, é muito importante também que ele saiba comunicar as mensagens de forma criativa e adequada às características de cada grupo visitante. Com opiniões semelhantes Zhai (2016) e Zhai e Dillon (2014) elucidam que os componentes da narrativa e o uso de analogias tem grande potencial para enriquecer o discurso explicativo dos educadores ambientais. A esse respeito Zhai (2016) argumenta que um educador ambiental precisa ter suficiente conhecimento de pedagogia de modo e ser capaz de proporcionar o aprendizado efetivo que melhore a experiência de aprendizagem dos alunos. Com opinião análoga Ham (2007) e Honig (2005) explicam que em uma caminhada interpretativa o educador ambiental deve ser espontâneo e corresponder às necessidades do grupo sem se afastar do tema proposto pelo professor.

A seguir perguntamos se eles gostaram da visita que acabaram de fazer. Todos responderam enfaticamente que gostaram, como pode ser lido na resposta da A8 quando disse: "eu amei, quero ir lá de novo". Ao serem solicitados a apresentarem algumas razões de terem gostado da visita a análise das respostas dos alunos resultou em cinco categorias: pela qualidade da intervenção do Educador (a) Ambiental, beleza e variedade da exposição das coleções botânicas, estrutura do local, aquisição de novos aprendizados e atividade prazerosa e divertida.

Acerca da razão "pela qualidade da intervenção do educador (a) ambiental" constatou-se que foi referida por todos os dezoito alunos. O fato dessa categoria ter sido referida por todos os alunos para a pergunta em análise demostra a importância de um trabalho bem feito de interpretação ambiental, como já foi defendido pelos especialistas no tema Bromley *et al. (* 2016a), Honig (2005), Willison (2003,2006), Zhai (2016) e Zhai & Dillon (2014).

A outra razão identificada nas respostas de onze alunos foi "beleza e variedade da exposição das coleções botânicas". Analisando as respostas dos alunos para essa azão, percebe-se que vão ao encontro das opiniões de Bromley *et al.* (2016a), Cerati (2010), Honig (2005) e Willison (2003, 2006). Esses pesquisadores explicam que a beleza das coleções dos jardins botânicos é um dos elementos motivadores do aprendizado efetivo dos conteúdos propostos. Além disso, Bennet (2014) lembra que um aspeto subestimado da educação é a estética do ambiente de aprendizagem. Para o autor os jardins oferecem aos alunos uma pausa do ambiente de aprendizagem normal que pode promover concentração, eliminar distrações e inspirar os estudantes.

Relativamente a razão "estrutura do local" identificada nas respostas de nove alunos, Bromley *et al.* (2016a) e Willison (2003) explicam que algumas instalações dos jardins botânicos, como as bibliotecas educativas, laboratórios didáticos e as trilhas interpretativas são projetados de forma a possibilitar diversos tipos de atividades de aprendizado para alunos de todos os níveis escolares.

A razão "aquisição de novos aprendizados" foi identificada nas respostas dos alunos do Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade que fazem a disciplina de Museologia. Relativamente ao trecho da resposta onde uma aluna disse: "...que a gente pode articular com nossa área de conhecimento e que nos enriquece e hoje foi um desses momentos, que, embora não esteja diretamente ligada à minha área, mas..." segundo Bromley *et al.* (2016a) e Zhai (2016), analisando essa resposta por uma perspectiva construtivista uma aprendizagem significativa acontece quando o aluno relaciona as novas informações com o conhecimento que já tem.

A respeito da razão para os alunos terem gostado da visita "Atividade prazerosa e divertida", em um estudo semelhante Nascimento, Arruda e Santos (2017) encontraram essa categoria nas respostas de noventa e nove

por cento dos alunos entrevistados.

A próxima pergunta aos alunos foi se, na opinião deles, os objetivos da visita foram atingidos. Na análise das respostas dos dezoito alunos verificou-se que todos responderam afirmativamente. Quando solicitados a apresentarem as razões dessa afirmativa suas respostas resultaram nas quatro categorias: pela qualidade da intervenção do (a) Educador (a) Ambiental, vivência em ambiente real dos conteúdos da disciplina, informações recebidas para os trabalhos acadêmicos e informações recebidas para os projetos de pesquisas.

Acerca da razão "pela qualidade da intervenção do (a) Educador (a) Ambiental" , os investigadores Honig (2005), Willison (2003), Zhai (2016) e Zhai e Dillon (2014), especialistas em interpretação ambiental em jardins botânicos, confirmam essa categoria como uma das principais razões para que os objetivos da visita sejam atendidos. Nessa linha de orientação, em seus estudos Zhai (2016) observou que o discurso do educador desempenha um papel importante para aumentar o envolvimento dos alunos, facilitando assim a construção do conhecimento e a compreensão dos conteúdos abordados durante a atividade interpretativa.

Acerca da razão identificada nas respostas de doze alunos "vivência em ambiente real dos conteúdos da disciplina", os pesquisadores Bennet (2014), Cheang, So, Zhan e Tsoi (2017) e Scoggins (2010) esclarecem que a variedade de plantas dos jardins botânicos contribui eficazmente para os alunos universitários aprenderem os conteúdos das disciplinas além de contribuir com as pesquisas da pós-graduação.

Relativamente a razão "informações recebidas para os trabalhos acadêmicos", os pesquisadores Bromley et al. (2013, 2016a), Johnson (2005), Sellmann e Bogner (2013a, 2013b), Zhai (2016) e Zhai e Dillon (2014) elucidam que um dos objetivos que as informações adquiridas pelos alunos em uma atividade de interpretação em jardins botânicos podem atender seria para os trabalhos de conclusão das disciplinas.

Quanto a razão "receber informações para os projetos de pesquisa", verifica-se que vai ao encontro dos estudos realizados por Bennett (2014), Scoggins (2010) e Truscott (2016). Um dos resultados das pesquisas desses autores é que o principal motivo para os alunos de pós-graduação realizarem visitas aos jardins botânicos é a categoria em análise.

Em uma análise geral dessas categorias em análise, percebe-se que vão ao encontro das opiniões dos pesquisadores Bromley *et al.* (2016a) e Willison (2003). Eles esclarecem que entre as diversas abordagens educativas realizadas em jardins botânicos, a investigação-ação participativa contribui para que os objetivos de um programa interpretativo sejam atingidos. Nesse sentido, para esses pesquisadores além dessa abordagem trabalhar efetivamente os conteúdos curriculares, quaisquer teorias ou hipótese desenvolvidas podem ser validadas ou invalidadas por meio da prática, independente de virem a ser aplicadas posteriormente. Além disso, para Tavares (2015), Zhai (2016) e Zhai e Dillon (2014) essa abordagem promove a motivação, o pensamento crítico e a colaboração o que contribui para a realização efetiva dos objetivos propostos.

De seguida, quisemos saber dos alunos o que eles aprenderam durante a visita. A análise das respostas dos dezoitos alunos resultou nas cinco categorias: importância de respeitar, cuidar e conservar as plantas; importância dos Jardins Botânicos para toda a sociedade; informações ligadas a pós-graduação e Informações ligadas a profissão e a pós-graduação.

Analisando as respostas dos alunos verificou-se que o aprendizado mais frequente encontrado nas respostas de dezesseis alunos foi "importância de respeitar, cuidar e conservar as plantas". Outros estudos semelhantes que avaliaram esse aprendizado como o mais comum entre os alunos de todos os níveis escolares que visitam jardins botânicos foram os realizados por Ballantyne e Packer (2005), Bromley *et al.* (2016a, 2016b), *Cheang et al.* (2017), Honig (2005), Johnson (2012),Sellmann e Bogner (2013a, 2013b), Williams e Brown (2011, 2013), Willison (2003, 2006) e Zhai (2016). Vale ressaltar que esse aprendizado em análise é o principal objetivo e missão educativa (Bromley *et al.*, 2016a; Willison, 2003, 2006) dos programas de educação ambiental desenvolvidos nos jardins botânicos.

"Importância dos Jardim Botânico para toda a sociedade" como aprendizado foi encontrado na análise das respostas de nove alunos.Relativamente a esse aprendizado, constata-se que vai ao encontro das opiniões de Bromley *et al.* (2016a, 2016b), *Cheang et al.* (2017), Honig (2005), Sellmann e Bogner (2013a, 2013b), Williams e Brown (2011), Willison (2003, 2006), Zhai (2016). Para eles os jardins botânicos são um dos poucos lugares que permitem uma compreensão ampla das relações socie-

dade-natureza, além de em alguns aspetos, como as políticas ambientais, influenciarem indiretamente no desenvolvimento social, ambiental e econômicos de toda a sociedade. Alguns trechos das respostas que expressam essas opiniões são os seguintes: "...e o impacto que ele exerce no espaço ao seu entorno e na região..." (A8) e "...nossa, o jardim é um lugar que mostra tão bem a diversidade que temos no nosso ecossistema e a importância do nosso Cerrado." (A17).

Continuando a análise verificou-se que cinco alunos referiram em suas respostas o aprendizado "informações ligadas a pós-graduação". Esse aprendizado é semelhante as concepções de Bennett (2014) e Quave (2014). Para esses autores as pesquisas nas áreas de botânica, morfologia, fisiologia, anatomia vegetal e etnobotânica podem ser mais bem realizadas em um jardim botânico, uma vez que nesses locais os alunos pesquisadores podem estudar diversas espécies, coletar materiais, descobrir novos compostos de plantas ou novos tipos de atividade biológica.

Apenas dois alunos de mestrado e uma de doutorado deram respostas que se enquadram no aprendizado "Informações ligadas a profissão e a pós-graduação". Analisando as respostas desses alunos, verifica-se que são semelhantes às opiniões de Cheang *et al.* (2017). Esses pesquisadores explicam que durante as visitas de interpretação em jardins botânicos os alunos universitários podem adquirir conhecimentos científicos que podem ser utilizados em suas atividades profissionais.

Em uma análise geral dos aprendizados em análise, percebe-se que vão ao encontro das opiniões de Bromley *et al.* (2016a, 2016b), Tavares (2011, 2015) Willison (2003, 2006) e Williams e Brown (2013). Para esses especialistas em educação ambiental em jardins botânicos, as atividades de interpretação ambiental nesses locais podem revelar-se como um estudo interdisciplinar da importância da conservação da biodiversidade, das disciplinas das áreas de botânica, biologia, ecologia, museologia, história, e muitos outros aprendizados ambientais, sociais e culturais. Por isso, esses pesquisadores ressaltam a importância da utilização de abordagens centradas nos alunos em uma perspectiva construtivista durante as atividades interpretativas como uma forma valiosa de contribuir para ampliar os conhecimentos ambientais e incentivar as mudanças de atitudes conscientes de conservação. Nesse sentido os pesquisadores Derewnicka (2018), Johnson (2012), Moussouri (2018), Sellmann e Bogner (2013a) explicam

que os aprendizados realizados em jardins botânicos podem contribuir na solução de problemas cotidianos e nos relacionamentos pessoal e social.

A última pergunta da entrevista foi se os alunos achavam que durante a visita ao jardim botânico teve algum aspeto menos positivo. Analisando as respostas dos dezoito alunos foi possível constatar que a maioria deles, num total de dez responderam que "não teve" nenhum aspeto menos positivo. Uma reposta que ilustra muito bem essa categoria é a do aluno A8: "Olha com um jardim botânico lindo como aquele lá eu não consigo ver nenhum aspeto negativo."

Relativamente a essa pergunta, o número de alunos que respondeu que não teve nenhum aspeto menos positivo corresponde a sessenta por cento. Comparando com o estudo de Nascimento, Arruda e Santos (2017) em que o número de respostas para essa mesma pergunta foi oitenta por cento, percebe-se que tivemos em nossa pesquisa mais alunos insatisfeitos com alguns aspetos da visita ao jardim botânico.

Relativamente aos oito alunos que referiram alguns aspetos menos positivos, solicitamos a eles que descrevessem quais seriam esses aspetos. A análise das respostas resultou em três categorias: duração da visita insuficiente, turma com muitos alunos e eresença de muitos mosquitos.

O aspeto menos positivo "duração da visita insuficiente" foi encontrado nas respostas de seis alunos. Em uma análise comparativa ao estudo de Nascimento, Arruda e Santos (2017) obtivemos um resultado relativamente contrário, pois na pesquisa deles oitenta por cento dos alunos consideraram o tempo de caminhada suficiente e vinte por cento acharam que poderia ter durado mais tempo. Em nossa pesquisa sessenta por cento acharam o tempo curto e quarenta por cento suficiente. Um dado que pode justificar essa diferença de opiniões é que em nosso estudo os alunos são todos universitários e na pesquisa realizado por Nascimento, Arruda e Santos (2017) apenas dez por cento era de nível superior e pós-graduação. Todavia apesar de sessenta por cento dos alunos considerarem o tempo da visita curto, os pesquisadores Rocha e Fachin-Terán (2010) em seus estudos sobre visitas em jardins botânicos, orientam que um tempo ideal para essa atividade seria o máximo de duas horas. No caso desses alunos que estavam percorrendo uma trilha interpretativa, fatores como a intensidade do calor e falta de preparação física ideal, uma caminhada por distâncias mais longas poderia cansar e desmotivar os alunos. Opinião compartilhada por Honig (2005) e Zhai (2016).

Foi identificado na resposta de uma aluna o aspeto menos positivo "turma com muitos alunos". A respeito dessa categoria e analisando a resposta da aluna no trecho em que ela disse: "...e não escutava muito bem o que ela falava porque os outros alunos ficavam conversando... ", os pesquisadores Bromley *et al.* (2016b), Honig (2005), Willison (2003) e Zhai (2016) explicam que um número exagerado de alunos pode influenciar negativamente os resultados de aprendizagem propostos.

O aspeto menos positivo "presença de muitos mosquitos" surgiu na análise da resposta de uma A3. Em relação a presença de mosquitos, formigas e outros insetos Rocha e Fachin-Terán (2010) e Zhai (2016) esclarecem que isso é muito comum nas visitas de interpretação nas trilhas dos jardins botânicos e cabe aos professores avisarem seus alunos desse inconveniente. Com opinião semelhante Zhai (2016) e Zhai e Dillon (2014) acrescentam ainda que um educador ambiental sempre deve ter em seus pertences repelentes e outros objetos que contribuem para resolver esse tipo de contratempo. Relativamente a reposta da aluna no trecho em que ela disse: "...ainda bem que vim de calça e blusa de manga cumprida..." os pesquisadores Rocha e Fachin-Terán (2010) orientam aos professores que avisem as alunas mulheres para evitarem o uso de saias.

Em uma análise geral das duas últimas perguntas que averiguaram os aspetos menos positivos e as alterações na visita se fosse repetida, relativamente as respostas dos alunos que as ilustraram, os pesquisadores Honig (2005) e Rocha e Fachin-Terán (2010) consideram que essas categorias refletem características que poderiam ser evitadas na fase de planejamento da visita ao jardim botânico. Para esses pesquisadores as trilhas devem ser planejadas de forma a considerar a atividade interpretativa como parte de um processo mais amplo de aprendizagem e não apenas como um evento educativo pontual, pois nessas atividades os alunos têm ricas possibilidades de construírem o próprio conhecimento e buscarem respostas para suas dúvidas, curiosidades e dados para os projetos de pesquisa.

Considerações finais

Relativamente a análise do objetivo proposto do estudo, que foi averiguar as percepções e opiniões dos alunos com a visita aos jardins botânicos, percebe-se que todos eles acharam a atividade prazerosa e rica de

conhecimentos. Alguns fatores que possibilitaram essas opiniões podem ser a beleza dos locais e a mediação dos educadores ambientais que souberam explorar variedade de coleções botânicas e as estruturas físicas, incentivando a participação de todos com perguntas, comentários, contando histórias sobre as espécies botânicas, satisfazendo suas curiosidades e interesses acadêmicos, de forma divertida, prazerosa e rica de conhecimentos, contribuído assim para que os objetivos da visita fossem atingidos.

Acerca dos objetivos da visita, identificou-se na maioria das respostas dos alunos de graduação que estão ligados a aprendizagem dos conteúdos em ambiente real e receber informações para os trabalhos acadêmicos. Para os alunos de pós-graduação, são esses objetivos anteriores mais informações para seus projetos de pesquisa.

Em relação aos aprendizados referidos pelos alunos, verifica-se que uma visita de educação e interpretação ambiental em jardins botânicos contribui para despertar o interesse dos alunos no contato com jardins botânicos e a compreensão da importância de respeitar, cuidar e conservar as plantas, contribuindo assim o cuidado com o meio ambiente, além de contribuir com o aprendizado dos conteúdos curriculares e informações para os projetos de pesquisa.

Todavia, acerca dos dois aspetos menos positivos "turma com muito alunos" e "presença de muitos mosquitos" identificados em algumas respostas, é importante ressaltar que mesmo tendo sido referidas por apenas um aluno em cada, precisam ser observadas atentamente pelos organizadores da atividade pois são questões que podem interferir negativamente nos objetivos da visita, nos aprendizados e na opinião positiva dos alunos sobre a atividade.

Em uma análise do objetivo geral do estudo que foi averiguar as opiniões dos alunos universitários acerca da visita de educação e interpretação ambiental aos jardins botânicos, os resultados mostram que, na perspectiva dos alunos, esse tipo de atividade ambiental garante experiências divertidas, prazerosas e ricas de conhecimentos sobre as plantas e a importância de sua conservação.

Recomenda-se às Instituições de Ensino Superior que inclua em seu planejamento pedagógico mais atividades de educação e interpretação ambiental em jardins botânicos como uma alternativa para os alunos vivenciarem experiências acadêmicas que contribuem para aprimorar os conteúdos curriculares e os projetos de pesquisa, de forma prazerosa e divertida.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2011.

BALLANTYNE, R.; PACKER, J. Promoting environmentally sustainable attitudes and behaviour through free-choice learning experiences: what is the state of the game? **Environmental Education Research**, v. 11, n. 3, p. 281-295, 2005.

BENNETT, B. C. Learning in Paradise: The Role of Botanic Gardens in University Education. *In*: QUAVE, C. (Eds). **Innovative Strategies for Teaching in the Plant Sciences**. New York: Springer, p. 213-229, 2014.

BROMLEY, G.; MCFARLANE, A.; KAPELARI, S.; VOSS, S.; REGAN, E.; BALLARD, J.r S.; VERGOU, A.; DEREWNICKA, L., & WILLISON, J. Public engagement, education. *In:* GRATZFELD, J. (Ed.). **From Idea to Realization – BGCI's Manual on Planning, Developing and Managing Botanic Gardens**. Richmond, United Kingdom: Botanic Gardens Conservation International, p. 185-197, 2016a.

BROMLEY, G.; VERGOU, A.; DEREWNICKA, L.; MCFARLANE, A.; GRIGGS, P.; KRUMINS, A.; WILLISON, J. & MEASURES, K. Public engagement, interpretation. *In:* GRATZFELD, Joachim (Ed.). **From Idea to Realization – BGCI's Manual on Planning, Developing and Managing Botanic Gardens**. Richmond, United Kingdom: Botanic Gardens Conservation International, p. 199-208, 2016b.

CERATI, T. M. Educação para conservação da biodiversidade: a experiência dos jardins botânicos brasileiros. **Anais** da VIII Jornadas Latinoamericas de estudios sociales de la ciencias y La tecnologia, Buenos Aires, 2010.

CERATI, T. M. Educação em jardins botânicos na perspectiva da alfabetização científica: análise de uma exposição e público. **Tese** (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

CHEANG, C. C.; SO, W. W.; ZHAB, Y., & TSOI, K. H. Education for sustainability using a campus eco-garden as a learning environment. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, *18*(2), 242-262, 2017.

DEREWNICKA, L. First Word in support of evidence-based practice. **Roots Botanic Gardens Conservation International Education Review**, 15(1), pp. 04-05, 2018.

GRATZFELD, J. (Ed.). **From Idea to Realisation – BGCI's Manual on Planning, Developing and Managing Botanic Gardens**. Botanic Gardens Conservation International, Richmond, United Kingdom, 2016.

HAM, S. Can interpretation really make a difference? Answers to four questions from cognitive and behavioral psychology. In: **Proceedings, Interpreting World Heritage Conference**. Vancouver, Canada (pp. 42–52), 2007.

HONIG, M. **Como dar vida ao seu jardim. Interpretação ambiental em Jardins Botânicos**. RBJB, JBRJ, BGCI, Rio de Janeiro, 2005.

JOHNSON, S. Reconceptualising gardening to promote inclusive education for sustainable development. **International Journal of Inclusive Education**, *16*(5-6), pp. 581-596. 2012.

MOUSSOURI, T. Learning theory and botanic garden education practice**. Roots Botanic Gardens Conservation International Education Review**, 15(1), pp. 06-08. 2018

NASCIMENTO, L. M. do; ARRUDA, A. P. D. V. de; SANTOS, U. M. F. dos. Trilhas autoguiadas e guiadas: instrumento de educação ambiental do Jardim Botânico do Recife, Brasil. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, 34.1: 24-38. 2017

QUAVE, C.L. (ed.). **Innovative strategies for teaching in the plant sciences**. Heidelberg: Springer, 2014.

ROCHA, S. C. B. da; FACHÍN-TERÁN, A. **O uso de espaços não formais como estratégia para o ensino de ciências**. Manaus: UEA/Escola Normal Superior/PPGEECA, 2010.

SCOGGINS, H. L. University garden stakeholders: Student, industry, and community connections. **HortTechnology**, 20.3: 528-529. 2010

SELLMANN, D.; BOGNER, F. X. Climate change education: Quantitatively assessing the impact of a botanical garden as an informal learning environment. **Environmental Education Research**, 19.4: 415-429. 2013(a)

SELLMANN, D.; BOGNER, F. X. Effects of a 1-day environmental education intervention on environmental attitudes and connectedness with nature. **European Journal of Psychology of Education**, 28.3: 1077-1086. 2013(b)

TAVARES, A. C. **Um programa educativo sustentável: Jardim Botânico da Universidade de Coimbra (1997-2010)**. Monografia do Jardim Botânico de Coimbra. Coimbra. Departamento das Ciências da Vida/Jardim Botânico/FCTUC, 2011.

TAVARES, A. C. Educação em Jardins Botânicos: 16 anos de experiência. Málaga: Eumed–University of Málaga, 2015.

TRUSCOTT, H. Supporting scientists as volunteers in public engagement. **Roots Botanic Gardens Conservation International Education Review**, 13(2), 13-16. 2016.

WILLIAMS, D.; BROWN, J. **Learning gardens and sustainability education: Bringing life to schools and schools to life.** Ney York: Routledge, 2013.

WILLISON, J. **Educação Ambiental em Jardins Botânicos: Diretrizes para Desenvolvimento de Estratégias Individuais**. Rio de Janeiro: Rede Brasileira de Jardins Botânicos, 2003

WILLISON, J. **Education for sustainable development: Guidelines for action in botanic gardens.** Londres, Richmond: Botanic Gardens Conservation International, 2006.

ZHAI, J. **Teaching science in out-of-scholl settings: pedagogies for effective learni**ng. Singapor, Springer: Verlag, 2016.

ZHAI, J.; DILLON, J. Communicating science to students: Investigating professional botanic garden educators' talk during guided school visits. **Journal of Research in Science Teaching**, 51.4: 407-429. 2014.

OS PRIMEIROS MODELOS EDUCACIONAIS, A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A NECESSIDADE DE UMA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Josineide Teotonia da Silva

INTRODUÇÃO

Para compreender melhor como se processa o paradigma educacional atual, o desenvolvimento do pensamento pedagógico, a formação do professor e a influência vivenciadas nas práticas educacionais, foi necessário o embasamento em estudos sobre a história do movimento pedagógico, juntamente aos modelos educacionais, para então analisar como está a relação dos professores quanto aos processos que envolvem o cenário atual educativo. Para isso, foram pesquisados autores que fundamentam o tema, tais como: André (2001), Aranha (2006), Cruz (2012), Cabral (2008), Valente (2011, 2005), Moraes (1996), Gadotti (2003), Toffler (1970), Teotonia (2018).

Desde os primórdios o homem vivencia um processo de aquisição de conhecimento constante, aprimorando-se a cada tomada de decisão que tinha que realizar e assim ficava registrada mais uma evolução: a do ato de construir a sua educação, criar suas próprias leis, para que se tornasse possível viver em comunidade.

Para tal, utilizava a comunicação oral de seus costumes e tradições, através de um método de ensino que se baseava na observação das atividades de rotina numa abordagem pragmática. Desta forma, mesmo de

maneira primitiva, a educação foi um grande legado para estas populações, pois organizava a maneira de viver em coletividade. Este modelo de educação tornava os comportamentos e os valores vivenciados em conhecimentos, que passavam de geração em geração.

Contudo, esta prática educacional perdeu espaço quando foi percebido que o conhecimento era fragmentado, dando, a várias comunidades de uma mesma região, uma diversidade muito grande de saberes e de como eles eram utilizados. Com o evoluir do homem, foi observada à necessidade de sistematizar esta educação, de torná-la ampla, que atingisse uma grande massa, deixando de organizar tribos para organizar grandes civilizações.

Pode-se verificar que a educação realizada através do ensino surgiu na sociedade muito antes de existir a concepção do pensamento pedagógico, visto que foi a partir da observação e reflexão dos conceitos educacionais que se permitiu instituir o pensar pedagogicamente e com ele a necessidade de organizar a educação com objetivos e finalidades específicas a cada grupo social.

Contudo, espera-se com esta pesquisa, ajudar professores a compreender como adquirir uma postura mais segura quanto ao adentrar em sala de aula, das novas maneiras de promover o conhecimento ensinando e também aprendendo com o aluno, incentivando-o a aprender a aprender.

1. OS PRIMEIROS MODELOS EDUCACIONAIS

Ao observar o início do ensino no mundo, vê-se na história um modelo educacional bem primitivo, que observava o homem, a natureza e os demais fenômenos como sendo algo sobrenatural. Com isso, propagava-se a ideia de crenças, através de clãs embasados em argumentos que respondiam aos anseios dos demais integrantes. Não havendo outra explicação, passava-se, então, a manipular o povo pelo controle das respostas para os fatos que aconteciam. Além disso, ainda alimentavam-se crenças na tradição de exaltação ao culto aos mortos e instituíam-se princípios baseados numa colonização tranquila e pacífica.

Os egípcios, tornaram-se pioneiros em incentivar a prática de ensino voltado para o conhecimento através de livros, sistematizando uma maneira de produzir conhecimentos através de casas que serviam para estu-

dos da leitura, da escrita, da música, da medicina e da astrologia. Porém, deixaram poucas informações registradas deste período.

Por sua vez, os hebreus surgem com uma maneira de ensino rígida, focando em suas ideias de temor a Deus e de obediência aos pais, Influenciando o ocidente com a sua cultura através do catequismo, na qual a repetição e a revisão são a base da sua metodologia, sistematizando a Bíblia como um livro histórico, contando a história da própria civilização; como livro profético, no qual são abordados acontecimentos futuros; e, também, como livro didático, que trazia conceitos morais, sociais e religiosos.

É notável que cada civilização citada buscou sua forma de ensino para a preparação do seu povo, de forma a tornar possível a vivência em coletividade, partindo de pressupostos comuns e de uma organização religiosa e impositiva, que propagava o saber através de crenças, alicerçando sua comunidade em leis sobrenaturais, com interpretações advindas dos líderes religiosos, tidas como pessoas de talento.

Na Grécia, a proposta de educação surgia com objetivos bem distintos das outras civilizações citadas anteriormente. Segundo Cruz (2007):

> Não é à toa que a Grécia Antiga é apontada como berço da civilização ocidental. A educação do homem grego – a Paideia[2] – visava formar um elevado tipo de homem. Diferente da concepção oriental, em que o homem ideal era considerado alguém sobre-humano, uma espécie de homem-deus que ultrapassava a medida natural, a Grécia apresentou uma nova visão de homem, em que ele era a medida das coisas. A partir daí surgiu a questão da individualidade (embora longe de se confundir com o cultivo da subjetividade característico da Modernidade)[3].

2 **Paideia** (παιδεία) é um termo do grego antigo, empregado para sintetizar a noção de educação na sociedade grega clássica. Inicialmente, a palavra (derivada de paidos (pedós) - criança) significava simplesmente «criação dos meninos», ou seja, referia-se à educação familiar, os bons modos e princípios morais. Será na mesma Grécia que se inicia um modelo de educação com um sentido relativamente semelhante ao que se utiliza hoje.
Disponível em: https://www.infoescola.com/educacao/paideia/.

3 Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0146.html.

Assim, a educação grega proporcionava ao homem a integração entre a cultura da sociedade e a criação individual, tornando mais próxima a relação entre elas, e criou uma pedagogia da eficiência individual, tornando acessível a liberdade, a política e a convivência social. Gadotti (2003) elenca as contribuições gregas em suas tendências pedagógicas:

> A de Pitágoras pretendia realizar na vida humana a ordem que via no universo, a harmonia que a matemática demonstrava;
>
> A de Aristóteles centrava o ato educativo não tanto na reflexão, como queria Platão, mas na linguagem e na retórica.
>
> A de Xenofontes foi a primeira a pensar na educação da mulher, embora restrita aos conhecimentos caseiros e do interesse do esposo. Partia da ideia da dignidade humana, conforme ensinara Sócrates. (GADOTTI, 2003, p. 33).

Os filósofos foram amplos em dar ênfase ao estudo do homem integral: para o corpo, fazia a formação através da ginástica, e, para a mente, dirigia estudos filosóficos e científicos; a moral ficava direcionada ao estudo das músicas e dos poemas, que incluíam em suas obras a história, a geografia e as ciências, contribuindo de maneira muito intensa para a educação, deixando o espírito livre para criar. Mantinham a ideia de que o estudo não era focado para a formação do homem no trabalho.

Os romanos se assemelham aos gregos em não fundamentarem-se na valorização do trabalho manual, aprofundando-se em estudos humanistas. Este estudo se universalizou com o cristianismo, e tinha em sua base a escola do "gramático". Vale salientar que, foi desta maneira que se constituiu o ensino das elites, porque os escravos eram mantidos como objetos que davam suporte ao materialismo, sustentando o poder.

Com o passar do tempo, surgiu a necessidade de a classe aristocrática recorrer aos burocratas para que fosse ampliado o estudo da Administração, com o intuito de preparar os comerciantes e pequenos artesãos, visto que a demanda humana estava escassa e muitos homens morriam em guerras ou estavam em quartéis.

Pela primeira vez, o Estado dá ênfase diretamente à educação, organizando-a de maneira militarista, através da formação de professores- supervisores que educavam com princípios de direitos e deveres, favorecendo

de maneira severa o sentimento patriota do Estado e conservando, assim, a sua estrutura por muitos anos.

Com a decadência do Império Romano e com a invasão dos Bárbaros, surge a ideologia da Igreja Cristã, tendo como exemplo o Cristo, que era visto como um grande educador popular, já que seus ensinamentos se davam de maneira concreta e alicerçava sua conduta de maneira pedagógica, falando a linguagem do povo e lançando a reflexão das ações humanas para uma conduta moral.

Este modelo se enquadrava ao que o povo queria. Dessa forma, emergiu uma grande quantidade de líderes religiosos que propagavam as ideias que a Igreja propunha, disseminando a pregação apostólica.

Gadotti (2003, p. 55), nos mostra que "os estudos medievais compreendiam o trivium: gramática, dialética e retórica e o quadrivium: aritmética, geometria, astronomia e música". Estes estudos eram ministrados na educação elementar com a finalidade não apenas de instruir, mas também de doutrinar, mantendo as pessoas obedientes e em conformismo. A educação secundária seguia sendo aplicada em conventos, e a educação superior era conduzida em escolas imperiais, que preparavam as pessoas que iriam trabalhar no império.

A preparação ocorrida do homem burguês não chegou até as classes mais populares, mantendo-se firme na elite, sendo notada pelo elitismo, pelo aristocratismo e pelo individualismo liberal. Posteriormente, surgiu a Reforma Protestante, que enfatizou o trabalho dos jesuítas em catequizar pessoas e convertê-las a ter obediência ao papa até a morte, tendo que atuar no mundo colonial em duas vertentes: a formação dos dirigentes burgueses e a formação catequética dos índios. A abordagem da Reforma Protestante possui uma intensa premissa religiosa e não faria diferente em sua tentativa de educar a civilização e propagar a fé cristã, tendo como instrumento os métodos pedagógicos para a alfabetização, julgando ser o caminho mais seguro para a catequese.

Com a chegada da Revolução Francesa, o clero tem o seu poder abalado com a filosofia dos Pensadores Iluministas. De acordo com Gadotti (2003, p. 90), entre os iluministas, destacam-se:

> Jean Jaques Rousseau (1712-1778), inaugurou uma nova era na história da educação. Ele se constituiu no marco que divide a velha

> e a nova história, suas obras com grande atualidade, são lidas até hoje. [...]Rousseau resgata primordialmente a relação entre a educação e a política. Centraliza, pela primeira vez, o tema da infância na educação. A partir dele, a criança não seria mais considerada um adulto em miniatura. Ela vive em mundo próprio que é preciso compreender; o educador para educar deve-se fazer educando; a criança nasce boa, o adulto com sua falsa concepção de vida, é que perverte a criança. (Grifos do autor).

O século XVIII é marcado por viver o político pedagógico na forma mais ampla que se pode: nascem as Escolas Normais e a França passa a vivenciar uma grande revolução na educação, organizando-se através da obrigatoriedade na educação pública, inspirada em ideias de uma educação mais livre, que não moldasse a criança, mas que deixasse a própria natureza direcioná-la. Sendo assim, o percussor da escola nova se dividiu em três: *o da infância, o da adolescência e o da maturidade,* transcorrendo o poder sobre a educação da Igreja para o estado. Nesta fase, a Revolução tentou inserir uma consciência, no trabalhador, de uma nova sociedade liberal e democrática.

Com Froebel, deu-se início aos jardins da infância, valorizando as atividades lúdicas, com jogos e brinquedos, inspirando John Dewey, que se tornou um dos fundadores da Escola Novista. Para ele (DEWEY, 2003), **"a educação se baseia na vida para torná-la melhor, ou seja, a educação é a reconstrução da vida em níveis cada vez mais elaborados**" (p. 147-148).

Mais adiante, vemos uma grande participação de Emanuel Kant, acrescentando que o mundo exterior provém de experiência sensível das coisas, acreditando que *o homem é o que a educação faz dele* através da disciplina, da didática, da formação moral e da cultura.

Somando as ideias de Rousseau e Kant, Pestalozzi queria uma reforma através das classes populares e se preocupava mais com o desenvolvimento psicológico da criança do que com a própria aquisição do conhecimento, entretanto, as suas ideias não foram bem aceitas e se encontram em debate até os dias atuais.

Já no pensamento pedagógico positivista, é possível perceber que foi substituída a manipulação pela visão científica, estabelecendo a ideologia

da ordem. Passava-se pela libertação social e política e junto a essa fase surgia o desenvolvimento da tecnologia e da ciência, ainda que sob o controle das elites. Este pensamento motivou a República Velha e o Golpe Militar de 1964, no Brasil, que passaria com essas ideias a ser governado por tecnocratas, tendo como foco a manutenção dos fatos sociais.

O pensamento pedagógico positivista trouxe ao país um avanço educacional enorme, vislumbrando o humanismo cristão e influenciando o primeiro projeto de formação do educador no final do século XX. Acrescentou, ainda, um emergente estudo científico da educação, o pensamento que era proliferado era a permissão de uma abordagem mais ampla a democratização do ensino.

2. IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Há muito tempo, o Estado vem buscando meios para criar novas metodologias nas práticas educacionais, visando à melhoria na qualidade do ensino. Contudo, observa-se que, apesar das tentativas realizadas, o insucesso e as falhas sobressaíram e cada uma das metodologias contribuiu para a baixa qualidade de ensino, elevando o índice de repetência, analfabetismo e evasão escolar, visto que não tratavam das questões individuais dos alunos, de suas expectativas, interesses e necessidades, tornando a escola muito distante da realidade, criando com isso o desinteresse e o desfavorecimento da construção do saber.

Mesmo com o avanço tecnológico e do Sistema Nacional de Educação, o planejamento não deu suporte nem flexibilidade para os subsistemas atingirem suas metas e suprir suas necessidades, porque havia uma desconsideração do indivíduo como ser referencial de toda ação educacional.

Continuou-se fazendo do uma cópia, generalizando a forma de aprender sem levar em consideração as condições de pensamento do aluno, da natureza de seus processos cognitivos e de como se dá a construção da aprendizagem. Progredia-se na teoria, enquanto a prática permanecia numa maneira arcaica de conduzir o ensino. Ratificando o acima exposto, Moraes (1996) afirma que:

> É uma escola que continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, centrada no professor e na transmissão do conteúdo que, em nome da transmissão do conhecimento, continua vendo o indivíduo como uma tábula rasa, produzindo seres subservientes, obedientes, castrados em sua capacidade criativa, destituídos de outras formas de expressão e solidariedade. E uma educação «domesticadora», «bancária», segundo Paulo Freire, que «deposita» no aluno informações, dados e fatos, onde o professor é quem detém o saber, a autoridade, que dirige o processo e um modelo a ser seguido. (MORAES, 1996, p.59, grifos da autora).

A partir da mudança do cotidiano, do senso comum, das tecnologias, ou seja, de um mundo com uma nova perspectiva, por sua vez global, inegável e impossível de alterar, tornou-se necessário uma mudança para se adequar aos novos tempos. Uma vez estagnada essa prática, cria-se indivíduos mal preparados e incapazes de somar com o mundo externo e, partindo para uma visão mais introspectiva, com o mundo interno. Assim sendo, a mudança só será eficaz e absoluta se partir de dentro pra fora, alterando o estado "ser".

> [...] é preciso focalizar o indivíduo, aquele sujeito original, singular, diferente e único, dotado de inteligências múltiplas, que possui diferentes estilos de aprendizagem e, consequentemente, diferentes habilidades de resolver problemas. Mas um "sujeito coletivo", inserido numa ecologia cognitiva da qual fazem parte outros humanos, cujo pensamento é influenciado pelas pessoas integrantes do ambiente, a partir de uma relação contínua existente entre o pensamento e o ambiente em geral, dois aspectos inseparáveis de um único processo, cuja análise em partes distintas não tem mais sentido. (Moraes, 1996, p. 48) (grifos da autora).

Assim, é possível perceber que é de suma importância inserir o aluno no processo de aprendizagem. E isto é ir além de simplesmente repassar conteúdos, fazer provas e dar notas: é conduzir o aluno a aprender a aprender, tornando-o mais autônomo e produtor da sua própria aprendizagem.

A maneira de como as informações chega até o aluno já não é apenas pelo professor e as aulas já não são mais tão atrativas. Dessa forma, é imprescindível que a maneira de conduzir esta aprendizagem seja reformulada. Sobre esta situação, Teotonia (2018, p. 25) nos diz:

> Os professores não têm em sua formação o acesso a experiências que norteiam e fundamentam a autonomia na prática pedagógica. Acabando por colaborar com o pensamento de que a escola atual não atende as necessidades dos estudantes. Com isso, a ideia de tornar o aluno o ator principal da sua aprendizagem, da formação de uma pessoa criativa, autônoma e em sincronia com a sociedade contemporânea tem sido um grande desafio para os educadores e pensadores do século atual.

Diante do exposto, observa-se que o aluno tem em suas mãos ferramentas que o auxilia no acesso à informação, sem tantos atropelos, havendo neste processo de busca pela informação a criatividade. É possível transcorrer pelo mundo da educação e da inserção às novas tecnologias nas práticas pedagógicas como forma de integrar o aluno a este movimento de informações na qual vivenciamos atualmente.

Ter medo do novo é algo castrador. Os professores devem tomar esta nova postura como desafio e deixar que realmente o paradigma educacional emergente surja nas salas de aula da maneira que deve ser: construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente. E isso não quer dizer que o professor perderá seu papel, muito pelo contrário, o fará de maneira mais eficaz. O que precisa ser modificada é a *abordagem que se dá na formação de professores*.

Precisa-se preparar os professores para lidar com situações onde não se deseje o pronto e acabado, mas que se deseje uma eterna construção do conhecimento, onde haja reflexão contínua da sua postura e dos seus objetivos, uma reflexão da ação pedagógica. Moraes (1996, p.65) nos diz:

> Aprender a agir e pensar a partir de um novo referencial teórico não é uma tarefa fácil e cômoda, especialmente considerando-se a maneira rígida como fomos formados e a forma como os assuntos relacionados à questão da capacitação vêm sendo tratados nos diversos cursos de formação de professores, mesmo naqueles que

> teoricamente estão fundamentados em abordagem construtivista, mas que, na prática, acabam adotando a visão mais condizente com o velho paradigma e as coisas com que o indivíduo está acostumado e sabe fazer.

Continua,

> Inovar, atuar pedagogicamente em novas bases envolve uma profunda mudança de mentalidade, o que é difícil, especialmente para aqueles que atuam na área educacional. Se acreditamos que é o indivíduo que constrói o conhecimento, a partir de situações concretas vivenciadas, o professor, para assimilar os novos conhecimentos implícitos na nova abordagem, requer tempo para poder comparar, estabelecer as conexões, compreender as diferenças e integrar o conhecimento.

Para isso, é preciso deixar para traz o modelo ancorado no tradicionalismo e possibilitar a si mesmo uma maior flexibilidade e permitir que se construa um novo modelo de escola que ofereça novos espaços de convivência e aprendizagem, que esteja preocupada em formar cidadãos participativos, críticos, criativos, capazes de se relacionar, de construir, de pesquisar e modificar a sociedade existente para uma sociedade melhor.

3. A NECESSIDADE DE UMA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

É notório que o sistema educacional vem apontando falhas, das quais já eram previsíveis o fracasso em se manter uma educação de qualidade e a insatisfação dos anseios da sociedade em relação à inserção ao mercado de trabalho. Clama-se por uma inovação, de forma que a escola possa colocar em prática um currículo mais adaptado à sociedade atual, visto que, desde a formação institucional até o currículo escolar, há uma disparidade no que diz respeito à formação do cidadão.

A escola diz preparar o aprendente para conviver em grupo, ser construtor do conhecimento e estar atualizado com a dinâmica social, porém se detém em vivenciar um currículo ultrapassado e ineficaz. De fato, existem muitos alunos e professores perdidos quando se trata do debate e da formalização do currículo, entretanto, tal inquietação deve servir como

elemento de busca aos conhecimentos necessários para o entendimento da função do mesmo na instituição educacional. Neste sentido, Sousa (2010, p. 8), acrescenta que: "Neste novo paradigma, a interpretação da realidade é outra. O currículo deixa de se reduzir apenas à sua dimensão didática, para ser lido como um sistema aberto que se regula e auto-organiza em interdependência com outros sistemas".

É essencial criar espaços de discussões sobre o currículo, porém, para realizar tal feito, é necessário que se conheça o público no qual se destina a aplicação das ações e estar íntimo dos problemas relacionados à comunidade, a fim de que possam se estabelecer os objetivos e que se possa haver a apropriação dos conteúdos a serem trabalhados.

Um dos pontos mais importantes neste processo é a elaboração dos planos de metas de maneira democrática, pois, agindo coletivamente, corre-se menos risco de falhas, visto que são vários os olhares voltados para a mesma realidade. Desta forma, torna-se mais fácil compreender o currículo quando ele deixa de ser um mistério, um enigma, para ser um instrumento político e norteador de desenvolvimento do educando e um elemento organizador nas mãos do educador.

Portanto, a inovação pedagógica é algo bem pertinente ao momento educacional que estamos vivenciando na atualidade, entretanto, sabemos que é algo que deverá acontecer gradualmente. Para que isto aconteça, é necessário um movimento educacional pautado em investimentos, quebras de paradigmas e um novo olhar para o que diz respeito à aprendizagem.

A educação não irá se transformar sem que exista um empenho dos professores em adquirir conhecimento e, através dele, desempenhar melhor seu papel, de forma a romper com o modo estático de *transmitir conhecimento* para transformar os alunos em seres pesquisadores e construtores da própria cognição. É imprescindível que a teoria saia dos papéis e ganhe espaço na prática. De acordo com Teotonia (2018, p. 26):

> É necessário uma orientação ou redimensionamento da função da escola, atendendo relativamente às novas exigências que lhe são atribuídas. Visto que, a escola possa se tornar capaz de atender as necessidades de uma sociedade inclusiva, formadora de opiniões, competitiva, solidária e visionária das necessidades da sociedade atual. E neste processo, o professor torna-se um elemento que poderá participar junto ao aluno da elaboração dos novos

> conceitos, através do experimento realizado pelo estudante, de acordo com a visão que ele possui do ambiente, sendo o autor da sua aprendizagem.

É importante que os atores que fazem parte do cenário educacional se sintam membros dele e passem a ser motivados *a ter uma participação eficaz no desenvolvimento da instituição* que apontamos como indispensável na preparação do aprendente ao futuro. É preciso acreditar nas mudanças e não ficar estagnado, esperando que as coisas mudem sem nem se quer se mover em busca delas. Temos que olhar o futuro e buscar as inovações necessárias para que elas aconteçam através de um comprometimento realizado no presente, no agora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança que precisamos ver pode estar atrelada à inovação do ensino, partindo para um olhar mais aprofundado no que diz respeito aprendizagem, visto que no ensino há uma dependência do professor e o olhar para o aprender a aprender configura na promoção de professores e estudantes que saibam lidar com o protagonismo e a autonomia, no intuito de unir subsídios familiares com composições inovadoras, na tentativa de estabelecer novas reflexões, de promover um currículo mais próximo da realidade e ajustar a um currículo possível de acontecer, que saia da gaveta, e seja útil ao desenvolvimento da mudança no jeito de ensinar e de aprender.

E estamos ainda em despreparo para gerir inovações. Temos em nós a influência do ato mecânico da industrialização, mas revelar talento para despertar o novo é algo que requer a invalidação de laços que formaram a docência. Contudo, mesmo sendo um ato dolente é extremamente necessário o rompimento com o modelo velho (tradicional) para que o novo possa vir a existir. Sabendo que o enfrentamento de mudanças causa um grande mal-estar no movimento educacional.

Dar conta de algo que não foi preparado na formação de professores e levar esta nova abordagem é um ato desafiador, que requer apoio, estudo, coragem e vontade de fazer o novo. De desenvolver a escuta entre os pares, estudantes, professores, equipe educacional, etc. É preciso de desvincular da maior parte do que nos foi ensinado, por termos o entendimento que a

sociedade mudou e precisamos acompanhar o movimento em que a escola está envolvida.

Para isso, um fator que pode favorecer a inovação pedagógica é a perspectiva de criar cenários do futuro, além de tentarmos nos apropriar de autores que tenham a visão do papel social da escola. Pois, além da visão póstuma a uma escolha, temos o norteador das possibilidades a surgir com as tomadas de decisões, e estas probabilidades diminuem as margens dos riscos de futuramente se colher algo inesperado.

É um ato de mudança de olhar, olhar para o que fomos no passado, o que nos tornamos e o que estamos querendo tornar, englobando, estudantes, professores, gestores, coordenadores e demais atores do contexto educacional , inclusive, a comunidade, e agirmos em busca de um desejo que não esteja sozinho, que seja mútuo e que agregue mudanças do ato de aprender e de aprender junto aos que estão dentro da escola e na comunidade de entorno para que se possa construir uma escola mais próxima da realidade, mais próxima das necessidades do século vigente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A. de. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____ **História da educação e da pedagogia** – Geral e Brasil. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

CRUZ. M. A educação na Grécia Antiga. Disponível em: <**http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0146.html>.** Acesso em: 18 nov. 2019.

FINO, C. N. "Investigação e inovação (em educação)". In: Fino, C. N. & Sousa, J. M. **Pesquisar para mudar (a educação)**. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, 2011.

_____ Demolir os muros da fábrica de ensinar**. Humanae**, v. 1, n. 4, ago. 2011.

_____ Um novo paradigma (para a escola): precisa-se. **Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira**. Funchal: FORUMa – 2001.

MORAES, M. C. O Paradigma Educacional Emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, p. 57-69, abr./jun. 1996.

MOREIRA. A. F. **Indagações Sobre Currículo**: Currículo, Conhecimento e Cultura. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PACIEVITCH, T. História da Educação. Disponível em: <**http://www.infoescola. com/pedagogia/historia-da-educacao/>.** Acesso em: 13 nov. 2019.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Trad. Sandra Costa. Ed. Rev. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUSA, J. M. **O professor como pessoa:** a dimensão pessoal na formação de professores. Porto: Edições ASA, 2000.

SOUSA, J. M. Um modelo complexo do ato educativo. In: M. J. CARDONA & R. MARQUES (Orgs.). **Da autonomia da escola ao sucesso educativo**. Chamusca: Edições Cosmos/ESE de Santarém, 2010.

TEOTONIA, J. **Escola Projeto Âncora: Uma ponte para a Inovação Pedagógica no Brasil.** Dissertação de Mestrado. Apresentada à Universidade da Madeira em 2018. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1997/1/ MestradoJosineideSilva.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

TOFFLER, A. **O Choque do futuro**. 2. ed. São Paulo: Record, 1970.

VALENTE, J. A. I**nformática na Educação -** O computador auxiliando o processo de mudança na escola. 2011. Disponível em: <http://www.nte-jgs.rct-sc.br/valente.htm>. Acesso em: 16 nov. 2019.

_____ Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (Orgs.). **Integração das tecnologias na Educação**. Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005.

AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ARBITRAGEM DE FUTSAL E TREINAMENTOS DESPORTIVOS

Jackson Adair Gonçalves

1. INTRODUÇÃO

Falar em educação física é algo complexo, tendo em vista que os cursos de graduação se dividem em: bacharelado e licenciatura. Um visando o trabalho mais em academia, o outro a licenciatura, a prática mais docente, em salas de aulas, clubes esportivos de treinamentos e universidades.

Sabe-se que o esporte vem de longas datas, pegamos o exemplo da Grécia, onde já existiam as olimpíadas em Athenas com várias modalidades esportivas, porém mulher não podia participar. Hoje em dia, a prática esportiva é "mista", ou seja, homens e mulheres disputam diferentes esportes.

[1] Licenciado em Sociologia pela Universidade Federal de Santa Maria- UFSM. Pós Graduado em Educação Física Escolar pela Faculdade São Braz. Email: jacksonadair2009@gmail.com .

Concomitante com meus estudos, pude observar nas pesquisas que a educação física academicamente, é um curso do presente que estará no futuro pois, cada vez mais o ser humano vai as academias querendo obter um corpo mais sarado e malhado.

Falando no presente trabalho, pude observar as aulas de educação física numa escola estadual aqui do município de Mormaço. Os principais

itens que anotei e observei foi o modelo de aula que o professor trazia aos seus educandos, bem como tática de jogo, roupas adequadas para as aulas e o desenvolvimento ao longo das semanas dos alunos. A análise foi feita de agosto a setembro.

Além disso, a pesquisa elenca a questão da arbitragem de futsal focada nas regras de 2016 e no perfil do árbitro, autoridade das quadras.

Para finalizar, apresento os treinamentos desportivos, o qual visa dar algumas sugestões para o público acadêmico especializado em educação física, destacando táticas defensivas e ofensivas, correta movimentação em quadra, aquecimentos antes das partidas e foco no jogo.

Justifica-se a importância deste estudo dirigido ao público escolar e acadêmico, já que deve-se levar em consideração que a prática de qualquer esporte deve haver todo um preparo, principalmente treinos, estudos e focalização no que está fazendo. Denota-se que persistência é a palavra chave para qualquer coisa, e na educação física não é diferente, através da persistência vamos ao longo do tempo adquirindo maturidade e aprendizado, que serve de lição e meta para os objetivos tanto pessoais como profissionais.

1. AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

As aulas de educação física mudaram muito em relação a anos atrás, até porque novos esportes foram elencados dentro do campo de educação física. Ao falar de educação física em sala de aula, muitos alunos logo pensam em "esportes, seja, futsal, futebol...", mas a área da educação física é ampla, tem tudo uma teoria para depois chegar a parte prática da aula.

Em observações feitas no educandário, desde as turmas de 8º a 3º ano do ensino médio da escola estadual Joaquim Gonçalves Ledo, de Mormaço, foi acompanhado o processo de ensino aprendizagem dos alunos, bem como a estrutura física para a boa qualidade das aulas.

Nota-se que os alunos tem um ginásio público municipal para a prática dos esportes, em perfeitas qualidades, bem como o acervo desportivo da escola comporta as diferentes modalidades.

Entre as observações foi notado que os alunos fazem um aquecimento antes dos jogos, como alongamentos. Porém, alguns alunos durantes as aulas vinham com roupas não apropriadas para a prática esportiva, como

calça jeans e sapatos, e também tem alunos que não participam de uma ou outra modalidade por não gostarem, ficando no banco dentro da quadro mexendo no celular.

Segundo Haguette (2014, sp) fala sobre o desmotivamento:

> O importante, portanto, é a motivação para aprender, o desejo de aprender. A distinção entre "alunos motivados" e "alunos desmotivados" existe também dentro do sistema público de ensino. Há escolas estaduais de ensino médio em que os alunos são extremamente motivados e apresentam uma dedicação heroica aos estudos, com resultados escolares positivos. Há outras, a maioria, em que o grau de motivação dos alunos é tão baixo que o diretor da escola passa a maior parte de seu tempo "tangendo os alunos" para dentro das salas de aulas sem clima para um ensino sustentado. Onde há motivação, há organização, disciplina, tempo letivo plenamente utilizado, tarefas de casa cumpridas, interesse redobrado dos professores e a aprendizagem flui.

Em algumas turmas, os jogos são mistos ou seja, meninos e meninas jogam juntos devido o número de alunos serem pequenos, já em outras o professor regente divide o tempo.

Entre os esportes praticados, estão voleibol e futsal, os mais utilizados no tempo que estive observando. Na prática do voleibol, conforme a turma, existe muito erro de toques, falta de movimentação na quadra, erros de saques, pouca tática. Em outras, os alunos se movimentam bem, porém os erros em saques e defesas ainda é precário, sendo alunos de ensino médio, que deviam ter uma preparação mais assídua. No acompanhamento das aulas, pode-se denotar, que existe uma competição entre os educandos, porém saudável, onde todos se alegram e se divertem em quadra. Um tenta ajudar o outro, tentando passar um pouco do que sabe da modalidade praticada.

Assim deve ser em uma aula de educação física, o esporte deve ser visto como algo saudável e não competitivo, deve ser praticado após alongamentos visando assim, para que os educandos não tenham problemas durante os jogos.

2. ARBITRAGEM DE FUTSAL

Falar de arbitragem de futsal, é bastante complicado, pois, evidencia uma série de questões, principalmente as regras desportivas de futsal, que inúmeras vezes é interpretada pelos árbitros em quadra, e julgados pelas pessoas que assistem as partidas.

Na atualidade, as regras de futsal mudam constantemente e os profissionais de arbitragem tem que buscarem em cursos de aperfeiçoamento estuda-las, refleti-las e depois pôr em prática. A tarefa de árbitro não é fácil, até porque além da pressão em quadra pelas equipes, a torcida também impulsiona o estádio, com vaias, xingamentos e gritos. O profissional tem que estar ligado a cada lance e deixar de lado a pressão, que é comum em todos os jogos, afinal ele está ali para pôr em prática o que aprendeu.

Porém, as regras de futsal aqui no Brasil, tem sua história, não foram criadas e colocadas em práticas tão rapidamente, e os profissionais também tiveram treinamentos para poderem apitarem os jogos de salão.

Conforme Salles e Mattos (1996, pg. 16):

> O grande impulso deste desporto, no Brasil, ocorreu no fim da década de 70, com a extinção da Confederação Brasileira de Desportos (CBD), permitindo o nascimento da Confederação Brasileira de Futebol de Salão, que conseguiu várias realizações nacionais e internacionais. Com a fusão, no início dos anos 90, do futebol de salão com o futebol de cinco (esporte europeu), surgiu o futsal.

Nota-se que aqui no Brasil, o início do futebol de salão com cinco jogadores em quadra (conforme regra que permanece até hoje) teve início em 1990, destacando sua fusão.

Ainda Salles e Mattos (1996, pg. 17):

> O futsal é o esporte que mais apresentou modificações de regras nos últimos tempos. Muitas destas modificações inicialmente trouxeram controvérsias quanto a sua aceitação pelos treinadores e jogadores. Enquanto para uns essas mudanças foram desnecessárias e prejudiciais, outros as defendem, creditando a elas uma nova dinâmica de movimentação e atuação das equipes.

O futsal, conforme afirmado, sempre foi um esporte que está recriando regras novas, que muitas das vezes agrada as equipes e profissionais, como também gera polêmica e discussão.

Portanto, as regras básicas atuais do futsal são: cinco jogadores em quadra, podendo ficar em até três em quadra (caso houver expulsão); a bola na cobrança de lateral não necessita mais estar em cima da linha, porém não pode estar rolando no momento da cobrança e o jogador não pode colocar o pé dentro da quadra ou na linha lateral; o jogador expulso não pode permanecer em quadra; dentro de quadra apenas a comissão técnica (no máximo 3) e equipe, que deve permanecer sentados no banco, outras pessoas não escritas na ficha do mesário, devem ficar fora da quadra. Além dessas regras que a maioria já sabe, elenca-se a reposição de bola para o goleiro que pode receber de volta após tocar num jogar adversário ou passar do meio da quadra. As equipes devem estar uniformizadas e sem nenhum produto no corpo que possa machucar o adversário, tipo anéis, correntes, brincos e até mesmo tênis que não sejam para o futsal. A equipe de arbitragem é composta por dois árbitros em quadra, mais um anotador e cronometrista, podendo ter um delegado ou árbitro a mais uniformizado dentro da quadra.

As associações de árbitros ou confederação, tem seu próprio estatuto, onde consta o regimento da equipe de arbitragem. Jogos oficiais devem conter policiamento e ambulância, para melhor atendimento e segurança de todos.

Em relação as infrações do goleiro, Salles e Mattos (1996, pg.20) frisam:

> Antes de 1978 não havia o limite de recuo de bola para os goleiros. De 1978 a 1985 este limite era de dois recuos antes que se caracterizasse um ataque ou o adversário se apoderasse da bola. A partir de 1985, ficou proibido o recuo ao goleiro por mais de uma vez, o que passou a ser punido com arremesso lateral em favor do adversário e ainda uma falta pessoal para o jogador que fizesse a devolução.

Conforme mencionado por Salles e Mattos (1996) as regras foram se modificando até chegar o modelo atual. No caso, foi citado o exemplo, do recuo de bola do goleiro, mas existem inúmeras regras que foram já

modificadas, e possivelmente este ano de 2017 ou futuramente algo será modificado, ficando a equipe de arbitragem a se atualizar e aplica-las em quadra.

3. TREINAMENTO DESPORTIVO

Falar em treinamento desportivo, logo vem academia, corrida, treino em algum esporte, força física, etc. Enfim, tudo isso resume o conjunto da palavra "treinamento desportivo. Porém, deve-se observar que todo treinamento deve ter um acompanhamento de um profissional ou especialista habilitado, afim de conduzir o atleta, para que o mesmo não passe dos seus limites.

Segundo Lussac (2008, sp) fala que:

> Mas não só de modo pragmático devemos enxergar o Princípio da Adaptação. Acredito que em termos de treinamento, o critério adaptação pode ser estendido a vários outros fatores além do treinamento fisiológico propriamente dito. Um bom exemplo são as capacidades de adaptações emocionais, ambientais, entre outras, além da comum capacidade do treinador ou professor se adaptar, às vezes com um "jeitinho brasileiro", às péssimas condições de trabalho ou dificuldades encontradas em condições sociais desfavorecidas. O treinador ou professor deve ter em mente que é preciso se adaptar à atitude de adaptação, uma atitude consciente e crítica, pois, com a velocidade da dinâmica das mudanças hodiernas e a possível e quase certa aceleração que deve vir adiante em tempos futuros, a capacidade de adaptação será cada vez mais necessária e requisitada

O autor aqui, elenca o treinamento com a adaptação do corpo em diferentes lugares. Na realidade, falando no contexto do futsal, o treinamento é diferenciado em crianças, adolescentes e adultos pois, cada indivíduo tem um ritmo corporal. Se com as crianças de 8 a 10 são feitos treinamentos individuais e coletivos de 10 min, os adolescentes 15 min e adultos de 20 a 25min. Para se tornar um profissional seja amador ou profissional no futsal ou em qualquer modalidade desportiva, é necessário

muito treino e foco...treinar diariamente, mas obedecendo como sempre os sinais do corpo.

Segundo Ribeiro e Oliveira (2011, sp) fala que:

> Adolescentes, adultos jovens e idosos buscam uma imagem perfeita, não medindo consequências para o alcance dos seus objetivos. Tornam- se criaturas servis desse mundo de poder da imagem, e todos querem a melhor academia, a melhor roupa esportiva ou social, o perfume mais caro e importado, as grifes, o melhor carro e o melhor corpo; um corpo musculoso adquirido com o consumo de substâncias, sem gordura, com pele lisa, sem espinhas, sem estrias, sem rugas e até sem pelos. Essa é a chamada era da estética, muitas vezes com procedimentos sem nenhuma ética.

Muitos jovens se espelham em atletas musculosos e tentam do dia pra noite ficar igual, comprando produtos ilegais e prejudiciais à saúde. Na verdade eles não sabem, que esses atletas treinaram muito na academia, com levantamento de peso, esteira, alongamentos e suplementos para massa muscular, porém esses suplementos sugeridos por nutricionistas e acompanhados pelos mesmos. Sabe-se que o corpo para defini-lo, exige meses de preparação para pegar uma massa muscular e também peso, não adianta correr 30min num dia, e no outro não poder correr nem 15min. O ideal para todos é começar correndo aos poucos ou treinando devagar até o corpo ir se adequando.

Segundo Lussac (2008) diz que o professor deve observar as necessidades e consequentemente o ritmo do atleta, ou seja, ir adaptando aos poucos o atleta nos treinamentos.

Um fator importante antes de iniciar qualquer treinamento, é fazer um alongamento, um exercício físico para não ter problemas de saúde dentro de quadra, e não pode-se esquecer que o corpo necessita de hidratação, então muita água antes de começar qualquer partida.

4. SUPLEMENTOS NA ACADEMIA

A suplementação consumida pelas pessoas nos últimos anos é impressionante, a busca pelo corpo "perfeito" e musculoso é algo que a maioria

está tentando ficar, e além das academias, o famoso suplemento muscular está presente nos hábitos dos brasileiros. Devido ao grande marketing imposto pela mídia, com garotas e garotos sarados, muitos jovens sem conhecimentos acabam tomando suplementos diariamente sem realmente saber dos efeitos colaterais que os mesmos podem causar ao organismo.

Segundo Munhoz (2014, sp) diz que:

> [..]Como qualquer boa indústria do comércio, a indústria de suplementos tem excelentes vendedores, garotos e garotas propagandas, excelentes "argumentos" para convencer da necessidade das pessoas **praticantes de exercícios físicos de tomarem suplementos**. Os rótulos são lindos. Falam em "reconstrução muscular", "aceleração metabólica", "repositor hormonal natural" e tantas outras coisas. Convence qualquer um que não é muito aprofundado no assunto.

Confiando nessa indústria de comércio, os jovens acabam consumindo altas dosagens de suplementos afim de conseguir um resultado super rápido e chegar ao seu limite. Porém, o que não sabem, é que consumindo suplementos em excesso pode levar até a morte.

Ainda segundo Munhoz (2014, sp):

> Mas uma coisa que poucos sabem é que, ao suplementar durante um período muito longo de determinado suplemento, e de período muito longo entendemos qualquer dosagem ou duração acima da recomendação nutricional do suplemento, um indivíduo pode fazer com que seu organismo "acostume-se" com o suplemento, com as substâncias e moléculas que este suplemento contém, e acreditem, nosso organismo deixa de produzir estas substâncias naturalmente ou diminui a quantidade da produção normal.

Conforme Munhoz (2014) ressaltou, o suplemento deve ser consumido sob orientação pois, o excesso de suplementação pode fazer com que, durante algum tempo, o mesmo perca seu efeito no organismo, acarretando complicações e reações adversas.

O problema na atualidade, é que tudo está ao alcance do jovem, ou seja, se ele deseja tal suplemento vai na internet e compra, muitas vezes

sem saber se realmente funciona. O objetivo de ter o corpo totalmente sarado, faz com que os homens (em sua maioria) procurem alternativas prejudiciais a sua saúde, como anabolizantes, que faz com que o organismo consiga em pouco tempo a tão esperada forma. Entretanto o que muitos não sabem, é que essas drogas anabolizantes podem levar a morte ou bactérias mortais no corpo da pessoa.

Segundo Marega (2013, sp) afirma que:

> O uso sem orientação médica, indiscriminado e por longa duração pode afetar a função endócrina natural da testosterona. Infertilidade, concentrações reduzidas de espermatozoides e volume testicular reduzido representam problemas adicionais para o homem usuário de esteroides. [..]Outras alterações hormonais concomitantes durante o uso de esteroides incluem um aumento de sete vezes na concentração de estradiol, que é o principal hormônio feminino. O nível de estradiol mais alto representa um valor médio para as mulheres normais e, possivelmente, explica a ginecomastia (desenvolvimento excessivo das glândulas mamárias masculinas) – relatada frequentemente entre homens que tomam esteroides anabólicos.

A compra de anabolizantes se dá em mercados negros em grandes cidades, e hoje em dia está cada vez mais em alta essa proliferação. Todavia, deve-se ressaltar que as consequências por uso de anabolizantes sem prescrição médica, pode ser fatal, trazendo sequelas futuras para o organismo.

Ainda Marega (2013, sp) destaca:

> Além disso, complicações importantes também podem ser causadas pelo uso aleatório dos esteroides, como a estimulação crônica da próstata, que pode acarretar em um aumento no tamanho. E mais: há o risco de lesões e alterações funcionais no sistema cardiovascular e nas culturas de células miocárdicas, possível crescimento ventricular patológico e maior agregação plaquetária, que pode comprometer a saúde e função cardiovasculares e, possivelmente, aumento no risco de derrame cerebral e infarto agudo do miocárdio.

Fica evidente o perigo ao utilizar as drogas anabolizantes sem acompanhamento médico, e o mesmo rigor vai para o consumo em excesso

de suplementos alimentares sem o acompanhamento de um profissional especializado. Na academia, somente o profissional de educação física poderá auxiliar o atleta nas atividades diárias, bem como dialogar sobre suplementação e exercícios que poderão ser feitos em casa. Em hipótese alguma, o atleta deve desobedecer as orientações de seu professor pois, ambos devem trabalhar em conjunto, primando em primeiro lugar pela saúde e bem estar.

Nilo (2016, sp) frisa que:

> Hábitos e estilo de vida saudáveis vão levar você a conseguir resultados muito mais duradouros. A fabricação de super homens e mulheres maravilhas como padrão de saúde perfeita é totalmente errônea e fora do conceito de medicina preventiva, na verdade essa figura é uma bomba relógio ambulante, repleta de problemas clínicos e metabólicos. A prática está tão banalizada e vulgarizada que hoje a venda desse tipo de tratamento é feita por nomes, como kit músculo ou kit secar.

Todo o tipo de consumo de suplementos ou anabolizantes, deve ter a prescrição médica e ser ingerida somente se houver a necessidade e comprovação laboratorial de deficiência no organismo de tais proteínas. O uso abundante ficou justificado, que poderá acarretar em morte ou sequelas no organismo.

5. CONCLUSÃO FINAL

A educação física escolar ficou evidenciado que é um caminho, não só de jogos e divertimentos, mas também para se pensar na qualidade de vida do aluno, do atleta, levando-o a buscar soluções em sua vida no pensar saudável, e outrora também para descobrir e elencar novos talentos estudantis no meio educacional.

A arbitragem de futsal é uma carreira que necessita sempre de aprendizado, de evolução e de estudos, pois está aliada as regras futebolísticas, que como foi visto, desde a década de 70 a evolução de constantes mudanças é reciproca nas regras, e para isso os profissionais de educação física tem que estarem habilitados para poderem apitar os jogos em diferentes

categorias. É uma carreira promissora, mas que necessita ainda de mais segurança nos estádios, para que os árbitros possam colocar as devidas regras realmente em ação, sem medo de serem surpreendidos por invasões de torcedores dentro da quadra.

Em relação ao treinamento desportivo, ficou claro, que todo e qualquer tipo de treinamento desportivo necessita de um profissional capacitado para manusear as táticas e fazer com que o atleta obedeça os sinais de seu corpo. Isso começa desde as escolinhas de futebol, onde o treinador já busca explicar esse contexto, dando clareza que a partir dali os atletas já terão conscientização futuramente ao treinar, que devem ficar em atenção aos sinais do seu corpo.

Conclui-se que todos os atletas devem se hidratar antes que qualquer coisa, principalmente no verão, onde se gasta muito mais calorias. A água deve estar presente sempre pois, é uma fonte essencial que o corpo necessita.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

HAGUETTE, André. Alunos Desmotivados. Ano, 2014. Disponível em http://www.opovo.com.br/app/opovo/opiniao/2014/02/22/noticiasjornalopiniao,3210783/alunos-desmotivados.shtml , acesso em 18 de janeiro de 2017.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto. Os princípios de treinamento desportivo: conceitos, definições, possíveis aplicações e um possível novo olhar. Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - N° 121 - Junio de 2008. Disponível em < http://www.efdeportes.com/efd121/os-principios-do-treinamento-esportivo-conceitos-definicoes.htm> acesso em 10 de janeiro de 2017.

MAREGA, Marcio. Os perigos do uso de Anabolizantes. Ano: 2013. Disponível em < http://www.suacorrida.com.br/saude/os-perigos-do--uso-de-anabolizantes/ >, acesso em : 24 de fevereiro de 2017.

MUNHOZ, Rubens. Quem precisa tomar suplemento? Entenda. Ano: 2014. Disponível em http://www.treinosacademia.com.br/quem-precisa-tomar-suplemento-entenda/ > acesso em < 19 de fevereiro de 2017.

NILO, Roberto Navarro Sousa. Conheça os riscos do uso de anabolizantes e esteroides. Ano: 2016. Disponível em < http://www.minhavida.com.br/fitness/materias/16943-conheca-os-riscos-do-uso-de-anabolizantes-e-esteroides > acesso em : 26 de fevereiro de 2017.

RIBEIRO, Paulo César Pinho; OLIVEIRA, Pietro Burgarelli Romaneli. Culto ao Corpo: Beleza ou doença ?. Vol. 8 nº 3 - Jul/Set – 2011. Disponível em < http://adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=287> acesso em 20 de janeiro de 2017.

SALLES, José Geraldo do Carmo; MATTOS, Edmundo Mantovani. Futsal- Alterações de Regras- Suas influências no processo de treino. R.min.Educ. Fís.; Viçosa; 4(1): 16-24, 1996. Disponível em < http://www.revistamineiradeefi.ufv.br/artigos/arquivos/dcdf7db59f5f-8d0542c3e4d3bc5e0df9.pdf> acesso em 1º de janeiro de 2017.

A DOCÊNCIA E OS PROCESSOS INCLUSIVOS: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Decildo Alves de Sousa
José Ewerton Bezerra Alves Duarte
Almair Morais de Sá
Wigton Gerald Alves Dantas

1. INTRODUÇÃO

Quando observa-se a necessidade de elaborar práticas inclusivas, remete-se diretamente ao conceito de escola inclusiva, observando que a instituição escolar é uma das bases para formação direta do caráter humano. Em essência, este conceito refere-se a uma instituição que valorize práticas educativas que corroborem com a diversidade dos alunos, compreendendo tanto as atividades de âmbito acadêmico, como as sociais que são evidenciadas no ambiente escolar (COMENIIUS, 2012).

A elaboração de políticas públicas voltadas a uma educação democrática é o primeiro passo para o desenvolvimento de uma educação menos exclusiva, porém é importante observar a real efetividade destas políticas, havendo uma compreensão de sua efetividade em um ambiente plural como o da educação, levando sempre em consideração a estruturação e proporcionando condições físicas e intelectuais para se trabalhar neste sentido (BALL e MAINARDES, 2011).

Tendo como instrumento orientador a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), bem como outras ações

afirmativas que demonstram a intenção do Estado em promover a educação inclusiva, volta-se as intenções a percepção de efetividade das referidas, destacando a necessidade de estruturação e disponibilidade das instituições para tal objetivo, bem como a importância de uma formação continuada para os docentes estarem preparados para atuação nesta área inclusiva.

A pesquisa foi realizada utilizando-se de uma natureza qualitativa, tendo por objetivo aprofundar-se no tema tratado. Busca por meio de análises do ambiente estudado, bem como de pesquisas censitárias acerca do tema, provar a necessidade de políticas inclusivas. É realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, com objetivo de se aprofundar intelectualmente acerca do tema e conduzindo por este uma análise mais complexa sobre o tema em epígrafe.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.

O contexto onde se insere as questões de políticas públicas é amplo e complexo, cabendo uma diversidade de abordagens sobre este tema. Dentro deste complexo grupo, encontra-se presente as políticas educacionais, que corroboram numa perspectiva inclusiva desta área. Para ter uma compreensão mais amplamente elaborada, compreendendo os efeitos e a efetivação do direito à educação, é necessário pontuar sobre as políticas públicas que garantem tal direito.

Para Ball e Mainardes (2011, p. 13), as políticas:

> [...] envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Na prática as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexequíveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos.

Portanto, cabe compreender que não é necessária apenas a constituição de uma política que garanta tais direitos, mesmo esta sendo bem elaborada e com conteúdo bem construído e formulado nos padrões. É imprescindível que acompanhado desta política pública esteja um aparato para realização da referida, proporcionando a capacidade de que esta política aconteça, sendo desta forma os sujeitos alcançados por esta, contemplados assim de maneira efetiva.

Um exemplo claro de política educacional é o Plano Nacional de Educação (PNE), presente no art. 214 da Constituição Federal de 1988 e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/96, art. 9º, § I e art. 87, § 1). Este é um instrumento que traz os conteúdos sistematizados, bem como as prioridades para a educação de todo o país, sendo este elaborado pelo governo Federal, através do Ministério da Educação. Destaca-se que o PNE fiscaliza e controla a educação brasileira em todos os níveis.

Portanto, todo contexto educacional em território nacional, independente do nível, é monitorado e controlado, e mesmo que seja sugerido para as escolas o exercício de certa autonomia nas suas práticas pedagógicas, existe um condição de domínio por parte dos órgãos interessados, que acabam por dar direção aos passos dados pela educação.

Ball e Mainardes (2011, p. 13), dizem que:

> As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequada (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais.

Posto este pensamento, percebe-se a necessidade de consideração do papel do Estado, quando se trata de políticas educacionais, tendo em mente o caráter avaliador, dominante e regulador do Estado, que mesmo apresentando um discurso democrático, quando se trata das exigências e necessidades educacionais, as medidas tomadas pelos órgãos reguladores estatais é antagônica a um processo democrático, agindo geralmente por outorga.

Silva (2010, p. 39), afirma que:

> [...] não caberia ao Estado assumir a perspectiva ético-política de uma comunidade promovendo um bem comum relacionado com uma tradição local (como definir a identidade e a cultura de um grupo específico como componente obrigatório do currículo da educação pública) ou com os valores nacionais, em nome dos quais certas políticas públicas deveriam ser promovidas. O Estado deve proteger os indivíduos de imposições comunitárias, ou de uma maioria no poder, de uma forma de vida ou valor específico a ser seguido. Atrelado a uma concepção de democracia formal, cabe ao Estado, sobretudo, garantir os direitos civis, entre os quais estão a liberdade de escolha cultural e educacional.

Não se pode conceber uma política pública estatal em que os beneficiados são apenas uma parcela da população, devendo o Estado agir de maneira ecumênica. Na intenção de uma política educacional que vise garantir a democracia, deve o Estado construi-la através de uma politica coletiva.

Ball e Mainardes (2011, p. 14), corroboram com este pensamento, quando dizem que:

> O Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos. Em seu sentido mais simples, a política é uma declaração de algum tipo - ou ao menos uma decisão sobre como fazer coisas no sentido de "ter" uma política -, mas que pode ser puramente simbólica, ou seja, mostrar que há uma política ou que uma política foi formulada.

A educação pensada de maneira abstrata cerceia o pensamento democrático, portanto as políticas educacionais que não se sensibilizem com a realidade atinente a todos os atores envolvidos por ela, vai estar referenciada a uma política de Governo, que atinge apenas os que interessam aos governantes, e não em uma política de Estado, que visa atingir a toda população interessada de maneira coletiva, respeitando suas diferenças (SILVA, 2010).

Deve-se entender a inclusão como um conceito amplo, que ultrapassa a concepção de inclusão educacional e passa a esfera social. A exclusão social é complexa, sendo cheia de significados, contra-significados e não-

-significados, mas pode ser traduzido de maneira sucinta como o sendo o sentimento negativo daqueles que mesmo reivindicando aquilo que necessitam, não são obtentores de êxito neste sentido (KAZMIERCZAK, 2010).

Podemos associar a exclusão a desigualdades físicas ou naturais, que encontram origem em peculiaridades já existentes na espécie humana, por exemplo, sexo, idade ou raça. Ainda pode-se compreender a existência de uma desigualdade moral ou política, a qual esta ligada a estruturação social, e que produzem diferenças que colocam uns acima dos outros, como ser pobre ou ser rico, a título de exemplo (ROUSSEAU, 2009).

Quando observado no âmbito educacional, o termo inclusão já vem atrelado a exclusão, sendo possível apenas incluir aquele que encontra-se excluído, e tratando-se de inclusão na esfera escolar, é necessário se fazer uma análise de toda a essência destas questões, atinando-se que é crucial esta percepção, pois a escola, bem como a educação de maneira geral, estão inclusas no processo de elaboração das construções dos indivíduos (SOUZA FREIRE, 2012).

> A educação inclusiva reconhece e respeita todas as diferenças existentes, reconhece as limitações e conhece as necessidades específicas de cada aluno. Essa educação é pautada no atendimento às necessidades dos educandos, fazendo-se necessário que se rompa com velhos paradigmas, de maneira que seja efetivada uma "revolução" na inclusão que se propõe. Precisa-se, pois, obter um sistema educacional inclusivo, na definição ampla deste conceito, é imprescindível que se parta do princípio de que todas as crianças podem e devem aprender que se respeite todas as diferenças existentes entre os alunos e que a metodologia pedagógica atenda às necessidades de todos os discentes. É necessário ter uma visão holística da situação. Atitudes dinâmicas, flexíveis, lúdicas, abrangentes, que se distanciem do limitado, do separatista, atitudes voltadas para uma escola cidadã, livre de preconceitos, limitações, em que a diferença seja realmente valorizada. (SOUZA FREIRE, 2012, p. 4).

Segundo o pensamento da autora (SOUZA FREIRE, 2012), a educação inclusiva age como uma ferramenta de potencialização da renovação

nas escolas, permitindo a ampliação de horizontes e uma participação mais ativa dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem, abrindo espaço para a diversidade na sala de aula, levando em conta os procedimentos de ensino, as políticas que são praticadas e se encaixam na realidade escolar, bem como outras dinâmicas que irão fortalecer este ambiente educacional em especifico.

A escola vai exercer um papel essencial para popularização de uma ótica inclusiva, objetivando a promoção de igualdade e de uma educação mais voltada aos conceitos da democracia, contribuindo para que o aluno possa aprender muito mais, tendo seu aprendizado localizado de acordo com suas especificidades, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo, podendo assim este se caracterizar plenamente como um ser, seja no contexto escolar, ou mais amplamente na sociedade (KASSAR, 2011).

Com relação à demanda e oferta de matrículas de crianças com deficiência na Educação Básica, entre o período de 2000 a 2013 foi observado um acréscimo de 695,2% no atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial em escolas regulares (BRASIL, 2014).

Castro (2010), sobre as pessoas com deficiência, esclarece que:

> [...] no contexto educativo e da construção de alternativas pedagógicas inclusivas, desde seus fundamentos até os aspectos ergonômicos e particulares do ensino destinado a esse público, pesquisando especificamente: a) a inclusão escolar e a formação de recursos humanos em Educação Especial; b) os fundamentos da pedagogia inclusiva; c) a ergonomia e o mobiliário adaptado; d) a adaptação nas atividades e nos recursos; e) os recursos alternativos e suplementares de comunicação em Educação Especial; f) o ensino do deficiente e a sua profissionalização; g) Pesquisa e Produção do conhecimento em Educação Especial. (CASTRO, 2010, p. 81)

Destacado a necessidade de um modelo de educação inclusiva para melhor alocação das pessoas com deficiência, observa-se que a inclusão passa por adequar-se as diferenças, cabendo observar que cada pessoa, em sua individualidade, tem certa necessidade de atenção, sendo portanto, a educação inclusiva patamar ideal para proporcionar um ensino democrático.

Ball e Mainardes (2011, p. 14), acerca das políticas educacionais, dizem que:

> [...] podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática. As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação, que flui ao lado da política (declarações, demandas e expectativas).

Portanto, sendo necessária uma educação democrática, que proporcione uma inclusão, tanto das pessoas com deficiências, como aquelas que precisam de uma simples atenção diferenciada, necessária para melhor aproveitamento escolar, deve-se notar a necessidade de políticas efetivas, que condicionem os autores, bem como os beneficiados, a um melhor aproveitamento real.

2.2. ATUAÇÃO DOS DOCENTES

Compreender que existe uma pluralidade de pensamentos, culturas, de condições sociais, pensamentos políticos, condições econômicas, étnicas, religiosas, entre outras variantes é o primeiro passo para entender que as sociedades não são homogêneas, que cada indivíduo tem um universo de condições e características que lhe diferencia dos demais.

Tendo em mente a diversidade humana, e entendendo que os centros de ensino são formados por uma heterogeneidade particular, dá-se o primeiro passo para assumir que os processos de ensino que tentam enquadrar pessoas em um único padrão, tentando igualar estas às mesmas condições, sem observar suas especificidades, é um processo fracassado, que desestimula alunos e cria uma rejeição com a aprendizagem.

Araújo (1998, p.44) diz que:

> [...] a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares, quanto no das relações interpessoais.

É importante conceber a escola como um meio de inclusão, onde as necessidades individuais são respeitadas, criando um ambiente favorável para a melhor aprendizagem. Destaca-se que ao abordar questões de diferenças e diversidades, não se limitam apenas as minorias sociais ou as pessoas com deficiência, deve-se sim observar as necessidades destes, porém o conceito abordado de diversidade deve ser muito mais amplo, compreendendo todos os seres humanos como únicos, e com isso diferentes uns dos outros.

Atentar-se a esta diversidade de maneira geral garante que o professor possa analisar as diferentes condições étnicas e culturais, as relações excludentes presentes entre os alunos, a discriminação e as diferenças sociais e econômicas entre outros fatores que formam a abundante diversidade comum em qualquer grupo social, principalmente em ambientes de formação educacional e acadêmica, compreendendo ser esta diversidade positiva para ampliação de conhecimento e para a positivação ecumênica da educação.

Destaca-se que com isso, não se objetiva transformar os docentes em assistentes sociais, cabendo ainda a estes a promoção de novos conhecimentos técnicos e científicos necessários para o aprendizado e a ciência. Contudo, os centros de ensino e os professores devem objetivar a emancipação intelectual de todos os discentes, compreendendo que para isso deve-se buscar a métodos e alternativas diferenciadas para tocar os diversos grupos acadêmicos, evitando assim a discriminação destes e consequentemente o seu desinteresse e sua exclusão do meio.

Arroyo (2012, p. 39) diz que:

> Os campos de suas lutas os obrigam a inventar processos e pedagogias com outras radicalidades e virtualidades formadoras e emancipadoras. Há uma história de tensões entre pedagogias, no padrão de poder/saber, dominação, libertação. Essas formas de pensar os Outros estão incrustadas no pensamento educacional.

É inútil compreender a pluralidade de pessoas, e o respeito à diversidade, sem observar e almejar mudanças nos métodos educacionais presentes. Utilizar-se de métodos antigos, baseados em uma época onde as

instituições de ensino em geral eram um dos únicos locais onde ocorriam processos de ensino, e o professor era tido como figura de indispensabilidade para o processo de aprendizagem, é fadar-se ao desinteresse.

Os recursos utilizados pelo professor devem visar as diferentes formas de pensar, evitando a desatenção do aluno, que se não atraído pelo método, e não representado, acaba desligando-se da sala de aula, mantendo-se ali apenas de corpo presente, tendo sua mente focada em outras situações (Heerdt, 2003). Em uma época de globalização, onde a informação é passada por diferentes meios tecnológicos, e o acesso às mídias é intenso, prender-se a conceitos que não chamam a atenção do aluno é declarar a falência no aprendizado deste.

Contudo, antes de começar a utilizar-se de meios tecnológicos e fórmulas complexas, é importante constatar se todos os receptores estão correspondendo aos estímulos destes meios. Godson (1995) diz que:

> [...] um modelo que priorizava certos grupos sociais era substituído, por um processo aparentemente neutro que priorizava determinadas formas de currículo. Todavia, embora tenha mudado o nome, o jogo era quase o mesmo. Entretanto, a internalização da diferença camuflou efetivamente esse processo social de preferências e privilégios. (p.98).

Um modelo curricular que proporciona privilégios deve ser extremamente condenado, visando que o mesmo se afasta da ideia de que o conhecimento deve ser ecumênico. Destaca-se na obra de Bourdieu e Passeron (2014), quando estes falam que: "[...] todo ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e sobretudo de saber-dizer, que constitui o patrimônio das classes cultas [...]." (p. 39), como no foco da obra dos autores o ensino é observado como destinado a diferentes classes, acontecendo a exclusão de outras justamente por esta destinação, observa-se que os autores se atentaram às diversidades culturais, como uma das causas de "mortalidade escolar", os referenciados afirmam também que só as diferenças econômicas não são suficientes para demonstrar a diversidade existente.

A obra supracitada trata da realidade francesa após as grandes reformas no seu sistema de ensino, os autores enfatizam a não correspon-

dência da realidade com a ideia gerada de que o ensino era democrático, libertador e promotor de mobilidade social, mas que apenas atendia aos anseios de uma pequena parcela da população. É importante observar que a realidade descrita na obra ainda é presente nos modelos de ensino atual, que não observam a variedade cultural, histórica e econômica dos discentes.

A atualidade hodierna deste tema destaca-se ao observar, por exemplo, o Projeto de Lei "Escola Sem Partido" (PL. Nº 867/2015), o qual tem por objetivo cercear o poder dos docentes, condicionando-os a uma produção de conhecimento com bases não cientificas, e cerceando as observações e evoluções alcançadas no tocante à diversidade. Sobre este tema, Frigotto (2017) diz que:

> A "esfinge", da mitologia grega, o "ovo da serpente", do filme com o mesmo título de Ingmar Bergman, e as crônicas "O Alarme" e "Ódio", de Luis Fernando Verissimo, podem ser evocados como interpelação para entender aquilo que está subjacente ao ideário do Escola sem Partido e seu sentido de ameaça à vivência social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e do direito e respeito à diversidade. (p. 17).

Destaca o autor, que tal projeto de lei tem por intenção real uma visão diferente da divulgada, onde o objetivo é criar um sentido político ideológico, que criminaliza as concepções históricas e científicas, gerando também um posicionamento recheado de intolerâncias que vão contra aos movimentos de mulheres, negros, LGBTQI+, e diversas minorias, que são totalmente o oposto da ideia de pluralidade e diversidade que deve ser utilizada pelos docentes para a melhor difusão educacional.

Evidenciada a importância e atualidade de se combater as práticas não inclusivas e promover a diversidade dentro dos centros de ensino, cabe estabelecer uma relação de como estas instituições podem agir para proporcionar tal realidade. A priori, a de se entender que este dever passa pelo professor, cabe a ele se adequar à realidade globalizada, buscando métodos que têm como objetivo promover a inclusão, atraindo a atenção do aluno para que o processo de aprendizagem seja mais efetivo.

Contudo, atribuir essa árdua tarefa a um professor que se encontra desmotivado pelos constantes casos em que suas vidas são postas em perigo durante o seu trabalho, e que enfrentam a desmotivação de um salário baixo em ambiente de trabalho desgastante é a receita para um trabalho pobremente executado. Cabe, portanto, esta responsabilidade, também às instituições de ensino, devendo tais promoverem a capacitação necessária para estes profissionais, bem como estabelecerem uma realidade inclusiva em todo meio acadêmico, trabalhando de maneira conjunta com o professor.

Libâneo (2013) diz, sobre a didática, que:

> A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. (p. 26).

Este vínculo citado pelo autor é proporcionado justamente pelo trabalho das instituições e a didática específica de cada professor, sendo este processo essencial pela comunhão de ideias, onde o trabalho de promover a inclusão dentro das instituições passa a ser um objetivo geral, garantindo assim a motivação do aluno na aprendizagem, bem como a do professor na técnica de ensino.

Completando o tripé da promoção da diversidade nos âmbitos educacionais, encontra-se a figura da família. É comum observar que a família delega as escolas e instituições de ensino em geral a função geral de promover a educação, esquivando-se desta obrigação por acreditar que a mesma não faz parte de suas competências. Entretanto, a ausência da família no processo de educação obriga o professor a assumir diversos papéis que não cabem a sua responsabilidade, acabando por sobrecarregar este profissional, acarretando também a desmotivação deste para elaborar estratégias inclusivas.

Quando a família compreende seu papel no auxílio educacional abre-se uma gama de possiblidades aos docentes, tanto pela inclusão participativa direta destes membros dentro do ambiente educacional, como na participação indireta destes no processo de conhecimento do professor

com o aluno, proporcionando assim um melhor preparo do docente para adaptar a sua didática, respeitado de maneira objetiva as individualidades de cada aluno.

A elaboração de projetos que objetivam incluir práticas de respeito às diversidades nas instituições de ensino passam diretamente pelas funções primordiais destas instituições em promover a preparação profissional e a inclusão dentro de seus ambientes, como também pela responsabilidade familiar em contribuir na educação, chegando assim à responsabilidade do docente, que amparado por estas condições tem totais possibilidades de elaborar uma didática que respeite a pluralidade do seu ambiente educacional.

Destacam-se as intenções governamentais com relação à politica de formação de profissionais da educação com uma melhor relação com os direitos humanos, visando principalmente a equidade étnico-racial, de gênero e o respeito à diversidade sexual (Pereira, 2007), este movimento entra em acordo com a promoção das políticas públicas em respeito à diversidade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observar a importância da promoção de uma educação que foque em processos inclusivos e, por consequência, respeite as diversidades culturais, étnicas, econômicas, sociais, e todas as outras particularidades humanas é a ação inicial para promoção de uma educação mais preparada para os anseios da sociedade moderna.

> Qualquer escola que deseje seguir uma política de Educação Inclusiva terá de desenvolver políticas, práticas e culturas que respeitem a diferença e a contribuição ativa de cada aluno para a construção de um conhecimento partilhado. Procura por esse meio alcançar, sem discriminação, a qualidade acadêmica e contexto sociocultural de todos os alunos. (COMENIUS, 2012, p. 3).

A globalização e os processos de conhecimentos que ela acarreta geram uma população mais atenta às suas necessidades e com melhor acesso ao conhecimento, sendo necessário aos centros educacionais se compreenderem como não sendo mais a única forma de obtenção de conhecimento.

É de salutar necessidade atentar-se a esta nova realidade educacional, devendo todos os centros de ensino representar uma abertura de conhecimento a todas as pessoas, independente de suas individualidades. Deve observar-se o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), analisando de maneira especifica seu funcionamento nas instituições de ensino regidas por este documento norteador. Destaca-se que esta lei garante que "a educação, dever da família e do Estado" bem como que um dos princípios que devem nortear o ensino no Brasil é o da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola".

Encontram-se expressas no planejamento da política governamental, alguns documentos que conversam com intenções de inclusão social dentro das escolas, são eles: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.294, de 20 de dezembro de 1996), em específico seu artigo 26-A, que determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica (artigo alterado pela Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003); Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, de 2003; Programa Brasil sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBTT e Promoção da Cidadania Homossexual, de março de 2004; Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, de dezembro de 2004 (Pereira, 2007, p. 19).

Cabe perceber os papéis das instituições educacionais, dos docentes e da família na inclusão da diversidade nas salas de aula, demonstrando assim a importância do trabalho realizado por cada um destes membros de maneira separada, bem como a necessidade da participação dos três de forma conjunta e indissociável para uma política efetiva de inclusão pessoal e elaboração de um modelo curricular mais atento às realidades atuais.

O papel do professor, principalmente na educação especial, é recheado de significativas dificuldades, derivadas das limitações de recursos, falta de materiais didáticos, adaptações institucionais, entre outras dificuldades, inclusive cabendo destacar a pressão enfrentada por estes por estarem trabalhando com alunos com necessidades especiais (FAVERO E PANTOJA, 2007).

Existem diversos documentos que propõem políticas públicas de inclusão, e existe, se observado dados de matrículas, realmente uma melhoria neste sentido, porém há uma dificuldade na formação continuada especializada dos profissionais de ensino, bem como a falta de recursos

para melhor inclusão do aluno em sala de aula. Atrelado a isso, existem entraves institucionais a recepção de alunos com necessidades especiais, destaca Mantoan (2006, p. 24).

Diante deste entrave, nota-se a dificuldade de inclusão, seja de um aluno com deficiência, seja daquele aluno que não se vê representado dentro do ambiente escolar. Cada aluno tem suas necessidades especificas, é preciso que as instituições estejam de acordo à inclusão, bem como a necessidade de participação da família no processo educacional é necessária.

Acompanhado a isso, destaca-se a necessidade de uma preparação pedagógica adequada ao corpo docente, para que estes estejam preparados para lidar com estes alunos não inclusos ao padrão, cumprindo assim com o seu papel de garantidor do acesso à educação igualitária a todos.

Existe, pois, a necessidade de especialização dos professores no tratamento do aluno especial, sendo preciso seu preparo para incluir este de maneira efetiva. É importante compreender que a inclusão, como já explicado antes, deriva da exclusão, desta forma o professor que é capacitado para incluir um aluno com necessidades especiais, encontra-se capacitado para inclusão de alunos excluídos, podendo assim promover a educação de maneira mais democrática.

É compreensivo que o processo de inclusão seja gradual, porém não se pode admitir a inclusão de maneira excludente. A necessidade do aluno especial é notória, deve ser atendida, tanto pelas instituições, como pelos profissionais de docência, contudo, deve-se utilizá-la como base para a inclusão de maneira geral, proporcionando assim realmente uma educação ecumênica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendeu-se através da pesquisa que as políticas públicas que visam a promoção da inclusão social no âmbito escolar existem, porém existe uma dificuldade de implantação de suas ações de maneira fática, detectando-se a não correlação entre as políticas criadas e a realidade social. Elabora-se portanto, que a efetivação não passa de maneira exclusiva pela criação de políticas diferentes, mostrando-se necessária a adequação da sociedade, bem como das instituições de ensino, para o recebimento mais efetivo destas.

O papel do docente na efetivação destas políticas encontra-se destacado pelo seu contato direto com aqueles que se encontram em situações de exclusão, sejam por terem alguma deficiência, ou por encontrarem-se não representados dentro do ambiente escolar. Contudo, percebe-se que não passa apenas pelas mãos do docente o processo de inclusão, sendo necessário compreender a estruturação social, bem como o papel da família e das instituições neste processo de inclusão, sendo o professor apenas mais um participante nesta democratização.

Observado quais são os autores necessários para inclusão, percebeu-se a necessidade das instituições estarem dispostas, bem como estruturadas, para o recebimento e acolhimento das mais diversas pessoas, proporcionando assim a inclusão em *lato sensu* (sentido amplo). Também foi percebida a necessidade de garantir aos docentes uma formação continuada funcional para esta área, podendo através desta, ser construído um ambiente mais ecumênico nas salas de aulas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de**. O déficit cognitivo e a realidade brasileira**. In:AQUINO, Julio Groppa (org.): Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 44.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2012.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). P**olíticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Os herdeiros**: **os estudantes e a cultura.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm > Acesso em 01 de novembro. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Bá-

sica, 2017.

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

BRASIL. **Projeto de Lei n. 867/2015.** Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668> . Acesso em 01 de novembro. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Relatório Educação para todos no Brasil 2000- 2015.** Brasília 2014.

CASTRO, R. M. de. **A Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (1988-2008) e suas contribuições para a pós-graduação no Brasil.** 213f. Relatório Final de Pesquisa (Pós-Doutorado) – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2010.

COMENIUS, **Estratégias e práticas em sala de aula inclusiva.** 2012.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MONTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado.** Brasília: SEESP, SEED, MEC, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **"Escola Sem Partido": esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP. 2017.

GODSON, Ivo. **Currículo: teoria e história.** 3ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HEERDT, Mauri Luiz, Coppi. Paulo de. **Como Educar Hoje? reflexões e propostas para uma educação integral.** São Paulo : Mundo e Missão,2003.

KASSAR, M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set., 2011. Disponível em: <http://www. scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf> Acesso em 01 de novembro. 2019.

KAZMIERCZAK, Luiz Fernando, **Direito Penal constitucional e exclusão social.** Porto Alegre: Nuria Fabris, 2010.

LIBÂNEO, J. Carlos. **Didática.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

PEREIRA, Maria Elisabete *et all*. (Orgs.). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e relações Étnico-Raciais.** Rio de Janeiro: CEPEC, 2007.

ROUSSEAU, Jean Jacques**. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SILVA, Sidney. **Democracia, Estado e Educação: uma contraposição entre tendências. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBPAE), v. 26, n. 1. Porto Alegre: ANPAE, 2010

SOUZA FREIRE, Shirledy. **Inclusão escolar: práticas pedagógicas para uma educação inclusiva.** 2012.

MAPEAMENTO DE PESQUISAS QUE EMPREGAM A TEORIA DOS REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA NO ENSINO DE DERIVADAS DE FUNÇÕES NO PERÍODO DE 2004 A 2018

Renata Gaspar da Costa
Aécio Alves Andrade

1. INTRODUÇÃO

O Cálculo Diferencial e Integral é uma disciplina presente em curso de áreas exatas e sociais aplicadas, tais como nas Engenharias, Matemática, Ciências Contábeis, Administração etc. Esta disciplina vem ganhando destaque entre os pesquisadores, pois, além de sua relevância para a formação acadêmica do discente, é responsável por elevados índices de evasão, reprovação e baixo rendimento(RAFAEL; ESCHER, 2015).

O Cálculo, como é frequentemente chamado, é um segmento da Matemática que é fundamentado na Álgebra e na Geometria. É denominada como a Matemática do Movimento, pois se dedica ao estudo de taxas de variação de grandeza e/ou acumulação de quantidades (SOARES, 2015). Seu estudo divide-se basicamente em três partes: Limites, Derivada e Integral.

O presente trabalho estar focado no ensino de Derivadas de funções. De acordo com Gonçalves e Reis (2013, p.421),

> o conceito de derivada pode ser explorado a partir de diversos focos: derivada como um limite, como inclinação da reta tangente a uma curva em um ponto dado, além de situações que envolvem taxa de variação, máximos e mínimos.

Esta pesquisa busca apresentar um mapeamento de trabalhos publicados no Banco de Teses e Dissertações da Capes, cuja temática explana a Teoria dos Registros de Representação Semiótica desenvolvida pelo francês Raymond Duval no ensino de Derivadas de funções.

2. A TEORIA DOS REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA

O francês Raymond Duval é professor, psicólogo, filósofo e responsável pelo desenvolvimento da Teoria dos Registros de Representação Semiótica (TRRS). Nos anos compreendidos entre 1970 a 1995, Duval desenvolveu pesquisas na área de psicologia cognitiva contribuindo para o Instituto de Pesquisa sobre o Ensino de Matemática – IREM de Estrasburgo, França. Em 1995 publicou sua primeira obra, Semiósis e Pensamento Humano: Registros Semióticos e Aprendizagens Intelectuais.

Sua teoria privilegia a importância da linguagem e o uso de representações para o ensino da matemática. Diferente de outras áreas, nas atividades matemáticas é preciso representar o objeto matemático que estar sendo trabalhado, pois os objetos matemáticos não pertencem ao mundo "real", isto é, não são físicos; conseguir diferenciar o objeto de sua representação é, portanto um ponto estratégico para a compreensão da matemática (DUVAL, 2012).

O sistema no qual é representado o objeto matemático definimos como registro/sistema semiótica e as diversas maneiras de se representar um objeto matemático chamamos de registros de representações. O acesso a muitos registros de um mesmo objeto auxilia a não confundir este objeto com sua representação, é fundamental conseguir transitar entre os registros de representação para compreender o conceito do objeto matemático estudado (DUVAL, 2012).

3. METODOLOGIA

O foco desta pesquisa está em mapear pesquisas que utilizam a Teoria dos Registros de Representação Semiótica de Raymond Duval no ensino de Derivadas de funções, temática do curso de Cálculo Diferencial e Integral.

A pesquisa configura-se como Estado de Conhecimento, segundo Melo (2006, p.62) esses tipos de pesquisa "buscam identificar e analisar tendências temáticas e metodológicas e principais resultados, tomando como material de análise estudos específicos".

O levantamento bibliográfico foi realizado no Banco de Teses de Dissertações da Capes, catalogaram-se pesquisas no período de 2004 a 2018 e utilizaram-se os seguintes descritores: *Registro de representação semiótica, cálculo diferencial e integral, Raymond Duval* ;*Semiótica, Raymond Duval, Derivadas*.

Foram realizadas leituras de resumos cujos títulos sugerissem uma possível abordagem entre a Teoria dos Registros de Representação Semiótica e o Cálculo diferencial e integral, com ênfase na Derivada de funções. Para cada tese e dissertação foram elaboradas fichas contendo informações básicas como títulos, objetivos, metodologia empregada e considerações finais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através do descritor *Registro de representação semiótica, cálculo diferencial e integral, Raymond Duval* foram selecionados 15 trabalhos sendo estes divididos em 9 dissertações e 6 teses. Já em relação ao descritor *Semiótica, Raymond Duval, Derivadas* foram selecionados 3 trabalhos sendo estes divididos em 2 dissertações e 1 tese. No total, foram selecionados, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, 18 trabalhos referentes a Teoria dos Registros de Representação Semiótica no ensino de derivadas de funções no período de 2004 a 2018 conforme a tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição dos trabalhos do Banco de Teses da Capes que envolvem estudos com

Derivadas de funções e a Teoria dos Registros de Representação Semiótica

DESCRITOR	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO	NÍVEL	ORIENTADOR
Registro de representação semiótica, cálculo diferencial e integral, Raymond duval	Iêda do Carmo Vaz	Os conceitos de limite, derivada e integral em livros didáticos de cálculo e na perspectiva de professores de matemática e de disciplinas específicas em cursos de engenharia	CEFET -MG	2010	Mestrado	João Bosco Laudares
	Carolina Augusta Assumpção Gouveia	Processos de Visualização e Representação de Conceitos de Cálculo Diferencial e Integral com um Software Tridimensional	UNESP	2010	Mestrado	Rosana Giaretta Sguerra Miskulin
	Valéria Moura da Luz	Introdução ao cálculo: uma proposta associando pesquisa e intervenção	UFRJ	2011	Mestrado	Ângela Rocha dos Santos
	Rogério dos Santos Lobo	O tratamento dado por livros didáticos ao conceito de Derivada	PUC/SP	2012	Mestrado	Benedito Antônio da Silva
	Adriano Luiz dos Santos Né	A análise da linguagem matemática como elemento para pensar o ensino e a aprendizagem da prática de esboço de curvas no ensino superior	UFSC	2013	Mestrado	MériclesThadeu Moretti
	Douglas Paes Mação	Uma proposta de ensino para o conceito de derivada	UNIAN	2014	Mestrado	Vera Helena Giusti de Souza
	Marcelo de Araujo Lino	Os registros de representação semiótica na aprendizagem de derivada	UESC	2015	Mestrado	Alex Andrade Alves
	Ueslei Galvão do Rosário Santos	O estudo de relações entre os conceitos derivada e declive da reta tangente envolvendo licenciandos em matemática	UESC	2017	Mestrado	Afonso Henriques
	Thiago Fernando Mendes	A derivada de uma função em atividades de modelagem matemática: uma análise semiótica	UEL	2018	Mestrado	Lourdes Maria Werle de Almeida
	Claudete Cargnin	Ensino e aprendizagem da integral de riemann de funções de uma variável real: possibilidades de articulação da utilização de mapas conceituais com a teoria dos registros de representações semióticas	UEM	2013	Doutorado	Rui Marcos de Oliveira Barros
	Katia Vigo Ingar	A Visualização na Aprendizagem de Valores Máximos e Mínimos Locais da Função de Duas Variáveis Reais	PUC/SP	2014	Doutorado	Maria José Ferreira da Silva
	Samuel Souza Meira	Aprendizagem Significativa e Assimilação Obliteradora: um estudo com Conceitos de Cálculo	PUC/SP	2015	Doutorado	Ana Lúcia Manrique
	Irã Assis Rocha	Evolução do conceito de função integrável	UNIAN	2016	Doutorado	Luiz Gonzaga Xavier de Barros
	Rogério dos Santos Lobo	A abordagem dada à taxa de variação no livro didático do ensino médio e a sua relação com o conceito da derivada no livro didático do ensino superior	PUC/SP	2017	Doutorado	Saddo Ag Almouloud
	Janice Rachelli	Compreensão dos conceitos de derivada clássica e derivada fraca: análise segundo o modelo cognitivo apos	UNIFRA	2017	Doutorado	VanildeBisognin
Semiótica, Raymond Duval, Derivadas	Desirre Frasson Balielo Picone	Os Registros de Representação Semiótica Mobilizados por Professores no Ensino do Teorema Fundamental do Cálculo	PUC/SP	2007	Mestrado	Benedito Antonio da Silva
	Ronaldo Pereira Campos	A Abordagem do Teorema Fundamental do Cálculo em Livros Didáticos e os Registros de Representação Semiótica	PUC/SP	2007	Mestrado	Benedito Antonio da Silva
	Lucia Menoncini	O Jogo das Operações Semióticas na Aprendizagem da Integral Definida no Cálculo de Área	UFSC	2018	Doutorado	MériclesThadeu Moretti

Fonte: Elaborado pela autora

Segundo o levantamento, exposto na tabela 1, a maioria das pesquisas procedem do mestrado, 11 dissertações que equivalem a 61%, enquanto que apenas 7 são teses que equivalem a 39%.

Em relação às instituições que originaram as pesquisas houve domínio da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (seis ou 34%), logo em seguida a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Universidade Anhanguera de São Paulo – UNIAN e Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC tiveram cada uma, duas pesquisas ou 11%, por fim, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Universidade Estadual de Londrina – UEL, Universidade Estadual de Maringá – UEM e a Universidade Franciscana – UNIFRA tiveram cada uma, somente uma pesquisa ou 5,5%.

Destas dezoito pesquisas nestes 15 anos, seis dela são oriundas de orientadores da PUC de São Paulo, onde Benedito Antônio da Silva foi o que mais orientou com três dissertações nos anos de 2007 e 2012, os outros orientadores dessa instituição foram Maria José Ferreira da Silva, Ana LúciaManrique e Saddo Ag Almouloud. MériclesThadeu Moretti foi o segundo orientador com mais orientações, totalizando duas, uma no mestrado em 2013 e outra no doutorado em 2018.

Iniciando as análises dos trabalhos mapeados, em relação ao primeiro descritor foram encontrados os seguintes trabalhos:

Vaz (2010) intitulada "**Os conceitos de limite, derivada e integral em livros didáticos de cálculo e na perspectiva de professores de matemática e de disciplinas específicas em cursos de engenharia**" onde o objetivo principal "Estudar os conceitos de limite, derivada e integral, pelos professores de Matemática e de disciplinas específicas, em cursos de Engenharia, e pelos autores de livros-texto de Cálculo" (ibidem, p.23). Seu referencial teórico está fundamentado na Teoria de Duval (2003), Lévy (1993), Pais (2001). Quanto aos métodos se baseou em observação de aulas de Matemática e disciplinas específicas de cursos de Engenharia; entrevistas semi-estruturadas com professores das aulas observadas e outro professor que somente foi entrevistado; análise documental de livros de Cálculo. Nas suas considerações, Vaz (2010) diz que os livros analisados abordam os conceitos de cálculo valendo-se de representação

numérica, algébrica e geométrica, os professores explanam os conceitos conforme é abordado no livro-texto, todavia enfatizam a algebrização e o cálculo operacional.

Ainda no ano de 2010, ocorreu a publicação da dissertação intitulada "**Processos de Visualização e Representação de Conceitos de Cálculo Diferencial e Integral com um Software Tridimensional**" de Gouveia (2010) cujo objetivo foi "compreender os processos devisualização e de representação de conceitos matemáticos em Cálculo Diferencial e Integral(CDI), no contexto das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)" (ibidem, p.17). Para alcançar o cumprimento de seu objetivo, a autora optou por momentos de observação durante todo o semestre, entrevistas e atividades exploratório-investigativas com os alunos da turma que aceitaram participar da pesquisa. A Teoria Semiótica de Peirce (2008) foi empregada para analisar os resultados da pesquisa, vale ressaltar que Peirce é precursor teórico de Duval, além de Santaella (2007), Farias (2007), Garcia (2007), Hildebrand (2001), Presmeg (2001) e Miskulin et al (2007a). Por fim, Gouveia (2010) afirma que o conhecimento matemático que os alunos já possuíam foi de grande importância para as atividades exploratório-investigativas e serviram para o desenvolvimento de outros conceitos matemáticos.

Outra investigação foi de Luz (2011), "Introdução ao cálculo: Uma proposta associando pesquisa e intervenção", que teve o objetivo de investigar uma proposta de intervenção baseada nométodo de resolução de problemas em um ambiente computacional, em uma disciplina de Introdução ao Cálculo do curso de Cálculo Diferencial e Integral I. O levantamento dos dados empíricos foi feito através da metodologia estudo de caso e para análise dos dados se utilizou Tall&Vinner (1981) e Duval (2009), Teorias de Imagem de Conceito e os Registros de Representações Semióticas, respectivamente. Findou a pesquisa dizendo que um ambiente computacional favorece a visualização e articulação de múltiplas representações e que ambas contribuem com o enriquecimento das imagens de conceito relativo ao objeto em uso.

No ano seguinte, Lobo (2012) publicou a dissertação "**O tratamento dado por livros didáticos ao conceito de Derivada**" que tem por objetivo geral investigar como três livros didáticos abordam o conteúdo de Derivadas de funções, isto é, se fazem uso dos sistemas de representação

de forma a permitir que os alunos realizem transformações semióticas em suas atividades. A pesquisa está fundamentada na Teoria dos Registros de Representação de Duval e a Análise de Conteúdo de Bardin foi utilizada para a análise dos livros. O autor conclui afirmando que a articulação entre a Teoria de Duval e a análise de Bardin permitiu observar as divergências entre cada autor no conceito de Derivada com ênfase na Taxa de Variação. Ele acrescenta que apenas um dos livros aborda explicitamente a expressão Taxa de Variação enquanto que os demais dão significado a partir da Variação.

A quinta pesquisa selecionada nesse trabalho foi de Né (2013), intitulada "**A análise da linguagem matemática como elemento para pensar o ensino e a aprendizagem da prática de esboço de curvas no ensino superior**"e objetivava investigar o processo de ensino e aprendizagem da prática do esboço de curvas na disciplina de Cálculo. Para o levantamento dos dados utilizou-se a metodologia estudo de caso, em que os sujeitos da pesquisa eram discentes da disciplina de Cálculo da UFSC. Sua pesquisa está fundamentada na Teoria dos Registros de Representação Semiótica, de Raymond Duval, e no Enfoque Ontosemiótico, de Juan DìazGodino. Nas suas considerações, Né (2013, p.131) diz que:

> Tomar como objeto de análise o uso da linguagem matemática permitiu a identificação de muitos aspectos do processo de aprendizagem. Entender o significado a partir de configurações de objetos matemáticos, como sugere o EOS, possibilitou um "mapeamento" das práticas dos estudantes em sala de aula.

A sexta pesquisa analisada foi de Mação (2014) com o título "**Uma proposta de ensino para o conceito de derivada**" que tem por objetivo apresentar abordagens para o ensino de Derivada. A pesquisa está fundamentada no quadro teórico Três Mundos da Matemática (TALL, 2004a, 2004b, 2013). Através da análise de dois livros didáticos de Cálculo e do estudo das ideias de Thurston (1994) foram escolhidas três maneiras que podem ser utilizadas em sala de aula para o ensino de derivada, as três maneiras escolhidas foram: Geométrica, Taxa e Aproximação. Dentre as demais pesquisas que influenciaram o autor em sua pesquisa, ele cita o trabalho de Godoy (2004) que faz referência a Teoria de Duval. Por fim,

dentre outras coisas, Mação (2014) consta que ambos os livros introduzem o conceito de derivada através da forma geométrica.

Outro autor, Lino (2015), desenvolveu um estudo sobre "**Os registros de representação semiótica na aprendizagem de derivada"** onde busca compreender como a coordenação entre registros semióticos podem auxiliar com a aprendizagem de derivada. A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, a coleta de dados foi feita através de análise documental do plano de curso da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I e as produções escritas dos alunos, de observações, do grupo focal, de entrevistas semiestruturadas e aplicação de seis atividades. Para análise dos dados se utilizou a Análise de Conteúdo proposta por Bardin. Lino (2015) afirma que a aprendizagem da derivada ocorre quando o aluno reconhece a derivada tanto enquanto limite por meio do registro algébrico como nas regras de derivação.

Outra investigação foi a de Santos (2017), intitulada "**O estudo de relações entre os conceitos derivada e declive da reta tangente envolvendo licenciandos em matemática**" que objetiva investigar a relação entre a derivada de uma função de uma variável e o declive de uma reta tangente ao gráfico dessa função. A pesquisa está baseada na Análise Institucional & Sequência Didática (AI&SD), na Teoria Antropológica do Didático (TAD) e na Engenharia Didática (ED), a Abordagem Instrumental (ABIN) e a Teoria dos Registros de Representação Semiótica (TRRS). Para alcançar melhores resultado utilizou-se o software Geogebra, onde se observou que o uso de um ambiente computacional torna a aprendizagem lucrativa.

Mendes (2018) desenvolveu a pesquisa "**A derivada de uma função em atividades de modelagem matemática: Uma análise semiótica**" que objetivava descobrir o que os signos produzidos em atividades de modelagem matemática poderiam dizer sobre o conhecimento matemático do aluno. Para o alcance desse objetivo foi realizado uma sequência didática de modelagem matemática com alunos de licenciatura em matemática que estavam cursando a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I. Os dados foram analisados com base na Análise Textual Discursiva baseada, principalmente, nas indicações de Moraes e Galiazzi (2007). O autor constatou que se torna possível organizar os signos para se ter acesso a eles através de uma sequência de atividades.

Cargnin (2013) em sua tese, "**Ensino e aprendizagem da integral de Riemann de funções de uma variável real: Possibilidades de articulação de Mapas Conceituais com a Teoria dos Registros de Representações Semióticas**", tinha por objetivo identificar quais as contribuições do uso de Mapas Conceituais e da Teoria dos Registros de Representação Semiótica para conceituar a Integral de Riemann. A pesquisa está fundamentada nas Teorias das Situações Didáticas e na Teoria de Duval. Para o alcance desse objetivo foi realizada uma sequência didática de atividades com alunos dos cursos Engenharia Civil, de Engenharia Ambiental, Engenharia de Produção e Licenciatura em Química. Cargnin (2013) na suas considerações diz que os mapas conceituais permitem o professor identificar onde o aluno apresenta dificuldade e precisa reforçar o assunto e que atividades baseadas na teoria de Duval em que o aluno é sujeito ativo são mais favoráveis à atribuição de significação ao conteúdo ensinado.

Outra tese é a de Ingar (2014) intitulada "**A Visualização na Aprendizagem de Valores Máximos e Mínimos Locais da Função de Duas Variáveis Reais**" que objetivava investigar como ocorre a visualização da aprendizagem de valores máximos e mínimos locais de funções com duas variáveis reais. A pesquisa está fundamentada na Teoria de Duval e na teoria das Situações Didáticas de Brousseau, a metodologia refere-se à Engenharia Didática de Artigue. Por fim, Ingar (2014) afirma que a Teoria dos Registros de Representação Semiótica foi de grande valia para o objeto de estudo em questão.

No ano seguinte, Meira (2015) desenvolveu a pesquisa "**Aprendizagem Significativa e Assimilação Obliteradora: um estudo com Conceitos de Cálculo**" onde o objetivo consistia em "estudar o processo de aprendizagem dos conteúdos do componente curricular, Cálculo I" (ibidem, p.71). A pesquisa está fundamentada nas teorias da Aprendizagem Significativa, da Assimilação, dos Mapas Conceituais e do Registro de Representação Semiótica. Realizou-se 6 testes com 15 discentes de cálculo I. Os testes mostraram que as transformações semióticas contribuem para o processo de aquisição de conteúdos de Cálculo.

Rocha (2016) vem apresentar a pesquisa com o título "**Evolução do conceito de função integrável**" onde buscava estudar a evolução do conceito de integral e função integrável do ponto de vista histórico, fi-

losófico e matemático. A pesquisa está baseada na Semiótica de Peirce (SANTAELLA, 1995) e no Princípio da Complementaridade aplicado à Educação Matemática (OTTE, 1993, 2012). Nas suas considerações, Rocha (2016) afirma que a evolução da matemática ocorreu devido ao desenvolvimento dos objetos e a noção que se tinha deles no mundo real.

Outra investigação foi a de Lobo (2017) denominada "A abordagem dada à taxa de variação no livro didático do ensino médio e a sua relação com o conceito da derivada no livro didático do ensino superior" que objetiva aprofundar as acepções de Variação, Taxa de Variação e Derivada encontradas tanto em livros didáticos do nível médio como do superior. O referencial teórico-metodológico utilizados foi a Análise de conteúdo de Bardin, a Teoria dos Registros de Representação Semiótica de Duval, o Sentido Holístico da Derivada e os critérios de Idoneidade Epistêmica. Lobo (2017) notou que nos livros do ensino médio os autores abordam os conteúdos de Variação e Taxa de Variação através do Coeficiente Angular e que a introdução ao conceito de derivada é realizada como aplicação do coeficiente angular.

Ainda no mesmo ano, Rachelli (2017) desenvolveu a pesquisa "**Compreensão dos conceitos de derivada clássica e derivada fraca: Análise segundo o modelo cognitivo APÓS**" que tem por objetivo geral compreender como ocorre a aquisição dos conceitos de derivada clássica e fraca com alunos de mestrado do Rio Grande do Sul. O referencial teórico-metodológico foi a teoria APOS, a coleta de dados foi feita por meio dos registros dos alunos e das anotações no diário de campo. A autora afirma que apesar de alguns erros cometidos, os alunos conseguiram coordenar ações para verificar se uma função é diferenciável, encontrar a derivada, além de enxergar a derivada como a inclinação da reta tangente, velocidade instantânea e taxa de variação.

Em relação ao segundo descritor temos:

> A dissertação de Picone (2007) com título "**Os Registros de Representação Semiótica Mobilizados por Professores no Ensino do Teorema Fundamental do Cálculo**" cujo objetivo geral foi identificar quais registros semióticos são utilizados pelos professores na ministração do conteúdo Teorema Fundamental do Cálculo. O trabalho está fundamentado na Teoria dos Registros

> de Representação Semiótica. Para o cumprimento do objetivo foi aplicado um questionário e realizada uma entrevista com os professores de Cálculo de instituições públicas e privada do estado de São Paulo. Segundo Picone (2007), os professores que participaram da pesquisa alegam que a manipulação de diferentes registros de um mesmo objeto é essencial para compreendê-lo e que os registros algébrico, gráfico e língua natural são os mais utilizados.

Ainda no mesmo ano e mesmo orientador, temos a dissertação de Campos (2007) intitulada "**A Abordagem do Teorema Fundamental do Cálculo em Livros Didáticos e os Registros de Representação Semiótica**" onde o objetivo geral foi identificar como é abordado o Teorema Fundamental do Cálculo em quatro livros didáticos. O referencial teórico da pesquisa está na Teoria dos Registros de Representação Semiótica, a análise de conteúdo foi realizada a partir dos princípios metodológicos de Bardin (2003). Campos (2007) concluiu que alguns livros enfatizam mais que outros a coordenação de registros.

A última pesquisa selecionada foi a tese de Menoncini (2018) intitulada "**O Jogo das Operações Semióticas na Aprendizagem da Integral Definida no Cálculo de Área**" que tem por objetivo geral identificar como é utilizado as operações semióticas na aprendizagem da integral no cálculo de área por discentes do curso de licenciatura em matemática. A pesquisa está embasada na Teoria dos Registros de Representação Semiótica, a metodologia está apoiada na Engenharia Didática de Artigue (1996), onde foi aplicada uma sequência didática com os discentes, ressalta-se o uso do software Geogebra. Nas suas considerações, autora fala da importância da sequência para o desenvolvimento da autonomia do aluno, já em relação a teoria de Duval, afirma que a transformação semiótica de conversão é essencial para a criação de novos conhecimentos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das pesquisas expostas é notável que o estudo de Derivada de funções com base na Teoria dos Registros de Representação Semiótica de Duval são poucos. Uma possível explicação se deve ao fato de que a Teoria de Duval é relativamente recente.

A teoria Duvaliana faz parte da Didática Francesa e cabe aos professores de pós-graduação a propagação esta teoria.

Através da leitura dos trabalhos pode-se perceber que atividades que se valem desta teoria como proposta pedagógica ajudam os alunos a compreender melhor o objeto estudado e que serve para aumentar as potencialidades dos discentes.

REFERÊNCIAS

DUVAL, Raymond; MORETTI, Trad. MériclesThadeu. **Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo do pensamento**. Registres de représentationsémiotique et fonctionnementcognitif de lapensée. **Revemat**: revista eletrônica de educação matemática, [s.l.], v. 7, n. 2, p.266-297, 13 dez. 2012. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). http://dx.doi.org/10.5007/1981-1322.2012v7n2p266.

GONÇALVES, Daniele Cristina; REIS, Frederico da Silva**. Atividades Investigativas de Aplicações das Derivadas Utilizando o GeoGebra**. Bolema, Rio Claro, v. 27, n. 46, p.417-432, ago. 2013.

MELO, Marisol Vieira. **TRÊS DÉCADAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA UNICAMP:** um estudo histórico a partir de teses e dissertações. 2006. 273 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Matemática, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. RAFAEL, Rosane Cordeiro; ESCHER, Marco Antonio. **Evasão, baixo rendimento e reprovações em Cálculo Diferencial e Integral: uma questão a ser discutida**. In: VII Encontro Mineiro de Educação Matemática, 2015, São João Del Rei. VII Encontro Mineiro de Educação Matemática, 2015.

SOARES, Franciele Pondian Bento. **Conceitos e ideias do Cálculo Diferencial e Integral.** 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

Referências dos trabalhos analisados

CAMPOS, Ronaldo Pereira. **A Abordagem do Teorema Fundamental do Cálculo em Livros Didáticos e os Registros de Representação Semiótica.** 2007. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Matemática, Pontifíca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARGNIN, Claudete. **ENSINO E APRENDIZAGEM DA INTEGRAL DE RIEMANN DE FUNÇÕES DE UMA VARIÁVEL REAL:** possibilidades de articulação da utilização de Mapas Conceituais com a teoria dos Registros de Representações Semióticas. 2013. 417 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Para A Ciência e A Matemática., Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

GOUVEIA, Carolina Augusta Assumpção. **Processos de Visualização e Representação de Conceitos de Cálculo Diferencial e Integral com um Software Tridimensional.** 2010. 213 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

INGAR, Katia Vigo. **A Visualização na Aprendizagem de Valores Máximos e Mínimos Locais da Função de Duas Variáveis Reais.** 2014. 202 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Matemática, Pontifíca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

LINO, Marcelo de Araujo. **OS REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA NA APRENDIZAGEM DE DERIVADA.** 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Matemática, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

LOBO, Rogério dos Santos. **O Tratamento dado por livros didáticos ao conceito de Derivada.** 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Matemática, Pontifíca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

LOBO, Rogério dos Santos. **A abordagem dada à taxa de variação no livro didático do ensino médio e a sua relação com o con-**

ceito da derivada no livro didático do ensino superior. 2017. 253 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Matemática, Pontifíca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

LUZ, Valéria Moura da. **INTRODUÇÃO AO CÁLCULO: UMA PROPOSTA ASSOCIANDO PESQUISA E INTERVENÇÃO.**2011. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MAÇÃO, Douglas Paes. **UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA O CONCEITO DE DERIVADA.** 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Matemática, Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2014.

MEIRA, Samuel Souza. **Aprendizagem Significativa e Assimilação Obliteradora: um estudo com Conceitos de Cálculo.** 2015. 165 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Matemática, Pontifíca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MENDES, Thiago Fernando. **A DERIVADA DE UMA FUNÇÃO EM ATIVIDADES DE MODELAGEM MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA.** 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

MENONCINI, Lucia. **O Jogo das Operações Semióticas na Aprendizagem da Integral Definida no Cálculo de Área.** 2018. 228 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

NÉ, Adriano Luiz dos Santos. **A ANÁLISE DA LINGUAGEM MATEMÁTICA COMO ELEMENTO PARA PENSAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA PRÁTICA DE ESBOÇO DE CURVAS NO ENSINO SUPERIOR.** 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

PICONE, DesirreFrassonBalielo. **Os Registros de Representação Semiótica Mobilizados por Professores no Ensino do Teorema Fundamental do Cálculo.** 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Matemática, Pontifíca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

RACHELLI, Janice. **COMPREENSÃO DOS CONCEITOS DE DERIVADA CLÁSSICA E DERIVADA FRACA: ANÁLISE SEGUNDO O MODELO COGNITIVO APOS.** 2017. 294 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ensino de Ciências e Matemática, Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, 2017.

ROCHA, Irã Assis. **EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE FUNÇÃO INTEGRÁVEL.** 2016. 111 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Matemática, Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS, Ueslei Galvão do Rosário. **O ESTUDO DE RELAÇÕES ENTRE OS CONCEITOS DERIVADA E DECLIVE DA RETA TANGENTE ENVOLVENDO LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA.** 2017. 339 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Matemática, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

VAZ, Iêda do Carmo. **OS CONCEITOS DE LIMITE, DERIVADA E INTEGRAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE CÁLCULO E NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E DE DISCIPLINAS ESPECÍFICAS EM CURSOS DE ENGENHARIA.** 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

A TEORIA DOS REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA PRESENTE NO ENSINO DE CIRCULO E CIRCUNFERÊNCIA

Renata Gaspar da Costa
Aécio Alves Andrade

1. INTRODUÇÃO

Para orientar o professor no desempenho de sua tarefa foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN,que servem para nortear o educador em como trabalhar cada disciplina, em cada ano e aborda quais os principais conteúdos devem ser trabalhados. O modo de estruturação desse documento torna fácil sua leitura, podendo iniciar sem necessitar de uma ordenação, esse fator contribui para o presente artigo quando se buscou quais os assuntos de geometria são abordados no ensino fundamental.

A pesquisa utilizou como aporte teórico a Teoria dos Registros de Representação Semiótica que foi desenvolvida pelo filósofo e psicólogo francês Raymond Duval, na qual sua teoria enfatiza a importância da linguagem e o uso de representações para atividades matemáticas. Duval define como registro semiótico o sistema no qual é representado o objeto matemático e as maneiras típicas de representar um objeto matemático, denominamos como registros de representações. Em relação ao ensino de geometria, Duval (2012) afirma quehá quatro modos possíveis de visualizar uma figura onde cada forma independe da outra, são elas: apreensão

perceptiva, apreensão operatória, apreensão discursiva e apreensão sequencial das figuras.

O artigo objetiva encontrar pesquisas que trabalham o ensino de geometria, com ênfase nos tópicos de círculo e circunferência, que utilizam a Teoria dos Registros de Representação Semiótica e discorrer sobre a maneira que foi utilizada.

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa e o tipo de pesquisa é bibliográfico.

2. O ENSINO DE GEOMETRIA

O ensino de geometria no Brasil está presente desde os anos iniciais do ensino fundamental por orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), onde o ensino fundamental é divido em quatro ciclos sendo os dois primeiros ciclos destinado aos anos iniciais compreendido entre a 1º e 4º série (BRASIL, 1997) e os dois últimos ciclos pertencente aos anos finais compreendido a partir da 5º série até a 8º série (BRASIL, 1998). O ensino da matemática divide-se em quatros grandes blocos de conteúdos que são *Números e Operações; Espaço e Forma; Grandezas e Medidas; Tratamento da Informação*, onde dentre esses a geometria enquadra-se em dois blocos: *Espaço e Forma; Grandezas e Medidas.*

Os PCN da 1º a 4º série, o bloco Espaço e Forma exprimem a ideia que a criança constrói o espaço ao seu redor usando como referência seu próprio corpo, é nesse espaço por meio dos seus sentidos e movimentos que ela constrói as primeiras noções espaciais. No primeiro ciclo, as atividades geométricas resgatam os conhecimentos que a criança já traz consigo para poder complementar, fazendo-a evoluir na questão de localização, a receber instruções tais como direita, esquerda, cima, baixo etc. Propõe também o contato com figuras planas e não planas e as formas bidimensionais e tridimensionais, o objetivo nessa parte consiste apenas em observar as semelhantes e diferenças.O segundo ciclo caracteriza-se "com atividades que permitem ao aluno progredir na construção de conceitos e procedimentos matemáticos" (BRASIL, 1997, p. 58) em que essas atividades consistem na exploração do espaço, onde o professor também pode se valer do uso de mapas, diagramas e malhas ou mesmo promover a interdisciplinaridade com áreas como a geografia.

No bloco Grandezas e Medidas, o aluno aprende a comparar o que nos remete a ideia de medida, onde é sugerido o uso de instrumentos como balança, relógio e fita métrica. Este bloco serve de apoio para o bloco de Espaço e Forma, pois os exercícios que englobam grandezas e medidas contribuem para a aprendizagem dos conceitos referentes ao espaço e as formas.

Já nos PCN de 5º a 8º série, propõe-se o ensino de geometria através de situações-problemas, onde os objetos de estudo estejam presentes no mundo físico para que o aluno além de conseguir perceber a matemática no seu cotidiano também a consiga relacionar com outras áreas de conhecimento. "O trabalho com noções geométricas [...] estimula o aluno a observar, perceber semelhanças e diferenças, identificar regularidades etc" (BRASIL, 1998, p.51). Desse modo, no terceiro ciclo o aluno aperfeiçoa seu pensamento geométrico, trabalhando com problemas mais complexos, como por exemplo, classificando as figuras sobre ser plano ou não e sobre a sua dimensão, resolver situações-problemas utilizando composição, decomposição, transformação, ampliação e redução das figuras planas.No quarto ciclo deste bloco o aluno verá de forma mais aprofundada o que lhe foi apresentado no terceiro ciclo.

A respeito do bloco Grandezas e Medidas, no terceiro e quarto ciclo, as atividades devem focar em situação do dia-a-dia para que o aluno se acostume a realizar medições tais como, massa, capacidade, tempo, temperatura, ângulo, volume e ate algumas unidades da informática.

O uso de software é considerado um instrumento adequado, pois ajuda o aluno a pensar geometricamente, auxiliando-o nas atividades de transformações da figura no plano.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no 1º e 2º ano do ensino fundamental o aluno deve ser capaz de identificar e comparar figurasplanas (triângulo, quadrado, retângulo e circulo) que podem ser apresentadas através de sólidos geométricos ou mesmo através de gravuras que representem o objeto de diferentes ângulos. Um estudo mais aprofundado sobre círculo e circunferência aparece no 8º ano onde é apresentada a área do circulo e o comprimento de sua circunferência, para abordar esse assunto a BNCC sugere aplicar situações como determinar medida de terrenos. No 9º ano o aluno aprende a relação entre arcos e ângulos na circunferência de um círculo.

Ainda segundo a BNCC, assim como no ensino fundamental, no nível médio a realidade ainda é tida como base para o ensino da matemática e para auxiliar na investigação matemática recomenda o uso de recursos tecnológicos. Dentre as competências específicas, é exigido do aluno, para encontrar a solução de um problema, saber transitar entre diversos registros de representação presente na matemática, registros esses que são o algébrico, geométrico, computacional entre outros. Em outras palavras, o aluno deve ter habilidade em transpor funções polinomiais do 1º e 2º grau da representação algébrica para a geométrica. A esse processo Raymond Duval, filósofo e psicólogo francês que desenvolveu a Teoria dos Registros de Representação Semiótica, chamou de conversão.

3. TEORIA DOS REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA (TRRS)

Duval (2018) ao se questionar se o processo de aprendizagem em matemática difere-se das outras áreas de conhecimento, percebeu que para um aluno compreender um assunto de qualquer área do conhecimento,ele precisa apropriar-se do objeto de estudo da área específica. Nesse momento o francês percebeu que a dificuldade do ensino da matemática persiste, porque nessa área de conhecimento os objetos matemáticos não pertencem ao mundo físico, isto é, o aluno não tem acesso direto ao objeto de estudo. Do ponto de vista epistemológico, esse é um motivo que distingue o conhecimento matemático dos demais conhecimentos (DUVAL, 2018).

A presente teoria foi desenvolvida por Raymond Duval, um filósofo e psicólogo francês, a origem dessa ideia nasceu quando Duval ingressou em um dos primeiros Institutos de Pesquisa em Educação Matemática IREM, de Estrasburgo e em sua primeira obra, *Semiósis e Pensamento Humano: Registros Semióticos e Aprendizagens Intelectuais*, publicada em 1995 é possível notar a importância da representação semiótica para a pesquisa em didática da Matemática.

A Teoria dos Registros de Representação Semiótica enfatiza a importância da linguagem e o uso de representações para atividades matemáticas, pois os professores atribuíam as dificuldades dos alunos à ausência do domínio da linguagem; definimos aqui como registro semiótico o sistema

no qual é representado o objeto matemático e as maneiras típicas de representar um objeto matemático denominamos como registros de representações (figuras, gráficos, língua natural etc). Para que haja a transição de registro semiótico para um registro de representação são requisitadas três atividades cognitivas: A formação de uma representação identificável, o tratamento e a conversão.

> I. A formação de uma representação identificável: Refere-se à descrição do objeto, onde enfatiza as características que serão representadas. Essa formação segue regras, que servem para garantir a identificação da representação e possibilita a transformação semiótica de tratamento. (DUVAL, 2012).
>
> II. Tratamento: Segundo Faria (2017), o tratamento refere-se a uma modificação interna, sem ocorrer a manifestação de outro registro de representação.
>
> III. Conversão: Conforme Thiel (2013), a conversão trata-se de uma transformação semiótica externa, ou seja, há uma mudança de registro do inicial para o final. No nível fundamental, no ensino de geometria a conversão se faz presente ao trabalhar conjuntamente os conceitos através da linguagem e mostrar as propriedades dos objetos através de figuras para que o aluno visualize com mais detalhes (DUVAL, 2018).

A compreensão da matemática consiste em o aluno diferenciar o objeto de sua representação e conseguir mobilizar diversos registros de representação, além de saber reconhecer o objeto em cada uma dessas representações.

Em alguns casos, é necessária a elaboração de uma representação a partir de outra já existente. Esse processo de substituição pode dar-se de forma direta e fácil a qual é denominada de congruência semântica como também pode ocorrer de forma mais difícil, a este caso chamamos de não congruência semântica.

Para que essa transição ocorra da melhor forma possível, para que haja congruência semântica, é necessário estar atento a três critérios expostos por Duval (2012), onde o primeiro critério diz respeito à conservação de uma correspondência semântica de elementos significantes, por

exemplo, uma questão em que aparece o termo *dobro* não há congruência semântica, pois este termo possui dois signos que são o numero 2 e o sinal da multiplicação, por outro lado se pegarmos a mesma questão e no lugar de *dobro* colocássemos o termo *duas vezes* já haveria a presença da congruência, pois agora o termo possui dois signos; o segundo critério afirma que é necessário ter uma conservação da correspondência semântica das unidades de significado, isto é, o contexto da questão deve favorecer o sentido real termo empregado; o último critério anuncia que as unidades significantes precisam ter uma ordem.

A respeito do ensino-aprendizagem da geometria, segundo Duval (2012) há quatro modos possíveis de visualizar uma figura onde cada forma independe da outra, são elas: apreensão perceptiva, apreensão operatória, apreensão discursiva e apreensão sequencial das figuras.

Quando mostramos uma figura ao aluno e este rapidamente identifica sua forma chamamos de apreensão perceptiva.

A apreensão operatória refere-se às modificações que se pode fazer em uma figura e às reorganizações viáveis de realizar (DUVAL, 2012). Já a apreensão discursiva, de acordo com Arcego (2017), promove uma maior articulação entre a figura e seu enunciado, além de permitir uma investigação maior nas figuras geométricas, para Duval a "apreensão discursiva de uma figura equivale a mergulhar, segundo as indicações de um enunciado, uma figura geométrica particular em uma rede semântica, que é, ao mesmo tempo, mais complexa e mais estável." (DUVAL, 2012, p.135).

Por fim, a apreensão sequencial está presente quando é exigida ao aluno a construção ou descrição de uma figura.

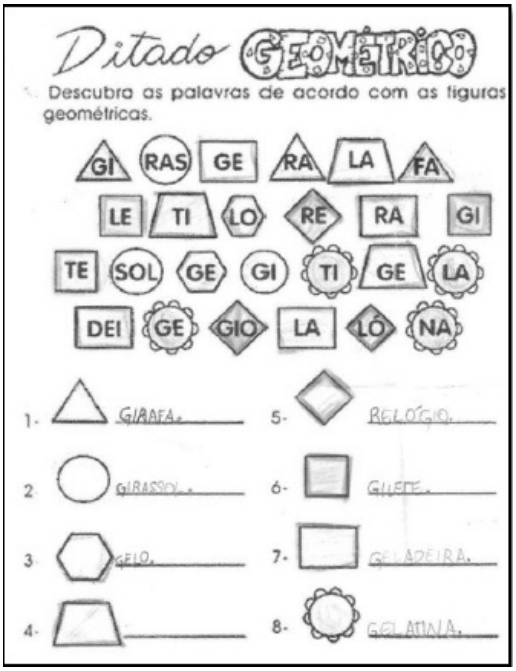
4. A TEORIA DE DUVAL NO ENSINO DE CÍRCULO E CIRCUNFERÊNCIA

Relatado sobre como deve proceder o ensino da geometria segundo os PCN e explanado sobre a TRRS, este tópico fará uma junção dos dois últimos, onde será apresentado exemplos trabalhados por alguns autores que seguem esse viés.

Arcego (2017) em sua pesquisa analisou cadernos de alunos e duas coleções de livros didáticos utilizadas por uma escola do ensino fundamental do Rio Grande do Sul, juntas as duas coleções trabalham desde o

1º ao 9º ano do ensino fundamental. A autora apresenta questões em que são mobilizadas algumas das apreensões já apresentadas e quais registros aparecem com mais freqüência. Ao analisar os cadernos de alunos do 1º e 2º ano, a autora constatou que o único registro empregado era o figural, a figura 01 nos mostra um exemplo:

Figura 1 – Exemplo de atividade do 1º ano

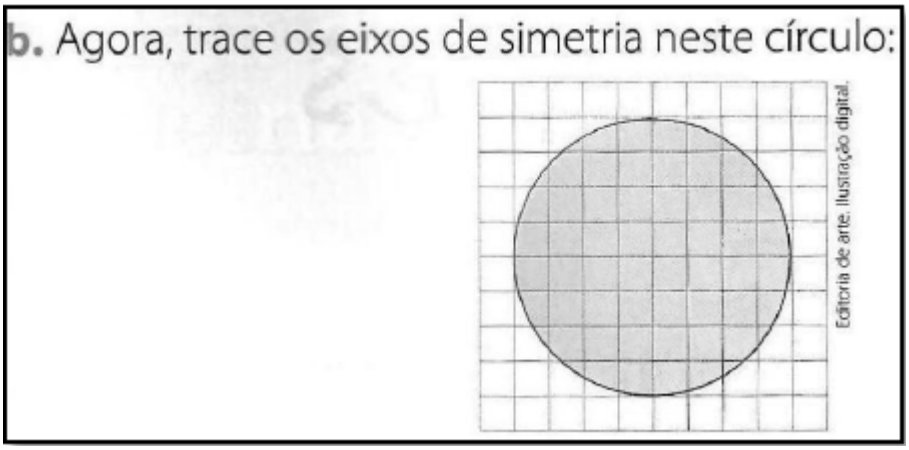


Fonte: Caderno do aluno_01_1º ano apud Arcego

No 1º ano as atividades com figuras geométricas planas auxiliam as crianças no processo de letramento e alfabetização, isto é, trabalha-se a formação de palavras e para isso é necessário que o aluno compare e relacione as figuras. Arcego (2017) ao analisar os cadernos dos alunos de 1º e 2º ano observou que o registro figural do circulo só a aparece na atividade da figura 1.

Ao analisar as atividades do 3º ano, a autora constatou que a atividade da figura 2 é a que mais implica o uso de apreensões.

Figura 2 – Exemplo de atividade que apresenta apreensões perceptiva, operatória e sequencial

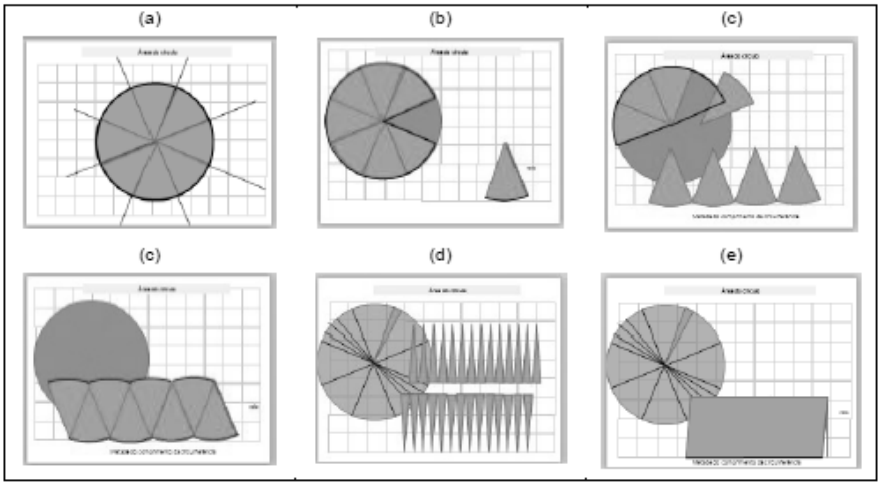


Fonte: BONJORNO; BONJORNO; GUSMÃO, 2014, v.5, p.58 apud Arcego

Na atividade acima se trabalha com as apreensões sequencial, perceptiva e operatória. No enunciado da questão temos o verbo "traçar" que nos remete a ideia de construir algo, por isso a questão enquadra-se na apreensão sequencial. Como a questão solicita o eixo de simetria, o professor pode estabelecer uma relação entre o eixo e o diâmetro do círculo. Após o aluno ter traçado o eixo aparecerá figuras simétricas, reconhecer as propriedades dessas figuras corresponde à apreensão perceptiva. Por fim, a apreensão operatória aparece quando o círculo é modificado para ser dividido em dois setores circulares semelhantes.

Boiago (2015) aplica uma sequência didática a alunos do 3º ano do ensino médio. Acerca da medida da circunferência, o autor utiliza animações em slides para decompor o círculo em setores circulares como mostra a Figura 03:

Figura 3 – Slides sobre a área do círculo

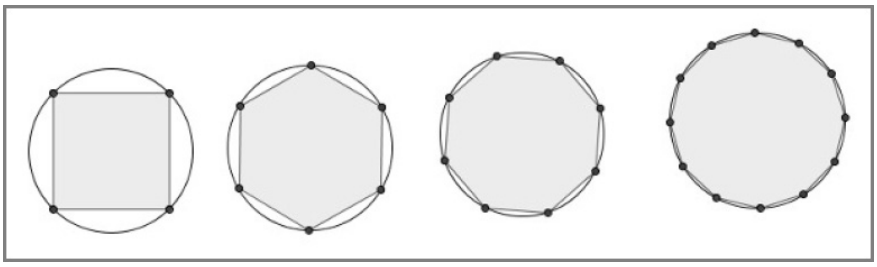


Fonte: Boiago (2015)

Nota-se que ao juntar os setores circulares dá-se origem a uma nova figura onde a base dela representa a metade do comprimento da circunferência do círculo e altura da figura corresponde ao raio do círculo. À medida que aumentasse os setores circulares, menores eles ficam e a figura formada tende para um retângulo. Boiago (2015) relata que a partir dessa abordagem os alunos têm capacidade de desenvolver a área do circulo através do conhecimento que já possuem de circunferência.

Seguindo a mesma metodologia, Paulo (2012) apoia-se na sequência didática para trabalhar a área do círculo com alunos do 9º ano do ensino fundamental. O autor aponta que uma das formas de calcular a área do círculo é utilizando polígonos circunscritos como se pode observar na figura 4:

Figura 4 –Polígonos Circunscritos



Fonte: Paulo (2012)

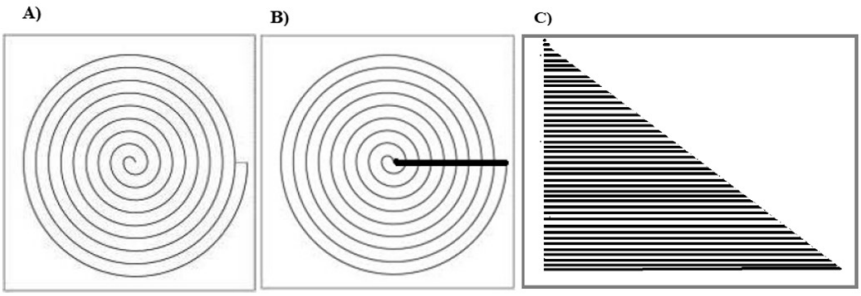
O uso de polígonos circunscritos serve como aproximação para calcular a área do círculo, segundo Paulo (2012), esse método era utilizado para calcular a área de terrenos em formato circular e até mesmo em setores equivalentes à circunferência. Nesse exemplo pode-se notar a transformação semiótica de tratamento, pois ao representar o círculo de outra forma, nesse caso através da junção de polígonos, não houve mudança de registro.

Arquimedes afirma que a área de um círculo é igual à área de um triângulo retângulo, onde um dos lados do ângulo reto é o raio e o outro lado adjacente ao ângulo reto refere-se à circunferência. Partindo desta proposição, Paulo (2012) propõe que os alunos cheguem a essa conclusão utilizando massinha de modelar.

Para essa atividade o aluno precisa de um compasso para desenhar uma circunferência, o valor do raio fica a critério do aluno, logo em seguida preenche a circunferência com a massinha; nesse passo o aluno deverá perceber que a área ocupada pela massinha corresponde à área do círculo.

Logo em seguida, deverá traçar e recortar um fio que vai desde a extremidade até o centro, esse processo resultará em outros fios de tamanhos variados, onde com esses fios o aluno deverá montar um triângulo retângulo. Podemos observar esses três processos na Figura 5:

Figura 5 – Construção da atividade do cálculo da área do círculo através da proposição de Arquimedes



Fonte: Adaptado de Paulo (2012)

Em relação a figura acima, o item A representa a circunferência que o aluno deverá desenhar e preencher com a massinha, posteriormente deve cortar um fio que vai desde a extremidade da circunferência até o centro

como mostra o item B. O aluno obterá vários fios de tamanhos diferentes, ele deverá ordená-los para que forme um triângulo retângulo como é exposto no item C. Após a construção do triângulo retângulo, o professor poderá levantar questionamentos que levem esse aluno a perceber que apesar de ser figuras ambas possuem a mesma área. As questões levantadas por Paulo (2012, p.119) são:

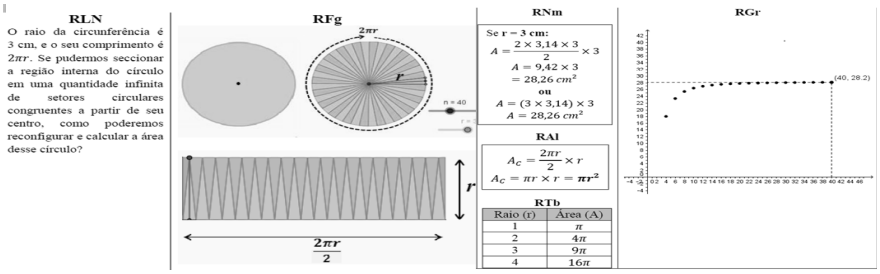
> 1. Ao comparar a área do circulo com a área do triângulo, o que você percebe?
>
> 2. Comparar o cateto maior deste triângulo com o perímetro da circunferência, o que você pode afirmar?
>
> 3. Comparar o cateto menor deste triângulo como raio da circunferência, o que você pode afirmar?
>
> 4. Escreva a medida do cateto maior em função do raio da circunferência;
>
> 5. Escreva a medido do cateto menor em função do raio da circunferência;
>
> 6. Escreva uma fórmula para determinar a área do triângulo montado;
>
> 7. Tal fórmula também poderá ser usada para determinar a área do círculo? Justifique sua resposta

Na aplicação dessa atividade os alunos já tinham estudado sobre o triângulo, logo sabiam como calcular sua área e souberam como transitar da área do triangulo () para a área do círculo (). Segundo Duval (2012), essa transição representa um tratamento já que não houve mudança do registro algébrico para outro. Paulo (2012) afirma que para compreender a proposição de Arquimedes foi necessário fazer uso do registro figural, por outro lado, as respostas das questões levantadas por ele encontram-se na forma de registro em língua natural e registro algébrico.

Desta forma, desde o começo da atividade compreendida da interpretação da proposição até as respostas constata-se que há uma mudança nos registros, logo a atividade além de ter a transformação semiótica de tratamento também há de conversão.

Outra vez, Acergo (2017) nos traz um exemplo da teoria de Duval. Observe a Figura 6:

Figura 6 – Classificação dos registros de representação semiótica no ensino de círculo e circunferência



Fonte: Adaptado de Arcego (2017)

Desta vez a autora mostra uma atividade apresentada em seis registros: registro língua natural, registro figural, registro numérico, registro algébrico, registro tabular e registro gráfico.

Nota-se que no registro figural há uma transformação semiótica do tipo tratamento, pois há uma modificação do círculo em retângulo. Em contrapartida, de modo geral, a Figura 6 apresenta uma transformação semiótica do tipo conversão.

Segundo Duval (2018) cada representação enfatiza uma característica do objeto matemático, isto é, não tem semelhança entre os conteúdos de cada representação e essa é a maior dificuldade no que diz respeito à realização da conversão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À frente dos resultados expostos, a TRRS contribui significativamente para o ensino de círculo e circunferência ao ampliar a visão do professor de como trabalhar esses assuntos saindo do modo tradicional, resultando na melhor qualidade do ensino.

A preferência pela sequência didática, como os autores mencionados fizeram, exige do professor dedicação para organizar os conteúdos de forma hierárquica, mantendo uma ligação entre eles e não fugir da realidade do aluno. Cabe ao professor propor atividades que estimulem o cognitivo

dos alunos a se desenvolver. Mesmo se for uma aula apenas expositiva, se o professor souber fazer uso do recurso tecnológico esse pode lhe ser um grande aliado.

Espera-se ter despertado o interesse nessa forma de trabalhar com a geometria para promover a propagação da teoria de Duval e incentivar sua utilização para além dessa temática.

REFERÊNCIAS

ARCEGO, Priscila. **REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICAS MOBILIZADAS NO ESTUDO DA ÁREA DO CÍRCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL.** 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Matemática e Ensino de Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

BOIAGO, Carlos Eduardo Petronilho. **ÁREA DE FIGURAS PLANAS: UMA PROPOSTA DE ENSINO COM MODELAGEM MATEMÁTICA.** 2015. 252 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino de Ciências e Matemática., Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18762>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: matemática – 1º e 2º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: matemática – 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DUVAL, Raymond; MORETTI, Trad. MériclesThadeu. **Abordagem cognitiva de problemas de geometria em termos de congruência. Revemat:** revista eletrônica de educação matemática, [s.l.], v. 7, n. 1, p.118-138, 16 jul. 2012. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). http://dx.doi.org/10.5007/1981-1322.2012v7n1p118.

DUVAL, Raymond; MORETTI, Trad. MériclesThadeu. **Como Analisar A Questão Crucial Da Compreensão Em Matemática? Re-**

vemat: revista eletrônica de educação matemática, [s.l.], v. 13, n. 2, p.1-27, 2018. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). http://dx.doi.org/10.5007/1981-1322.2012v7n2p266.

DUVAL, Raymond; MORETTI, Trad. MériclesThadeu. **Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo do pensamento. Registres de représentationsémiotique et fonctionnementcognitif de lapensée. Revemat:** revista eletrônica de educação matemática, [s.l.], v. 7, n. 2, p.266-297, 13 dez. 2012. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). http://dx.doi.org/10.5007/1981-1322.2012v7n2p266.

FARIA, Renata Aparecida de. **INTEGRAÇÃO MULTIMODAL E COORDENAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICAS EM ATIVIDADES DE FUNÇÃO DO 1° GRAU.** 2017. 121 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília: DF: MEC, 2017.

PAULO, Gilberto Pereira. **Uma Proposta para o Ensino e Aprendizagem dos Conceitos de Área de Circulo de Perímetro de Circunferência.** 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino de Matemática, Pontifíca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/10916/1/Gilberto%20Pereira%20Paulo.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

THIEL, Afrânio Austregésilo. **PRÁTICAS MATEMÁTICAS NO PLANO CARTESIANO: UM ESTUDO DA COORDENAÇÃO DE REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO.** 2013. 235 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

A ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE: CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO EM SAÚDE E O PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA

Camila Louise Baena Ferreira

Introdução

A articulação entre os setores da educação e saúde é uma importante ferramenta para a promoção da saúde e qualidade de vida à população. A lei 8.080 /90, conhecida como Lei Orgânica da Saúde, expõe os fatores determinantes e condicionantes da saúde, entre outros: a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a *educação*, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais (BRASIL, 1990). Desse modo, destaca-se a necessidade de ações intersetoriais para a promoção da saúde; de modo a envolver uma rede complexa de interdependências e inter-relações, devido à impossibilidade de estabelecer uma causalidade linear no processo saúde-doença (FRAGA et al, 2013).

É necessário promover ações que provoquem transformações nos sujeitos, permitindo-os atuar como cidadãos; ou seja, a possibilidade de agir diante de certas situações a que são submetidos. Nesse contexto, a educação – seja ela institucional ou não – é uma forma de desenvolver o exercício da cidadania, e assim promover atitudes que resultem na melhoria das condições de saúde e vida (BYDLOWSKI; WESTPHAL; PEREIRA, 2004).

A fim de abordar a articulação entre os setores de educação e saúde, será apresentado inicialmente o conceito de educação em saúde e a transformação do referido conceito conforme as mudanças de paradigmas em ambos os setores ao longo do tempo. Por fim, será apresentado o Programa Saúde na Escola (PSE), instituído em 2007 no Brasil, e as ações a serem desenvolvidas pelas equipes de Saúde da Família em parceria com as escolas inscritas no Programa.

Educação em saúde

A educação em saúde é definida como um processo educativo de construção de conhecimentos em saúde, de forma a permitir que a população se aproprie de tal temática. Ou seja, é o conjunto de práticas do setor saúde que contribui para aumentar a autonomia dos indivíduos no seu cuidado; assim como permitir o debate com profissionais e gestores da saúde para alcançar uma atenção em saúde conforme suas necessidades. Desse modo, é possível afirmar que a educação em saúde potencializa o exercício da participação popular e do controle social sobre as políticas e serviços de saúde (BRASIL, 2009).

A educação em saúde faz parte de um processo político pedagógico, que envolve o desenvolvimento de um pensar crítico e reflexivo. Possui como objetivo proporcionar ações transformadoras que resultem na autonomia do indivíduo e sua emancipação como sujeito histórico e social; com capacidade de propor e opinar nos cuidados de saúde realizados a si, sua família e coletividade (MACHADO et al, 2007).

Diante do exposto, pode-se afirmar que as práticas de educação em saúde envolvem diferentes autores, sendo eles: os profissionais de saúde que além das práticas curativas, valorizam a prevenção e a promoção da saúde; os gestores que apoiam esses profissionais; e a população que se disponibiliza para construir seus conhecimentos e aumentar a autonomia nos cuidados. A educação em saúde é uma prática inerente ao trabalho em saúde, entretanto, muitas vezes encontra-se relegada a um segundo plano no planejamento e organização dos serviços (FALKENBERG et al, 2014).

Breve histórico da educação em saúde no Brasil

O conceito de educação em saúde sofreu transformações ao longo do tempo, conforme mudanças de paradigmas no setor saúde e também de-

vido às transformações nos processos pedagógicos da educação escolar de maneira geral (MACIEL, 2008). Durante séculos, o método de educação foi baseado na mera transmissão de conhecimentos, sem reflexão crítica; conhecido como método bancário. Tal denominação remete à visão de que a mente do educando era como um banco, no qual o educador depositava conhecimentos para serem arquivados, sem espaço para questionamentos (FREIRE, 2004).

A educação em saúde tradicional - inicialmente conhecida como educação sanitária - apresentava semelhanças com a educação bancária, pois realizava a transmissão de normas de forma prescritiva para evitar determinadas doenças, sem considerar a realidade individual de cada sujeito. Desse modo, aos indivíduos restava apenas acatar as normas para não adquirir doenças. Caso as normas prescritas pelos profissionais de saúde não fossem executadas, os sujeitos tornavam-se culpados por seus próprios problemas de saúde; e não eram considerados os fatores socioeconômicos envolvidos (VASCONCELOS, 1999). Autores alertam que o fenômeno de culpabilização da vítima acaba por esconder o mau funcionamento dos serviços públicos, e a falta de compromisso por parte do governo para prover melhorias na saúde da população (VALLA; CARVALHO; ASSIS, 1993).

> (...) no modelo culpabilizante de educação, geralmente o profissional acredita estar socialmente investido de autoridade sanitária. Ele pensa possuir, sob monopólio, o conhecimento verdadeiro e absoluto dos temas que envolvem saúde e doença; dessa forma, impõe, em nome de interesses maiores da coletividade, o tipo de comportamento que os indivíduos devem assumir (BENSEN et al; 2007, p. 59).

As epidemias de doenças infecto-contagiosas no país, durante o início do século XX, ameaçaram a economia agroexportadora e colocaram em evidência a necessidade do Estado brasileiro de controlar as epidemias; as quais estavam relacionadas às péssimas condições sanitárias e sócio-econômicas. Nesse contexto, a educação em saúde tradicional, possuía o modelo de intervenção campanhista; ou seja, eram realizadas campanhas sanitárias para combater as epidemias, quando as doenças já haviam tomado grandes proporções (POLIGNANO, 2001). Tal modelo, de base coercitiva, utilizava-se do uso da

força e da autoridade para realizar as ações de vacina obrigatória, vistoria nas casas, interdição, internações forçadas, despejos e informações sobre higiene e formas de contágio das doenças. Entretanto, as informações eram repassadas através de uma abordagem biologicista e mecanicista, ditadas muitas vezes, de forma preconceituosa (PEDROSA, 2006).

A violação aos corpos e lares para realizar a vacina obrigatória, não obedecia aos valores de ordem moral da população; as mulheres encontravam-se com os filhos em casa, enquanto o marido estava no trabalho, e os lares eram invadidos por estranhos. As ações utilizadas pelo Estado resultaram em manifestações populares, entre elas, a Revolta da Vacina em 1904 – contra a vacina obrigatória para varíola, coordenada pelo médico sanitarista Oswaldo Cruz. Destaca-se como o principal fator desencadeante, o desencontro entre o pensamento científico e os valores populares, como a inviolabilidade do lar (CARVALHO, 2004). Diante do contexto, fica evidente a falta de diálogo e compreensão das autoridades sanitárias, acerca do modo de se realizar práticas efetivas de educação em saúde. Cartuns publicados na mídia impressa na época, demonstraram a insatisfação popular conforme apresentado a seguir (PORTO; PONTE, 2003).

No desenho de Leônidas, publicado na revista *O Malho* de 29 de outubro de 1904, a legenda reproduzida a seguir antecipava a Revolta da Vacina, que viria a ocorrer dias depois, entre 12 e 15 de novembro, quando a população enfrentou Oswaldo Cruz e sua guarda: "Espetáculo para breve nas ruas desta cidade. Oswaldo Cruz, o Napoleão da seringa e lanceta, à frente das suas forças obrigatórias, será recebido e *manifestado* com denodo pela população. O interessante dos combates deixará a perder de vista o das batalhas de flores e o da guerra russo-japonesa. E veremos no fim da festa quem será o vacinador à força !...."

Em E. de C. Falcão (org.), *Oswaldo Cruz Monumenta Histórica: a incompreensão de uma época. Oswaldo Cruz e a caricatura* . Brasiliensia Documenta, vol. VI, tomo 1, São Paulo, Acervo da biblioteca da Casa de Oswaldo Cruz. 1971.

Na charge publicada em *Avenida*, de 3 de setembro de 1904, Vasco critica a atuação de Oswaldo Cruz, que ainda foi alvo de versos sarcásticos.

'Os célebres cérebros'

"Nessa perfuração arteriana,
É o másculo doutor de altas ciências
Parece ver na natureza humana
Um campo vivo para experiências"

Em E. de C. Falcão (org.), *Oswaldo Cruz Monumenta Histórica: a incompreensão de uma época. Oswaldo Cruz e a caricatura* . Brasiliensia Documenta, vol. VI, tomo 1, São Paulo, Acervo da biblioteca da Casa de Oswaldo Cruz. 1971.

A educação em saúde no ambiente escolar

Valadão (2004) expõe que a partir de 1889, encontra-se discursos oficiais acerca das ações educativas em saúde para a população escolar, focada em mudanças de comportamentos e atitudes; desconsiderando a realidade na qual a criança estava inserida.

Em 1923, com a criação do Departamento Nacional de Saúde, a educação sanitária é introduzida como ações rotineiras no trabalho em saúde e não apenas na emergência de doenças epidêmicas; inovando o modelo campanhista de Oswaldo Cruz, de caráter fiscal e policial (POLIGNANO, 2001). Este novo modelo de educação sanitária baseava-se no entendimento de que as doenças não eram produzidas apenas pelo meio externo, mas também pela consciência sanitária das pessoas (LIMA, 2003). As ações de educação em saúde passam a ser desenvolvidas por educadores sanitários e professores, que se utilizavam de métodos padronizados para fornecer informações às populações escolares;

priorizando as crianças e adolescentes como detentoras desse saber (FIGUEIRÓ, 1999).

A visão positivista subjacente acreditava que a escola poderia corrigir a 'ignorância' familiar que comprometia a saúde da criança. Desse modo, a escola seria além de espaço de ensino e controle social, um espaço terapêutico (MOHR, SCHALL; 1992). A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) em 1930, parece estar relacionado aos anseios do movimento sanitarista da Primeira República no Brasil (SANTOS, 1985). Na década de 50, o MESP se divide formando o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), com autonomia institucional para elaboração e implantação de políticas em suas áreas (BRASIL, 2009a). Ressalta-se, entretanto, que a divisão entre tais Ministérios não significa a segregação das ações relacionadas aos setores da saúde e da educação; como exposto a seguir.

O Ministério da Saúde considera que a escola é um aliado importante para a realização de ações de promoção da saúde; promovendo o fortalecimento dos indivíduos para a tomada de decisões favoráveis à sua saúde e da comunidade e a criação de ambientes saudáveis com foco na construção de uma nova cultura de saúde.

Reconhece, assim, que a escola possui não apenas a função pedagógica específica, mas também uma função política e social ao promover a transformação da sociedade e o exercício da cidadania (BRASIL, 2002).

Diferentemente das práticas de educação em saúde tradicional, compreende-se que - conforme as propostas da Reforma Sanitária a partir de 1970 - para promover saúde não é suficiente informar, é necessária uma relação pautada no diálogo e na comunicação emancipadora (BRASIL, 2002). A educação em saúde abandona seu caráter coercitivo e persuasivo, ou o processo limitado de transferência de informações e passa a privilegiar a troca de informações e o desenvolvimento da visão crítica acerca dos problemas de saúde (MACIEL, 2009).

Programa Saúde na Escola

O Programa Saúde na Escola (PSE), foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.286 /2007. Faz parte do trabalho integrado entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, que busca ampliar ações

específicas de saúde aos alunos da rede pública de ensino (BRASIL, 2009a). O Decreto atribui, às equipes de Saúde da Família, a função de realizar "visitas periódicas e permanentes às escolas cadastradas no PSE para avaliar as condições de saúde dos educandos, bem como para proporcionar o atendimento à saúde ao longo do ano letivo, de acordo com as necessidades locais de saúde identificadas" (BRASIL, 2007, art. 4º parágrafo único).

As equipes de Saúde da Família pertencem às Unidades Básicas de Saúde (UBS), as quais estão localizadas em territórios adscritos de modo a proporcionar a proximidade da população com o referido serviço de saúde. Desse modo, as UBS e as equipes de Saúde da Família se constituem como a porta de entrada do SUS; ou seja, é o serviço de saúde que deve ser acionado pela população rotineiramente. A proximidade física e o vínculo afetivo entre a equipe de Saúde da Família e o indivíduo-família--vizinhança, garante maior adesão do indivíduo aos tratamentos e intervenções propostas pela equipe. A equipe de Saúde da Família é composta, por no mínimo, médico, enfermeiro, auxiliar ou técnico de enfermagem e agentes comunitários de saúde (BRASIL, 2017). Tais equipes podem contar com o apoio de outros profissionais de saúde como por exemplo, psicólogos, fisioterapeutas, nutricionistas, entre outros; integrantes do Núcleo de Apoio à Saúde da Família- NASF, os quais participam também das ações do PSE (BRASIL, 2010).

O PSE possui dois componentes de ações essenciais, a serem realizadas diretamente com os educandos no ambiente escolar: o primeiro - Avaliação das condições de saúde - tem como objetivo obter informações sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens; e desse modo garantir atendimento na UBS àqueles que apresentem alguma alteração. Já o segundo componente - Promoção da saúde e prevenção dos agravos - tem como objetivo a implementação de estratégias envolvendo temas prioritários para cada nível de ensino como alimentação saudável, atividade física, drogas, sexualidade, entre outros (BRASIL, 2015). As figuras abaixo apresentam um recorte dos dois Componentes, com as linhas de ação, breve descrição de tais ações e os níveis de ensino envolvidos; os quais abrangem o ensino infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio (EM) e Ensino de Jovens Adultos (EJA). É possível acessar outras informações, como por exemplo, a meta

pactuada e a periodicidade de realização de cada ação, na tabela completa conforme a fonte apresentada.

COMPONENTE I

LINHA DE AÇÃO/ TEMA	NÍVEL DE ENSINO	AÇÃO	
Avaliação antropométrica	Creche	Realizar avaliação do estado nutricional por meio da antropometria, utilizando o Índice de Massa Corporal (IMC)	
	Pré-Escola		
	EF/ EM/ EJA		
Verificação da situação vacinal	Creche	Realizar a verificação da situação vacinal dos educandos e direcionar educando para atualização na rede de saúde	
	Pré-Escola/ EF/ EM/ EJA		
Saúde Bucal	Todos	Promover e avaliar o estado de saúde bucal dos educandos e identificar quais apresentam necessidade de cuidado em saúde bucal	Avaliação e identificação dos educandos com necessidade de cuidado em saúde bucal
			Aplicação Tópica de Flúor
			Escovação Dental Supervisionada (direta e indireta)
Saúde Ocular	Creche	Realizar verficação com os pais se a criança realizou triagem ocular (" teste do olhinho") na maternidade ou na UBS e anotar o resultado. Verificar se as crianças que apresentarem teste alterado foram encaminhadas para diagnóstico.	
	Pré-escola		
	EF/EM/EJA	Realizar teste de Snellen	
Saúde Auditiva	Creche	Verificar com os pais ou responsáveis se a criança realizou triagem auditiva ("teste da orelhinha") na maternidade e anotar o resultado.	
	Pré-escola/ EF/ EM/EJA	Identificar educandos com possíveis sinais de comprometimento auditivo	
Desenvolvimento de Linguagem	Pré-escola/ EF/ EM/EJA	Identificar educandos com possíveis sinais de alterações de linguagem oral e escrita, tais como trocas fonéticas/ fonológicas na fala e grafêmicas na escrita, alterações no fluxo da fala - gagueira, alterações na qualidade vocal.	
Identificação de possíveis sinais relacionados às Doenças Negligenciadas e em Eliminação	EF/EM/EJA	Observar possíveis sinais de doenças negligenciadas prevalentes na região (hanseníase, tuberculose, malária, esquistossomose, geohelmintiases, tracoma) considerando indicadores epidemiológicos locais e propor medidas de controle e eliminação.	

COMPONENTE II

LINHA DE AÇÃO/ TEMA	NÍVEL DE ENSINO	AÇÃO
Ações de segurança alimentar e promoção da alimentação saudável	Creche	Fortificação com micronutrientes
	Todos	Educação Alimentar e Nutricional na perspectiva da promoção da alimentação e modos de vida saudáveis
Promoção da cultura de paz e Diretos Humanos	EF/ EM/ EJA	Realizar atividades pedagógicas/dialógicas de estímulo à solidariedade, respeito à diversidade e cooperação.
Saúde Mental	Todos	Criação de grupos intersetoriais de discussão de ações de saúde mental no contexto escolar, em articulação com o GTI municipal
	Creche/ Pré-Escola	Criação de grupos de famílias solidárias para encontro e troca de experiência, com mediação da creche/escola e saúde
	EF/ EM/ EJA	Criação de grupos entre pares para fomento e estímulo ao protagonismo infanto juvenil a partir de manejo de conflitos no ambiente escolar
Saúde e prevenção nas Escolas (SPE): educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/aids	EF/EM/EJA	Realizar atividades abordando as temáticas da saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/Aids e Hepatites Virais no cotidiano escolar
		Formar jovens multiplicadores para atuarem entre pares nas temáticas envolvendo saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/aids
Saúde e prevenção nas Escolas (SPE): prevenção ao uso de álcool, tabaco, crack e outras drogas	EF/ EM/ EJA	Realizar atividades no cotidiano escolar abordando a temática dos riscos e danos do uso de álcool, tabaco, crack e outras drogas
Prevenção de acidentes	Todos	Realizar atividades de prevenção de acidentes e mapeamento na escola das situações de risco de acidentes.
Saúde Ambiental	Pré-escola/ EF/ EM/ EJA	Realizar atividades de sensibilização, responsabilização e intervenção do cuidado consigo mesmo e com o ambiente escolar
Práticas Corporais e Atividade Física	Pré-escola/ EF/ EM/ EJA	Oferecer práticas corporais, atividade física e lazer orientadas, relacionadas à realidade da comunidade, incluídas no cotidiano escolar

Fonte: BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Caderno do gestor do PSE**. Brasília: 2015.

O PSE propõe, que as ações descritas acima, devem ser introduzidas gradativamente ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas; o qual se configura como o documento que orienta as ações educativas da escola conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2015).

Observa-se que a execução das ações deve ser planejada conforme o contexto escolar e social dos alunos; desse modo, os profissionais de saúde necessitam realizar inicialmente um diagnóstico local acerca de possíveis vulnerabilidades, para desenvolver ações efetivas. Recomenda-se que as ações não sejam realizadas pelos profissionais de saúde com os alunos de modo isoladamente, mas envolver também os profissionais de educação e os pais e/ou responsáveis pelos alunos. Acrescenta ainda que, proporcionar ambientes no qual as crianças, adolescentes e jovens sentem-se seguros, facilita a adesão dos mesmos nas avaliações necessárias; desse modo, o envolvimento dos profissionais de educação torna-se essencial considerando o vínculo previamente estabelecido com os alunos (BRASIL, 2011).

As ações do PSE possuem um amplo espectro de atuação e não ficam restritas apenas ao ambiente escolar, pois promovem a aproximação dos alunos e seus responsáveis com as Unidades Básicas de Saúde. Sugere-se, por exemplo, a articulação da equipe de Saúde da Família com os profissionais de educação, para que enviem lembretes para as famílias comparecerem à UBS com as crianças no mês do aniversário para a consulta anual (BRASIL, 2011). Desse modo estabelece-se que as ações devem envolver medidas de prevenção, de modo a oferecer atendimento em saúde independente de alterações na avaliação das condições de saúde.

Na fase inicial de implementação do PSE, em 2007, poucos municípios aderiram ao Programa. Os critérios de elegibilidade exigidos envolvia os municípios apresentarem 100% de cobertura da Estratégia Saúde da Família e baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)-2,69, ou ter escolas participantes do programa Mais Educação no território (SOUSA, ESPIRIDIÃO, MEDINA; 2017).

Em 2011, com o processo de expansão do PSE, houve a ampliação dos critérios de elegibilidade; já que permitiu a cobertura da Estratégia Saúde da Família em 70% e IDEB 3,1. Em 2013, foi cancelado os critérios de elegibilidade e desse modo, qualquer município passou a ser apto. Outras mudanças envolvem a inclusão de creches e pré-escolas, e indicadores de monitoramento e metas de desempenho (BRASIL, 2013).

Entre 2007 a 2013, cerca de 85% dos estudantes do ensino médio - por exemplo - encontravam-se em instituições públicas de ensino (BRASIL, 2013a). Considerando que o PSE é o principal programa de atenção à saúde voltada aos estudantes das escolas públicas, torna-se evidente a importância e o potencial alcance do Programa (SOUSA, ESPIRIDIÃO, MEDINA; 2017).

Considerações finais

As práticas de educação em saúde sofreram transformações significativas ao longo do tempo, transformações estas que se tornam evidentes ao observar o modelo atual de educação em saúde que valoriza o diálogo e a autonomia do sujeito; e a educação sanitária baseada em um modelo coercitivo, prescritivo e de culpabilização do indivíduo que não agia conforme preconizado. Através do exemplo do modelo campanhista e o ápice da insatisfação popular com a Revolta da Vacina, ressalta-se a importância de considerar os valores morais, culturais, condição sócio-econômica entre outras questões envolvendo a população com a qual será realizada as ações de educação e saúde.

A Lei Orgânica da Saúde, utiliza-se do conceito ampliado de saúde e expõe os diversos fatores condicionantes e determinantes da saúde; alertando acerca da complexidade do tema e a importância de ações intersetoriais. Nesse contexto, destaca-se o Programa Saúde na Escola, através da parceria entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação. Observa-se que o referido Programa apresentou mudanças nos critérios de elegibilidade, desde sua implementação em 2007, de modo a ampliar o número de escolas e níveis de ensino atendidos.

Embora o PSE estabeleça ações específicas definidas, sua proposta difere-se da educação em saúde tradicional realizada nas escolas; caracterizada pela lógica prescritiva de transmissão de informações através de cartilhas, utilizando-se de metodologia única sem considerar o contexto social do aluno. O PSE realiza uma proposta inovadora ao promover a articulação dos saberes entre profissionais da saúde, da educação, alunos e responsáveis; alertando para a importância de realizar um diagnóstico local afim de planejar ações efetivas. Desse modo, os profissionais possuem autonomia para o uso de diferentes estratégias e ferramentas para promover as ações definidas pelo PSE.

De modo a exemplificar tal questão, cito o relato de experiência de atuação no PSE como psicóloga da equipe NASF em Londrina/PR. Entre as diversas ações realizadas no PSE com a equipe multiprofissional em saúde, destaco duas ações com alunos do Ensino Fundamental. A primeira ação referia-se à educação em saúde acerca da Diabetes Mellitus, a qual não é um agravo de saúde que consta nos componentes de ações essenciais do PSE; porém tornou-se uma ação necessária em uma escola específica. Desse modo tal ação fez parte do Componente II - "promoção da alimentação saudável".

A equipe da Unidade Básica de Saúde (UBS) realizava acompanhamento multiprofissional à uma criança com diagnóstico de Diabetes, que apresentava dificuldade de manter os níveis glicêmicos estáveis mesmo com a supervisão da família em relação à alimentação e tratamento medicamentoso. Verificamos que a alimentação na escola era fornecida conforme parâmetros nutricionais adequados, e não havia a venda de outros alimentos no interior da escola. Após estudo de caso junto aos profissionais da educação, foi identificado que a referida criança trocava seus pertences escolares como lápis e canetinhas por doces com os colegas de sala; os quais demonstravam baixa compreensão acerca da doença Diabetes. Diante de tal informação, os profissionais atuantes no PSE realizaram um teatro de fantoches (sem expor a criança que possui o diagnóstico), com o objetivo de informar aos alunos sobre a doença e modos de prevenir o agravo de sintomas relacionados; assim como conscientizar que a Diabetes atinge também crianças – pois estas acreditavam que a doença ocorria apenas em idosos, conforme observavam na própria família.

Outra ação realizada através do PSE com os alunos do Ensino Fundamental, que se destacou, foi em relação à menarca (primeira menstruação). Este tema também não consta explicitamente como ação prioritária do Programa; porém foi sugerido por uma escola conforme observação dos profissionais acerca das dúvidas das alunas. Estas demonstravam dificuldade de realizar os questionamentos com a família, assim como dificuldade de abordar o assunto na presença dos colegas do sexo masculino. Desse modo, realizou-se duas ações concomitantes: alguns profissionais realizaram atividades específica com os alunos do sexo masculino, enquanto outros profissionais realizaram a educação em saúde acerca da menarca apenas com as alunas. Utilizou-se como recurso para educação em saúde,

um desenho animado popular entre as pré-adolescentes por abordar temas específicos dessa fase de desenvolvimento (como espinhas, o primeiro sutiã, depilação, paixão, entre outros). O referido desenho encontra-se em domínio público na internet – "Pergunte à Lara".

Observou-se que a participação das alunas na atividade foi efetiva, relatando que pela primeira vez conseguiram ter um espaço acolhedor para abordar a temática, tanto em relação às questões fisiológicas quanto aos aspectos emocionais diante da entrada na fase da pré-adolescência.

Diante do exposto, é possível afirmar que através do PSE é possível identificar alterações nas condições de saúde, de modo a proporcionar o atendimento necessário; assim como atuar preventivamente. A realização das ações do PSE pela equipe de Saúde da Família torna-se um importante estímulo para que os alunos e responsáveis procurem as Unidades Básicas de Saúde com maior frequência, fortalecendo o vínculo da equipe de saúde com a população. Por sua vez, o vínculo entre os professores e alunos é um importante aliado ao promover um ambiente em que os alunos podem sentir-se mais seguros para as ações realizadas pelos profissionais de saúde.

Bibliografia:

BENSEN, C. B et al. A estratégia saúde da família como objeto em educação em saúde. **Saúde e Sociedade**, v. 16, n. 1, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento de Atenção Básica. Programa Saúde da Família. **Rev. Saúde Pública**, v. 34, n. 3, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Caderno do gestor do PSE**. Brasília, 2015.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 1.413, de 10 de julho de 2013**. Redefine as regras e critérios para adesão ao Programa Saúde na Escola (PSE) por Estados, Distrito Federal e Municípios e dispõe sobre o respectivo incentivo financeiro para custeio de ações. Diário Oficial da União: Brasília, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2012**: resumo técnico. Brasília, 2013a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Passo a passo PSE – Programa Saúde na Escola**: tecendo caminhos da intersetorialidade. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Diretrizes do NASF**: Núcleo de Apoio a Saúde da Família. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Departamento de Apoio à Descentralização. **O SUS de A a Z**: garantindo saúde nos municípios (3. ed). Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Cadernos de Atenção Básica, n. 24. **Saúde na escola**. Brasília: 2009a.

BRASIL. **Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. A promoção da saúde no contexto escolar. **Rev. Saúde Pública**, v. 36, n. 4, 2002.

BRASIL. **Lei 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 1990.

BYDLOWSKI, C. R; WESTPHAL, M. F; PEREIRA, I. T. M. B. Promoção da saúde. Porque sim e porque ainda não! **Saúde e sociedade**, v. 13, n. 1, 2004.

CARVALHO, J. M. Abaixo a vacina. **Rev Nossa História**, v. 50, n. 7, 2004.

FALKENBERG, M. B; MENDES, T. P. L; MORAES, E. P; SOUZA, E. M. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 3, 2014.

FIGUEIRÓ, A. C. Pensando a prática de educação popular em saúde. **Nós da Rede**: Boletim da Rede de Educação Popular em Saúde, v.2, 1999.

FRAGA, A. B. et al. **Curso de extensão em promoção de saúde para gestores do SUS com enfoque no Programa Academia da Saúde**. Brasília: CEAD/UnB, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 38ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2004.

LIMA, A. L. G. S; PINTO, M. M. S. Fontes para a história dos 50 anos do Ministério da Saúde. **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, v. 10, n.3, 2003.

MACIEL, M. E. D. Educação em saúde: conceitos e propósitos. **Cogitare Enferm**, v. 14, n. 4, 2009.

MACIEL, M. E. D. **A educação em saúde na concepção do agentes comunitários de saúde de Fátima do Sul-MS** [monografia]. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Campo Grande, 2008.

MACHADO, M. F. A. S; et al**.** Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS – uma revisão conceitual. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, n. 2, 2007.

MOHR, A; SCHALL, V. T. Rumos da educação em saúde no Brasil e sua relação com a educação ambiental. **Cad Saúde Pública**, v. 8, n. 2, 1992.

PEDROSA, J. I. S. **Promoção da saúde e educação em saúde**. In: CASTRO, A; MALO, M (org). SUS: ressignificando a promoção da saúde. São Paulo: Hucitec, 2006.

POLIGNANO, M. V. **História das políticas de saúde no Brasil**: uma pequena revisão. Cadernos do Internato Rural-Faculdade de Medicina/ UFMG, v. 35, 2001.

PÔRTO, Â; PONTE, C. F. Vacinas e campanhas: as imagens de uma história a ser contada. **Hist, cienc. Saúde-Manguinhos**, v. 10, n. 2, 2003.

SANTOS, L. A. C. O pensamento sanitarista na Primeira República: uma ideologia de construção da nacionalidade. **Dados Rev. de Ciências Sociais**, v. 28, n. 2, 1985.

SOUSA, M, C; ESPERIDIÃO, M. A; MEDINA, M. G. a INTERSETORIALIDADE NO Programa Saúde na Escola: avaliação do processo político-gerencial e das práticas de trabalho. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 6, 2017**.**

VALADÃO, M. M. **Saúde na Escola**: um campo em busca de espaço na agenda intersetorial. [dissertação]. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2004.

VALLA, V. V.; CARVALHO, M.; ASSIS, M. **Participação popular e os serviços de saúde**: o controle social como exercício da cidadania. Rio de Janeiro: ENSP/Fiocruz, 1993.

VASCONCELOS, E. M. **Educação popular e atenção à saúde da família**. São Paulo: Hucitec, 1999.

ENSEÑAR EN LA VIRTUALIDAD: NUEVAS PRESENCIALIDADES Y DISTANCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y OTROS NIVELES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Virgínia Renata Vilar Da Silva

INTRODUCCIÓN

Ante la complejidad del mundo moderno, la tecnología es concebida de manera amplia, como métodos, técnicas y creaciones desarrolladas por el hombre, para facilitar su trabajo, su locomoción y su comunicación, haciendo la vida más simple y agradable dentro del contexto actual, muchos cambios han ocurrido en función de las invenciones y toda modernidad que crece cada vez más.

La revolución tecnológica fortalecida en la última década de 90 y que parece no tener más fin, en virtud de nuevos descubrimientos diarios, presenta muchas oportunidades de desarrollos sociales y económicos generados por el gran cambio en la sociedad.

Entre otros retos, esas transformaciones abarcan la sociedad del conocimiento, de la información y virtualización, haciendo de este un tema muy discutido hoy en día, sobre todo cuando se trata de la educación superior y sus impactos en la globalización y la creciente evolución de las tecnologías de información que se desarrolla en una velocidad abrumadora cuando considera en el contexto global.

La llamada sociedad del conocimiento hace énfasis en el conocimiento, como el agente más importante en los procesos educativos, económicos y sociales. Dependiendo de ella, es posible el desarrollo de la capacidad para generar, construir, y difundir nuevos conocimientos y tecnologías en cualquier ámbito de la sociedad. (AVALOS, 2000 p. 45).

La sociedad contemporánea vive la fase de la "búsqueda del conocimiento", estableciendo cada vez más esta búsqueda en virtud de los avances tecnológicos. El hombre hoy se enfrenta a una preocupación inminente con la velocidad de los cambios.

Se ha observado que la educación no permanece inerte a todo ese proceso evolutivo, participa e interactúa directamente en la evolución ocasionada por la globalización.

En esta perspectiva la modalidad de la educación a distancia crece sustancialmente en diversos países. Esta forma cada vez más fuerte viene solidificándose, incluso por medios legales, no se trata sólo de cursos de falla continuada o corta duración, hoy la mayoría de los países, incluyendo los sudamericanos tienen cursos de grado y postgrado a través de la virtualidad.

Sin duda los recursos e herramientas disponibles para uso por medio de las tecnologías apuntan a prácticas didácticas diferenciadas que facilitan la práctica docente e interactúan directamente con los conocimientos de los discentes. "Existen distintos procesos y modelos de globalización que han impactado fuertemente en los paradigmas educativos." (COPERTARI y FICA, 2007, p. 134).

El uso de la tecnología como praxis educacional es discutido por varios investigadores del campo de la educación es abordado en este ensayo en la perspectiva de conocer mejor el uso de las herramientas y recursos didáctico-tecnológicos que enriquece fortaleciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, Además de la figura del tutor en la educación a distancia que es un fuerte aliado del estudiante y del profesor.

Las universidades cada vez más vienen ofreciendo la educación a través de la virtualización. La característica principal de la educación a distancia es precisamente la construcción de aprendizajes significantes en tiempos y espacios diferentes, contraponiendo la educación tradicional, donde el profesor y el alumno necesitan estar en el mismo lugar y al mismo tiempo desempeñando actividades educativas. Esta dicotomía se pone

en duda cuando se tiene en cuenta todo avance que la tecnología ya ha alcanzado. La educación en línea trae consigo una nueva visión de modalidad educativa sin intermedio presencial.

Hoy en día las instituciones de educación superior tienen una gran proporción de la representación en la formación de los estudiantes, el creciente desarrollo de estudios y investigaciones que tratan de resolver los problemas de distancias y otros. Es importante analizar el papel de la universidad en la sociedad en la que opera, ya que influye directamente en el desarrollo de os jóvenes e de la sociedad.

Ese trabajo busca llevar el conocimiento en una breve investigación donde algunos puntos claves se observan en la educación a distancia, en la búsqueda de comprender las nuevas propuestas de la virtualización, distancias en educación superior y otros niveles del sistema educativo.

La mirada tiene su sustentación en análisis en el enseño en la virtualidad: nuevas preespecialidades y distancias en educación superior y otros niveles del sistema educativo. Para conocer más esta cuestión, vamos discutir brevemente algunos temas claves de la virtualización de la educación, por medio de la opinión de grandes autores e investigadores de la educación, entre ellos: Alicia de Alba**;** Fabio Tarasow, Gisela Schwartzman y Trech, Monica**;** Ortega Carrillo**;** Garcia Aretio**;** Nicholas Burbules**;** Howard Gardner**;** Mariana Maggio**;** Martinez Sánchez; Ramón Fica, Susana Copertari y Silvia Morelli.

Ese ensayo se construye a través de bases metodológicas cualitativas, investigaciones bibliográficas y se basará en la discusión de conceptos de algunas obras de los autores citados arriba.

Enseñar en la Virtualidad: Nuevas Presencialidades y Distancias en Educación Superior y otros Niveles del Sistema Educativo

La tecnología se establece como cualquier herramienta capaz de facilitar la vida humana, por lo tanto, no se trata sólo del uso de recursos electrónicos, pero éstos son los que más sobresalen en el mundo moderno. La evolución tecnológica se impone y transforma el comportamiento individual y social. La economía, la política, la división social del trabajo en diferentes momentos, reflejan los usos que los hombres hacen de las tecnologías que están en la base del sistema productivo.

Hay una conexión que se estanca a largas distancias en tiempo real permite "estar" en cualquier lugar del mundo en un solo clic. No física-

mente, sin embargo, ya existen opciones de herramientas que simulan en la virtualización muchas experiencias sensoriales, en la conexión por red.

La educación, se modifica diariamente en virtud de ellos descubrimientos, investigaciones y transformaciones que ocurren en función del desarrollo de la tecnología y su avance vigoroso, nuevas posibilidades de educación se desarrollan y ocupan espacio en la actualidad.

La educación a distancia viene ganando fuerza en los sistemas educativos, no sólo en América latina, sino en diversos países del mundo. La principal característica de esta modalidad de educación es justamente proponer el aprendizaje en tiempos y espacios diferentes. El alumno no necesita estar ocupando el mismo espacio físico que el profesor, optando por horarios distintos también. Además de cuestiones geográficas la virtualización ofrece acceso a educación superior aquellos que no tienen tiempo, o posibilidad de estudio presencial, entre otros.

El método de educación virtual hace uso corriente de entornos virtuales a través de la red y de la computadora, *smartphone* y *tabletas* también son herramientas que posibilitan ese aprendizaje. Las páginas en *internet*, los folletos, los vídeos y el software desarrollados solamente para la educación fomentan la virtualización de la educación y fortalecen cada vez más esta práctica.

En medio la información y la rapidez para absorción de grandes cantidades de contenidos, principalmente en el medio académico, surge la necesidad del ser humano desarrollar una mente global, que sea capaz de desafiar a sí mismo y sumar valores diversos en corto espacio de tiempo, hizo con que Howard Gardner, complementa su teoría de las inteligencias múltiples y hace sugerencias a cerca de las cinco mentes del futuro. El autor propone cinco tipos de mente idóneas para hacer frente a los nuevos desafíos de la sociedad y modernidad.

> La mente disciplinada es aquella que sabe utilizar el modo de pensar en las principales áreas de conocimiento del hombre, cómo disciplinas de las escuelas: la matemática, ciencias…); la mente sintética tiene la capacidad de almacenar grandes cantidades de información;la mente creativa como su propio nombre sugiere consigue crear, solucionar y pensar más allá de lo que se está expuesto; La mente respetuosa logra asimilar las diferencias con faci-

> lidad además de poseer una tolerancia más allá y por fin puede ser conceptuada como consciente de y equilibrada. (GARDNER, pp. 02-06, 2008).

La posición del autor trae una reflexión sobre nuestra mente y su funcionamiento. Es interesante imaginar nuestra mente funcionando en partes distintas y produciendo resultados diferentes para cada situación, inserta en el cambio y capaz de relacionar situaciones diversas para ofrecer resultados adecuados a cada situación. Este análisis trae fuertemente la valorización del cambio constante lo que con toda certeza pronto puede ser comparado la época en que vivimos y toda la revolución.

Según Gardner (2008) los sistemas educativos han de cultivar el potencial positivo del ser humano. Las disciplinas, la síntesis y la creación se pueden aplicar a todo tipo e fines, pero será menos probable que se usen para fines infames si también hemos cultivado el sentido del respeto y de la ética.

Ya Burbules (2012) aclara que ya hemos entrado en una época que cualquiera que haya sacado un teléfono inteligente u ordenador portátil para buscar en la web la respuesta a una pregunta, o para llamar a alguien para obtener información o asesoría, o para ver un vídeo tutorial en *YouTube* en medio de una crisis, ya se ha convertido en aprendizaje ubicuo.

Las tecnologías actuales posibilitan la existencia y el perfeccionamiento de la educación a distancia. Situación en la que el alumno tiene la capacidad de administrar su propio aprendizaje, ya que posee una gran autonomía para estudiar, participar en las clases virtuales e interpretar de acuerdo con su tiempo disponible.

Según Aretio (2014) la dificultad de encontrar una definición de educación (o enseñanza) a distancia universalmente aceptada es grande, debido a diferentes factores. Ni siquiera todos entienden el término distancia de similar forma. Existen, por otra parte, gran diversidad de propuestas metodológicas, estructuras y proyectos de aplicación de esta modalidad de enseñanza.

Varios entornos virtuales pelean hoy por espacio en el mercado tecnológico y proponen diversas estrategias de aprendizaje a través de la educación a distancia, no limitándose a cuestiones geográficas, hoy la educa-

ción a distancia sin duda enfrenta un gran momento y escupa un nuevo espacio en el campo de la educación.

Otra definición de la educación, tiene su concepto de la siguiente manera:

> La educación sin adjetivos, refiere a la educación presencial, aquella donde existe un punto de contacto físico temporal entre educador y educando, mientras los procesos educativos que se llevan a cabo sin la coincidencia de espacio temporal de educador y educando es la educación a distancia, pero la educación en línea propone la construcción de un espacio de encuentro a partir de la utilización de la tecnología a fin de promover situaciones de aprendizaje fundamentadas en la construcción social del conocimiento. (SCHWARTZMAN, TARASOW y TRECH, p.22, 2014)

Otros términos se utilizan en la búsqueda de conceptuar la educación en la virtualidad, entre ellos: enseñanza *b-learning* y *e-learning* el primero referido de distintas formas, cómo aprendizaje mixto, aprendizaje combinado y otros, su propuesta es el trabajo combinado en modalidad presencial y en línea para lograr un aprendizaje eficaz. El segundo tiene su base toda en la virtualidad, la tecnología y lo suporte de las herramientas tecnológicas y los profesores y tutores.

> Los motivos pelos cuales son creados estos programas también lleva pensar en marcas constitutivas de la distancia cómo, por ejemplo, cuando los estudiantes do pueden asistir al campus al no poder abandonar su trabajo; niños que estudian la educación primaria en el hogar bajo la tutela de sus padres por encontrarse impedidos ante situaciones geográficas o dificultades físicas; la necesidad de resolver el problema de las distancias. (COPERTARI y MORELLI, 2013 p.41,)

Los autores traen fuertes consideraciones sobre la propuesta de la educación a distancia. Es importante analizar el papel de la educación a distancia y sus propuestas para que los estudiantes que no tienen acceso a la educación presencial y o no tiene tiempo y condiciones de hacer universidad tradicional tenga su formación con la misma calidad que los otros estudiantes.

> Podemos encontrar todos os tipos y clasificaciones de la educación, entre ellos formal, no formal, informal. Las diferencias entre ambas modalidades (presencial y a distancia) exceden las características físicas. Ambas forman partes de circuitos institucionales diferentes, están regidas por estancias gubernamentales distintas y hasta podría argumentarse que poseen una valoración social diferente. Pero, los autores refuerzan que la educación a distancia es mucho más que la negación de la presencialidades que representa un rico desarrollo teórico y una tradición prácticas con características propias. (SCHWARTZMAN et al., 2014, p. 24)

La articulación de las tecnologías educativas y la universidad es uno punto que compone la Ley Nacional de Educación Superior, Ley nro. 24.521 en su Cap. II y Art. 6, habla de la estructura, articulación y señala que "La Educación Superior tendrá una estructura organizativa abierta y flexible, permeable a la creación de espacios y modalidades que faciliten la incorporación de nuevas tecnologías educativas."

Aunque haya el incentivo de la ley para poner en práctica técnicas que favorezcan la relación educación y tecnología, involucra otros factores diversos, entre ellos, formación docente, competencia técnica, aplicación direccionada, propuestas pedagógicas compatibles con las herramientas seleccionadas, entre otros.

A partir de ese análisis la discusión sobre tecnología y educación se inserta en el campo de la educación universitaria. Cuando hablamos de la pedagogía de la virtualidad vemos muchas posibilidades y estrategias de enseño-aprendizaje a que se propone la agregación de la red con la educación.

El incremento de la tecnología y la educación pueden ser comprendidos de diferentes formas y dependerá de la óptica analizada. Las tecnologías de la comunicación son los útiles o herramientas con los que hombres y las mujeres construyen realmente representaciones, que más tarde se incorporan mentalmente, se interiorizan. (Copertari y Fica, 2007).

Es muy común ver el lanzamiento de programas, software y juegos orientados por el aprendizaje. Algunas escuelas ya sustituyen el material didáctico, el libro físico por tabletas que contienen software educativo para promover el soporte didáctico al profesor. Todos estos cambios acaban

exigiendo una nueva postura y la necesidad de nuevas políticas educativas y curriculares que puedan adecuarse a la realidad virtual que enfrentamos.

Burbules (2012) habla acerca del desafío y oportunidad de la educación virtual:

> Un desafío para repensar algunas cosas, un desafío para renunciar a ciertos privilegios y autoridades tradicionales que van con nuestras ideas sobre la "enseñanza" (y que pueden ser parte de lo que nos atrajo a la docencia en el primer lugar), un reto para cambiar nuestras relaciones con los estudiantes como aprendices activos, así como con sus padres y otros. Pero al mismo tiempo, el entorno de aprendizaje ubicuo crea una serie de nuevas oportunidades para los maestros (BURBUES, 2012, p. 06).

El profesor es el desafío de estar actualizado y consciente de toda evolución que se presenta, como también, la unidad promover la formación continuada y estrategias que ayuden al docente frente al nuevo desafío del aprendizaje ubicuo.

Copertari y Fica (2007) ha dicho que las novas tecnologías han creado nuevos espacios de conocimiento y de transmisión de la información, como así también de metodologías y estrategias en los procesos de enseñar y aprender.

En la concepción de Maggio (2012) podemos enriquecer la enseñanza para que sea más poderosa, amplia, perdurable, profunda y, así, aproximarnos a nuestros sueños como docentes. A autora, comparte de ese mismo punto de vista.

Entonces, promover el uso de tecnologías de las universidades es una propuesta de enriquecimiento pedagógico. Los ambientes que poseen alta disposición tecnológica agregan valores enormes a la construcción cognitiva de los estudiantes y generan nuevas oportunidades. En la contemporaneidad han establecido propuestas que integren la tecnología y el campo didáctico lo que acarrea un nuevo papel en las prácticas educativas. Estos cambios, en el mundo académico, implican la aparición de reformas y propone nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje a través de la tecnología y sus herramientas, para construir avances significativos por medio de los entornos virtuales.

La enseñanza, con todos los matices que queramos introducir, es fundamentalmente un acto de comunicación y ello comporta modelos, contenidos, canales, métodos, etc. que han de estar acorde con el entorno temporal y social en el que la institución se ubica. (Martinez, 2013).

A través de la óptica de los autores citados en los días actualesson predominantes las tecnologías electrónicas de comunicación e información. Y el uso de la información es cómo la materia prima que el hombre culturalmente transmite a través de la tecnología e usa como manera de enseñar y aprender, además de cambiar sus formas de pensar, sentir y de comunicarse y principalmente de adquirir conocimientos. Esta afirmación nos hace reflexionar sobre las prácticas que involucran esa unión de tecnología y educación, así como los contenidos seleccionados para ese enfoque.

> Por lo que se refiere a la enseñanza es necesario reconocer que una gran parte de las bases de lo que hoy se enseña en estas aulas se fraguó en el siglo de las luces. El tiempo transcurrido ha hecho que, los contenidos que hoy llenan los currículos universitarios, se hayan enriquecido acumulando una gran parte de lo que ha ido produciendo la comunidad científica universal. (SÁNCHEZ, 2013 p. 13).

De acuerdo con el punto de vista del autor en un contexto histórico la universidad construye a través de los saberes de lo pasado los saberes futuros, creando ciencia en todos los aspectos posibles de aprendizaje, su función no se limita al estudio de contenido específico, tiene reformulado su currículo en función de los cambios tecnológicos, además de asumir una obligación de cambiar y controlar el progreso de los procesos educativos para el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

En esa perspectiva el currículo y el alumno en la educación a distancia trae la quiebra de paradigmas y sugiere una gestión centrada en la trasndisciplinaridad y en los aspectos globales que el mundo se desarrolla.

Debemos llevar a cabo que el currículum debe considerarse como una construcción de conocimiento social, independientemente de la síntesis de los conceptos desarrollados, sin embargo, apunta a una variedad de miembros y multidisciplinar en este proceso y el alumno se vuelve más central dentro del proceso del aprendizaje.

En la educación de la virtualidad el alumno deja de ser un mero receptor y se posiciona como agente de desarrollador de su propia construcción cognitiva. Con el apoyo del tutor y del profesor desarrolla aprendizaje significativo y se orienta temporalmente de acuerdo con lo que ya aprendió.

Luego, la tecnología no pretende reemplazar ni emular los procesos de educación presencial centrados en la transmisión de la información, sino que es a través de ésta que se pretende crear nuevos espacios (entornos) para fomentar los procesos de comunicación y construcción de aprendizaje. "El uso de la tecnología se encuentra totalmente fundamentado a partir de decisiones pedagógicas-didácticas". (SCHWARTZMAN, el al,. 2014, p 27).

De Alba (2007) fundamenta la necesidad de cambios en las bases curriculares:

> Desde la escuela primaria, cuando habla que para empezar el contenido sí ha cambiado el conocimiento ha cambiado muchísimo de hace 150 años a la fecha, lo que a mí me enseñaron en la escuela primaria es diferente a lo que se enseña hoy. A mí me dieron clases sobre los átomos desde la primaria, en estos días a los niños de primaria se hablan sobre los bits (De Alba, 2007, p. 33.

Martinez (2013) está de acuerdo con la autora y sugiere que, si dejamos por un momento la enseñanza y miramos la oferta de contenidos, si bien se avanzó bastante, está muy lejos de las demandas que la sociedad tiene en la actualidad.

La adecuación del currículum se hace muy necesaria en función de los cambios tecnológicos.

Superar los paradigmas educativos tradicionales, basados en la racionalidad y la fragmentación de los procesos cognitivos, y recuperar la formación en el área a distancia es la importante producción existente en experiencias de educación a distancia. (Copertari y Fica, 2007)

La tarea de la educación superior sea presencial o por medio de la virtualización en los días actuales está definida en la propuesta de la formación de la competencia, acompañamiento y desarrollo de discentes basados en la innovación de las tecnologías de información y comunicación.

> El docente que tienen en cuenta las oportunidades que crean los nuevos entornos tecnológicos para la enseñanza poderosa, diseña una estrategia de conservación de las versiones de un modo inteligente. Es necesario que el profesor pueda propiciar al educando de la enseñanza superior apertura para interactuar durante el proceso de aprendizaje, compartir las informaciones y conocimientos previos que éste dispone y adquiere diariamente a través de los recursos informacionales. (Maggio, 2012 p. 23).

Hablar de la educación e el cambio tecnológico es hablar de cambios que ocurren todos los días, que corresponden a la velocidad de las informaciones en la red, no es fácil para que las universidades se mantengan actualizadas con la expansión de la cultura digital, sin embargo, es importante que el profesor pueda día a día, en su aula, en ambientes físicos o virtuales, hacer interdisciplinar sus temas y proponer aprendizajes que atiendan la sociedad globalizada en que estamos insertos.

Ante esta realidad el currículo, la universidad y el docente, interactuando con las tecnologías educativas tiene la capacidad de formar ciudadanos con competencias y habilidades garantizando a estos accesos al mercado de trabajo, enfatizando la necesidad humana de la búsqueda y del desafío en una época de constante cambio, acompañar las nuevas y viejas tecnologías no sólo por cuestiones intelectuales, pero principalmente por cuestiones de supervivencia.

Aunque el currículo sea un factor clave para la educación virtual e presencial. Ortega (2014) presenta una propuesta de actuación en red, por medio de la afectividad, confianza y optimismo. No contrapone las propuestas anteriores, pero se complementa con los valores de los sentimientos y emociones del ser humano.

Un modelo emergente que une innovaciones, estrategias y herramientas de educación, inclusión y accesibilidad. Ese modelo se consiste en una enseñanza *e-Liaoning,* que tiene un carácter humanizado, inclusivo y afectivo, trabaja en la perspectiva de la construcción del aprendizaje en comunidades digitales y plataformas virtuales que proponen la relación entre profesor, tutor, alumno y director basada en el optimismo y afectividad. La interactuación es hecha por la herramienta de la web, a través del uso de videoconferencias y videojuegos, una *ciber*-organización que propone

salud y bienestar, mejora del rendimiento, disminución del ausentismo y abandono, felicidad laboral, liderazgo democrático y asesoramiento.

La enseñanza *e-learning* mantiene acompañamiento y retroalimentación afectiva desde la creación de conocimiento compartido, seguido de la flexibilidad guía académica y personal, busca más allá de la formación el incentivo a la investigación y está basado en cuatro pilares, son ellos: materiales (afectivo-accesible), evaluación (democrática, transparente y participativa), tutoría (tutor afectivo y inclusivo), Dirección y gestión (Flexible y dialogada).

De acuerdo con Ortega (2014), dentro de esa propuestatodos los participantes deben compartir recursos, expectativas, motivaciones previas y experiencias vividas.

La propuesta arriba es muy interesante, ya que el trabajo educativo en red involucra diversos factores claves, como la comunicación, la velocidad de la información, la introducción a los contenidos, el apoyo complementario, entre otros. No podemos olvidar que en el ambiente virtual el alumno es el propio responsable del éxito de su aprendizaje y tendrá además del profesor, algunos profesionales para auxiliarlo en esa caminata, entre ellos, el tutor.

El alumno desarrolla madurez para realizar en diversas ocasiones su autoevaluación. Las tareas a desarrollar durante el curso involucran entre otros, ejercicios prácticos, estudios de caso, comentarios de textos, autoevaluación e incluso la realización de pruebas escritas que podrán ser respuestas abiertas, cerradas, mixtas y ayuda del tutor.

Dentro de los entornos virtuales el tutor tiene un papel de fundamental importancia en el acompañamiento de la jornada del estudiante. El papel del tutor es garantizar la comprensión del contenido, sacar dudas y mostrarse presente y dispuesto a ofrecer soporte pedagógico, además de motivar al alumno y ofrecer estrategias diversas que faciliten el aprendizaje y la evolución del educando.

Ortega (2014) apuesta en un tutor afectivo, que involucra al educando y busca valores emocionales para complementar su aprendizaje.

Ya Morelli (2006) aclara que es necesaria la creación de espacios destinados a la reflexión y producción de ideas comunes que clarifiquen las tareas del tutor en torno de la orientación pedagógica.

Aunque toda influencia tecnológica, el profesor y el apoyo del tutor no deben ser convertidos en "soportes y ayudantes del aprendizaje", es

cierto que la sociedad tecnológica está cambiando el papel del profesor, y esto hace que éste busque ponerse al día con las tecnologías.

Es necesario que el docente pueda propiciar al educando de la enseñanza superior apertura para interactuar durante el proceso de aprendizaje, compartir las informaciones y conocimientos previos que éste dispone y adquiere diariamente a través de los recursos informacionales.

La universidad de los próximos años debe agilizar y facilitar la toma de decisiones, tanto en lo que tiene que ver con los currículos, como en la formación continua del profesorado. Crear unos estudios nuevos no puede requerir de un proceso de varios años ya que cuando venga a salir la primera promoción, posiblemente, no sea necesaria. (Martinez, 2013).

Así como en la educación presencial, todo el currículo, la metodología, la planificación de la enseñanza y demás componentes didácticos precisión tener como centro del proceso educativo el educando. No hay distinción en este aspecto entre educación en la virtualidad y educación presencial, hay una complementación de una a otra.

A partir de este entendimiento se considera que la educación a distancia debe ser desarrollada con la expectativa de proponer aprendizajes y comprender el mundo de una forma literal, o sea, como un todo, en la búsqueda de la ejecución de cuestionamientos que favorezcan la construcción cognitiva Independiente de las barreras físicas.

CONSIDERACIONES FINALES

Cómo se ha establecido en la introducción del presente trabajo, el propósito del mismo ha sido un análisis del punto de vista de algunos autores e investigadores que hacen de la educación a distancia su tema de discusión y el desarrollo de esta modalidad por medio de análisis.

Durante la realización desde estudio fue posible comprender que tecnologías, evolucionan sin cesar y con mucha rapidez, generan producciones diferenciados y sofisticados cada día, transformando la necesidad de actualización en una verdadera carrera contra el tiempo. Además, la educación evoluciona, además, la educación evoluciona también a gran velocidad y, por ese motivo, este estudio se vuelve tan importante para los que hacemos posgrado en educación universitaria.

Se hizo evidente que la verdadera propuesta de la educación a distancia es contribuir con la formación del estudiante, con intermedio del tutor y del profesor, considerando prácticas didácticas que propicien el desarrollo de las competencias educativas necesarias para la construcción y absorción del conocimiento a través de las herramientas tecnológicas, acompañando procesos de innovación y cambios que permean el aprendizaje ubicuo.

Los autores propuestos en este estudio abordan puntos de vista diversos sobre la enseñanza en la virtualidad, aunque se discute aspectos como tecnología educativa, cultura digital, entornos virtuales, currículo, pedagogía de la virtualidad, aprendizaje ubico, educación en línea enseñanza poderosa, entre otros, todos ellos, apuntan hacia la misma dirección al acordar la importancia de integrar cada vez más la tecnología a la educación. No hay duda de que este proceso, comenzado hace algunos años, enriquecido con la popularización de Internet y de las demás herramientas de la red, tiende a crecer cada vez más y entrelazando la virtualidad a la realidad.

A pesar de todo avance evidenciado, el creciente número de matrículas en la educación superior a distancia y en las diversas nuevas oportunidades vistas por medio de la tecnología relacionada a la educación todavía estamos lejos de alcanzar la efectiva quiebra de los paradigmas que rodean la educación a distancia en la contemporaneidad.

No podemos dejar de atentar en la necesidad de nuevas políticas de incentivo a la educación a distancia y la formación del profesor. Ofrecer actualización y acceso a los nuevos recursos ayuda mucho el desarrollo de nuevas metodologías que leen aprendizaje y tecnología sin perjuicio del currículo y el trabajo docente.

Se observa todavía una rejilla ruptura en antiguos paradigmas que alejaban la educación de los avances tecnológicos. En un análisis más frío se interpreta que el uso de estos recursos debe, de hecho, tener una relación directa con la educación no solamente en las universidades, pero en todas las modalidades de enseñanza.

Para finalizar la discusión entre los autores realizada en ese ensayo dejó claro que la amistad de la educación y las virtualidades es formar grandes profesionales con miras a los desafíos del futuro de nuestra sociedad, yendo más allá de la idea de transferencia de informaciones y co-

nocimientos, se trata de la necesidad de formar investigadores, curiosos, profesionales que de hecho hagan la diferencia.

REFERENCIAS

AVALOS, Ignacio. La sociedad del conocimiento. En: Revista SIC, N° 617 (1999); p. 295. www.gumilla.org.ve/SIC_Aut_90_00.htlm, 2000.

BURBULES C. Nicholas. El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. Encuentros en la Educación Vol. 13, 2012, 3 – 14.

DE ALBA, Alicia Frances de la Concepción. Curriculum-Sociedad. El Peso de la Incertidumbre, la Fuerza de la Imaginación. México, IISUE / Plaza y Valdés, 2007.

COPERTARI, Susana. FICA, Carrasco. "Educación virtual e Industrias culturales. Un nuevo paradigma" en La Trama de la Comunicación. Volumen 12, UNR Editora, Rosario, 2007.

COPERTARI, Susana y MORELLI, Silvia. Experiencias Universitarias De Enseñanzas A Distancia: praxis, visiones y horizontes. Rosario: Laborde Editor 2013.

Ley de Educación Nacional. Ley n° 26.206. Título I Disposiciones Generales. Principios, Derechos y Garantías.

Ley Nacional de Educación Superior. Ley n°. 24.521. Título II; Capítulo I.

MARTINEZ, Rizo. Evaluar las Evaluaciones: Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa. Buenos Aires: IIPE. 2003.

MARTINEZ, Sanchez. ¿Puede ser la universidad de hoy la de mañana? Revista de la Escuela de Ciencias de La Educación. Nº 8. Murcia: 2013.

MAGGIO, Mariana. Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica cómo oportunidad. 1ª Ed. – Buenos Aires: Paídos, 2012.

GARCIA, Aretio. Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital. Madri: Editora Síntesis. 2014.

GARDNER, Howard (2008). Las cinco mentes del futuro. Enseñanza e investigación en psicología vol. 15, núm. 2: 431-432 julio-diciembre, 2010.

ORTEGA, Carrillo. Educar a distancia hoy mediante ELearning "humanizado", afectivo, inclusivo e innovador. Conferencia inaugural del programa de formación de tutores en línea afectivos impartido por la Universidad de Granada. 2015. Acceso en: 28/03/2017. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Yr4HKVHeETc.

SCHWARTZMAN, Gisela. TARASOW, Fabio. TRECH, Mónica. De la educación a distancia a la educación en línea: aportes a un campo en construcción. Rosario: Homo Sapiens Ediciones; Flasco Argentina, 2014.

REDES SOCIAIS, LAÇOS E NÓS: A DIDÁTICA DO CANAL "LER ANTES DE MORRER" COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Eder Gomes de Oliveira

Introdução

A internet tem transformado a realidade de muitas áreas do conhecimento e a educação está se beneficiando imensuravelmente dela. Incorporado à internet os sites de redes sociais (SRS) ganham espaço como ferramenta de ensino e aprendizagem, tornando-se ferramentas profissionais aos pesquisadores, professores e educadores como inferem COSTA (1995), LÉVY (1999), RECUERO (2009c), entre outros.

A internet gera inúmeras possibilidades de interatividade, evidenciando uma relação ensino-aprendizagem muito pretendida por professores (FRÓES e PIRES, 2008). Nesse sentido, Lévy (1999) propõe uma mudança na atual forma de educar e levanta a possibilidade de a educação se realizar a partir da troca generalizada de saberes. No entanto, essas oportunidades trazem consigo desafios tanto para professores quanto alunos, dentre os quais podemos citar a necessidade de desenvolver novas habilidades técnicas que ajudam na adaptação a linguagem digital e social a fim de se construir novas formas de inter-relações/relacionamentos.

Diante do exposto, o objetivo do artigo é descrever como uma ferramenta de redes sociais por meio do canal do Youtube "Ler antes de morrer" pode ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Ensino e a Internet

Por muito tempo a educação se ateve aos métodos behavioristas, do estímulo-resposta, em que o professor é o único detentor de conhecimentos e responsável pela sua disseminação ao aluno cabia apenas aprender ou não os conteúdos ensinados. Tal proposição hoje se encontra defasada, pois é sabido que na contemporaneidade o aluno não mais é o agente passivo da relação, cabendo a ele buscar o conhecimento e os professores assumem o papel de "mentores e instigadores ativos de uma nova dinâmica de pesquisa-aprendizagem" (ASSMANN, 2005, p. 14), oportunizando ao aluno o desenvolvimento suas habilidades e conhecimento de forma mais independente.

Segundo Moran (2000) o uso da Internet, como nova ferramenta de aprendizado, criou um novo espaço para o desenvolvimento do ensino onde a valorização das experiências pessoais se aliam à transmissão de informações e conhecimento, o que proporciona, como já dito anteriormente, mudança na relação professor-aluno, na qual o mesmo autor defende que "ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação" (MORAN, 2000, p.29).

Ainda sobre processo de aprendizagem, vários autores discutem a melhor abordagem para os estudos entre eles elencamos Piaget (1973) infere que o conhecimento é construído pelo sujeito sendo ele próprio responsável pelo processo de aprendizagem. Vygotsky (1998b) opina que o conhecimento é construído por meio da colaboração e interação do indivíduo com o ambiente e seus pares, colocando, assim, a dimensão social como elemento central na aprendizagem. Nesse sentido, temos que ambas abordagens enriquecem e contribuem para as pesquisas que envolvem a temática educação e informática, em razão de evidenciarem a construção do conhecimento sob uma perspectiva pessoal e social, mas vinculada a um contexto histórico e cultural.

A escolha de uma abordagem ou metodologia faz muita diferença no processo de ensino-aprendizagem, haja vista que a aplicação de uma pedagogia flexível pode fortificar a autonomia do estudante, permitindo que a construção do saber tenha conexões e inter-relações mais abertas. Sobre isso Moran (2000) explica:

> Aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando relacionamos, estabelecendo vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando lhes significado, encontrando um novo sentido (MORAN, 2000, p.23).

Na sociedade da informação e do conhecimento a construção do saber é diferente do que foi conceituado anteriormente, pois o processamento das informações ocorre por meio da hipertextualidade[4]. , onde histórias se interconectam para formar novos significados. Em concordância a isso Lévy (1999) reconhece que o uso da hipertextualidade e multimídia proporciona ao estudante um comportamento ramificado conduzindo o saber para diferentes caminhos.

O uso dos computadores, sobretudo das redes sociais no ensino, atingem perspectivas da vida social, em casa e/ou na escola e também na formação profissional (LÉVY, 1999). Reforçando o que o autor entende Kenski (2007) afirma que o uso das tecnologias pela educação proporcionam novas formas de mediações entre o professor, o estudante e os conteúdos.

As novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) influenciam o processo de ensino-aprendizado que as incorporam nas práticas pedagógicas, contribuindo para a construção do saber.

A utilização das TICs na educação pode trazer vários benefícios ao aprendizado, sobre isso Järvelä (2006) e Moran (2000) explicam que as tecnologias podem motivar o estudante, aumentando o seu interesse pelo conhecimento; possibilita pesquisa individual, em que o aluno trabalhe no seu ritmo; possibilita o estudo/pesquisa em grupo em que se desenvolve a aprendizagem colaborativa; podem ajudar a compartilhar pontos de vistas entre os estudantes; podem proporcionar modos de interação em diversos contextos de aprendizagem.

A Internet apresenta um aspecto fundamental para o processo de ensino-aprendizado que é a interatividade. Ela proporciona um ambiente

4 Processo através do qual amplia-se a percepção e o raciocínio a partir de novas formas de estudo crescentes e relacionadas com as novas tecnologias; informações textuais combinadas com imagens, sons, organizadas de forma a promover uma leitura (ou navegação) não-linear, baseada em indexações e associações de ideias e conceitos.

de interação entre o professor e o aluno, possibilitando uma construção coletiva de conhecimento.

Na atualidade, com a aceitação das novas abordagens metodológicas, especialmente a perspectiva Construtivista, a educação teve uma grande mudança na forma de ensinar e aprender, sobretudo a partir da década de 90 com o advento da Internet. Esse período marca a Educação a Distância (EAD) que tem como principal característica a separação física entre professor e alunos, possibilitando a esta modalidade de ensino maior rapidez e interação no processo de ensino-aprendizado. Entretanto, o espaço virtual da Internet não beneficia somente a EAD, Moran (2000) e Recuero (2009c) afirmam que outras formar de interação são utilizadas com a finalidade de ensinar e aprender, tais como: e-mail, fóruns, chat e mais recentemente as redes sociais como *Facebook, Twitter*, blog, entre outros. Esses novos espaços possibilitam essa mudança na educação aqui discutida, pois abre novos caminhos para o processo de ensino-aprendizado.

SRS – Sites de Redes Sociais e a educação

Com a evolução da tecnologia novas formas de interação surgiram, especialmente com a advento da Internet que possibilitou amplo acesso a informação com maior velocidade de transmissão de dados. Sobre isso Lemos (2004), afirma que as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) são resultado de convergências tecnológicas que transformam as antigas metodologias por meio de revisões, invenções ou junções. Nesse sentido, é irrefutável dizer que as TICs causam mudanças que resultam em impactos sobre a cultura, reorientando as perspectivas sociais, econômicas e políticas.

Dessa forma, a educação precisa atender às exigências da sociedade contemporânea, propondo uma reformulação dos conceitos de tempo e espaço no ensino, afinal, atualmente, "a realização de tarefas pode acontecer no mesmo local, porém em tempos diferentes" (VALENTE, 1999, p. 35).

Recuero (2009c) afirma que as recentes descobertas tecnológicas oportunizaram o surgimento do ciberespaço e, consequentemente, as redes sociais surge como "uma forma dominante de organização social. Como uma rede de computadores conecta máquinas, uma rede social conecta pessoas" (WURMAN, 2002, p. 17). Complementando essa ideia,

Lévy (1999) afirma que a medida que o ciberespaço se amplia mais se torna um espaço "universal", proporcionando uma comunicação de todos para todos e o agrupamento por centros de interesse. Para o autor, essa troca favorece o desenvolvimento da inteligência coletiva, permitindo o amadurecimento de opiniões e estabelecendo relações de tolerância e compreensão mútua.

Para Castells (1999) e Recuero (2009c) as redes sociais configuram-se como um conjunto de nós, interconectados, formados por estruturas não lineares, flexíveis, dinâmicas, compostas de organizações formais ou informais. Esses nós são representados por indivíduos ou grupos que detém as informações. Desse modo, quanto mais conexões um nó consegue promover, mais forte ele se torna.

Segundo Ciribeli e Paiva (2011) o Brasil possui 87% dos usuários ativos conectados às redes sociais, sendo que os brasileiros passam mais de 60 horas por mês navegando na Internet. Por meio desses dados compreende-se o grande potencial da Internet, em especial das redes sociais, o que pode justificar a escolha desta como uma estratégia inovadora e um poderoso recurso pedagógico para potencializar o ensino-aprendizado. Seu uso possibilita descentralizar e alterar o papel do professor no processo do aprendizado, ficando este como o mentor do estudante, conforme dito anteriormente.

Atualmente as redes sociais possuem uma ampla capacidade de comunicação e conexão social, admitindo troca de informações de diversos assuntos do cotidiano, da história e da atualidade, entre outros. Nessa perspectiva, os recursos ofertados pelas redes sociais podem auxiliar na educação e na transmissão de conhecimento através do contato entre as pessoas de diversas formações e instruções, ou seja, diferentes níveis sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais. O uso das redes sociais no ensino possibilitam os professores responder dúvidas de alunos a qualquer hora, de qualquer lugar ou promover atividades em grupo a fim de aumentar a interação entre os alunos e compartilhar conhecimentos e experiências.

De acordo com Recuero (2009c) a interação mediada pela internet e redes sociais geram laços sociais entre os usuários. Tal proposição pode ser transposta ao ensino, já que a interação agrega valor ao processo de ensino-aprendizagem pela adesão dos sujeitos, especialmente os mais jovens, e também pela queda das barreiras sociais-geográficas que o ciberespaço proporciona.

Segundo Silva e Cogo (2007) as novas tecnologias estão transformando o modo de ensinar e aprender, por meio da interatividade oferecem ainda uma versatilidade se canais para o ensino e uma flexibilidade de tempo e de espaço no processo educacional. Sendo assim, as redes sociais constituem-se como uma ferramenta de apoio a aprendizagem que as instituições e os professores utilizam como uma nova estratégia para instigar o aluno a aprender e trocar conhecimentos.

Utilizar e dominar as TICs para mediar a educação, com destaque para as redes sociais, será primordial para as Instituições de Ensino em todos os âmbitos. Tendo em vista que as redes sociais motivam o indivíduo a buscar o conteúdo pretendido em uma gama de ambientes como repositórios, revistas, agência de notícias, salas de discussões, entre outros, a fim de trocar conhecimentos.

Os conteúdos trafegam na Internet a uma velocidade constante e a troca de informações entre os usuários favorece a difusão de conteúdos, permitindo acessá-los em qualquer lugar por meio de diversos dispositivos como celulares, tablets, notebooks, etc. Por isso, para um melhor resultado de aprendizagem utilizando as redes sociais, autores como Lévy (1999) e Silva e Cogo (2007) afirmam que deve-se combinar os SRS com as metodologias de ensino como, por exemplo, o modelo Construtivista em que o aluno não é mais um receptor passivo, ele é o agente responsável pelo seu próprio aprendizado.

Diante do exposto, compreende-se que uma das principais vantagens dos ambientes colaborativos (redes sociais) para os alunos, de acordo com Romanó (2003), está na efetiva interação e comunicação o que favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, permitindo, assim, conhecer diferentes temas e adquirir novas informações. Ademais, reforça a ideia de que cada aluno é um professor, diminuindo os sentimentos de isolamento e receio da crítica, e consequentemente, aumenta a autoconfiança, a autoestima e a integração no grupo escolar.

Resultados e Discussões: canal "Ler antes de Morrer" uma análise didática

A popularização das redes sociais no mundo contemporâneo implica em mudanças nos comportamentos de indivíduos e de grupos de indiví-

duos como, por exemplo, no sistema de ensino tradicional que tem alterado sua forma de ensino-aprendizagem em sala de aula. As novas metodologias e abordagens são colocadas em evidência quando o assunto é o uso das plataformas digitais como ferramentas de ensino, especialmente a modalidade de Ensino à Distância (EAD), uma alternativa interessante e que merece uma atenção quando se trata de aprendizado atualmente. Pois, a metodologia está em constante evolução e os conceitos explicados neste artigo sobre o estudante ser o agente de seu próprio aprendizado são muito evidenciados nessa abordagem.

Esse estudo visa analisar didaticamente um canal do YouTube, uma plataforma digital de distribuição de vídeos que tem como proposta a conexão entre pessoas por meio dos vídeos e assuntos colocados na plataforma de modo independente que constrói, assim, uma rede social de interação, sendo uma ferramenta representativa da cultura participativa:

> Fundada em fevereiro de 2005 e adquirida pelo Google em outubro de 2006, a principal estratégia de negócios do YouTube conta com receitas de publicidade provenientes da atenção atraída pela vasta gama de vídeos do site (predominantemente criados e enviados via upload pelos próprios usuários). (JENKINS; GREEN; FORD, 2013, p.80)

A plataforma propõe interação memorável para o contexto sócio educacional, pois permite que qualquer usuário seja produtor e consumidor dos conteúdos, ou seja, o sujeito pode fazer o *upload*[5] de vídeos, assistir e comentar vídeos de outros, essa característica interacional pode ser vista como uma possibilidade única para os educadores: um modelo de comportamento democrático. Isso porque qualquer um com um computador pode participar no *upload* e no *download* de vídeos, estes processos democráticos no ciberespaço não se referem ao simples acesso e sim uma oportunidade pedagógica num contexto educacional que contribui para o processo de ensino-aprendizagem, como inferem Costa e Dantas (2014).

Arima e Moraes (2011) descrevem algumas vantagens do YouTube que podem justificar o seu uso como ferramenta de ensino-aprendizado.

5 Ação de enviar dados de um computador local para um computador ou servidor remoto, geralmente através da internet.

Hoje a plataforma digital de compartilhamento de vídeos é ágil e flexível, pois pode ser acessado por diversos dispositivos como o celular; essa facilidade diminui a distância entre a rede e o usuário, que pode tê-la a qualquer hora e lugar ao alcance de suas mãos. Também é possível receber o conteúdo via mensagem de texto, democratizando a utilização móvel do site. Este recurso permite maior velocidade na transmissão das informações e conteúdos, facilitando o uso do YouTube como distribuidor de conhecimento, ampliando as dimensões o uso desta rede social na educação.

Além disso, Patrício e Gonçalves (2010) consideram outro fato quanto à utilização das mídias sociais como ferramenta de aprendizagem é que os alunos já estão familiarizados com as redes sociais, sendo que as TICs já fazem parte da rotina dos jovens e mesmo que não queiram associar a educação com o entretenimento, os jovens sabem utilizar essas ferramentas, o que torna mais fácil a sua utilização.

Nesse sentido, vimos contextualizar os conceitos e ideias abordados nesse estudo sobre o uso das redes sociais como ferramenta de ensino-aprendizagem por meio da análise dos vídeos do canal "Ler antes de morrer" do YouTube.

O canal em questão pertence a jornalista Isabella Lubrano que apresenta os vídeos em que faz resenhas e críticas dos livros que ela lê. O canal foi criado em 2014 com o propósito de fazer a leitura de 1001 livros entre clássicos e atuais da literatura mundial.

Sobre essa função de "crítico literário" exercido pela Isabella, temos de saber que com a internet o leitor deixou de ser apenas um expectador e assumiu o papel de crítico literário. Entretanto, na contemporaneidade, com advento da internet, não se pode mais definir o crítico literário como aquele estudioso, que se encontra na academia e que detém um vasto arcabouço teórico. As redes sociais – *Youtube, Facebook, Twitter, Instagram* – possibilitou ao leitor, mesmo não tendo formação acadêmica, oportunidade de expor seu ponto de vista acerca da obra que leu, realizando, assim, uma crítica da obra. A esses críticos damos o nome de *Booktubers*, conceituado por Pereira como:

> Usuário da rede sem necessariamente formação acadêmica voltada para os estudos de literatura, o sujeito produtor dessa crítica posta suas impressões frequentemente sem recurso a complexos sistemas

> ideológicos das Humanidades ou terminologia mais precisa da área de Teoria da Literatura (PEREIRA, 2016, p. 231).

O exposto por Pereira corrobora com a perspectiva de que o leitor, atualmente, que tem acesso às redes sociais tornou-se, em certa medida, um crítico literário, pois expõe sua opinião acerca da obra. Vale ressaltar que os *Booktubers* utilizam-se de uma linguagem jovial e informal, uma característica que pode dar a ele mais visualidade e seguidores.

Atualmente, são mais de 200 vídeos, dos quais 146 falam exclusivamente dos livros que ela leu. Os vídeos tem duração média de 5 a 20 minutos e são divididos em 6 categorias: Literatura Brasileira, Literatura do Mundo, Literatura nos Vestibulares, Clássicos da Ficção Científica, Dicas de leitura e Respondendo as Perguntas.

Hoje, o canal possui mais de 130 mil inscritos e não se limita apenas ao YouTube, o *Facebook*[6], o *Instagram*[7] e o *Twitter*[8] servem como veículo de apoio de propaganda e de espaço de manifestação para os seguidores do "Ler antes de morrer". O projeto da jornalista conta também com um site[9] onde também são veiculados os conteúdos do canal.

Para esse artigo, escolhemos dois vídeos para análise, a triagem foi baseada nos conceitos sobre o uso das redes sociais no ensino que foram propostos por Lévy (1999), Lemos (2009), Recuero (2009c) entre outros abordados nesse estudo. Para tanto, selecionamos 2 vídeos com maior quantidade de visualizações e curtidas na categoria "Literatura nos Vestibulares". A escolha se justifica em razão de essa categoria em questão estar voltada para o ensino, constituindo-se como uma abordagem auxiliar, interessante e inovadora que serve como material de apoio para os conteúdos ensinados em sala, especialmente nas disciplinas de Português, Literatura e Redação.

Os vídeos selecionados são: "O Cortiço, Aluísio de Azevedo" com cerca de 113 mil visualizações e 6 mil curtidas; e também "Dom Casmurro, de Machado de Assis" com cerda de 76 mil visualizações e 4 mil curtidas.

---

6 Disponível em: https://www.facebook.com/lerantesdemorrer/ Acesso em: 28.09.2017

7 Disponível em: https://www.instagram.com/lerantesdemorrer/?hl=pt Acesso em: 28.09.2017

8 Disponível em: https://twitter.com/lerantesde Acesso em: 28.09.2017

9 Disponível em: http://www.lerantesdemorrer.com/ Acesso em: 28.09.2017

Engana-se quem acessa o canal "Ler antes de morrer" a procura de um resumo dos livros, pois a *Booktuber* não resume histórias e sim resenha, ambas se diferenciam principalmente com relação a objetivos e finalidades. As resenhas realizadas trazem perspectivas e questionamentos provocados pela apresentadora, relacionando um assunto ou questão com a história do livro. Assim, ela não apenas resume o livro, mas apresenta elementos críticos que instigam o público a querer conhecer a história contida.

Analisando o conteúdo do primeiro vídeo, temos uma contextualização social do que era no séc. 19 um cortiço e o que ele poderia provocar no sujeito que ali vivia com a existência da criminalidade, da falta de educação, hoje. Tal proposição pode ser definida pela tese pedagógica do filósofo Rousseau que afirma que o "homem é produto do meio". Isabella Lubrano usa uma linguagem simples e direta, explica brevemente a vida e o período sócio literário que o autor Aluísio de Azevedo vivia, com o intuito de relacionar a época ao tipo de literatura que o mesmo fazia, justificando que sua escrita era influenciada pela sua vivência. As proposições, questionamentos e contextualizações apresentadas pela *Booktuber* trazem muitas interpretações e várias abordagens podem ser utilizadas para trazer o vídeo e seu conteúdo para a sala de aula.

O segundo vídeo traz um clima de suspense e de indefinições de opiniões sobre um clássico da literatura brasileira "Dom Casmurro". Essas características estilísticas são relacionadas propositalmente, pois a história escrita por Machado de Assis levanta vários questionamentos acerca da sinceridade e honestidade das personagens, como por exemplo, o narrador da história que também é o protagonista (Bento Santiago/Dom Casmurro), um homem perturbado pela dúvida de uma suposta traição de sua eterna paixão Capitu com seu melhor amigo. A *Booktuber* faz a sinopse do livro com uma linguagem bem dinâmica e coloquial, fazendo uso de termos e palavras do linguajar popular como, por exemplo: "cara de trouxa". "biscate", "corno manso", trazendo a sua construção textual um humor que é marcado pela informalidade. Essa linguagem rebuscada pode aproximar o público mais jovem, sendo de grande valia tanto para o canal como para os professores que podem utilizar o vídeo como material para suas aulas.

O vídeo também apresenta uma proposta de atividade que pode ser transportada para a sala de aula. A *Booktuber* conta que alguns cursos e

instituições de Ensino propõem aos estudantes uma brincadeira como atividade de leitura e entendimento do livro Dom Casmurro. A atividade chama-se "Julgamento de Capitu" e consiste em separar os trechos do livro que inocentam e condenam a personagem Capitu da suposta traição a Bento Santiago. Consideramos essa parte específica do vídeo muito didática e que pode ser utilizado por professores fazendo do vídeo um elemento de apoio e aprendizagem.

Apesar de os comentários sobre os vídeos não fazerem parte da triagem para a seleção, acreditamos que eles contribuam com a pesquisa, pois retratam as opiniões do público sobre os vídeos e seus conteúdos. Chama a atenção o fato de que o público elogia o modo como as resenhas são apresentadas em vídeo, muitos comentários dizendo que isso os auxilia na questão do entendimento e concentração. Para comprovar a significância da plataforma, temos os comentários compostos pelas palavras: "ajuda", "suporte", "organização", "simplicidade", "impacto positivo" entre outras. As palavras passam confiança, elogios e gratidão pelo trabalho realizado no canal. Acreditamos que isso proporciona um saldo positivo, trazendo credibilidade ao canal e incentivando a jornalista/*Booktuber* a continuar o trabalho e a melhorá-lo.

Por meio de ambos vídeos podemos contextualizar as teorias defendidas pelos autores que compõem o arcabouço teórico deste estudo. Sendo assim, o YouTube como as outras redes sociais tornam possível o uso de novas estratégias e ferramentas para apoiar a aprendizagem, oferecendo possibilidades inovadoras para o processo ensino-aprendizagem.

Segundo Silva e Cogo (2007), essas tecnologias estão transformando as maneiras de ensinar e aprender, oferecendo maior versatilidade, interatividade e flexibilidade de tempo e de espaço no processo educacional, como é o caso do uso de vídeos do YouTube que analisamos e que podem ser inseridos no processo educacional aliando-os a outras metodologias de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

O processo de ensino-aprendizagem faz parte da natureza do sujeito e pode surgir das mais diversas situações e contextos, especialmente nas redes sociais. Diante disso, entendemos que a utilização de novos espaços

de aprendizagem por meio das TICs permite resgatar o interesse particular do aluno pelo que ele conhece e acha atrativo.

O estudo mostrou que as redes sociais são espaços virtuais que favorecem a interação, compartilhamento de informação e conhecimento, constituindo-se como espaços de ensino e aprendizagem. Desse modo, os SRS (sites de redes sociais), com evidência para o canal "Ler antes de morrer" do YouTube, quando aliado a outra metodologia de ensino, torna-se um ambiente rico e instigante para desenvolvimento do saber e da inovação nas práticas pedagógica.

Essa nova função das redes sociais na educação possibilita oferecer ao professor e ao aluno diversos recursos para o aprendizado, como, por exemplo, a postagem de vídeos, hipertextos, áudios, fóruns e troca de mensagens síncronas e assíncronas entre os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizado. Nesse sentido, o docente se torna um mentor e o aluno um construtor do seu próprio conhecimento, corroborando, assim, com as novas abordagens metodológicas do ensino.

Diante da descrição generalizada dos 2 vídeos do canal do YouTube, percebemos o quanto o ensino-aprendizado pode se enriquecer com o uso das redes sociais como espaço de interação e de discussão. É possível, portanto, estender o espaço físico das salas de aula, com os estudantes não sendo limitados apenas a barreira física e temporal de uma aula expositiva, tendo a oportunidade de ampliar suas pesquisas com temas que realmente interessam os alunos.

Referências

ARIMA, Kátia; MORAES. M O futuro da Web está no Facebook? **Revista Info Exame**, n. 300, Editora Abril, fevereiro/2011.

ASSMANN, Hugo. (Org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CARVALHO, Jaciara Sá. **Redes e comunidades virtuais de aprendizagem: elementos para uma distinção**. 2009. São Paulo, Faculdade de Educação da USP. Dissertação de Mestrado.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em Rede**. Tradução: Roneide Venâncio Majer; 6ª ed. São Paulo:Paz e Terra, 1999.

CIRIBELLI, João Paulo; PAIVA, Victor Hugo Pereira. Redes e mídias sociais na internet: realidades e perspectivas de um mundo conectado**. Revista Mediação**, Belo Horizonte, v. 13, jan/jun 2011.

COSTA, Rogério. Por um novo conceito de comunidade. **Interface**. v.9, n.17, 2005.

COSTA, Francisco; DANTAS, Ricardo. **Uma análise da rede social educacional schooling como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem**. Disponível em: <http://goo.gl/3xYgOs>. Acesso em: 29/09/2017.

FRÓES, A.; PIRES, A.M.B. O Processo de ensino-aprendizagem na sociedade em rede. In: XXXII ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓSGRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO 2008: Rio de Janeiro. **Anais** .... Rio de Janeiro: ANPAD, 2008. CDROM.

GREEN, Joshua; JENKINS, Henry; FORD, Sam. **Cultura da Conexão**. São Paulo: Aleph, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manoel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manoel, MASETTO, Marcos Tarcisío e BEHRENS, Marilda Aparecida. (orgs.) **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

PATRÍCIO, Maria Raquel; GONÇALVES, Vitor. Facebook: rede social educativa? **Anais I Encontro Internacional TIC e Educação**. Editora: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2010.

PEREIRA, Daniervelin Renata; MATTE, Ana Cristina. Discurso sobre a Web 2.0 e a educação: uma análise semiótica. **Trab Ling Aplic**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 231, 2016.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulinas, 2009c.

ROMANÓ, Rosana Schwansee. (2003). Ambiente Virtuais para a Aprendizagem Colaborativa no Ensino fundamental. **ATHENA, Revista Científica de Educação**. Nº 2, 73-88. Disponível em: http://www.faculdadeexpoente.edu.br/upload/noticiasarquivos/1204057841.pdf#page=73. Acesso em: 28/09/2017.

SILVA, Ana Paula Sheffer Shell; COGO, Ana Luisa Petersen. Aprendizagem de punção venosa com objeto educacional digital no curso de graduação em enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre/RS, v. 28, n. 2, p.185-192, 2007.

VALENTE, José Armando. Mudanças na sociedade, mudanças na Educação: o fazer e o compreender. Cap. 2. In: **O computador na sociedade do conhecimento**. José Armando Valente (org.). Campinas, SP: Unicamp/ NIED, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

WURMAN, Peter; WELLMAN, Michel; WALSH, William. Specifing Rules for Eletronic Audictions. **AI Magazine**, vol. 23, n. 3, p. 15-24, 2002

INFÂNCIA DE BRINCADEIRAS VERSUS INFÂNCIA DIGITAL - UM ALERTA

Fabiana Zanela Fachinelli

1. Introdução

O brincar é importante na vida da criança. É através das brincadeiras que se desenvolve a aprendizagem, além de ser um momento lúdico que aproxima a família. As brincadeiras tradicionais, ao longo do tempo, estão perdendo espaço para o uso das tecnologias e, nessa troca, nem tudo é positivo. Existem vários riscos inerentes a toda essa inovação tecnológica e isso precisa ser refletido, pois deixando de brincar tem-se uma perda de aprendizagem valiosa.

De acordo com Kenski (2011, p. 53): "As novas tecnologias digitais não oferecem aos seus usuários um novo mundo, sem problemas. Estamos no início de uma nova e revolucionária era tecnológica e pagamos um preço alto pelo pioneirismo. Ainda não se tem idéia das consequências e repercussões que as articulações em rede e a ampliação da capacidade tecnológica de acesso vão ocasionar e do que poderão nos oferecer a curto prazo. O que temos certeza é que independente dos avanços, as tecnologias ainda durante um bom tempo vão continuar a nos trazer alguns problemas e desafios individuais e coletivos para resolver."

Objetiva-se mostrar um breve histórico das gerações e suas características e como o cotidiano das crianças está modificando pela inserção das TICs e que neste atual cenário as brincadeiras tradicionais, tão necessárias ao desenvolvimento e aprendizagem, estão deixando espaço demasiado para as tecnologias.

Pensando na perspectiva de que as tecnologias vieram para ficar, é importante repensar novas práticas de como educar a criança contemporânea para que se preserve a infância e proteja-a dos perigos inerentes à inserção digital. Ao mesmo tempo em que precisa ser livre, necessita de acompanhamento, não deixando de cultivar os laços familiares tão importantes para o desenvolvimento afetivo e para uma personalidade equilibrada.

2. Fundamentação Teórica

A nova geração on-line, das crianças do século XXI que vivem entre o mundo real e virtual, é aquela da aprendizagem colaborativa em rede. Mas para que possam explorar o ciberespaço de forma segura e ordenada a fim de realmente ter efeitos positivos sobre a aprendizagem e lazer é preciso levar em conta os perigos inerentes a este ambiente.

De acordo com (Kenski, p. 53) "As novas tecnologias não oferecem aos seus usuários um novo mundo sem problemas. Estamos no início de uma nova e revolucionária era tecnológica e pagamos um preço alto pelo pioneirismo. Ainda não se tem idéia das consequências e repercussões que as articulações em rede e a ampliação da capacidade tecnológica de acesso vão ocasionar e do que poderão nos oferecer a curto prazo."

É pensando neste âmbito que fica um alerta: as crianças da era moderna estão brincando menos e se expondo mais às TICs e os pais neste mundo efêmero, em franca mudança, estão se dedicando menos às brincadeiras com seus filhos.

Este artigo se fundamenta na questão de que o ato de brincar é importante e saudável em qualquer época e a sua legitimação é essencial para o desenvolvimento humano, pois ajuda a preparar as crianças para o futuro. Elas aprendem espontaneamente, sem estresse nem medo, além de desenvolverem diversas habilidades.

Em relação às habilidades, por meio da linguagem desenvolve-se a memória, imaginação, criatividade. É o meio de comunicação social dos indivíduos. Do ponto de vista afetivo, conforme vai de desenvolvendo e interagindo com o meio e o grupo, desenvolve a autoimagem, a identidade e sua personalidade. Sentimentos como amor, ódio, medo, insegurança, alegria, tristeza são alguns destes afetos expressados. Do desenvolvimento físico-motor, elas expandem seus movimentos e conceitos espaciais,

visuais, táteis, auditivos são adquiridos. E como desenvolvimento moral, começam a obedecer a regras e relações de confiança e autonomia são construídas. [FRIEDMANN, 1996].

As tecnologias fazem parte desta era moderna, porém se houver a busca de novos saberes para aprender a lidar com este mundo novo, será mais fácil criar estratégias para proteger os filhos sem deixar de viver os momentos preciosos de brincadeiras na infância.

2.1. Entendendo as gerações

Desde a década de 40 até os dias de hoje, podem-se citar quatro gerações: *Baby Boomers*, Geração X, Geração Y e a atual Geração Z e Alfa. Cada uma delas marcada por características específicas e modelos mentais diferentes.

Entre 1946 e 1964, uma nova geração de jovens formava a sociedade da época, os filhos da Segunda Guerra Mundial, chamada de *Baby Boomers,* conhecida pelo grande número de bebês nascidos na época. Essa geração seria preparada para entrar no mercado de trabalho e eram ligados em normas, regras e respeitavam a hierarquia. [CANAL e OLIVEIRA, 2013].

Na sequência, tem-se a Geração X, que teve origem entre os anos 1960 e 1980 e são os filhos dos *Baby Boomers.* Foi conhecida como jovens rebeldes que já não respeitavam tanto as antigas regras, mas que procuravam equilíbrio entre vida pessoal e profissional visando uma carreira sólida no trabalho. Estes já têm contato com a tecnologia.

Entre os anos 1980 e 2000 nasceu a Geração Y que são os filhos da Geração X e netos dos *Baby Boomers,* estão sempre conectados, preferem computadores a livros, emails a cartas, vivem em redes de relacionamento e compartilham informações no ciberespaço.

A Geração Z é aquela dos nascidos entre 1990 e 2009. Ela já nasceu conectada, impõe atitudes e suas vontades em tudo. Realiza diversas atividades ao mesmo tempo, como fazer o dever de casa com a TV e o computador ligados, teclando em bate-papos, recebendo e enviando SMS e ouvindo música.

A Geração Alfa seriam os nascidos a partir de 2010. Poucos estudos têm-se sobre ela, porém caracterizarão uma nova sociedade. Esta nova ge-

ração de crianças já nasce em contato com a tecnologia e de muito acesso ao conhecimento.

2.2. A tenra idade – as crianças de hoje

A infância inicia-se com o nascimento e pode-se dizer que contempla o tempo da inocência e da dependência. Etimologicamente a palavra infância vem do latim infante, que significa ausência de fala.

Conforme (Kohan, 2003, p. 246) "Infante é todo aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo".

A infância pensada atualmente tem os saberes tradicionais rompidos. Os tempos mudaram e o perfil das crianças modificou e diante do cenário da globalização têm-se crianças nunca outrora vistas. Atualmente possuem características diferenciadas, têm espírito mais independente, são ativas, participativas e estão calcadas num mundo de muitas possibilidades e cada vez mais o contato com a tecnologia é precoce recebendo um volume considerável de informações.

Relativo ao avanço da tecnologia há um grande fascínio que as TICs exercem sobre os pequenos. O entusiasmo e a aptidão natural que eles têm desde a mais tenra idade pelos computadores é algo que parece estar além de nossa compreensão.

De acordo com Papert (2004, p. 7) "Ao redor do mundo inteiro, as crianças entraram em um apaixonante e duradouro caso de amor com os computadores. O que elas fazem com os mesmos é tão variado quanto suas atividades." Ainda Papert (2004, p. 7) cita o seguinte: "Elas utilizam os computadores para escrever, para desenhar, para comunicar-se e para obter informações. Algumas utilizam os computadores como meios para estabelecer ligações sociais, outras, para isolar-se".

As crianças de hoje, identificadas como Geração Z, convivem com muitos recursos tecnológicos e de exposição cada vez mais crescente. Estão expostas a tecnologias como celular, tablets, computadores, brinquedos eletrônicos, além de televisão e videogame que já vêm há mais tempo. Familiarizam-se muito cedo com as TICs e sentem-se muito à vontade com elas, não tem medo de explorar o computador e assim vão construindo o processo de aprendizagem com autonomia, ou seja, elas ficam independentes dos pais quando estão brincando com computadores e isso

as fascina. Por outro lado tem-se um problema: os pais podem estar distantes do mundo virtual dos filhos, alheios ao que estão fazendo, olhando ou jogando.

Segundo Papert (2004, p. 7) "Grande número de crianças vê o computador como "nosso" – como algo que pertence a elas, à sua geração. Muitas observam que se sentem mais confortáveis com as máquinas do que seus pais e professores. Elas aprendem a usar mais fácil e naturalmente".

As crianças estão irremediavelmente conectadas à tecnologia. As relações sociais estão diminuindo e isto é preocupante. A infância de brincadeiras tradicionais que faziam parte do dia a dia está desaparecendo. Frente às demandas que a cultura digital está apresentando, não é possível ignorar a necessidade de repensar a educação.

Conforme Cescon e Nodari (2009, p. 29) "Um dos desafios cruciais da sociedade do conhecimento, acostumada à navegação planetária na internet, é a dessocialização em relação a quem está perto. Na nossa sociedade globalizada os modelos de socialização das novas gerações estão mudando [...]. As relações virtuais aumentam e as relações diretas, face-a--face [sic] diminuem".

Nessa questão, é importante estar alerta que crianças são sempre crianças, independentes da época ou dos avanços tecnológicos que a sociedade imponha. Elas precisam viver com liberdade para brincar e ser educadas com todo o respeito e atenção que merece cada uma das etapas de seu crescimento. Os pais, com toda a sua sabedoria, podem protegê-las desde a sua mais tenra idade com olhares voltados à inocência da infância, período tão precioso que se propicia ensinamentos de valores e formação da personalidade que carregará para toda sua vida.

Os diálogos de Platão não estão alheios ao sentido da infância, pois a associa a uma etapa primeira da vida humana e a valoriza em função de seus efeitos na vida adulta. Em *As Leis,* lembra um refrão popular que diz "o começo é a metade de toda obra" e afirma que um primeiro crescimento bom é o mais importante para uma boa natureza, seja entre plantas, animais ou entre os humanos. (KOHAN, 2003).

Como cita Rousseau (1999, p. 68) "Amai a infância, favorecei as brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época onde o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz?".

2.3. As TICs ocupando espaços das brincadeiras tradicionais

No afã de querer que as crianças desde a mais tenra idade aprendam a lidar com computadores para não ficarem para trás, junto à falta de tempo dos pais para brincarem com seus filhos, podem ser motivos para a tão crescente exposição das crianças às TICs uma vez que nestes casos, os computadores têm sido grande aliado dos pais.

A rotina dos pais é sobrecarregada devido à sociedade apressada em que se vive e cada vez mais está difícil encontrar o equilíbrio entre as atividades profissionais e familiares e parece que não se tem mais tempo para atividades simples como brincar e passear com os filhos. Daí vem a questão da inserção da criança na tecnologia cada vez mais precoce e de brincar isoladamente em seus quartos com os computadores para passar o tempo.

Conforme cita (Armstrong e Casement, 2001, p. 28) "A atual preocupação com a tecnologia da informática é sustentada por uma visão de futuro que pode nunca se materializar... Estamos, de fato, prestando um serviço às nossas crianças encorajando-as a desenvolverem uma estrutura mental baseada no computador em uma idade tão jovem? Isso pode muito bem vir a isolá-los de opções que poderiam, de outra forma abrir seus horizontes".

Como reflexo desta era moderna, é preciso estar atento e achar formas de reaprender a brincar. É importante refletir sobre o quanto estão deixando de brincar com as crianças e achar a melhor forma de conviver com os filhos nestes tempos modernos.

Como cita Giacometi (2013, p. 52) "Vivemos num mundo de muitas tecnologias modernas, mas de pouco sentido a vida".

Segundo Cescon e Nodari (2009, p. 61) "Vê-se um crescente desequilíbrio entre as responsabilidades morais e as crescentes evoluções técnicas".

Segundo Estefenon & Eisenstein (2008, p. 23) "Sendo um meio de comunicação predominantemente visual, os computadores lidam com imagens, não com objetos reais. Crianças pequenas, por outro lado, precisam ser orientadas sobre o mundo que as cerca, quanto a seus sons, cheiros, imagens, texturas. Muitos adultos pensam que algo maravilhoso aconteceu quando seu filho de três ou quatro anos de idade conseguiu

fazer umas poucas palavras na tela do computador, mas algo igualmente maravilhoso acontece quando aquela criança sente prazer traçando marcas na areia, constrói uma torre de brinquedo (e derruba-a logo depois) ou conversa com um ursinho de pelúcia. Os computadores não são capazes de proporcionar esses tipos de experiências sensoriais, nem podem cultivar os laços emocionais e intelectuais que se desenvolvem entre as crianças e aqueles que as ajudam a aprender".

Conforme cita Schiller & Rossano (1997, p. 5) "Ao mesmo tempo que as crianças se preparam para uma sociedade moderna com todos os avanços tecnológicos, é importante que carreguem consigo a segurança de saber como se divertir e ter prazer com as coisas simples da vida".

Segundo Platão, citado por Kohan (2003, p. 39) "As marcas que se recebem na mais tenra idade são 'imodificáveis e incorrigíveis'. Por isso Deve-se cuidar especialmente desses primeiros traços, por sua importância extraordinária para conduzir alguém até a virtude".

2.4. A Importância das brincadeiras tradicionais na infância

As brincadeiras tradicionais sempre foram e continuarão sendo de grande valor para o desenvolvimento saudável da criança, independente da faixa etária em que se encontra. O brincar desenvolve habilidades sociais quando interagem com outras crianças ou adultos aprendendo a dividir e a se comunicar. Brincando, elas aprendem a lidar com regras, desenvolvem a criatividade, o pensamento crítico, o senso afetivo. Ao explorarem os brinquedos, trabalha-se com percepções sensoriais, temporal, concentração e ainda por meio de brincadeiras e da atividade lúdica, prepara-se a criança para o mundo.

Conforme cita (Kishimoto, 2002, p. 150) "A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo. Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções".

O brincar também tem caráter educativo uma vez que estimula a responsabilidade e a disciplina. Em adição a isto, as crianças brincando

gastam energia e se divertem. Brincadeiras tradicionais como bola, boneca, jogos, mímicas, fantasias entre outras fazem com que realidade e faz de conta se confundam. Qualquer criança, desde a sua mais tenra idade, aprende brincando. Sejam brincadeiras simples ou mais complexas, sempre existirá diversão e isso é fundamental para o fenômeno da aprendizagem trazendo grande valor à infância.

Segundo Ribeiro e Sanchonete (2004, p. 11) "As crianças vivem num mundo próprio de encantamento, de fantasia, de sonhos, onde a realidade e o faz de conta fundem-se e confundem-se. Mas a necessidade de brincar não é exclusiva da criança. O homem, em qualquer fase de sua existência, sente esta necessidade, que é abafada pelo pudor, pelo medo de ser considerado imaturo e infantil, já que a sociedade cobra, do adulto, um comportamento sério e responsável, onde o brinquedo está excluído".

É importante salientar que brincar não é perda de tempo. São momentos preciosos de aprendizagem e lazer entre pais e filhos. O fato de os pais brincarem com seus filhos é uma forma de integração familiar, de proporcionar à criança segurança, amor e carinho.

Conforme citam Ribeiro e Sanchonete (2004, p. 12) "É no brincar que as lideranças são desenvolvidas; a criança aprende a obedecer, respeitar regras e normas, confirmando na prática, um dos princípios fundamentais das teorias de Piaget, que diz: 'a forma mais intensa de aprendizagem é o modo espontâneo da criança aprender através do jogo e das experiências que por si busca'".

Quando se pensa na infância, imediatamente se lembra de brinquedos. Através dos brinquedos, criam-se situações de diversão e aprendizagem que acompanharão a criança por toda sua vida. Os brinquedos auxiliam-na a se posicionar como pessoa e muitas de suas brincadeiras são feitas por imitação. Elas entram num mundo de faz de conta, onde podem criar personagens e ser o que quiserem. Brincar é uma atividade lúdica dotada de grande imaginação.

Segundo Giacometi (2013, p. 27) "Infância é a época de brinquedos; e qualquer comunidade que ignore essa verdade estará educando erroneamente, pois quando você priva seu filho de brincar, de se divertir, de entrar no mundo mágico de fantasias, estará causando prejuízo a esse pequeno ser maravilhoso".

Para complementar a citação acima, Santos e Cruz (2000, p. 68) afirmam: "Para que uma criança se torne um adulto saudável e bem

ajustado é necessário que seu corpo esteja constantemente ativo, sua mente aberta e curiosa, seu ambiente dotado de materiais atrativos e sua inter-relação com as outras pessoas se efetive de modo natural e afetivamente bem estruturado. Tudo isso pode ser conseguido se o brinquedo, os jogos e as brincadeiras forem estrategicamente escolhidas para nortear o dia a dia das crianças."

Fica a citação que Padre Charboneau escreveu em "Mensagem para os Pais": "Só uma vez nosso filho terá três anos e estará doido para sentar em nosso colo; só uma vez ele terá cinco anos e quererá brincar conosco; só uma vez será adolescente e verá em nós um amigo com quem conversar; só uma vez estará na universidade e quererá trocar ideias conosco".

2.5. Era tecnológica – conceitos modificados na infância atual

Conforme Kenski (2011, p. 41) "Na era a informação, comportamentos, práticas, informações e saberes se alteram com extrema velocidade. Um saber ampliado e mutante caracteriza o estágio do conhecimento na atualidade. Essas alterações refletem-se sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação. Abrir-se para as novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica, é o desafio a ser assumido por toda a sociedade".

A criança contemporânea amadurece mais rapidamente e o volume de informação que ela recebe está numa amplitude nunca vista. As novas tecnologias estão modificando o conceito de alfabetização. Elas passam a aprender com todos os sentidos e a literacia será digital. O ciberespaço tornou-se a forma de se comunicar e estabelecer relações sociais.

Papert que era defensor do uso do computador pelas crianças, já definia que a "alfabetização tecnológica" necessita de equilíbrio, pois não significa apenas saber como utilizar computadores e idéias computacionais e sim saber quando fazê-lo. [ARMSTRONG e CASEMENT, 2001].

Segundo Freire (2011, p. 35) "Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar aos alunos, às vezes com ares de quem possui a verdade, um rotundo desacerto. Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos".

Segundo cita Giacometti (2013, p.111) "Se uma criança cresce sem limites, não desenvolve o uso da razão, ela usa sua inteligência só para conquistar o que deseja e acaba sendo escrava das suas próprias vontades".

Neste sentido é preciso levar em conta e refletir que amanhã poderá ser tarde para recuar um hábito ou vício nas crianças.

Rousseau (1999, p. 91) afirma que: "O mais perigoso intervalo da vida humana é o que vai do nascimento até a idade dos doze anos. É o tempo em que germinam os erros e os vícios, sem que tenhamos ainda algum instrumento para destruí-los. E, quando chega o instrumento, as raízes são tão profundas, que já não é tempo de arrancá-las".

Conforme cita Freire (2009, p. 132) "Ensinar exige disponibilidade para o diálogo.". Complementando Freire fica a citação de Vieira (1983, p. 115) "...a educação deve ser aberta a contribuição dos filhos, cujas opiniões precisam ser respeitadas desde cedo... Os pais precisam ser flexíveis e estar sempre prontos a rever suas opiniões, compreendendo e aceitando as necessidades e interesses pessoais de seus filhos".

3. Materiais e Métodos

Justifica-se a escrita deste artigo por ser fundamental a busca de novos saberes tecnológicos a fim de saber lidar com as crianças da era digital.

Como as TICs vêm ganhando cada vez mais destaque no cotidiano e o brincar está perdendo espaço, sentiu-se a necessidade de buscar na literatura embasamento para verificar a importância das brincadeiras tradicionais no crescimento feliz e saudável das crianças junto à necessidade de preservar a infância. Dentro desta perspectiva e do paradoxo do mundo moderno com a invasão das TICs, há a necessidade de saber como lidar com estas duas realidades (a do mundo real e a do mundo virtual).

Para a realização deste artigo, após escolhido o tema a ser estudado, primeiramente formulou-se a questão norteadora do artigo seguida dos problemas inerentes a esta questão para então definir a bibliografia cujo enfoque mais se aproximaria do objetivo proposto.

Com base na bibliografia dos autores selecionados, foi efetuada a fundamentação teórica necessária para a escrita do artigo. Uma vez efetuado este levantamento, foi buscado embasamento teórico nos autores para cada questão levantada no artigo.

Do levantamento das questões e a busca da base teórica, todas as teorias devem apontar para a mesma direção, indicando a importância de preservar a infância e brincadeiras tradicionais e a busca de novos saberes para encontrar o equilíbrio à exposição das TICs.

4. Discussão

As frustrações, decepções, curiosidades, falta de tempo dos pais em brincarem com seus filhos, podem fazer com que as crianças e futuros jovens, busquem na rede relacionamentos e respostas aos problemas que sofrem no dia a dia, podendo causar a chamada dependência virtual.

O mesmo computador que ajuda nas tarefas escolares e no lazer pode trazer causar grandes danos à saúde física e mental das crianças se mal utilizado.

Refletir sobre a infância atualmente é deparar-se com a modernidade versus a necessidade de que as crianças voltem a brincar mais. A tecnologia tem um enorme potencial, porém integrá-la e alinhá-la ao processo educativo e ao próprio lazer é uma tarefa a ser aprendida. As preocupações giram em torno de questões como segurança na rede, tempo adequado à exposição, possíveis danos à saúde entre outras.

A busca do conhecimento de pais e educadores para o domínio das tecnologias, de saberes para criar estratégias de proteção e repensar o que é ser criança ou o que significa a infância na atual era digital é um grande desafio.

A internet traz muitas informações, porém como filtrar sua relevância será fundamental para que se beneficie do uso das TICs.

Não há estudos suficientes que provem os reais impactos das tecnologias na vida das pessoas, especialmente das crianças. O que se têm atualmente são situações que já causam preocupações como riscos físicos, motores, cardiológicos, auditivos, psicológicos, endocrinológicos, oftalmológicos, até transtornos de dependência da internet.

Existem recomendações de como utilizar adequadamente o computador para usufruir de seus benefícios, evitando estes problemas físicos e mentais e também já se têm mapeados sinais de alerta de dependência tecnológica que já podem ser percebidos.

Da escrita deste artigo e a busca de autores especialistas nos temas abordados é validada a questão da importância de preservar as brincadei-

ras tradicionais, de criar um ambiente familiar favorável à preservação da infância com todo o respeito que merece cada etapa do crescimento e desenvolvimento da criança.

5. Conclusões

O brincar é a essência da infância e sempre fez parte da vida das crianças. É a partir das brincadeiras que se desenvolve diversas habilidades. A era digital está modificando a vida das pessoas e seu comportamento, porém os computadores não substituem as relações familiares. Diante deste novo advento chamado tecnologia, a educação digital se combinada com as brincadeiras tradicionais podem trazer resultados positivos e enriquecer a aprendizagem.

No contexto de que a tecnologia está tomando um rumo nunca antes visto será necessário para um futuro social saudável que as crianças aprendam que há limites para o que elas podem fazer, e como devem se comportar em relação às TICs. Falar de convívio nos lares é falar de mudança e um dos desafios consiste em atravessar essa era moderna sem perder laços familiares. A reflexão sobre a condição humana e espiritual, dos valores morais e éticos a serem transmitidos aos filhos desde a mais tenra idade será importante para um futuro equilibrado.

É importante que os pais conectem-se às mentes de seus filhos e estejam alerta a não perder a oportunidade de brincar e vivenciar cada momento, de perceber talentos e principalmente do engrandecimento que toda esta convivência pode trazer a um lar. Mas a questão é que cada vez mais esta situação pode estar distante da realidade atual e demanda reflexão.

Não se tem uma idade pré-estabelecida para o início do contato com a tecnologia uma vez que nos dias de hoje, as crianças nascem imersas em uma sociedade que não pode viver sem ela. Porém o importante é a atenção em relação ao "como" e "quanto" os filhos estão usando estes equipamentos tecnológicos e deixando de lado outros tipos de brincadeiras sadias, tão necessárias ao seu desenvolvimento.

As ferramentas tecnológicas fazem parte da vida das pessoas e não é mais possível se desvincular delas e as crianças certamente precisam ter acesso às possibilidades oferecidas, mas de uma forma organizada e orien-

tada. Não é natural para elas ficarem expostas às TICs por longos períodos. Sentadas em uma cadeira em frente ao computador, ela não brinca, não fantasia e não imagina e acabam entrando num estado obsessivo pelo computador e isso certamente será maléfico.

É importante ressaltar que pedir à criança que saia do computador é um equívoco e não tem sentido num mundo moderno, porém educá-la desde pequena a fim de saber utilizar a rede como aliada às brincadeiras e para que enriqueça a aprendizagem pode ser um dos caminhos a ser seguido.

A condução da educação no século XXI necessita de atualização, de buscar novos saberes técnicos. A geração Z e as próximas que virão, precisam de toda a experiência das gerações anteriores para ajudar a construção de um pensamento crítico, saudável com valores morais e éticos e tem-se o desafio de estar atentos às mudanças e em constante atualização a fim de aprender sobre o que a tecnologia pode oferecer e então poder educar a criança contemporânea. Os esforços serão muito grandes neste sentido, pois a velocidade com que as novas tecnologias invadem o nosso meio é imensa, logo a atualização tecnológica por parte dos pais e educadores se faz necessária permanentemente.

Esta nova era vislumbra uma nova forma de ser enxergada a infância já que está mobilizada pelas TICs, porém não é aconselhável que as crianças desde a mais tenra idade fiquem obcecadas por elas. As tecnologias são ferramentas de apoio a brincadeiras e educação, mas não é saudável que seja exclusiva. Elas podem ser boas ou ruins, e, se bem utilizadas podem alinhar-se ao processo educativo.

Fica a questão de como educar a criança atual com um perfil completamente diferente de outrora que nasce e cresce no meio tecnológico. Questões como estabelecer limites e encontrar o equilíbrio para o uso das tecnologias são fundamentais. A criança precisa saber desce cedo que existem regras para o uso da tecnologia.

Muito diálogo entre pais e filhos será necessário para estabelecer os limites para poder usufruir dos benefícios da tecnologia. Deve-se estar presente no dia a dia, estabelecer relações para poder compreendê-los e auxiliá-los. Pode-se dizer que quanto mais a criança ficar exposta às TICs, mais será a necessidade de diálogo. Para formar bons hábitos e colocar limites é preciso muita paciência e dedicação. É um processo longo e con-

tínuo que precisa ser acompanhado de disciplina, mas com muita dose de amor e carinho.

A questão se refere em entender os danos causados pela exposição excessiva às tecnologias atuais. Não é fácil distinguir o que é certo ou errado na internet. Ela oferece um mundo de oportunidades, inclusive educativas, mas os perigos são inerentes e isto pode estar desencadeando uma série de problemas. Tem-se muito a aprender sob os riscos e a mediação dos pais é fundamental.

Novos problemas começam a surgir para os pais, profissionais da área de saúde e educação. Conceitos como tecnoestresse, *cyberbullying* começam a aparecer. Situações como queda de rendimento escolar, menos diálogo e convivência social até o isolamento passam a fazer parte da rotina.

No atual contexto da infância de brincadeiras versus a infância digital, fica a questão de que crianças que brincam são felizes, e estabelecer relações preciosas na infância com ensinamentos e sabedoria, a fim de encontrar equilíbrio para brincar no mundo real e virtual, contribuirá de forma positiva para a formação da personalidade, e isto é algo que os pequenos carregarão por toda sua vida.

Referências Bibliográficas

ARMSTRONG, Alison; CASEMENT, Charles. **A Criança e a Máquina – Como os computadores colocam a educação de nossos filhos em risco**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CANAL, Denise Cordeiro G.; OLIVEIRA, Elisamara. **Software Educacional.** 2012. 35p. Material Didático (Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Informática Educativa) -Universidade Gama Filho.

CESCON, Everaldo; NODARI, Paulo César. **Temas de Filosofia da Educação**. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

ESTEFENON, Susana Graciela B.; EISENSTEIN, Evelyn. **Geração Digital – Riscos e Benefícios das Novas Tecnologias para as Crianças e os Adolescentes.** Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GIACOMETTI, Julita Ana De. **Reeducare – Lições Para Pais e Mestres**. Caxias do Sul: Quatrilho, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e Suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias – O Novo Ritmo da Informação**. Campinas: Papirus, 2011.

KOHAN, Walter O. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças – Repensando a Escola na Era da Informática**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RIBEIRO, Paula Simon; SANCHOTENE, Rogério Fossari. **Brincadeiras Infantis – Origem – Desenvolvimento Sugestões Didáticas**. Porto Alegre: Martins Livreiros, 2004.

SANTOS, Santa Marli Pires dos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita da. **Brinquedo e Infância – Um Guia para Pais e Educadores em Creche.** Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SCHILLER, Pam & ROSSANO Joan. **100 Coisas Maravilhosas para Manter as Crianças Ocupadas e Divertí-las.** São Paulo: Paulus, 1997.

VIAN, Itamar Dom. **O Exemplo do Pai.** Disponível em http://www.arquidiocese-fsa.org.br/2012_mensagem31.htm Acesso em 21 out. 2013.

PARLAMENTO MUNICIPAL E EDUCACAO: ANÁLISE DAS ESCOLAS DOS LEGISLATIVOS NA REGIÃO METROPOLITANA DE RIBEIRÃO PRETO-SP

Eli Alves Zacarias
Rodolfo Borges de Faria
Adolfo Domingos da Silva Junior

INTRODUÇÃO

A Emenda Constitucional n.º 19/98 inseriu-se em um conjunto de medidas da chamada Reforma Administrativa, a qual objetivou, entre outros, adaptar a atividade administrativa a um novo modelo de gestão do Estado: o modelo gerencial, orientado para o aumento da eficiência dos serviços públicos com base em técnicas observadas em empresas, de modo a atender às exigências das democracias contemporâneas, em sua obra "Repensando o Público através da Sociedade" a autora Núria Cunill Grao analisa as relações Estado/Sociedade e destaca a contribuição das organizações não governamentais para o desenvolvimento da gestão das políticas públicas do novo Estado que emerge sob égide do público não estatal.

Após a EC n.19/98, as Escolas de Governo tornaram-se um modelo de criação para escolas semelhantes também no Poder Judiciário e Legislativo. No âmbito do Poder Legislativo, as escolas de governo têm sido chamadas genericamente de Escolas do Legislativo.

Lazaretti (2019) observa que, as Escolas do Legislativo, iniciaram um importante processo de abertura para promover, não, apenas, a qualificação de seu quadro de servidores, mas, também, promover a educação para a democracia e de desenvolver a cidadania política.

Embora a Constituição Federal de 1988 traga a previsão expressa sobre a criação e manutenção de escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos apenas no âmbito da União, dos Estados e do Distrito Federal, observa-se nos últimos anos o aumento do número de escolas de governo nos Municípios brasileiros.

Na Região Metropolitana de Ribeirão Preto existem quatro cidades que já criaram escolas do legislativo: Jaboticabal (2012), Ribeirão Preto (2013), Mococa (2014) e Pradópolis (2018).

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o processo de criação e as atividades desenvolvidas nas escolas dos legislativos da região metropolitana de Ribeirão Preto, de modo a refletir sobre os impactos que exercem na qualificação do serviço público e na educação para cidadania política da sociedade civil.

A relevância teórica e política do presente trabalho justifica-se, a partir do reconhecimento de que, entre as condições essenciais à democracia, destacam-se a sistemática de representação e participação da sociedade na política, e as formas e mecanismos de relacionamento entre representantes e representados. O Poder Legislativo tem um importante papel nesse debate, "tendo em vista a sua posição central no sistema democrático" (MARQUES JR, 2009, 74).

A presente pesquisa é empírica, de caráter qualitativo, no formato de estudo de caso. Isso porque pretende analisar de forma aprofundada um caso – e seus elementos contextuais – de modo a compreender o processo de criação e as atividades desenvolvidas nas escolas dos legislativos nas quatro cidades da região metropolitana de Ribeirão Preto.

A pesquisa qualitativa, segundo Creswell (2010), tem uma flexibilidade que proporciona ao pesquisador mudar o processo de "coleta de dados" ou mesmo refinar as questões da pesquisa à medida que estabeleça contato com a pesquisa de campo. Outro ponto importante consiste em explorar a participação ativa dos sujeitos estudados, interpretar sensibilidades, percepções e experiências de vida na tentativa de entender as múltiplas realidades, assim como compreender as re-

lações entre os atores sociais e suas experiências (CRESWELL, 2010; GASKELL, 2003).

A finalidade do estudo de caso é tornar compreensível o objeto de análise, por meio da particularização. Mas há distintos estudos de caso, os mais observados são os singulares, que têm o foco em uma única unidade (um caso único); ou múltiplos, nos quais são analisadas mais de uma unidade simultaneamente, por meio de um enfoque incorporado (YIN, 2001).

A presente pesquisa pretende analisar as 4 (quatro) Escolas Legislativas (unidades de análise) existentes no interior da Região Metropolitana de Ribeirão Preto: i) Escola do Parlamento do Município de Ribeirão Preto; ii) Escola do Legislativo do Município de Jaboticabal; iii) Escola do Legislativo do Município de Mococa, denominada "Dr. Tiago Ferraz de Siqueira" e, iv) Escola do Legislativo do Município de Pradópolis.

A pesquisa bibliográfica é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já escritas e publicadas em impressos e eletrônicos, tais como livros, artigos científicos e páginas de web sites. Em geral o trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002, p. 32). Dessa forma, num primeiro momento, realizou-se a revisão bibliográfica de trabalhos científicos sobre escolas legislativas existentes no país, em especial estudos sobre surgimento, funcionamento e objetivos dessas escolas.

Após a revisão da literatura, realizou-se a análise documental. De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil, por vezes, distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. Por sua vez, a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, filmes, entre outro (FONSECA, 2002).

A pesquisa privilegiou a análise dos seguintes documentos: i) disponíveis nos sites institucionais das quatro escolas do legislativo analisadas; ii) os atos legais e normativos de criação das escolas do legislativo, disponíveis nos sites institucionais das câmaras municipais, Resolução n.º 70/2013, responsável pela criação da escola do legislativo de Ribeirão Preto; Resolução n.º 324/2012, responsável pela criação da escola do legislativo de Jardinópolis; Lei n.º 4431/2014, que criou a escola do legislativo de

Mococa; Resolução n.º 004/2018, responsável pela criação da escola do legislativo de Pradópolis; iii) relatórios e atas produzidos pelas escolas legislativas analisadas e iv) lista de presença de atividades realizadas.

Importa ressaltar que o trabalho como coordenador da Escola do Parlamento do Legislativo do Município de Ribeirão Preto possibilitou-me a análise com maior profundidade sobre as dinâmicas internas diárias dessa unidade de estudo específica, um trabalho baseado na investigação realizada por Michel Foucault em sua obra Microfísica do Poder, onde o autor analisa as relações de poder em pequenos detalhes da vida diária dos cidadãos.

A Região Metropolitana de Ribeirão Preto (RMRP), criada em 2016, por meio da Lei Complementar n.º 1.290, reúne 34 municípios, divididos em quatro sub-regiões[10].

Mapa 1 – Região Metropolitana de Ribeirão Preto

Fonte: Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano S/A (EMPLASA, 2019).

10 Disponível em https://emplasa.sp.gov.br/RMRP, acesso em 05/07/2019.

Configura-se como a região mais populosa, urbanizada e rica do norte do estado de São Paulo. Com área de 14.787,89 km², a região reúne mais de 1,7 milhão de habitantes, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018, e produziu 2,95% do Produto Interno Bruto (PIB) paulista, em 2016.

Na história da evolução da administração pública dos governos republicanos no Brasil podemos considerar três modelos de gestão: o modelo patrimonialista, o burocrático e o modelo gerencial,

Na gestão patrimonialista herdada da corte portuguesa em 1808, predominou o caráter arbitrário das tomadas de decisões, corrupção, empreguismo, nepotismo, descaso pelos cidadãos, além da não distinção entre o público e o privado, estas características inviabilizaram o desenvolvimento desse tipo de gestão, já o modelo burocrático surgiu em oposição ao patrimonialismo, tinha como objetivo modernizar a administração pública foi idealizada pelo sociólogo alemão Max Weber e retratada em sua obra Economia e Sociedade de 1922, no Brasil a primeira tentativa de implantação no Brasil foi durante o governo Getúlio Vargas(1930) com o funcionamento do Departamento Administrativo do Setor Público(DASP) que em termos práticos significava cumprimento de normas, formalidades, hierarquia, rigidez e profissionalismo, o modelo gerencial surge com o objetivo de corrigir as falhas da burocracia, privilegiando a inovação sendo um contraste do modelo burocrático, os mecanismos de gestão objetivam a qualidade do serviço e valoriza o cidadão, o Decreto-lei 200 de 25 de fevereiro de 1967 ao criar as autarquias na administração pública brasileira se torna a primeira tentativa de implantação das características do modelo gerencial no Brasil, com vistas a superar a rigidez do modelo burocrático, em 1995 e criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado tendo à frente o então ministro Bresser Pereira que organiza que organiza a tentativa de implementar o modelo gerencial na gestão pública no Brasil.

A Administração Pública, no exercício de suas atividades e de modo a preservar o interesse público, deve observar no exercício de suas atividades princípios, expressos ou implícitos, que limitam sua atuação: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e, a partir da Emenda Constitucional n. 19, de 1998, também o princípio da eficiência.

A Emenda Constitucional n.º19 de 1998 (EC n.º19/98) resultou em várias mudanças na administração pública com o objetivo de modernizá-

-la. O conjunto dessas mudanças ficou conhecido como reforma administrativa do Estado.

No Brasil, em 1985, o governo do então presidente Jose Sarney de Araújo Costa (1985-1990) recriou o Ministério Extraordinário para Assuntos Administrativos e a Comissão Geral do Plano de Reforma Administrativa. Em 1986, a referida Comissão apresenta seu estudo e proposta de reforma, estruturada em três princípios básicos: i) racionalização das estruturas administrativas; ii) política de recursos humanos; iii) contenção dos gastos públicos.

No contexto da década de 1990, o debate sobre reforma administrativa inseria-se no contexto de modernização do Estado, que privilegiava "o ajuste econômico, a desregulamentação, a desestatização e a abertura da economia" (LIMA JR, 1998, p.17)

Segundo Lima Jr. (1998), no governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) dois fatos no cenário político definem os rumos a reforma. A criação do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE) e o Plano Diretor da Reforma do Estado.

No ato de criação do MARE, foi-lhe atribuído a responsabilidade de formular políticas para a reforma do Estado: reforma administrativa, modernização da gestão e promoção da qualidade do serviço público (LIMA JR., 1998).

O Plano Diretor propunha a adoção do modelo gerencial da administração pública, e continha as diretrizes para a implementação desse modelo. No entanto, por não conter apoio político da maioria legislativa e por pressão de servidores público, a realização do plano enfrentou dificuldades, sendo concretizada a partir da EC 19/98 (CASTRO, 2006).

O próprio Bresser-Pereira, responsável pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado e pela elaboração do Plano Diretor, pontua quais são os objetivos da reforma administrativa:

> É preciso reformar o aparelho do Estado e isso significa (1) tornar a administração pública mais flexível e eficiente; (2) reduzir seu custo; (3) garantir ao serviço público, particularmente aos serviços sociais do Estado, melhor qualidade; e (4) levar o servidor público a ser mais valorizado pela sociedade ao mesmo tempo em que ele valorize mais seu próprio trabalho, executando-o com mais motivação (BRESSER-PEREIRA, 2000, p. 7).

O modelo gerencial da administração pública visa, em linhas gerais, oferecer maior autonomia e responsabilidade aos administradores públicos e serviço público de maior qualidade. Na perspectiva de Bresser-Pereira (2000), a reforma administrativa obteve êxito nos seus três eixos: institucional, que implicou em mudanças legal e organizacional; cultural, que significa "sepultar de vez o patrimonialismo e transitar de uma cultura burocrática para a gerencial" (BRESSER-PEREIRA, 2000, p. 18); e no da gestão, que visa oferecer à sociedade um serviço público de qualidade, em que o critério de êxito seja o melhor atendimento cidadão a um menor custo, ou seja, um serviço público eficiente (BRESSER--PEREIRA, 2000).

O princípio da eficiência trouxe para o gestor um maior grau de exigência e responsabilidade no exercício da função pública, a qual deve tornar-se eficiente em toda sua plenitude (LEITE, 2001).

De acordo com Leite (2001), antes de sua inserção expressão no artigo 37 da CF/88, o princípio da eficiência já se encontra implícito no ordenamento constitucional, em seu artigo 74, II, que faz referência à eficiência da gestão orçamentária, financeira e patrimonial na Administração federal:

> Art. 74. Os Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário manterão, de forma integrada, sistema de controle interno com a finalidade de: [...] 11 - comprovar a legalidade e avaliar os resultados, quanto à eficácia e eficiência, da gestão orçamentária, financeira e patrimonial nos órgãos e entidades da administração federal, bem como da aplicação de recursos públicos por entidades de direito privado.

Entretanto, de acordo com Bastos (1999), o princípio da eficiência, com a EC n.º 19/98, passa a ter novo sentido, de modo que:

> [...] a grande preocupação concentra-se no desempenho da Administração Pública, ou seja, buscam-se melhores resultados em suas atividades, com a substituição dos obsoletos mecanismos de fiscalização dos processos pelo controle dos resultados, sempre tendo em vista a realização do interesse público (BASTOS, 1999, p. 50).

Dessa forma, entendida de forma mais ampla, a eficiência, no âmbito da Administração Pública, pode ser definida como "o que se impõe a todo agente público de realizar suas atribuições com presteza, perfeição e rendimento funcional" (MEIRELLES, 1999, p. 90). A eficiência administrativa apresenta ainda uma vertente de maximização dos recursos públicos utilizados pela administração pública.

A EC n.º 19/98 trouxe o dispositivo constitucional, artigo. 39, § 2º, que dispõe sobre a criação das chamadas escolas de governo, definidas como instituições com atribuições específicas de qualificação inicial e contínua do servidor público, em conexão com os sistemas de promoção nas carreiras (FERREIRA JR, 2014). O referido artigo prevê ainda que as escolas de governo sejam mantidas nos níveis federal e estadual

> Art. 39 "§ 2º A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados." (BRASIL, 1988).

As primeiras escolas de governo, instituições com a função de melhorar a qualidade do serviço público e a consequente capacitação e o aperfeiçoamento dos funcionários públicos, foram criadas há cerca de 40 anos no Poder Executivo Federal. O Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) criou, em 1980, a Fundação Centro de Formação do Servidor Público (FUNCEP), responsável por estimular o associativismo sociocultural e recreativo no serviço público, valorizar o servidor e promover estudos e pesquisas que orientassem a formulação de políticas de pessoal civil. A FUNCEP controlava parcial ou integralmente às atividades de capacitação de todos os ministérios.

Em 1986, por alteração da FUNCEP, criou-se a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), escola de governo que tem por objetivo a formação, aperfeiçoamento e profissionalização do servidor público de nível superior. Instituição que tem se tornado importante no processo de potencializar ganhos qualitativos ao serviço e aos servidores, sempre buscando aumentar a capacidade de o Estado controlar a gestão de políticas públicas.

Por meio do Decreto Presidencial n.º 5.707 de 2006, o Poder Executivo federal instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), a ser implementada pelos órgãos e entidades da administração pública federal (direta, autárquica e fundacional). A referida Política estabeleceu diretrizes, instrumentos e orientações para os processos de capacitação. E estabelece, em seu artigo 4º, que as escolas de governo são:

> As instituições destinadas, precipuamente, à formação e ao desenvolvimento de servidores públicos, incluídas na estrutura da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Parágrafo único. As escolas de governo contribuirão para a identificação das necessidades de capacitação dos órgãos e das entidades, que deverão ser consideradas na programação de suas atividades (Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006 apud BUTORI, 2014, p. 233).

As escolas do legislativo avançam nas determinações previstas no texto constitucional, e desenvolvem, além das atividades de qualificação e aperfeiçoamento dos servidores públicos, atividades de "letramento político" (BUTORI, 2014, p. 237), que oferecem aos cidadãos, entre outras, a compreensão da estrutura e funcionamento do Poder Legislativo e a educação para cidadania.

Pode-se compreender a cidadania como constituída por direitos e deveres, legalmente limitados, que propiciam a capacidade presente e futura de influenciar o poder políticos. De acordo com Marques Jr. (2009), o adequado funcionamento da democracia exige acesso a determinadas capacidades dos agentes envolvidos.

Diversos municípios que já criaram suas Escolas do Legislativo e vêm se aproximando da Associação Brasileira de Escolas do Legislativo, ABEL, para maximizar seus trabalhos. Atualmente, torna-se importante aprofundar o processo de estabelecimento de escolas do legislativo nos municípios brasileiros e de fortalecer as já existentes (MADRUGA, 2008).

As escolas do legislativo não partiram de uma orientação governamental central, como a ENAP e Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM), mas sim das unidades federativas reunidas em uma associação, a ABEL. Segundo Butori (2014), nesse modelo de integração, a educação legislativa se molda e organiza de forma

própria, no entanto, com dificuldade, pois faltam condições ideais para traçar uma política de integração de âmbito nacional.

Dessa forma, a criação de escolas nas câmaras municipais ocorre em processo lento, sendo, nos termos de Butori (2014, p. 239), "contraditório com um discurso e legislação vigente que visam à modernização dos órgãos públicos". Entre as dificuldades encontradas para a criação das escolas do legislativo no âmbito municipal destacam-se: o número elevado de Câmaras no país e a falta de estrutura física, recursos e servidores efetivos; a inexistência de apoio técnico das esferas federal e estadual; excessivo número de cargos em comissão; e inexistência de espaços que visem a educação legislativa.

A ABEL buscou simplificar o processo de criação das escolas legislativas nos municípios brasileiros, considerando as especificidades das Câmaras Municipais, e indicou a possibilidade de aprovação de criação das escolas por meio de resolução, apresentada por vereador ou por Mesa Diretora.

Destaca-se que as escolas do legislativo, no âmbito dos municípios, são muito heterogêneas, em termos de gestão operacional, administrativa ou de pessoal. Por isso, têm sido criadas diversas associações nacionais e estaduais que, de maneira geral, buscam uma padronização de práticas de gestão administrativas, como equipe de trabalho, dotação orçamentária, projeto político pedagógico, recursos físicos, entre outros.

Cabe pontuar que mesmo com a heterogeneidade observada nas escolas do legislativo existentes nos municípios brasileiros, de forma geral, os objetivos são:

Dar conhecimento dar, treinar, aperfeiçoar e especializar vereadores, servidores e sociedade civil com o oferecimento de palestras, realização de cursos, estabelecimento de convênios com universidades públicas e particulares e instituições especializadas para oferecer todo o suporte técnico, administrativo e político (LAZARETTI, 2019, p. 14).

Nos termos de Cosson (2008), pode-se destacar ainda como objetivo dessas escolas é a aproximação social, ou seja, estabelecer contatos e dar acesso aos cidadãos sobre educação para cidadania, por meio, por exemplo, de programas de formação de lideranças comunitárias e política. Neste contexto, são criadas as escolas do legislativo da região metropolitana de Ribeirão Preto.

A primeira escola do legislativo criada foi a de Jaboticabal, em 2012. Em 2013, criou-se a escola do legislativo do município de Ribeirão Preto. A escola de Mococa foi criada em 2014 Mais recentemente, em 2018 foi criada a escola do legislativo de Pradópolis. As escolas do legislativo de Ribeirão Preto, Jaboticabal e Pradópolis foram criadas por meio de Resoluções, somente a escola do legislativo de Mococa criou-e a partir de lei.

Na página oficial da escola do legislativo de Ribeirão Preto, no portal da Câmara Municipal, há referência ao projeto pedagógico que se pretende desenvolver futuramente. Na escola de Jaboticabal existe um projeto pedagógico anual. A escola do legislativo de Mococa não faz referência a projeto pedagógico, embora na Lei nº4431, que criou a escola, conste um coordenador pedagógico. Já na escola legislativa de Pradópolis não há referência ao projeto pedagógico, nem na Resolução 004/2018, que criou a escola e nem no site institucional da Câmara municipal, isto, no mínimo, sinaliza para uma pouca importância do projeto pedagógico.

A Resolução n.º 70/2013, de autoria do vereador Beto Cangussu, instituiu a escola do legislativo de Ribeirão Preto, subordinada à Mesa da Câmara municipal. A Resolução dispôs sobre seus objetivos: "oferecer suporte conceitual de natureza técnico-administrativa às atividades do Poder Legislativo Ribeirão-pretano" (art. 2º). Além de oferecer ao Parlamentar e aos munícipes: "subsídios para a identificação da missão do Poder Legislativo, para que exerçam de forma eficaz suas atividades; desenvolver programas de ensino, cursos e palestras, objetivando a formação e a qualificação de lideranças comunitárias e políticas" (art. 3º).

A escola do parlamento da Câmara municipal de Ribeirão Preto conta com uma equipe de trabalho, formada por um diretor presidente, um coordenador e uma secretaria assistente. Além de estrutura física da própria Casa Legislativa, como plenário, sala de comissões, TV, câmara, setor de tecnologia da informação e outros estão à disposição para uso da escola.

As atividades são realizadas no Plenário da Câmara que tem 250 (duzentos e cinquenta) lugares ou na Sala de Comissões da Câmara que tem 30 (trinta) lugares, telão para exposição de vídeos e outros conteúdos de aula. Essas atividades são gravadas ou transmitidas ao vivo pela TV Câmara Ribeirão, permitindo o acompanhamento da população, de forma gratuita, de todas as atividades realizadas. As gravações ficam disponíveis no Portal da Câmara de Ribeirão Preto, em um link da Escola do Parlamento.

A Escola do Legislativo (EL) da Câmara Municipal de Jaboticabal foi criada em dezembro de 2012, por meio da Resolução nº 324/2012, e implementada, em 2013, com o objetivo de qualificar os servidores da Câmara, além de oferecer aos vereadores suporte conceitual e treinamento para elaboração de leis.

A escola também tem como finalidade desenvolver programas de ensino para integrar a Câmara à comunidade, bem como realizar anualmente o Parlamento Jovem, programa voltado a alunos do 1º Ano do Ensino Médio de escolas públicas e privadas da cidade.

Desde 2013 tem como principal atividade o "Parlamento Jovem". Em 2017, a Escola do Legislativo passou a fazer parte da Associação Paulista de Escolas do Legislativo e de Contas (APEL) e se prepara para oferecer atividades voltadas para vereadores, servidores da Câmara, funcionários públicos, lideranças comunitárias, entidades e cidadãos que tenham interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre o setor público.

O órgão tem em sua estrutura organizacional: o presidente, vice-presidente, diretor, secretário e Conselho Escolar. Com exceção da presidência e vice-presidência, escolhidos entre os vereadores da Legislatura, os demais cargos são ocupados por funcionários de carreira do Legislativo, o que garante a continuidade das ações do órgão.

Na página da Câmara Municipal de Jaboticabal, pontua-se como missão da escola do legislativo:

> Aproximar a Câmara Municipal da comunidade, a fim de tornar a Casa Leis cada vez mais presente na construção democrática do saber e da formação cidadã, promovendo atividades de interesse público, cursos de capacitação e qualificação, difusão cultural para agentes públicos e políticos, e também para toda a comunidade jaboticabalense (site oficial da Câmara Municipal)

A Resolução 324/2012, que cria a escola do legislativo da Câmara Municipal de Jaboticabal, define, em seu 2º artigo, 13 (treze) objetivos da escola de Jaboticabal. Os objetivos, quando analisados mostram sua pertinência para a formação dos servidores e para a formação dos cidadãos em geral. Cabe destacar que os objetivos trazidos na referida Resolução são um conjunto de intenções, praticamente, um termo de compromisso que

pode se efetivar ou não, entretanto, sua importância é pelo compromisso político firmado pela escola legislativa de Jaboticabal.

Os incisos IX, X, XI, XII e o Parágrafo único, citam o programa "parlamento jovem" e destacam a proposta de esclarecer quais as funções e atividades do Poder Legislativo, além de dispor sobre consultoria aos setores administrativos da casa e estágio probatório, autonomia da escola legislativa e avaliação das atividades.

No site oficial da Câmara Municipal de Mococa, afirma-se que sua escola do legislativo está comprometida com uma visão de educação para a cidadania, com construção coletiva, participativa, democrática e universal, promotora do desenvolvimento profissional e cidadão de todos os atores que dela participam, bem como do desenvolvimento institucional e do fortalecimento do Poder Legislativo (na) com a sociedade.

A Escola terá como aspectos positivos a visibilidade, que proporcionará ao Poder Legislativo, um importante projeto que auxiliará e fomentará a democracia e a participação direta de todos, com a tarefa da educação para a cidadania e formação dos servidores. Ainda, a intenção da escola é se nortear com práticas de deliberação colegiada e de forma horizontal, com engajamento de equipe.

Como princípios da escola do legislativo, observam-se: i) pluralidade e heterogeneidade; ii) respeito à institucionalidade e à impessoalidade; iii) respeito à normas e regulamentações da Administração Pública; iv) e diversidade e interdisciplinaridade nos debates promovidos, que devem ter caráter de diálogo.

No site pontua-se ainda como missão da escola

> Capacitar servidores, bem como as comunidades de interesse do Legislativo, de forma a contribuir com a construção e a circulação do conhecimento, otimização do capital cultural e de inteligência da Casa, possibilitando que está não apenas acompanhe o processo de transformação da sociedade, mas que tome a frente das discussões de temas de interesse da população (site da Câmara Municipal de Mococa).

A escola do Poder Legislativo de Pradópolis é a mais nova da região metropolitana de Ribeirão Preto. E mesmo ainda com poucas atividades, demonstra que cidade pequena também pode colaborar com a qualifica-

ção de servidores públicas e a educação em cidadania para os munícipes.

A escola do legislativo é o órgão responsável pela formação, capacitação, aperfeiçoamento e instrução dos agentes legislativos e da população em geral, quanto aos aspectos técnico, filosófico, social e político do processo legislativo, das funções do Poder Legislativo Municipal, de cidadania, participação democrática e de interesse social, por meio do oferecimento de cursos, palestras, seminários e atividades afins, além de promover a interação entre a população e a Câmara Municipal (art. 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo 39 § 2° da Constituição Federal determinou a União, aos Estados e ao Distrito Federal a obrigação de criação de escolas de governo porém se omitiu em relação aos municípios, daí por quanto da autonomia administrativa e legislativa dos municípios no contexto da federação tem sido criadas diversas e diferentes formas de escolas de governo em todo o Brasil, podemos destacar diferentes equipes de gestão, orçamento, espaço físico, níveis de formação de gestores, projeto político pedagógico, distintas normas legais que implica em diferentes formas de atuação dessas escolas na formação de servidores públicos e de munícipes em geral. No Brasil são mais de 5570 municípios (IBGE), portanto existe uma tendência dessas escolas se expandirem nas cidades brasileiras.

Às escolas do legislativo, portanto, tem sido confiada, cada vez mais, a responsabilidade, tanto pela formação das competências e capacidades necessárias ao desempenho das atribuições e funções do Legislativo, quanto pela conscientização dos atores públicos e sociais em relação ao papel e à importância da representação e da participação política, bem como do papel do parlamento no contexto da vida democrática (MARQUES JR, 2009).

Esse movimento ganhou reforço significativo com a criação, em 2003, da Associação Brasileira das Escolas do Legislativo, ABEL, que contribuiu para a disseminação dessa iniciativa junto a todos os parlamentos estaduais e, mais recentemente, junto às câmaras municipais, principalmente aquelas das capitais ou de municípios de médio e grande porte espalhados pelo País (MARQUES JR., 2009).

Dentre 4 (quatro) escolas legislativas da Região Metropolitana, apenas a de Ribeirão Preto procura avaliar a qualidade de suas atividades, permitin-

do mensurar a eficiência das suas atividades isso e fundamental para proceder a ajustes de rotas, assim tanto no Workshop: setores públicos e privados – paralelos na inovação e empreendedorismo essa atividade foi avaliada entre bom e excelente em 80% dos participantes, em Seminário: capacitação de recursos para o terceiro setor foi avaliado em bom e excelente em 84% dos participantes, já em Simpósio: capacitação no setor público a avaliação da qualidade permaneceu alta entre 93% entre bom e ótimo.

Ademais, existe certa predominância de atividades voltadas ao servidor público (capacitação para servidor). Entretanto, as atividades voltadas para os munícipes em geral (capacitação para cidadania) não deixam de ser relevantes. Talvez, a produção dessa escola seja a mais adequada para incentivar o desenvolvimento da Região Metropolitana de Ribeirão Preto, dado o equilíbrio das ações. A escola do legislativo de Pradópolis, embora muito recente, também tem mostrado certo equilíbrio em seus objetivos, realizando a totalidade de atividades voltadas para os munícipes.

Com relação à escola do legislativo de Jaboticabal, embora haja um equilíbrio entre a capacitação para o servidor e a capacitação para cidadania nas intenções da escola, o que se efetiva na prática é a predominância das atividades direcionadas para o cidadão. Da mesma forma, a escola legislativa de Mococa privilegia atividades voltadas aos cidadãos do município.

Compreende-se que o preparo técnico para o desempenho de cargo, emprego ou função pública é condição para avaliar a eficiência do servidor público. Dessa forma, as quatro escolas legislativas analisadas buscam - em seus objetivos ou atividades propostas – privilegiar a formação e capacitação de servidores públicos. No entanto, observou-se que, exceto pela escola legislativa de Ribeirão Preto, ainda há poucas atividades que abordam o processo legislativo ou, de forma mais ampla, o processo democrático.

Ressalta-se ainda que a formação de servidores públicos e a educação para democracia não significa apenas a disseminação de conhecimentos sobre processo legislativo ou sobre controle social dos recursos públicos, mas também a produção de conhecimentos que possibilite a reflexão crítica sobre processo democrático e a formulação de propostas para a melhoria social. Desse modo, entre as atividades propostas pelas escolas legislativas analisadas, destaca-se o projeto Parlamento Jovem, que tem o potencial de informar jovens estudantes sobre o processo democrático,

além de estimular reflexões críticas sobre temas de interesse público geral e a formação de lideranças comunitárias.

Por fim, pontua-se que a atuação das escolas do legislativo da região metropolitana de Ribeirão Preto contribui para o desenvolvimento na região, pois pauta-se, segundo a percepção ampliada, demonstrada ao longo do trabalho, de espaços destinados não apenas à formação e ao aprimoramento de servidores, mas também, e especialmente, à difusão, junto aos demais agentes da esfera pública, bem como junto à sociedade dos valores da democracia e da cidadania.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Celso Ribeiro. *Curso de direito administrativo*. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Aparelho do Estado e a Constituição Brasileira. *Revista de Administração pública*, v.34, ano 4, p. 7-26, 2000.

BUTORI, Margareth Melo Rezende. Educação Legislativa: As Escolas do Legislativo nas Câmaras Municipais de Minas Gerais. *Revista Estudos Legislativos*, ano 8, n.º 8, p. 229-267, 2014.

CASTRO, Rodrigo Batista de. Eficácia, Eficiência e Efetividade na Administração Pública. *ENAPAD*, Salvador, Bahia – Brasil, 2006.

CRESWELL, John. *Projeto de pesquisa – métodos qualitativo, quantitativo e misto.* 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

COSSON, Rildo. *Escolas do Legislativo, escolas de democracia.* Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008.

FERREIRA JÚNIOR, A. M. O Papel das Escolas de Governo e da Metodologia Problematizadora na Concretização do Direito Fundamental à Boa Administração Pública. Florianópolis: *CONPEDI*, 2014.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FONSECA, Dirce Mendes da. Gestão e Educação.*Revista Universidade e Sociedade*, ano IV, 1994.

LAZARETTI, Paulo Augusto. *Conhecimento e Capacitação para a prática legislativa: um estudo sobre as atividades da Escola do Legislativo de Araraquara*, 94 p. Dissertação (mestrado em gestão de organizações e sistema públicos) – Universidade Federal de São Carlos, 2019.

LEITE, Rosimeire Ventura. O Princípio da Eficiência na Administração Pública. Revista de Direito Administrativo, v. 226, 2001.

LIMA JR, Olavo Brasil de. As reformas administrativas no Brasil: modelos, sucessos e fracassos. *Revista do Serviço público*, ano 49, n.º02, 1998.

MADRUGA, Florian. Escolas do Legislativo: a nova visão do Parlamento brasileiro. *Senatus,* v.6, n.º 1, p. 31-34, 2008.

MARQUES JR. Alaor Messias. Educação Legislativa: As escolas do legislativo e a função educativa do parlamento. E-Legis, n.03, p. 73-88, 2009.

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito Administrativo brasileiro*. 24 ed. São Paulo: Malheiros, 1999.

CUNILL, Nuria; ANDRADE, Carolina. Repensando o Público através da sociedade: Novas Formas de Gestão Pública e Representação Social. Reva. 1998.

YIN, Robert K. *Estudo de caso:* Planejamento e métodos. 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA - UM NOVO OLHAR PARA A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

Jacqueline Deodato Lima

Nesse cenário educacional que se move diante das mudanças sociais, onde a busca incessante em construir conhecimentos é presente, verifica-se uma sociedade da aprendizagem que configura um novo momento a partir da relação intrínseca existente entre educação e os segmentos da sociedade, vivenciado atualmente nas escolas.

Diante desse contexto, um novo olhar que vai além dos muros da escola deve ser elaborado. Um novo olhar que se lança no imensurável mundo do imaginável, onde o currículo abre-se para questões, discursões e concepções inovadoras da ação educacional, contemplando práticas pedagógicas reunidas a partir da relação entre quem ensina e quem aprende, tendo como principal característica a aprendizagem.

A elaboração desse novo olhar exigirá um trabalho centrado em uma análise crítica e uma investigação ímpar que nos direcionará para um pensamento arguto frente às tomadas de decisões que serão impostas com as mudanças que chegam desenfreadamente e que nos faz reconhecer a importância da transformação da escola, nos afastando do conceito da homogeneidade.

Existe uma ação pedagógica de grande importância que orienta a formação humana, em um processo que engloba tanto a arte de ensinar como a arte de aprender e que compreende tanto o ensino quanto à aprendizagem. Tal processo pedagógico vivencia uma educação atuante

na construção do caminhar do sujeito aprendente que gira em torno de espaços de aprendizagens.

Os ambientes ou espaços de aprendizagem se confundem em um verdadeiro jogo de cenários que traduzem a transformação tão almejada na educação e que nutre o caminhar do sujeito aprendente. Assim, a aprendizagem acontece não necessariamente e somente no ambiente institucional como é a escola (ambiente formal) mas até mesmo dentro dela em ambientes informais, bem como fora dela em um processo sociocultural que se constrói ao longo de nossas vidas (ambientes não formais).

Identificar a educação formal e a educação não formal é entender que a construção do conhecimento por parte das crianças, acontece independentemente do local que ela está inserida e que ela deve receber ajuda sob alguns aspectos. Tal afirmação é vista nas palavras de Papert (1994, p. 125) quando este enfatiza que:

> A educação organizada ou informal pode ajudar, principalmente, certificando-se de que elas sejam apoiadas moral, psicológica, material e intelectualmente em seus esforços. O tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que lhes ajudará a obter mais conhecimento. É por isso que precisamos desenvolver a Matética.

Sobre à escola, Papert (1994, p. 59) nos esclarece que existem algumas escolas que se tornaram *"[…] um lugar aconchegante e estimulante para as crianças […]",* um lugar onde adquirir conhecimento de forma prazerosa é muito gratificante, onde formar cidadãos críticos e atuantes é demonstrar o sentido de formação social, porém ainda temos muitas outras que são: *"[…] como uma máquina de efetuar procedimentos estipulados."*

Com essa relação entre os espaço de aprendizagem, entre sociedade e educação, e partindo da necessidade da construção de um novo olhar para a educação, é necessário fazermos um percurso histórico que facilitará a análise do contexto social e educacional, no qual o sistema de ensino foi elaborado e onde a arte de ensinar foi propagada.

Esta relação já atravessa séculos e nos remete à discussão de um tempo em que a vida no campo, a atividade rural, a aprendizagem de técnicas e os valores se moldavam a partir dos ensinamentos adquiridos de geração a geração. "*O conhecimento era transmitido não por especialistas concentrados nas es-*

colas, mas através da família, das instituições religiosas e do aprendizado nas oficinas. Aluno e professor se encontravam dispersos por toda a comunidade." (TOFFLER, 1970, p. 321). Era a educação do presente, absorvida naturalmente na vida diária, sem aprimorar técnicas e métodos eficazes que viessem atender um futuro próximo.

Ensinava-se e aprendia-se o que era necessário para sobreviver e viver em uma vida sem muitos anseios e sem muitas expectativas. Em um ritmo natural de vida baseado em ensinamentos comuns e básicos que eram repassados para o bom funcionamento da comunidade e do convívio social.

Não se falava em didática enquanto teoria de ensino, com normas, formas, modelos e técnicas no período que correspondeu à antiguidade clássica, passando pelo período medieval. Eram desenvolvidas ações pedagógicas que não detinham nenhuma regra pré-estabelecida quando o foco era ensinar.

Somente no século XVII quando João Amós Comênio, *"[...] pastor protestante, maior pedagogo do século e primeiro educador a formular a idéia da difusão dos conhecimentos a todos e a criar princípios e regras do ensino, escreve a Didáctica Magna, primeira obra clássica com idéias avançadas para a prática educativa nas escolas [...]"* (LIBÂNEO, 1994, p. 58) é que a didática começou a ser difundida.

Apontava-se a Era Industrial e as exigências de uma educação diferente, baseada no crescimento acelerado dessa sociedade, urgia. Precisava-se de um homem novo, qualificado para o mercado do trabalho, diferente daquele que vivia na comunidade em seu aprendizado rural.

A educação abria-se para as transformações ocorridas. Acontecia uma ruptura no sistema de ensino que acompanha a sociedade e que ocorria naturalmente. Percebia-se uma escola como produto da modernidade onde as necessidades do mercado modificaram seus princípios, mudaram seus conteúdos, direcionaram seus métodos.

Apontava-se uma educação moldada à visão industrial criada para atender um mundo novo, definida por Toffler (1970, p. 322) como sendo *"[...] um sistema educacional que, em sua própria estrutura, simulasse esse mundo novo. [...] idéia de reunir massas de estudantes (matéria-prima) para serem processados por mestres (operários) numa escola centralizada (fábrica) foi um golpe de gênio industrial."* Surge a escola pública.

Um verdadeiro ensino em massa era caracterizado por um método de ensino baseado na instrução simultânea, onde o mestre ensinava a mesma

matéria a todos os alunos e ao mesmo tempo, diferente do ensino monitorial antes utilizado, onde os alunos apesar de se encontrarem no mesmo espaço, eram chamados individualmente pelo mestre para aprender determinado conhecimento, agrupavam-se ainda em estações de trabalho, guiados por um monitor (FINO, 2000). Promovia-se uma educação que preparava as crianças para se adaptarem ao futuro onde executariam regras que seriam estabelecidas pelas normas.

Nesse variado panorama da história da educação, mesmo com toda ênfase dada à didática, ainda no século XVII que o pedagogo Comênio, *"[…] dedicou grande parte da sua última obra, 'Spicilegium Didacticum', à Matética, definindo-a, em oposição à didática, como a arte do discente ('Mathetica est ars discendi'), que consiste na tarefa de aprender a conhecer as coisas e procurar a ciências das coisas."* (FINO, 2016, p. 2).

Mas foi Papert (1994, p. 61) que deteve a preocupação com uma aprendizagem que reside nos processos pedagógicos e não nos resultados, onde os espaços formais e não formais de aprendizagem se completam, e difundem a *"teoria do conhecimento"* caracterizada por uma vivência baseada em contextos integrados, na qual tanto alunos como professores desenvolvem ambientes de trabalhos fundamentados no *"conhecimento-em-uso."*

Aprendendo através do uso, os processos de aprendizagem tornam-se satisfatórios e propiciam um maior engajamento com o saber a partir do interesse, do envolvimento, da interação que se dá de maneira natural em sua vivência real. *"Aprender-em-uso libera os estudantes para aprender de uma forma pessoal, e isso, por sua vez, libera os professores para oferecer aos seus alunos algo mais pessoal e mais gratificante para ambos os lados"* (PAPERT, 1994, p. 61), pois a capacidade de construir o conhecimento sozinho, em pares ou em grupo, seja na escola ou em qualquer lugar é inerente a todos.

E a partir do conhecimento em uso, o aprendente desenvolve a matética. Sobre a semântica vinda da palavra matética, Papert (1994, p. 79) nos esclarece: *"[…] 'Matemática' de uma família de palavras gregas relacionadas à aprendizagem. 'Mathematikos' significava 'disposto a aprender', 'mathema' era 'uma lição' e 'manthanein' era o verbo 'aprender'.* Ele ainda usaria o substantivo *"[…] 'matética" para um curso sobre a arte de aprender […]."*

Encontramos uma nova educação que se baseia em contextos e espaços de aprendizagem, que não mais detém uma visão para a arte de ensinar (didática) mas sim para a arte de aprender (matética). Uma nova concep-

ção de aprendizagem que caracteriza uma ruptura em relação às práticas pedagógicas tradicionais que supervalorizam a didática em detrimento à forma de como o aluno aprende.

Encontramos assim um conceito que tem em sua base metodológica, a aprendizagem, grande conquista dos aprendentes que produzem e constroem seus próprios saberes, onde segundo FINO (2016, p. 2) e preocupando-se com os processos e não com os resultados, Papert afirmava que *"[…] os seus princípios são ideias que iluminam e facilitam o processo de aprender […]"* e com a análise das regras básicas de Polya, caracteriza o processo de aprendizagem baseando-se em três princípios constituídos a partir: do tempo (dar tempo a si mesmo), do falar (abrir-se à discussão) e do incitamento à revolta contra a sabedoria (aprender sem ser ensinado):

> 1. [...] dispender tempo relaxado com um problema leva a vir a conhecê-lo e, através disso, a pessoa melhora sua capacidade de lidar com outros problemas semelhantes. Não é usar a regra que resolve o problema; é pensar sobre o problema que promove a aprendizagem; 2. [...] a boa discussão promove a aprendizagem 3. [...] você pode aprender sem ser ensinado e, com frequência, aprender melhor quando é menos ensinado. (PAPERT, 1994, p. 81-83);

Para aprendermos sobre determinado assunto precisamos apenas dar tempo para que aconteça o entendimento sobre o problema e aí podermos solucionar outros iguais, discutirmos sobre o assunto, falar sobre ele com outras pessoas, fazendo associações a partir do senso comum e individual desenvolvido no caminho e por fim aprender naturalmente sem precisar necessariamente que alguém ensine.

Esse processo apresentado por Papert seria radicalmente uma fonte para a promoção da revolução necessária em relação à escola, onde mudaria o conceito de que é unicamente na escola e pela educação que todo ser humano aprende. Apesar de sabermos que existe todo um envolvimento na relação sociedade e educação, pouco se espera de uma escola que caminha no paradigma fabril e que não despertou ainda para a arte de aprender (matética).

Assim, partindo da afirmação que o processo de aprendizagem é caracterizado pela matética, apresentamos a filosofia educacional desenvolvida por Papert (1994, p. 125, grifo do autor) a qual ele chamou de cons-

trucionismo que defende uma aprendizagem voltada para a *"[…] suposição de que as crianças farão melhor descobrindo (**pescando**) por si mesmas o conhecimento específico de que precisam […]. O tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que lhes ajudará a obter mais conhecimento."* E que difere de outra filosofia educacional, o instrucionismo.

O instrucionismo baseia-se na instrução como o caminho ideal para a aprendizagem satisfatória, onde a *"[…] a única forma de melhorar o conhecimento de um estudante sobre o tópico X é ensinar sobre X."* (PAPERT, 1994, p. 126). Para tanto, verificar uma escola onde a instrução se encontra como o melhor aprendizado para se chegar ao conhecimento é permanecer na certeza de que a inovação pedagógica está por demais longe de acontecer.

Retomando ao processo de aprendizagem e as ideias de Papert (1994) onde o convívio próprio, a prática do dia a dia, as experiências pessoais do cotidiano, as suas necessidades e os seus interesses, caracterizam a aprendizagem informal do aprendente e merece um olhar diferenciado, quando por este for apresentado como sendo um conhecimento adquirido em sua vivência social e incorporado às atividades matéticas na escola, rumo à busca de mais conhecimento, é que verificamos a atitude construcionista no ensino onde *"[…] a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino."* (PAPERT, 1994, p. 125).

Aprendendo a partir do desenvolver matético, onde os aprendentes se sentem mais confiantes, mais decididos, mais importantes e mais valorizados, quando por si só ou com a ajuda de seus pares buscam o conhecimento que precisam, desenvolvendo habilidades que potencializam a concretude do saber obtendo assim mais conhecimento, verificamos que caminhamos para o novo olhar tão desejado na educação, a inovação pedagógica.

Sabemos que na sociedade da aprendizagem, há um crescimento desesperado por mudanças onde a habilidade de aprender se faz cada vez mais presente na Era da Informática. Alicerçados pelo construcionismo de Papert (1994, p. 125), este nos fala que:

> [...] além de conhecimento sobre pescar, é também necessário ter boas varas de pesca – motivo pelo qual precisamos de computadores – e saber a localização de águas férteis – motivo pelo qual precisamos desenvolver uma ampla gama de atividades mateticamente férteis ou 'micromundos'.

Já se percebe em Papert o desejo de usar os computadores como ferramenta de aprendizagem. Mas como usá-lo? De que maneira? A informática na educação precisa ser bem compreendida e explicada para que o uso das tecnologias, inclusive o computador, se torne como Papert atribuiu, uma boa vara de pescar, configurando inovação pedagógica.

Na abordagem construcionista, a construção do próprio conhecimento pelo aluno, intermediado pelo computador (máquina para ser ensinada) seja por meio do fazer (conhecimento em uso), ou pela motivação de uma aprendizagem mais interessante e divertida (VALENTE, 2017), desenvolve no aluno uma verdadeira construção mental, capaz de moldar e até mesmo de criar seu próprio entendimento sobre determinados conhecimentos, independente do local que esteja envolvido com o computador, como também da presença integral do professor ou orientador ao seu lado.

Diante desse contexto sobre o construcionismo e o uso do computador, metaforicamente falando, uma ótima vara de pesca na construção do conhecimento, Fino e Sousa (2003, p. 6) afirma o pensamento de Papert quando comentam:

> [...] a utilização do computador permitiria mudar o ambiente de aprendizagem fora das salas de aula, de tal forma que todo o currículo que as escolas tentam actualmente ensinar com grandes dificuldades, custos elevados e sucesso limitado, fosse aprendido como se aprende a falar, menos penosamente, com maior êxito e sem instrução organizada. S. Papert não perspectivava a incorporação das TIC como meio de salvar ou reformar a escola, mas antevia a sua utilização como meio de a contornar, posta diretamente ao serviço dos aprendizes situados nos seus ambientes naturais.

Entender que existe um fervilhar de pensamentos ocorrendo na cabeça dos aprendentes no momento da transmissão de informações é pontuar a ideia da construção mental defendida pelo construcionismo que fornece dimensões concretas no uso da matética e nos mostra o caminho certo para à inovação pedagógica tão desejada.

Com isso, em seu estudo do desenvolver da matética, Papert (1994, p. 128) reforça ideias de dois grandes pensadores que comungando com ele,

reconhece que: *"[…] a habilidade matética importante é a de construir conhecimento concreto […]"* e identifica que o conhecimento não se aprende unicamente pela escola, como também não é ela quem decide o conhecimento adequado a ser ensinado.

Contamos nesse estudo com Claude Lévi-Strauss (1966) e a ciência do concreto observada nas sociedades primitivas a partir do termo 'bricolage' e Jean Piaget quando estudando mais de perto as crianças apresenta uma teoria da aprendizagem baseada em seus "estágios" de operações concretas.

Para Papert (1994, p. 134) as contribuições destes dois autores estabeleceram novas formas de pensar quando estudaram: *"[…] os mecanismos do pensamento concreto confrontando-os às investigações das leis do pensamento abstrato que fora estudado deste a antiguidade grega. […] proporcionaram valiosos 'insights' sobre os mecanismos de uma forma não-abstrata de pensar […]"* mas também apresentam grandes falhas uma vez que eles restringiram o pensamento concreto somente e inclusive aos pesquisados o que discordamos uma vez que o pensamento concreto é desenvolvido por todos e em todos os lugares independente da condição social ou outra condição qualquer.

Em seu livro La pensée sauvage, Lévi-Strauss adota o termo bricolage como uma comparação ao João-faz-tudo (aquele que adotará as ferramentas necessárias que se encaixam aos problemas e tenta resolvê-los) e detém princípios básicos como: *"[…] use o que você tem, improvise, vire-se."* (PAPERT, 1994, p. 128). Já Papert usa o bricolage *"[…] para servir como uma fonte de idéias e modelos para melhorar a habilidade de fazer – e de consertar e de melhorar – construções mentais."* (PAPERT, 1994, p. 129).

Desenvolver habilidade matética para se tornar o melhor 'bricoleur' é se apoderar de diversas ferramentas ou micromundos tais quantas forem necessárias no trabalhar do processo da aprendizagem, onde o fazer errando, consertando, refazendo e aprendendo em suas próprias construções mentais é que se construirá verdadeiros condutores rumo à bricolage.

Necessário se faz entender que tanto o pensamento concreto (informal) quanto o pensamento abstrato (formal) devem viver em um equilíbrio enquanto estivermos em um trabalho bricolage. Não se pode mensurar um em favor do outro ou vice versa. Papert (1994, p. 132) afirma que:

> A supervalorização do abstrato bloqueia o progresso na Educação reforçando mutuamente estilos na prática e na teoria. [...] a ên-

> fase no conhecimento formal-abstrato é um impedimento direto à aprendizagem [...] é também uma fonte séria de discriminação quando não de opressão direta.

Não existe uma ou a maneira mais certa a ser seguida. Ambos se complementam rumo ao conhecimento, mas a vivência de uma metodologia que se aproxime às situações concretas prevalece.

Se resguardando ao estudo com as crianças, Piaget formulou uma teoria que apresenta o desenvolvimento intelectual infantil, com um método de aprendizagem que transita nos estágios nos quais, somente atingindo cada fase sequencialmente é que a criança estaria habilitada a deter determinados conhecimentos.

> - estágio sensório-motor que corresponde aproximadamente ao período pré-escolar. Este é um período de pré-lógica no qual as crianças respondem à sua situação imediata; - estágio de operações concretas que corresponde aproximadamente aos anos da escola de primeiro grau. Este é um período de lógica concreta no qual o pensamento ultrapassa em muito a situação imediata, mas ainda não trabalha através da operação de princípios universais; - e o estágio formal que cobre o segundo grau e o resto da vida onde o pensamento é dirigido e disciplinado por princípios de lógica, dedução, indução e pelo princípio de teorias em desenvolvimento através da testagem de verificação e refutação empírica. (PAPERT, 1994, p. 135-136)

Enquanto Lévi-Strauss e Piaget formulam suas ideias sobre o pensamento concreto, Papert pontua que o aprendizado não se deve restringir a estágios ou passagens de pensamentos para se atingir o conhecimento tão almejado. Seu estudo caracteriza uma aprendizagem onde o processo concreto se dá por toda a vida independente da idade. Sua estratégia é: *"[…] fortalecer e perpetuar o processo concreto típico […]. Ao invés de pressionar as crianças a pensarem como adultos, poderíamos fazer melhor lembrando-nos que elas são grandes aprendedores e tentar arduamente nos tornar parecidos com elas."* (PAPERT, 1994, p. 137).

Entendemos ainda que na atividade construtiva dos aprendentes, a aprendizagem encontra-se envolvida com o seu desenvolvimento histori-

co-cultural. Tal atividade se reproduz a partir da internalização dos conhecimentos aprendidos através da mediação ocorrida cultural e socialmente, na qual o sujeito absorve os conhecimentos mas recria um significado próprio que será utilizado para ele viver e atuar em sociedade. Nesse contexto de aquisição dos conhecimentos pelos aprendentes, encontramos Vygotsky (1978, apud FINO, 2000, p. 111) que apresenta a Lei Geral de Desenvolvimento Cultural segundo a qual:

> [...] todas as funções cognitivas aparecem duas vezes no desenvolvimento cultural da criança: primeiro, no nível social e, mais tarde, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicologicamente), e depois dentro da criança (intrapsicologicamente). Aplicando-se este princípio igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos.

Com esse entendimento sobre o desenvolvimento do aprendente, onde o desenvolvimento segue a aprendizagem e o aprendente consegue atuar dentro de sua capacidade psicológica atingida e suas possibilidades intelectuais, Vygotsky (2007, p. 97) nos apresenta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que significa:

> [...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independentemente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A aprendizagem originada do momento das ações dos aprendentes a partir dos conteúdos adquiridos e da sua capacidade psicológica construída caracteriza a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) na qual eles resolvem problemas independentemente. Mas quando os aprendentes, através da interação com outros mais capazes conseguem solucionar problemas que antes não conseguiam resolver sozinhos, eles se encontram na ZDP e atingem o desenvolvimento.

Essa relação existente entre as zonas de desenvolvimento em um aprendente nos mostra que os conhecimentos adquiridos hoje na ZDP se

tornarão conhecimentos da ZDR em um futuro próximo, uma vez que ele poderá resolver sozinho aquilo que aprendeu através da mediação do outro, dado a partir da maturidade atingida com o processo de aprendizagem ocorrido através da interação com um mais capaz.

Diante do que foi absorvido a partir das teorias aqui mencionadas verificamos que muito ainda se tem a ser aprendido, apreendido e posto em prática. A nova sociedade da aprendizagem onde a Era da Informática se faz presente, identificada por grandes acontecimentos que rompem com o cotidiano principalmente no sistema educacional, se apresenta em termos de inovação, mas vejamos alguns conceitos necessários para que possamos entendê-la melhor.

Vivemos em um mundo de transformações sociais onde encontramos valores que decaem e se esgotam por não mais serem inspirações para a nova sociedade que se ergue. Dar-se início ao processo de desalienação onde surgem novos valores envolvidos por homens que buscam a plenitude do desenvolvimento. É um período identificado por Paulo Freire (1979, p. 39, grifo do autor) como *"[…] **período de transição** que é **mudança**"* e chamado por Kuhn como *"**crise** que se dá para uma **revolução científica** […]."* É encontrar-se em um momento que rompe com o tradicional para atender às novas expectativas sociais.

Nesse período de transição ou crise para uma determinada mudança ou revolução científica, identificamos outro termo, o **paradigma**, agora mais abrangente. Utilizado pelo físico e filósofo da ciência Thomas Kuhn em seu livro, A Estrutura das Revoluções Científicas (2011, p. 13), o termo paradigma designa *"[…] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência."* Nessa perspectiva ele evidencia que tais realizações partilham duas características:

> - suficientemente sem precedentes para atrair um grupo duradouro de partidários, afastando-o de outras formas de atividade científica dissimilares; - suficientemente abertas para deixar toda a espécie de problemas para serem resolvidos pelo grupo redefinido de praticantes da ciência. (KUHN, 2011 p.30)

Em uma visão mais geral paradigma seria a regra determinada e imposta pela sociedade. Em uma visão mais restrita seria exemplos com-

partilhados de modelos que substituiria normas anteriores. Os homens assumem determinadas posturas por moldarem suas ações baseadas em verdades, muitas vezes inquestionáveis e incontestadas, que determinam paradigmas vigentes.

Com a quebra de paradigmas, muito se percebe com relação ao que ocorre na vida daquele homem que participa ativamente na sociedade. Sabemos que as mudanças ocorrem de diversas formas e maneiras, elas acontecem a todo o momento e diariamente, afetando diretamente, o lado biológico, físico, psíquico ou social do homem.

Diante dos diversos fatores ocorridos no percurso histórico sobre educação e sociedade que promoveram as mudanças, e pensando em entendê-las e administrá-las, onde palavras como: ruptura, mudança e crise se completam e se distinguem entre si, encontramos outra e bem atual, a inovação.

A **inovação** enquanto palavra singular propõe a vontade, o desejo de mudar. Caracteriza por romper com ideias antigas e com anseios já sem conexões com o momento atual. Em seus estudos sobre inovação Fino (2008, p. 3. grifo do autor) enfatiza que:

> É certo que há fatores que encorajam, fundamentam ou suportam as mudanças, mas a inovação, ainda que possa depender de todos ou de alguns desses factores (por exemplo, da tecnologia), não é neles que reside. Encontra-se, ao invés, na maneira como esses factores são utilizados para se fazer como, até aí, não fazia. Eu costumo dizer que só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma (fabril), no sentido que Kuhn (1962) atribuiu à expressão ruptura paradigmática, e se cria localmente, isto é, no espaço concreto (ou virtual) onde se movem professores e alunos, um contexto de aprendizagem que contrarie os pressupostos essenciais do paradigma fabril.

Tratando sobre inovação no âmbito educacional, entende-se por inovação pedagógica aquela que acontece para:

> Romper com os contextos do passado e criar os contextos de que o futuro necessita, o que implica uma redefinição do papel dos apren-

> dizes e dos professores, é no essencial, a função da inovação pedagógica, constituída por práticas qualitativamente novas, que bem poderiam ser facilitadas ou estimuladas por mudanças curriculares e organizacionais deliberadas [...]. (FINO, 2011, p. 104-105)

Em uma sociedade da aprendizagem que caminha na busca incansável pelo saber, antigas tendências pedagógicas já não mais atendem às suas exigências e a inovação pedagógica se apresenta como sendo à base da ruptura para um novo olhar, um novo paradigma que emerge do trabalho incansável na construção de uma nova educação baseada em práticas pedagógicas, nas quais a relação existente entre professores e alunos promove a aprendizagem.

Com essa nova visão sobre práticas pedagógicas, ocorre uma ruptura no ensino antes caracterizado unicamente pela presença técnica do professor. Quebrando o paradigma de uma educação tradicional existente, encontramos a inovação pedagógica nas palavras de Fino (2007, p. 1) quando este afirma que a mesma: *"[…] implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais […]."*

Precisamos ir ao encontro do confronto com uma política educacional vigente e tradicional que se mostra enraizada em teorias e métodos convencionais por pura e simples transmissão do saber, onde o professor ocupa o papel principal. Precisamos colocar o aprendente no centro desse processo, tornando-o responsável pela sua própria aprendizagem, desenvolvendo a matética e promovendo um método único e individual que acontece mesmo antes da escola, na formação do seu desenvolvimento cognitivo.

Já se enxerga um novo olhar para a educação onde a arte de aprender (matética) se faz presente e a inovação pedagógica faz história apresentando a mudança necessária que se configura em novas formas de aprender em uma relação com o construcionismo de Papert, onde as crianças irão aprender o que realmente necessitam saber e buscarão o conhecimento necessário para desenvolver a aprendizagem.

O crescimento de informações acelera o conhecimento nessa sociedade da aprendizagem que se estabelece. O homem é capaz de adaptar-se a toda e qualquer mudança, mas sabemos que isso não é uma tarefa fácil. Necessário se faz apresentar um paradigma constituído de práticas pedagógicas baseadas no desenvolver da matética. Segundo Fino (2016, p. 5):

"A inovação pedagógica passa exclusivamente pela matética, o que implica a autonomia e o protagonismo do aprendiz e a redefinição do papel do professor, com todas as consequências dessa migração do aprendiz, da periferia para o centro dos processos de ação e construção." O aprendiz sai da periferia dos processos didáticos e assume o centro dos processos voltados para a habilidade de aprender, instituindo a matética (arte de aprender) e promovendo a IP.

Renovando a cada dia o desejo de promover com afinco o bem da educação sabendo que riscos e oportunidades, erros e acertos estarão sempre presentes em nosso caminhar, percebemos que para se desenvolver práticas educativas necessárias para à mudança tão desejada, precisamos ser compromissados e desenvolvermos práticas onde o aprendente deixa de ser apenas o telespectador e passa a atuar firmemente, encontrando sua identidade própria, alcançando assim a inovação pedagógica tão desejada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FINO, C. N & SOUSA, J. M. As TIC redesenhando as fronteiras do currículo. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación,** nº 8, vol. 10, Ano 7, p. 2051-2063, 2003.

FINO, Carlos Manoel Nogueira. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais.** Funchal: Universidade da Madeira – CIE – UMa, 2008. Disponível em: http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf. Acesso em: maio 2016.

_____. Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação). **III Colóquio DCE-Uma. Oficina B – Inovação Pedagógica.** 2007. Disponível em: http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao_Pedadogica_Significado_%20e_Campo.pdf. Acesso em: maio 2016.

_____. Matética e inovação pedagógica: o centro e a periferia. In Fernanda Gouveia & Maria Gorete Pereira (Org.). **Didática e Matética**. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, 2016.

_____. **Novas Tecnologias cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico (tese de doutoramento)**. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra: 1979.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças:** repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro.** 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 1970.

VALENTE, José Armando. **Informática na educação: instrucionismo x construcionismo.** Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/tecnologia/0003.html. Acesso em: maio de 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NOS ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS

Bruna Franceschini

Introdução

A oferta da educação no sistema penitenciário é um direito que deve ser assegurado pelo Estado, até porque, a composição das prisões brasileiras é, em grande medida, feita por pessoas carentes de um conjunto de políticas sociais, sendo assim, a desigualdade social um fator preponderante no encarceramento brasileiro.

Dentro do sistema prisional, cerca de 12,6% dos presos tem acesso aos estudos, representando um número de 92.945 presos que com acesso à educação (Raio X do Sistema Prisional, 2019).

De toda a população carcerária, aproximadamente, 75% dos presos sequer cursou o ensino médio. Deste número, cerca de 4% são analfabetos e apenas 1% dos detentos concluiu o ensino superior, dados que demostram o como a educação é fundamental para evitar o aumento da população carcerária (INFOPEN apud ALMEIDA; SANTOS, 2016, p. 919).

Os termos do direito à educação das pessoas privadas de liberdade estão dispostos na Lei de Execução Penal (LEP), Lei 7.210 de 1984, que é o diploma mais importante quando se trata da individualização e aplicação de penalidades no Direito Penal.

A lei é anterior à Constituição Federal de 1988, mas segue o entendimento de universalizar a oferta da educação. De acordo com artigo 5º da CF: *Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.*

Portanto, o direito subjetivo à educação, que está positivado no artigo 205 da CF, independe do fato da pessoa estar, ou não, em situação de privação de liberdade.

O Estado não fica desobrigado do seu dever de promover o acesso à educação, mesmo perante as pessoas que estejam cumprindo pena, especialmente, perante aquelas que não obtiveram acesso em idade oportuna.

Dos ditames do artigo 17, depreende-se que: a assistência educacional compreenderá tanto a instrução escolar e como a formação profissional do preso e do internado. Não raras vezes, existe um favorecimento desta em detrimento da outra.

Sobre o assunto ainda podem ser citados os artigos 18, 18-A, 19, 20, 21, 83 e 126 da LEP.

Neste artigo, contudo, não nos cabe fazer uma revisão da legislação sobre o direito à educação da pessoa em situação de privação de liberdade, mas sim, refletir sobre as diversas influências que podem ocorrer ao longo deste processo. Com base no artigo de Antonio Pereira (2011, p. 38-55), intitulado "A educação pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas", analisaremos a dicotomia entre a concepção de educação pedagogia *no* cárcere e a educação pedagocia *do* cárcere.

Afinal, o estabelecimento prisional desenvolve a sua própria cultura e o seu próprio modo de viver. As pessoas que ali habitam são sujeitos da sua própria história, de maneira de que influenciam e são influenciadas, ensinam e são ensinadas.

Portanto, com base nos conceitos apresentados por Pereira (2011) e com base em uma herença das leituras de Paulo Freire (1987 e 2001), o presente artigo pretende trazer algumas reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem dentro dos estabelecimentos prisionais, bem como alguns desafios que se colocam para essa construção do sujeito.

1. Os conceitos de educação pedagogia no cárcere e educação pedagogia do cárcere

A associação entre educação no cárcere já antiga, remonta aos séculos XVIII e XIX. Contudo, como explica Pereira (2011, p. 48), somente em 1950 que a ideia de educação dentro dos sistemas prisionais passou a ser implementada no estado de São Paulo. Depois, o modelo foi transferido para outras partes do país.

> Até 1979, o ensino básico nos presídios era ministrado por professores comissionados pela Secretaria de Educação, seguindo o Calendário letivo das escolas oficiais, com seriação anual, e fazendo uso do material didático-pedagógico aplicado às crianças. A partir de 1988, essa situação muda quando a Fundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Preso (FUNAP) ficou responsável tanto pela "remuneração dos monitores, funcionamento das escolas e metodologia de ensino a ser aplicada" (SANTOS, 2005, p. 1 apud PEREIRA, 2011, p, 48).

Atualmente, na esteira da LEP, artigo 17, será devida a assistência educacional que, por sua vez, compreenderá a instituição escolar e a formação profissional do preso e do internado.

A rigor, entende-se por educação no cárcere - portanto a educação prestada dentro dos sitemas prisionais- aquela que tenha como objetivo a escolarização de jovens e adultos, formando-os e qualificando-os, com a intenção de que, uma vez cumprida a pena de privação de liberdade, essas pessoas consigam se reinserir tanto na realidade social, como no mercado de trabalho.

A educação dentro do sistema prisional deve levar em consideração o fato da grande maioria das pessoas que estão presas necessitarem ter contato com um ensino que lhes proporcione conhecimentos, saberes e práticas suficientes para a (re)construção de sua cidadania e autonomia.

É essencial partir do pressuposto de que a educação é um elemento imprescindível no processo de ressocialização, não obstante devam existir outras políticas para garantias de direitos que assegurem a integridade física, moral e psíquica dos detentos, independentemente do crime cometido. Trata-se de papel inafastável do Estado.

Assim, é importante frisar que a educação sozinha, desacompanhada de outras garantias, de outras políticas públicas, é incapaz de solucionar todas as mazelas existentes no mundo – e não seria diferente ao nos referirmos ao sistema prisional.

Muito provavelmente, existiram outras condicionantes que levaram a pessoa a seguir os caminhos para a situação em que se encontra. A educação é, apenas, um recorte da vida, com certeza, uma parcela muito importante, mas que não pode ser considerada como um fim em si mesma.

Entretanto, visões extremistas de que a pessoa presa, devido à sua condição de privada de liberdade, por estar pagando por um crime, está destituida de todos os direitos, não merecem espaço nas teorias educacionais.

Quando se parte para este tipo de viés, a educação se torna caridade do Estado e da sociedade para com o preso; uma verba, inclusive, que poderia ser direcionada a outras atividades.

Justamente por esse tipo de concepção, a educação nas prisões brasileiras avança tão lentamente em termos pedagógicos e, muitas vezes, se pauta no bom comportamento dos presos.

A noção geral e abstrata da educação compreende os mais diversos processos da formação humana. Abarca desde a esfera de acepção formal, informal e não formalmente da sociedade, inclusive, na sua integração com o trabalho como forma de humanização.

Por pedagogia entende-se uma ciência que se ocupa da cientificidade que as práticas educativas requerem; se ocupa das consequências que as práticas educativas acarretam no campo da educação. Trata da investigação epistemológica e metodológica da educação em sua constante relação com a sociedade.

Este é o ponto crucial a ser refletido acerca da educação no sistema prisional.

> É essa dimensão inalienável da educação que precisa ser compreendida por aqueles que refletem sobre a educação para os jovens e adultos aprisionados, para que seja uma educação para além de ocupar tempo e redução de pena – é mesmo a reinserção no mundo social e do trabalho de maneira digna. (PEREIRA, 2011, p. 46)

Então, de acordo com os ensinamentos propostos por Pereira (2011, p. 46), entendemos que a noção de *educação no cárcere* tem a ver com a maneira de garantir conhecimentos para as pessoas privadas de liberdades, mas de forma compromissada em desenvolvê-las social e cognitivamente para alcançar o fim último da ressocialização. Trata-se de promover a educação em vertente formal também, assegurando a escolarização (formação dentro do sistema oficial de ensino) e profissionalização (formação para o mundo do trabalho).

Ao passo que a pedagogia no cárcere:

> "é a investigação das práticas educativas dentro das prisões, no sentido de desvelar se os objetivos estão sendo alcançados e ao mesmo tempo compreender essa práxis educativa; isto porque a pedagogia como ciência da prática educativa precisa "revelar de modo crítico/analítico as contradições sociais, os momentos da alienação na práxis educacional e socialização anteriores, para daí criar as precondições teoricamente para uma revelação prática desta alienação" (PIMENTA, 2001, p. 56 apud PEREIRA, 2011, p. 46).

Porém, quando alguém quiser se referir à capacidade de adequação de uma pessoa ao ambiente prisional, é possível que ela esteja se referindo a outro conceito, o de educação-pedagogia carcerária, o qual, por sua vez, implica em "práticas adaptativas que se processam dentro das prisões para que o preso adquira a cultura e ética carcerárias; aceite as regras e visão de mundo desse espaço, exerça a submissão e aprenda a lidar com questões que eles não estão preparados, mesmo que seja à base da violência física". (PEREIRA, 2011, p. 46).

Evidentemente, esta última representa um tabu dentro dos sistemas prisionais, isto porque existem alguns hábitos a serem analisados. Explica o autor que por hábitos pode-se entender a recepção de um conjunto de cognição que compreende as estruturas sociais, por meio da aprendizagem, que acaba por guiar as ações individuais das pessoas.

> O habitus é uma disposição cognitiva e social das pessoas em internalizar as estruturas sociais de um campo. (PEREIRA, 2011, p. 46).

Com este escopo, somos levados à definição de campo. Campo, no caso, passa a ser compreendido como um espaço em que convivem forças e disputas entre grupos e coletivos, e até mesmo, entre indivíduos. Campo nada mais é, nessa situação, que um lugar simbólico em que se estabelecem os processo de disputas e de empoderamento das relações sociais.

O empoderamento, por sua vez, pode ser concebido sob duas perspectivas: i) a ideia de dominação de um grupo sobre o outro; ii) emancipação de grupos oprimidos em prol da sua própria liberdade.

Em suma, e nas palavras do autor:

> O sistema carcerário é um campo específico, com estrutura própria e os seus símbolos, imagens,representações, artefatos e normas formam o capital que deve ser internalizado, aprendido pelas pessoas presas que também já tenham internalizado habitus externo àquele campo. O capital carcerário é composto pelo jurídico (leis,normas etc.) e pelo cultural (educação, ética etc.) que precisa ser apreendido pelas pessoas que ali adentrarem em privação de liberdade; mas isso não se dá de maneira vertical, essas pessoas também terminam modificando as normas vivenciadas a partir de seus comportamentose visões de mundo; isso pode ser ou não um processo consciente, depende de suas relações sociais de escolarização e participação social anteriores à prisão, determinantes para um embate político-ideológico consciente. Mas, na maioria das vezes, essa internalização é aceita acriticamente porque a pessoa presa está na relação de dominada, que não tem voz e nem participação ativa quanto ao que, como e para que internalizar o capital carcerário, ao mesmo tempo em que não terá meios para produzir outro capital nesse interior e considere mais justos, pois os indivíduosque estão em "posições dominadas no espaçosocial estão também em posições dominadas no campo de produção simbólica e não se vê de onde lhe poderiam vir os instrumentosde produção simbólica de que necessitam para exprimirem o seu próprio ponto de vista sobre o social" (PEREIRA, 2011, p. 47) (grifos acrescidos)

Essa síntese proposta pelo autor é muito rica, pois correlaciona vários elementos.

Em nosso entendimento, a realidade carcerária é apreendida pelos indivíduos, pois as pessoas precisam aprender a conviver neste que é um novo mundo. Um mundo em que as pessoas privadas da sua liberdade, passam a conviver obrigatoriamente com pessoas que não desejam, passam a ocupar seu tempo de maneira que lhes é imposta – ou, por outro lado, precisam aprender a lidar com o ócio -, dentre diversas outras variáveis. Trata-se de uma adequação a uma realidade paralela.

O que vale fora do sistema prisional, muito provavelmente, não vale dentro dele. São estabelecidos novos códigos de conduta, novas formas de interagir, novas formas de lidar com o outro, novas formas de ser opressor e oprimido, seja dentro das hierarquias institucionais, seja considerando as próprias pessoas privadas de liberdade.

O ser humano está em constante relação com o outro. No ambiente prisional, não seria diferente, mas é necessário, uma adequação a essa realidade.

Por isso o autor propõe essa reflexão dicotômica entre a necessidade de se pensar em uma educação pedadogia no sistema prisional – a preposição no indica dentro do sistema, mas sem esquecer que sempre existe a educação pedagogia *do* sistema – a preposição do, neste caso, refere-se a esta necessidade dos sujeitos terem de se adequar para sobreviverem dentro dos presídios.

A adequação deverá ocorrer tanto no sentido da submissão à lei, à ordem, ao sistema, em prol à vida comum e à paz. Mas, existem as adequações invisibilizadas, violentas, opressoras, corruptas, que o mais forte exerce sobre o mais fraco, que infelizmente, afetam a dignidade humana e também precisam ser coibidas.

Há que existir um limite entre a adequação suficiente para a vida em comum e a adequação que possa vir a acarretar mais violência e perturbações ao longo do cumprimento da pena. A segurança dos detentos no ambiente de privação de liberdade também é um direito e deve ser assegurada.

Um derradeiro ponto, é que, embora, muitas dessas adequações e conformações possam ser absorvidas acriticamente, existem, de antemão, indignações inerentes ao fato de estar privado da liberdade, ao fato de estar em presídios em condições sub humanas, e isso, por si só, gera revoltas.

Portanto, não é incomum, no âmbito dos sistemas prisionais os detentos manifestarem sua insatisfação com o sistema, com o mundo, com a

vida, com o que quer que seja, por meio de rebeliões, motins, depredação do patrimônio, greve de fome etc.

Essa ressalva é crucial para demonstrar que, embora em certos aspectos se possa existir essa absorção acrítica e pacífica de algumas determinações, as pessoas nunca deixam de ser sujeitos de suas próprias histórias e devem assim ser tratadas.

Por todo o exposto, nota-se a existência de uma cultura e uma ética típicas do ambiente prisional. Sobre a noção de cultura neste contexto, é interessante a seguinte passagem:

> A cultura carcerária é cheia de normas e visões de mundo muitas vezes distorcidas, perversas, que marcam os indivíduos por toda a vida. A prisão é uma fábrica consentida pela sociedade para desumanizar. Quanto à ética carcerária também não é das melhores e embora esteja posta em documentos oficiais a ideal, porém a que prevalece é a real, aquela dos favores, da submissão, da cultura patriarcal, a da pena de morte do ser social e muitas vezes da morte física do homem e da mulher aprisionados. A ética "um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens, o da moral, considerado, porém na sua totalidade, diversidade e variedade" (VÁZQUEZ, 2003, p. 6 apud PEREIRA, 2011, p. 48).

A educação-pedagogia no cárcere contém dois elementos essenciais: a reeducação e a ressocialização.

Por reeducação admite-se a educação ofertada por meio do aprendizado para aqueles que não tiveram acesso a ela em momento oportuno, ou, em outras palavras, na época devida.

Por ressocialização entende-se uma noção de educação segundo normas disciplinadoras, capazes de prepararem o indivíduo para a reinserção, por exemplo, no mercado de trabalho.

Apesar de passados anos após a instituição da educação no sistema prisional, a análise que os estudiosos fazem é de que os problemas são os mesmo para a sua implementação, dentre os quais podemos elencar: ausência de uma organização didática e pedagógica; falta da qualificação de professores para trabalhar com esse grupo marginalizado socialmente;

falta de espaços físicos destinados ao processo de escolarização ou espaços inadequados; desmotivação dos presos; falta de apoio interno dos que administram as prisões e delegacias, as penitenciárias etc; ideia socialmente construída de que o preso não tem direito à educação por ter cometido crimes contra a sociedade; promover a segurança simultaneamente à promoção da educação dos presos.

2. Desafios à implementação prática do direito à educação nos estabelecimentos prisionais

A relação entre educação e sistema prisional já é antiga, porém a sua execução ainda está longe de conseguir lograr êxito no campo prático.

Como já mencionado, uma das razões para isto é a aceitação popular de que pelo fato de se tratar de presos, de pessoas que estejam cumprindo penas, elas não devem ter prioridade quando da elaboração das políticas públicas, quando da destinação de verbas públicas etc.

Esse tipo de pensamento, lamentavelmente, só aumenta a criminalidade no Brasil, uma vez que, no nosso país, o encarceramento, está diretamente associado ao parco acesso aos direitos sociais de grande parte da população. Ou seja, a negação do acesso de saúde, emprego, educação, moradia, condições dignas de vida, se torna território fértil para a proliferação de (mais) criminalidade.

Ao passo que o país não investe em políticas socias, segue tendo que aumentar as vagas no sistema penal, no recrudescimento das medidas de segurança, policiamento, dentre outras. O enfrentamento deve ocorrer por todas as frentes e respeitando as leis existentes e os pactos internacionais consagrados em território nacional.

Diante da complexidade que envolve o assunto, vamos nos debruçar em alguns dos desafios que se apresentam para a conjugação entre educação e sistema prisional hodiernamente.

O primeiro não poderia deixar de ser a questão da desigualdade social e a falta de acesso à educação de grande parte da população brasileira.

Embora, nos últimos anos, tenha se notado algum progresso no índice de desenvolvimento humano (IDH) relativamente ao acesso à educação, porém o Brasil é o país que possui a menor média anos de estudo dentre os países da América do Sul. Além disso, ainda existe um expressivo nú-

mero de analfabetos no país e a falta de qualidade da educação é gritante (CACICEDO, 2016, p. 123) .

Entretanto, o que nos importa trazer à tona é que, mesmo em momentos que a educação demonstrou algum avanço no país, quando se refere à educação para jovens e adultos no sistema prisional a situação era diversa. Contrariamente a demonstrar algum desenvolvimento nesse sentido, a educação no sistema prisional, se alinhou ao processo de deterioração dos estabelecimentos prisionais.

Os dados demonstram que somente cerca de 12% dos presos se encontram envolvidos em alguma atividade educacional no sistema prisional.

Neste ponto, já é possível destacar a criminalização da pobreza. A desigualdade social faz com que as prisões brasileiras estejam repletas de pessoas que possuam características parecidas, notadamente, o fato de estarem à margem da sociedade, de não terem acesso aos direitos sociais, de se enquadrarem em grupos de vulnerabilidade.

Outro desafio para promover a educação dentro do sistema carcerário é que este espaço tem na sua natureza a noção de ser uma forma de impor sofrimento ao ser humano.

Há autores que definem que a adequação de uma pessoa ao sistema prisional leva a uma desestruturação do sujeito, promove a dor, a degradação, e, nas palavras de Erving Goffman (apud CACICEDO, 2016, p. 125) esse processo de privação de liberdade leva à "mortificação do eu".

Dentro de um *locus* assim, como transformar a visão do sujeito para algo bom e positivo? Como fazer com que uma pessoa acredite em uma alvorada melhor? Como promover uma educação de qualidade? Como fazer a pessoa acreditar que são possíveis alternativas que não o crime?

Não fosse isso suficiente, no contexto brasileiro, as pessoas vivem em celas superlotadas, sem higiene, sem privacidade. A dor e o sofrimento são constantes no contexto da privação de liberdade. Inverter essa lógica parece ser algo inimaginável.

Impera dentro do sistema prisional as relações disciplinares. As pessoas passam a viver o tempo todo submetidas a outras e são vigiadas e controladas o todo tempo, em nome da ordem, segurança e autoridade. A desconsideração da subjetividade e a imposição da obediência constante são estratégias de contenção.

As prisões brasileiras acabam sendo espaços de não realização do direito. No plano ideal, as cadeias deveriam apenas suprimir a liberdade de ir e vir da pessoa humana, porém, é bem sabido, que na realidade brasileira faltam os direitos mais básicos da existência humana.

Na verdade, para muita gente "apenas" pensar na privação da possibilidade da locomoção de uma pessoa, não é suficiente para o cumprimento de uma penalidade. Com este escopo existe o princípio da *less eligibility* que aduz que:

> As condições de vida na prisão devem ser acentuadamente piores que as condições de vida dos mais precários trabalhadores livres de modo a conseguir preservar seu caráter punitivo e possa, de fato, ter um viés preventivo de novos delitos diante do custo da opção da prática criminosa (CACICEDO, 2016, p. 127).

Na toada do estudo de Patrick Cacicedo (2016, p. 130), a tentativa de implementar o direito à educação nas prisões se depara com desafios de diversas naturezas que podem ser classificados em três diferentes planos: i) plano do espaço de exceção; ii) plano da estrutura disciplinar; iii) plano da finalidade da pena.

Primeiramente, o fato da prisão ser um espaço de exceção constitui uma barreira para a educação.

Faltam salas de aulas, isto é uma realidade. Embora o Brasil seja um dos países em que mais se construam presídios, eles são feitos sem áreas destinadas para a educação ou possuem um pequeno local adaptado para apenas ter um valor protocolar (o que viola o artigo 83 da LEP).

O mesmo é apontado com as bibliotecas, as quais também, muitas vezes, representam dificuldades de acesso aos presos que possuem interesse (seja dificuldade em termos práticos como pegar os livros, conseguir locais para ler, como quais livros podem ter acesso).

Uma outra questão que se aplica neste ponto é o horário das atividades educativas que deve ser compatível com o trabalho. O ensino noturno parece ser sempre uma saída viável, vez que se compatibiliza com a possibilidade do preso poder trabalhar. Não é razoável fazer com que as pessoas tenham que escolher entre um ou outro, o ideal é que elas possam ter acesso aos dois.

Embora, tanto a educação como o trabalho sejam forma de remição de pena, somente o trabalho é remunerado e, devido à coincidência dos horários, devido à condição de miserabilidade que muitos se encontram, este é o motivo da evasão escolar também dentro do sistema prisional.

Relativamente à questão da disciplina, este é um entrave para a educação dentro dos sistema prisionais.

Dentro do sistema carcerário objetiva-se, acima de qualquer coisa, a manutenção da paz e da ordem, os meios para se alcançar isso não são os mais apropriados, pois acabam por retirar a autonomia e por anular a subjetividade das pessoas detidas.

Neste contexto, não se pretende estimular o pensamento lógico crítico das pessoas.

Na verdade, como bem explica Cacicedo (2016, p. 136) "grande parte das iniciativas de educação nas prisões não procedem de um prévio plano pedagógico ou de uma política pública pensada para o ambiente prisional, senão que parte de iniciativas dos órgãos de segurança por medo do ócio dos presos".

Os interesses em promover atividades educacionais dentro do sistema prisional não estão comprometidos com noções básicas de pedagogia. É a velha lógica de que as pessoas que o sistema deseja oprimir, repreender ou submeter, a elas não podem ser dadas oportunidades de pensar livremente, afinal elas podem se voltar contra o próprio sistema. Isto nada interessa para a lógica disciplinar.

Portanto, o sistema se organiza de uma maneira que a educação sirva a seus próprios interesses, ou seja, que sirva para manter a paz e a calmaria. E como se faz isso?

Condicionando o acesso à educação ao bom comportamento do preso. Qualquer atitude considerada inadequada pode ser punida com a privação da atividade educativa para a pessoa ou para a coletividade envolvida.

O ensino profissionalizante também serve bem à questão da disciplina, justamente, por não entrar nessa seara delicada da promoção de pensamento crítico.

Por outro lado, o ensino profissionalizante também serve ao capital por colocar cidadãos para fazerem trabalhos repetitivos, em condições desiguais de negociação com os empregadores, recebendo pouco.

Definitivamente, nestes termos, a educação não parece cumprir a proposta emancipatória e libertadora.

Por fim, apresenta-se o desafio relacionado ao plano da finalidade da pena: a prevenção especial positiva e a superação da ideia de reeducação. A ideia de uma punição penal que pretenda a ressocialização sempre foi controversa, seja pelos seus fins, seja pelos seus meios de execução.

As críticas recaíam, por exemplo, à existência das interpretações moralizadoras sobre a personalidade do sujeito criminalizado, bem como da elaboração de laudos de aferição de periculosidade. Com base nisso, a reeducação seria um caminho para melhorar o criminoso e seria uma condição para conseguir a liberdade, baseando-se na análise do comportamento.

Abriria-se espaço para intervir na autonomia da consciência individual, porém não cabe ao Estado fazer isso.

A maior crítica é o contrassenso de pretender ressocializar uma pessoa, justamente ao retirá-la do convívio social. E promover uma educação transformadora, integradora, mas de uma pessoa que está impedida de exercer qualquer ato de cidadania são paradoxos difíceis de serem transpostos.

Ficamos, então, com a reflexão proposta pela seguinte frase:

> A educação precisa ter como destinatário o sujeito, e não a sociedade por meio da instrumentalização do sujeito. Para isso, a educação não deve servir como uma medida da pena, mas uma medida apesar da pena. (CACICEDO, 2016, p. 136)

Considerações Finais

Diante de todo o exposto, enfatizamos o desafio proposto por Pereira (2011) na conceituação de uma educação voltada para o âmbito prisional, pois se estabelece uma dicotomia entre os valores que serão necessários para uma futura ressocialização e valores para promover a educação e os valores que possam reger a chamada cultura carcerária, desenvolvendo uma própria ética carcerária.

Além disso, há que se refletir sobre as possibilidades reais de promoção de mudanças de cenários dentro dos contextos de opressões e desigualdade sociais. A falácia da educação bancária denunciada por Paulo

Freire, assim como é incapaz de lograr êxito na autonomia do indivíduo que esteja em pleno exercícios de suas capacidades civis e em pleno gozo de seu direito de ir e vir, tampouco será eficaz no modelo prisional, daí a importância de se refletir sobre os sujeitos que compõem esta realidade e quais as necessidades que eles próprios demandam.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Júlio G.; SANTOS, Rogério Q. **Educação escolar como direito: a escolarização do preso nas legislações penal e educacional**. In: RBPAE - v. 32, n. 3, p. 909 - 929, set./dez. 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/62926/39692 Acesso em: 30 de set de 2019.

BRASIL. **Lei de Execução Penal.** LEI Nº 7.210, DE 11 DE JULHO DE 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em 30 de setembro de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 30 de outubro de 2019.

CACICEDO, Patrick. **Desafios para a educação nas prisões na era do grande encarceramento.** In: ARACÊ – Direitos Humanos em Revista, Ano 3, Número 4, Fevereiro, 2016.Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vsJR79DQOJY-J:https://arace.emnuvens.com.br/arace/article/download/105/59+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=de Acesso em: 30 de set de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: https://www.anarquista.net/wp-content/uploads/2013/07/Pedagogia_do_Oprimido-Paulo-Freire.pdf Acesso em 30 de set de 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: http://forumeja.org.br/files/PoliticaeEducacao.pdf Acesso em 30 de set de 2019.

PEREIRA, Antonio. **A educação pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social:** definições conceituais e epistemológicas. In: Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 10, p. 38-55, jan./dez. 2011. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/20214/10790/. Acesso em 30 de set de 2019.

Raio X do Sistema Prisional, Globo.com, 2019. Disponível em: https://especiais.g1.globo.com/monitor-da-violencia/2019/raio-x-do-sistema-prisional/

UMA EXPERIÊNCIA PIONEIRA DE CUIDADO AO SOFRIMENTO ESTUDANTIL UNIVERSITÁRIO NO MUNICÍPIO DE EUNÁPOLIS – BAHIA – SERVIÇO DE APOIO PSICOSSOCIAL AO ESTUDANTE

Marília Martins de Araújo Reis

1 INTRODUÇÃO

A vida universitária representa uma oportunidade de ascensão social, aliada a aspectos subjetivos de realização pessoal e profissional, no contexto cultural do Brasil. A ideia de projeto de vida está constantemente associada à carreira universitária, como caminho para concretização de sonhos e crescimento socioeconômico, o que não raro, apresenta-se como um processo de conquistas cotidianas que compreende várias etapas. Costa (2010), em pesquisa sobre sofrimento psíquico em estudantes universitários, enfatiza que "a universidade se constitui num processo de consolidação de expectativas de ascensão e prestígio – ou mesmo de legitimação de certo status de origem" (COSTA, 2010, p. 40). Neste percurso, desde seu ingresso e durante o seu percurso, o estudante universitário se defronta com desafios de diversas modalidades, que podem tornar o decorrer do seu trajeto prazeroso, mas conflitivo e desgastante, culminando em muitos casos no sofrimento psíquico e por vezes, no adoecimento mental.

Estudos científicos demonstraram que o sofrimento psíquico entre estudantes universitários é um fator preocupante.

Os estudos de Osser (2013) citam pesquisas estatísticas brasileiras cujos dados demonstraram que "o maior interesse da juventude está voltado para temas como educação e emprego. Ir à escola, fazer vestibular e cursar faculdade lideram o foco de interesse dessa população" (OSSER, 2013, p.1). Coincidentemente, a vida universitária inicia-se e transcorre, de modo geral com o final da adolescência e início da juventude, período de preparação para a vida adulta, o qual é propício ao surgimento de desafios, bem como de oportunidades, as quais podem tornar os sujeitos vulneráveis ao sofrer e ao adoecer psíquico. Em sua Dissertação de Mestrado, Osser (2008) destacou que:

> A conquista de uma vaga na universidade pública pode ser invalidada pela dificuldade em manter-se nela, pois sabemos que os jovens dependem de uma estrutura de apoio que inclui: alimentação, moradia, assistência médica e odontológica, transporte e recursos para manutenção durante o curso, de que nem sempre dispõem (OSSER, 2008, p. 4).

Esta mesma autora categorizou possíveis fatores que predispõem os jovens universitários a situações de risco ao adoecimento mental, os quais: Fatores Interpessoais ou Relacionais (conflitos interpessoais e forma de lidar com tais); Fatores Acadêmicos (ensino-aprendizagem); Fatores Ambientais (moradia, distância da família); Fatores Institucionais (cultura das instituições, falta de ações afirmativas e de políticas de detecção precoce do adoecimento psíquico).

Dentre outros, condições socioeconômicas desfavoráveis também são fatores determinantes para o surgimento de transtornos mentais em estudantes jovens. Segundo Osser (2008), pesquisas demonstram que estudantes de baixa renda apresentaram algum tipo de dificuldade emocional ao longo da vida universitária, em concordância com Maragno (2006, *apud* OSSER, 2008) ao observar que o baixo nível socioeconômico é fator determinante para o desenvolvimento de transtornos mentais leves em jovens.

Graner *et ali* (2017) reporta que além das dificuldades socioeconômicas, os aspectos subjetivos relativos à percepção da vida acadêmica na universidade, são potenciais fatores de risco para sofrimento psíquico, podendo

influenciar, na sensação de bem estar, ou culminar no desejo de abandonar o curso, visto percebê-lo como fonte de estresse, desconforto em especial, durante as avaliações, discriminação social e racial, insatisfação com o curso e baixas expectativas com o futuro profissional. Nogueira (2017) ressalta em sua Tese de Doutorado que aborda a saúde mental em estudantes do Ensino Superior, desenvolvida em Lisboa – Portugal, que problemas de saúde mental além de interferir no percurso acadêmico, reduzem o rendimento escolar e elevam a taxa de evasão, denotando que este sofrimento é comum a estudantes de diferentes nações. Deste modo, fatores acadêmicos podem ser percebidos como estressores na vida dos estudantes. Problemas como estados mistos de depressão e ansiedade (OSSER, 2008; LIESENFELD, 2018; LACERDA, 2015), com a presença de insônia, fadiga, irritabilidade, esquecimento, dificuldade de concentração e queixas somáticas, dentre outros, podem levar a condições agravantes como a queda na qualidade de vida e desejos suicidas, sendo que a deterioração da qualidade de vida se apresenta de forma distinta para cada indivíduo (LIESENFELD, 2018). Em trabalho que aborda os indícios de estresse, ansiedade e depressão em estudantes universitários, Lacerda (2015) afirma que:

> A Universidade como espaço institucional, além de produzir conhecimento, produz também sofrimento, angústia e muitas agruras que se manifestam mediante diferentes sintomas como, estresse, depressão, ansiedade, melancolia, fobias, isolamento, dependência química. E a rigor, o quadro se amplia a partir de um olhar mais acurado acerca do cotidiano universitário em sala de aula, nos corredores, na universidade como um todo (LACERDA, 2015, p.20).

Outra questão agravante presente na contemporaneidade, refere-se às redes sociais e a mídia na atualidade, em consonância às afirmações de Liesenfeld (2018) relativas ao suicídio estudantil. A Internet evidencia casos extremos, onde o suicídio/ ideação suicida e o homicídio no contexto educacionional universitário sugerem provável dificuldade em lidar com as tensões cotidianas neste universo, que apresenta desafios intrapessoais, interpessoais, intelectuais e interdisciplinares. Nogueira (2017) reporta-se à *ACHA- NCHA-II: Reference Group Executive Summary Spring 2012*, cujo estudo estatístico que revelou que 7 % dos estudantes pensaram seriamen-

te em suicídio, inferindo que esta percentagem tende a aumentar. Grupos de estudantes universitários, dentre os estudados por Osser (2008), apresentaram sintomas depressivos relacionados à presença de ideação ou risco de suicídio. Esta autora afirma que a Organização Mundial da Saúde (OMS) "considera que o aumento de indicadores de risco para suicídio faz parte do período de desenvolvimento pelo qual os universitários estão passando" (OSSER, 2008, p. 36), sendo característico desta fase o temor de desafios novos e consequentemente, o desejo de morte pode se apresentar como forma de fuga. Deste modo, tornam-se ainda mais preocupantes as condições cotidianas dispostas a este segmento estudantil.

Aspectos relativos a questões de gênero também foram observados em estudos com estudantes universitários. Os resultados de pesquisa realizada por Lacerda (2015), apontaram para um maior nível de depressão e sofrimento em mulheres, bem como segundo Calais (2003, *apud* LACERDA, 2015), ao constatar que as mulheres são mais suscetíveis ao estresse do que os homens tanto por sua condição biológica, quanto pela imposição de papéis sociais. Esta análise revelou a existência significativa de estresse entre os estudantes, dos quais, a maioria da amostragem com sintomas foi do gênero feminino, verbalizados em seus relatos a exemplo de insônia, boca seca, dor de estomago, taquicardia, dentre outros.

É significativo ressaltar que o estudante universitário atravessa principalmente nos primeiros anos acadêmicos, situações novas que exigem maior responsabilidade e autonomia, muitas vezes acompanhadas pelo distanciamento – por questões de tempo ou mesmo geográficas - da família e de pessoas significativas de sua vida privada. Em sua pesquisa, Osser (2008) relata que o afastamento da família apesar de implicar em um aumento da liberdade, denota por sua vez, menor supervisão familiar e diminuição da proteção, o que pode incorrer em maior exposição a vulnerabilidades. O mesmo ocorre quando em conclusão do semestre letivo ou do curso de graduação, sob as pressões de prazos de trabalhos finais e o temido "TCC" - Trabalho de Conclusão de Curso - o estudante lida com a ansiedade contínua que muitas vezes levam-no à insônia e bloqueios no raciocínio, dificultando a produção acadêmica. Tais aspectos coadunam com afirmações sobre a saúde mental em estudantes do ensino superior (EES), em pesquisa realizada por Nogueira (2017), na qual são analisados fatores protetores e fatores de vulnerabilidade, observando que:

> A ansiedade patológica desencadeia uma reação fisiológica e comportamental nefasta, intensa e disfuncional, com prejuízo no funcionamento global, predispondo a pessoa a maior vulnerabilidade física e psíquica, conduzindo a elevado nível de sofrimento. Deteriora as relações interpessoais, a autoestima, podendo mesmo bloquear as competências intelectuais (YUAN WANG, GORENSTEIN, ANDRADE, OLIVEIRA, & ANDRADE, 2009), designadamente a cognição, a memória e a capacidade de aprendizagem, com os prejuízos inerentes no desempenho académico, no caso dos EES (NOGUEIRA, 2017, p. 36).

Andrade (2016) realizou pesquisa com estudantes onde questões abertas referentes às vivências e ao sofrimento psíquico apresentaram indicadores explícitos de mal-estar universitário, ressaltando que ao indagar sobre a vivência de sofrimento psíquico, 107 dos 119 estudantes participantes da pesquisa responderam afirmativamente. Semelhantemente, Osser (2013), em pesquisa realizada em sua Tese de Doutorado, identificou em estudantes universitários de idade entre 18 e 24 anos, a presença de sinais de sofrimento psíquico, os quais, segundo a autora, são mais frequentemente descritos na literatura como: atenção e concentração reduzidas; desejos e motivação prejudicados; humor depressivo; alterações no sono e no apetite; ansiedade; isolamento social; suspeição; irritabilidade e funcionamento prejudicado das funções psíquicas.

Frente a este contexto que caracteriza o universo estudantil universitário na contemporaneidade, observa-se, dentre outros pontos, a necessidade urgente do desenvolvimento de ações de prevenção e cuidado com o público discente, no sentido de evitar agravos individuais e coletivos à saúde mental e física desta população, tal qual prejuízos irreparáveis à sociedade, visto a juventude/ fase adulta jovem ser um período de maior produtividade.

2 ESPAÇOS DE CUIDADO ESTUDANTIL – AÇÕES TERAPÊUTICAS NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

O desenvolvimento de ações por parte dos gestores universitários na produção de espaços de cuidado para os estudantes, no intuito de cons-

truir ambientes mais humanizados nas instituições de Ensino Superior, é iniciativa necessária, que necessita ter aplicabilidade cotidiana no ambiente acadêmico. O olhar sensível dos docentes na interação diária com os alunos, é um aspecto essencial na detecção de mudanças comportamentais, criando abertura ao diálogo que direcione a um cuidado especializado quando necessário. Como citado "o quadro se amplia a partir de um olhar mais acurado acerca do cotidiano universitário em sala de aula, nos corredores, na universidade como um todo" (LACERDA, 2015, p.20).

A formalização de políticas públicas e privadas, órgãos de gestão internos às universidades, bem como a parceria com serviços de saúde, assistência social e comunidade também são medidas produtivas de cuidado e prevenção em saúde para com o corpo discente. A exemplo, Osser (2008) relata que a Universidade de Brasília possui programas ligados ao Departamento de Psicologia Clínica (PCL) do Instituto de Psicologia (IP) formados por grupos interdisciplinares, que integram estudo, pesquisa e intervenção, partindo da concepção de que a saúde é algo integral, e sendo assim, requer atenção multifatorial. Estes programas visam atuar na qualidade de vida e saúde dos estudantes e desenvolvem ações no ambiente universitário, que englobam diversas atividades das quais, atendimentos vinculados ao Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos (CAEP), com intervenção precoce sobre o sofrimento psíquico grave.

Parcerias intersetoriais e interdisciplinares tem sido fundamentais neste campo. A Unidade Saúde Escola (USE), organismo que integra os serviços de assistência ao público estudantil da Universidade Federal de São Carlos – São Paulo, é mais um exemplo de integração da comunidade e intersetor. O cuidado ali desenvolvido para com o sofrimento psíquico de estudantes universitários através de grupos terapêuticos, foi alvo de estudos na Dissertação de Mestrado de Costa (2010), na qual a USE serve à Saúde e à área acadêmica, sendo definida como uma instituição ambulatorial de média complexidade vinculada ao Departamento Regional de Saúde 3 do estado de São Paulo, com sede na cidade de Araraquara, cujos valores são harmoniosos aos princípios do Sistema Único de Saúde: Respeito aos valores humanos; Eficácia e efetividade nas intervenções; Qualidade no atendimento; Equidade e universalidade; Integralidade nas ações; Trabalho interdisciplinar; Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além de atendimentos aos estudantes,

a USE também possui zelo em especial com o preparo de profissionais para a assistência dos discentes.

A Universidade Estadual da Bahia (UNEB) – Campus XVIII, situada no município de Eunápolis, extremo-sul baiano, possui um órgão específico destinado a estes cuidados. O Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico ao Estudante (NAPE) é um órgão da gestão departamental de apoio acadêmico e psicossocial ao estudante que busca contribuir com a permanência do estudante na universidade, bem como potencializar e subsidiar a política de Assistência Estudantil na Universidade Estadual da Bahia (SIP, 2016). O referido *Campus* dispõe atualmente dos cursos de graduação em Administração, Turismo, História e Letras, havendo demandas para atendimento em todos. Através do trabalho voluntário de profissional da comunidade, foram então desenvolvidos atendimentos psicológicos individuais, bem como aplicada a técnica terapêutica grupal da Terapia Comunitária Integrativa (TCI), a fim de ampliar este cuidado à demanda crescente de atendimentos, tanto em quantidade, como na complexidade dos conteúdos subjetivos do alunado. Também são desenvolvidas ações de articulação intersetorial, que proporcionam o estudo compartilhado de casos e o encaminhamento para atendimentos multidisciplinares, ampliando o cuidado compartilhado com serviços públicos de Saúde e Assistência Social, dentre outros, no município.

Os exemplos supracitados demonstraram que o cuidado institucional acadêmico interdisciplinar e intersetorial pode ser desenvolvido com eficiência, proporcionando melhorias ao sofrimento psíquico de estudantes universitários, com o uso de técnicas de abordagem, tanto individual, como em grupos terapêuticos.

A eficiência da Psicoterapia Individual para alívio do sofrimento psíquico já é reconhecida mundialmente, a exemplo das abordagens de base psicanalítica, da Teoria Cognitivo Comportamental, da Gestalterapia, da abordagem Existencial Fenomenológica Centrada na Pessoa (Rogeriana), dentre outras consideradas pela ciência psicológica. Assevera-se, porém, a necessidade do processo psicoterapêutico ser administrado por psicólogos devidamente formados por instituições de ensino reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e registrados no Conselho Regional de Psicologia de sua Região, garantindo assim o cuidado ético e adequado para com a clientela assistida.

Dentre outras abordagens de cuidado coletivo, a Terapia Comunitária Integrativa (TCI) é uma das formas de cuidado preventivo em saúde mental em grupos, reconhecida pelo Ministério da Saúde como Prática Integrativa Complementar (PIC) pela Portaria Nº 849, de 27 de março de 2017 (BRASIL, 2017), que consiste em uma "prática terapêutica coletiva que envolve os membros da comunidade numa atividade de construção de redes sociais solidárias para promoção da vida e mobilização dos recursos e competências dos indivíduos, famílias e comunidades" (BRASIL, 2018, p.121). Esta técnica foi criada foi criada na década de 1990 pelo psiquiatra, antropólogo e professor universitário Adalberto Barreto, sendo de origem integralmente brasileira, a qual valoriza os aspectos da cultura como instrumento curativo na coletividade, a qual reconhece que a sociedade tem seus problemas, mas possui, também, recursos para solucioná-los, valorizando o comunitário, a cultura, ao invés do unitário, socializando-se o tratamento e atuando como recurso de prevenção. Suas bases teóricas compreendem a Teoria Geral dos Sistemas, a Teoria da Comunicação, a Antropologia Cultural, a Pedagogia de Paulo Freire e o conceito de Resiliência (BARRETO, 2008). Atualmente esta estratégia de cuidado tem cruzado fronteiras internacionais, estando presentes em países da América, Europa e África. A TCI é uma técnica patenteada, divulgada nacionalmente pela Associação Brasileira de Terapia Comunitária (ABRATECOM), havendo cursos de formação autorizados para formar terapeutas comunitários, localizados em diversos estados brasileiros (ABRATECOM, 2019).

Costa (2010) relata que a Terapia Comunitária Integrativa tem demonstrado ser um modelo eficiente, cujos resultados inferem ser uma estratégia de intervenção nas comunidades com alta resolubilidade e custo pouco oneroso, inclusive inserindo-se com eficiência às estratégias de intervenção em Saúde Mental a Nível Básico de Atenção. Barreto (2008), Freire *et ali* (2013) e Brasil (2018) afirmam que a TCI tem afinidade com os princípios e práticas da Saúde Mental a partir do referencial da Reforma Psiquiátrica no Brasil, com metodologia adequada aos objetivos do desenvolvimento da autonomia e da cidadania das pessoas com sofrimentos psíquicos do cotidiano, o que foi demonstrado em experiências diversas, no Brasil e na França, nos quais pessoas cuidadas e os cuidadores processam uma reflexão filosófica sobre o encontro.

3 UM BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA DE APOIO PSICOSSOCIAL AO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO – O NÚCLEO DE APOIO PSICOSSOCIAL E PEDAGÓGICO AO ESTUDANTE (NAPE)

O presente relato de experiência ocorreu no período dos anos de 2016 – 2018, na UNEB *Campus* XVIII, situada no extremo-sul baiano, no município de Eunápolis. Na referida instituição, foi estabelecido o NAPE, desenhado a partir das demandas advindas dos discentes, a partir das quais foi observada a necessidade de organizar agenda para atendimento psicológico individual semanal na instituição, em sala reservada e com hora marcada previamente.

O NAPE é composto atualmente por uma psicóloga (trabalho voluntário), uma auxiliar administrativa e coordenador (docente da instituição), havendo contado para a divulgação e participação nas rodas de TCI com o apoio de alunos monitores voluntários, participantes de Projeto de extensão universitária nesta temática. A intensificação dos atendimentos direcionou para a adição destas técnicas coletivas, no caso a Terapia Comunitária Integrativa como estratégia de prevenção e promoção à saúde mental de estudantes universitários. Tal possibilidade ampliou o alcance de mais estudantes e consequentemente, o cuidado preventivo e promotor da saúde.

Observou-se que a procura pelos atendimentos psicológicos duplicou de 2016 para 2017, aumentando gradativamente em 2018, sendo 78,3% composto por pessoas do gênero feminino e 21,7%, masculino, o que sugere convergência para afirmação de Lacerda (2015) sobre estudantes mulheres serem mais vulneráveis ao sofrimento psíquico. Por faixa etária dos estudantes, tem-se 17 a 24 anos – 52,95%, 26 a 35 anos – 35, 15% e 37 a 54 anos – 11,90% dos atendimentos. Por semestre cursado, 68,41% são alunos do 1º ao 5º semestres e 31,59% são alunos do 6º ao 11º semestres. Em relação aos atendimentos psicológicos individuais, pode-se observar que a demanda por cursos de graduação demonstrou que 85% cursavam Letras, 33,33% - História, 15,80% - Turismo e 7,02% - Administração. Tais aspectos demonstraram que as demandas para atendimentos psicológicos individuais são presentes em todos os cursos do *Campus* XVIII, ainda que proporcionalmente diferenciadas.

As rodas de TCI foram implementadas no ano de 2018, uma vez por mês, no espaço físico da referida Universidade, tendo sido recebida com facilidade pelos alunos, em vista de ser espaço aberto de cuidado, bem como dos seus aspectos lúdicos que envolvem a cultura. Relatos de ansiedade, insônia, dificuldade de concentração, estresse, sobrecarga e dificuldades de adaptação à rotina e pressões da vida universitária, bem como conflitos pessoais e relacionais, dificuldades com a instituição e de ordem socioeconômica, dentre outros, foram evidenciados nas referidas rodas, convergindo para o que afirmam Lacerda (2015), Nogueira (2017), Liesenfield (2018) e Graner et ali (2017), Osser (2008), inspirando cuidados continuados pelo serviço de atendimento. Após o início da TCI e atendimentos individuais, observou-se relatos ao longo dos atendimentos sobre alívio de tensões ocasionadas pelo cotidiano acadêmico, sugerindo-se a ocorrência de melhor adaptação dos estudantes a este contexto, do que se infere a possível redução da ansiedade, além da possível efetividade dos atendimentos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência converge com os dados presentes nos referenciais bibliográficos apresentados, demonstrando que a realidade acadêmica universitária é cercada pela complexidade, com desafios e pressões cotidianos que se estendem dos conflitos intrapessoais, desafios de autonomia e sucesso profissional, às dificuldades de caráter socioeconômico e interpessoais, gerando sofrimento para os estudantes não somente no Brasil, mas possivelmente em outras nações e continentes. Sugere-se, diante do exposto, a emergência da ampliação de ações de cuidado psicossocial para com o público estudantil em instituições de Ensino Superior de modo geral, tendo em vistas a atenção e a prevenção de agravos em saúde de ordem biopsicossocial conforme apontado pelos autores aqui referenciados, no contexto da contemporaneidade.

Supõe-se que este trabalho remete a reflexões acerca da importância da gestão e docentes de instituições universitárias em sensibilizar-se e apurar ainda mais o olhar direcionado ao seu corpo discente, no sentido de facilitar o desenvolvimento de ações de cuidado individual e coletivo, empenhando-se para a manutenção deste cuidado continuado para garantir ao alunado condições humanizadas de adaptação ao ritmo acadêmico, evitando assim evasão e o adoecimento do mesmo. A criação de órgãos

como o NAPE quando em auxílio efetivo e contínuo na instituição, proporciona oportunidades de atendimento psicossocial, que por sua vez suprem parcialmente a dificuldade de acesso e a escassez de serviços que são oferecidos pelo sistema público de atenção psicossocial e policlínica do município. Infere-se ainda a importância de elaborar/ pensar políticas públicas voltadas para o bem estar de estudantes do Ensino Superior, de modo a qualificar ainda mais sua formação profissional.

Neste contexto, observou-se a importância da adoção de técnicas de âmbito grupal/ coletivo, bem como de baixo custo como a TCI, através da qual se obteve resultados positivos para os estudantes participantes, visando garantir a ampliação e a continuidade do cuidado, na medida em que as instituições públicas de Ensino Superior passam por situação de crise na atualidade, que podem vir a refletir na qualidade de vida estudantil, bem como na qualidade do suporte oferecido. Sugere-se que manter a articulação com a rede Intersetorial do município faz-se necessário para atender aos aspectos sociais, bem como compartilhar o cuidado com outras instâncias, visto a assistência social, assim como a saúde pública, ser direito de todo cidadão brasileiro.

Deste modo, este trabalho destaca a relevância da situação cotidiana de sofrimento estudantil, apontando para a necessidade de novos estudos que possam convergir para a construção de caminhos de cuidado psicossocial pelas instituições de Ensino Superior, na expectativa de melhorias da qualidade da vida estudantil, em direção a harmonizar o alcance das metas pessoais dos discentes e as institucionais do Ensino Superior nesta e em outras localidades.

REFERÊNCIAS

ABRATECOM - **Curso de Formação de Terapeutas Comunitários**, 2019. Disponível em: http://www.abratecom.org.br/eventos/evento10.asp Acesso em: 29/03/2019.

ANDRADE, A. S. et *al*. Vivências Acadêmicas e Sofrimento Psíquico de Estudantes de Psicologia. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 36, n. 4, p. 831-846, Dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000400831&lng=en&nrm=iso Acesso em: 10 Jul. 2018.

BARRETO, A. P. **Terapia comunitária: passo a passo.** 3. ed. revisada e ampliada. Fortaleza: Gráfica LCR, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 849, de 27 de março de 2017.** Gabinete do Ministro. Brasília, 2017. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt0849_28_03_2017.html Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Secretaria de Atenção à Saúde. **Glossário temático: práticas integrativas e complementares em saúde.** Ministério da Saúde, Secretaria-Executiva, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018. 180 p.

COSTA, L. R. **Terapia comunitária e atenção básica: possibilidades de atenção à saúde mental no município de Pimenta - MG.** Monografia (Especialização em Atenção Básica em saúde da Família). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Medicina. Núcleo de Educação em Saúde Coletiva. Pimenta, 2010. 38f. Disponível em: https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2321.pdf Acesso em: 28/07/ 2014.

COSTA, Victor Amaral. **Do "sofrimento psicológico" entre universitários: uma etnografia com jovens estudantes e grupos terapêuticos.** Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010. 304 f.

FREIRE, T. M. H.C. et ali. **A Terapia Comunitária Integrativa no Cuidado da Saúde Mental.** Brasília, DF, 2013. Editora Kiron.

GRANER, K.M. RAMOS-CERQUEIRA, A.T.A. Revisão integrativa: Sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. **Cien Saude Colet** [periódico na internet] Set. 2017. Disponível em: http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/revisao-integrativa-sofrimento-psiquico-em-estudantes-universitarios-e-fatores-associados/16374?id=16374 Acesso em: 10/07/2018.

LACERDA, A. N. **Indícios de estresse, ansiedade e depressão em estudantes universitários.** Monografia (Prática e Pesquisa II/Li-

cenciatura em Pedagogia), Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2015, fls. 50. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7352_4882.pdf Acesso em: 05/07/2018.

LIESENFELD, T. A sobrecarga invisível na universidade. **Revista de Jornalismo Científico e Cultural da Universidade de Santa Maria**. 9ª EDIÇÃO – JUN/2018, Santa Maria- RS. Publicado em 08/08/2018. Disponível em: https://issuu.com/revistaarco/docs/ar038_nona_edicao_15_digital Acesso em: 10/08/2018.

NOGUEIRA, M. J. C. **Saúde mental em estudantes do ensino superior: fatores protetores e fatores de vulnerabilidade**. 2017. 268 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de Lisboa. Lisboa, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327824831_Saude_mental_em_estudantes_do_ensino_superior_fatores_protetores_e_fatores_de_vulnerabilidade Acesso em: 18/08/2018.

OSSER, C. M. C. **Pródromos e Qualidade de Vida de Jovens na Moradia Estudantil da Universidade de Brasília – UnB**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Brasília, 2008. 105 p.

OSSER, C. M. C. **Saúde Mental de Universitários e Serviços de Assistência Estudantil: Estudo Multiaxial em uma Universidade Brasileira.** Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia/Departamento de Psicologia Clínica Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultura. Universidade de Brasília. Brasília, 2013. 246 p.

SISTEMA INTEGRADO DE PESQUISA E EXTENSÃO (SIP). Universidade Estadual da Bahia (UNEB). **Projeto de Extensão DCHTXVIII-43 NAPE - Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico ao Estudante.** UNEB Campus XVIII. Ano 2016. Disponível em: http://www.sip.uneb.br/projeto/list?idUnidade=-DCHTXVIII&titulo=&ano=2016&areaConhecimento=&palavrasChave=&status=&isValido=&responsavel=&isPriorizado=&edital=&offset=40&max=10&sort=seqProjeto&order=desc Acesso em: 10 jun. 2018.

CULTURAS, IDENTIDADES E DIFERENÇAS: EM QUE MEDIDA A ESCOLA PODE SER UM AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Dione Cabral

A análise da cultura está vinculada à construção dos significados simbólicos, resultado das circunstâncias históricas, que podem ser percebidas no próprio desenvolvimento do conceito de cultura. A primeira noção que se tem sobre cultura é a da própria civilização. Aos poucos se criam novos modos de ver e de se sistematizar o seu estudo e ele passa a ser relacionado a aspectos em que ideias e valores são expressos por meio de representações simbólicas, formando sistemas independentes e integrados ao contexto histórico e ao espaço físico, produzindo linguagens que são transmitidas pelas gerações e criam tradições. No mundo contemporâneo, diante da diversidade que está posta, passa a ser necessário que se faça o entendimento das particularidades. Símbolos consistem em fontes de orientação de comportamento dos grupos, são fontes de resistência e de autopreservação. Os valores estão moldados pelos processos sociais, estão em constante transformação. O estudo da cultura passa a ser percebido como uma possibilidade de interpretação da realidade das sociedades. É realizado pela leitura de seus signos e suas significações, um conjunto de significados simbólicos verdadeiros ou sinceros. Essa sinceridade poderá ser encontrada nas formas de cultura popular. Não nos referimos à cultura popular percebidas na exploração de estereótipos exóticos, nos comércios de artesanatos, que acabam por reafirmar a condição de subalternidade das

classes populares, mas na cultura que emana do povo, que está inserida nas expressões da vida cotidiana da população.

Na cultura popular residiriam as formas de resistência à dominação e de combate à hegemonia.

> Não se trata de consumir passivamente uma cultura que é estranha a seus interesses e condições objetivas de vida, mas de reinterpretar e mesmo criar (na medida em que a própria reinterpretação implica na atribuição de novo sentido simbólico) formas peculiares de expressão cultural que envolvam sentido de recusa e de resistência. (MACEDO, 1988, p 38)

A cultura então poderá ser considerada como o meio por onde o ser social se identifica, produz e expressa sua autoimagem, fazendo-se reconhecer. O acesso à cultura deve ser empreendido como um processo de reflexão, consciência e crítica. A necessidade e o desejo ao acesso à cultura podem ser percebidos e virem ao encontro da aspiração que um povo tem à instrução, ao conhecimento. Muitas vezes pode-se entender que esse conhecimento seja o instrumento para uma melhor condição de vida e de trabalho. É um desejo de luta, de superação, de transformação da realidade. Bosi (1988, p 29) afirma que "se a promoção das classes pobres depende da instrução, na cidade ou no campo, se é preciso reivindicar o direito à ciência e à arte, essa luta é já, em si, uma fonte de cultura".

A cultura, inserida no processo de aprendizagem, permite a construção de valores simbólicos, reconhecimento de sua imagem e auto-identificação. Favorecer a expressão cultural de uma população constitui-se num meio de possibilitar seu sentido de pertencimento e de dar visibilidade às suas ações representadas pelo produto cultural. A cultura pode então representar uma forma de aprendizado, no sentido de algo a descobrir, algo a desvendar, novas referências às quais se projetar e experimentar. É, portanto, um exercício de liberdade. "É bom poder escolher, mudar de rumo; as representações da cultura estão sempre ligadas às de liberdade" (BOSI, 1988, p 29).

E deve-se observar a pluralidade. Não há como conceber homogeneização quando podemos perceber diferenças nas origens, na construção das histórias, nos processos de formação de grupos, dos bairros, das

comunidades, das regionalidades. E essas especificidades também ocorrem nas comunidades locais. Qualquer ação que se pretenda democrática deve encontrar nas diferenças um espaço de possível convergência. São assim ações políticas, nas quais se estabelecem as relações entre os homens, constituindo-se cidadãos.

CULTURA E A ANTROPOLOGIA CONTEMPORÂNEA

O questionamento torno dos princípios universais e singulares da cultura estiveram sempre presentes na antropologia, mas a antropologia cultural teve seu melhor aproveitamento na escola americana e se desenvolveu a partir das preocupações, principalmente quanto às relações interétnicas. Os estudos sobre diversidade levaram à criação do conceito de subculturas, que são subgrupos culturais divididos por classes sociais, grupos étnicos, sexuais, etários, etc., possuem características partilhadas e pertencem a uma mesma unidade global. Também os de contracultura, formas de oposição à cultura global. Muito presente também estará o conceito de socialização, que é como o indivíduo ou grupos de indivíduos interiorizam determinados padrões culturais da sociedade e constroem sua identidade no sentido de pertencerem a esta sociedade. A questão das interações entre culturas por meio de sistemas comunicacionais também marcará, principalmente a partir da década de 1950, a corrente chamada antropologia da comunicação. Nessa abordagem, considera-se que o conceito de subculturas esconde um valor hierarquizante sob uma pretensa cultura global, uma vez que esta é o resultado do conjunto das interações, sendo, portanto, o conceito inapropriado.

Um maior aprofundamento nas questões relativas aos contatos culturais, os quais produzem aculturação foi abordado no Memorando para o estudo da Aculturação, organizado por Robert Redfield, Ralph Linton e Melville Herskovits em 1936 (*apud* CUCHE, 2002, 115): "Aculturação é o conjunto de fenômenos que resultam de um contato contínuo e direto entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que provocam mudanças nos modelos (*patterns*) culturais iniciais de um ou dois grupos".

O estudo sobre aculturação tem forte referência no afro-americano Roger Bastide. Para ele, não há como se separar fatos culturais de fatos sociais, sendo que os processos de mestiçagens, sincretismos e até de assimi-

lação ocorrem de forma dialética entre infra e superestrutura, além de que provocam efeitos secundários, que podem transformar toda a cadeia operatória por onde passam a lógica dos valores e da ética dos grupos, partindo do pressuposto de que as trocas se dão em circunstâncias diversas e que estas circunstâncias irão diferir no fenômeno em si. No entanto, como fruto de um processo histórico, dado a partir de relações, não significa que essas relações se dão de forma harmônica. No desejo de identificar as distinções de um em relação ao outro, há um jogo, no sentido de um esforço de que o seu modelo prevaleça, havendo, portanto, uma relação de forças na qual se produzem hierarquias. Nesse jogo ocorre com frequência a condição de dominantes e dominados. Mas a condição de dominado não implicará necessariamente numa alienação. Muitas vezes serão vistas manifestações de resistências ou até mesmo de ressignificações acerca da recepção da cultura imposta. Esta percepção o levou a um interesse especial sobre as manifestações das culturas populares, uma vez que estas remetem a uma forma de cultura menos superficial e mais criativa, que possui tanto elementos originais como os de empréstimos.

Um conceito que passa a ter grande relevância a partir da década de 1960, principalmente diante dos meios industriais de produção cultural que se evidenciam é o de cultura de massas. Esse termo leva em consideração tanto a forma de produção da cultura (já havendo o incremento da indústria cultural), como uma forma homogeneizadora de transmissão de cultura, que conduzem a uma alienação cultural e diminuição do caráter criativo na produção da cultura. É evidente que se deve considerar as formas de recepção dessas mídias, uma vez que as massas não são simplesmente passivas e que há formas diversas de interpretar conteúdos, apropriando-se deles e reinterpretando-os. No que se refere à cultura, fica bem claro que ela faz parte de processos dinâmicos.

Numa rápida análise, podemos notar que o tema essencial que percorreu a história das sociedades modernas girou em torno da expansão do capitalismo que avançou para modelos imperialistas de dependência, e junto a ele, a existência dos sistemas colonialistas. As grandes guerras mundiais, o holocausto, a Guerra Fria, o stalinismo, a Revolução Cultural de Mao Tse Tung, foram eventos que trouxeram uma nova noção acerca de uma universalidade que agora passa a ser do homem ocidental (ou o capitalismo), com a ocorrência da globalização da cultura.

Os temas que preocuparam os antropólogos americanos da geração que estudou na década de 1960 e que entra em sua maturidade na década de 1980, partiram da percepção de que o mundo estava mudado e caminhavam no sentido de reconhecer que a etnografia precisava ser revista. Essa geração vinha de uma influência das teorias marxistas e procurava refletir que a antropologia teria negligenciado o contexto histórico, especialmente nas situações coloniais e do imperialismo. Percebia-se que a pesquisa no ambiente acadêmico teria mantido sua preocupação sobre as perspectivas ou evolucionistas ou relativistas da cultura. As influências iluministas, que caminhavam na direção de uma cultura universal ou as românticas que tratavam da pluralidade, estabeleciam ainda uma noção de cultura como fenômenos fixos, sendo que estas proposições não eliminavam o fato de tratar formas de relações que dicotomizavam os povos entre o eu e o outro, sempre colocando em desvantagem os povos dominados, que normalmente são rotulados como exóticos, irracionais, violentos, subalternos. Até que ponto a antropologia não negligenciou ou até mesmo favoreceu os discursos de dominação, tentando impor uma tendência à acomodação e coerência em que povos se reorganizam a partir dos contatos, excluindo-se uma análise mais profunda acerca da opressão por eles vivida? A etnografia precisava de um novo método, método este que não poderia supor uma neutralidade na ordem do discurso, que não estimulassem formas de opressão de raça, gênero, religiosa ou de sexualidade. Afirmava-se a percepção sobre a impossibilidade de uma etnografia comparativa, uma vez que esta tenderia à hierarquização. A pesquisa deveria acontecer pela perspectiva da hermenêutica, pela pesquisa de campo. O antropólogo não fala por si mesmo, e sim pelas minorias, mas assim como um ficcionista, fala o seu modo de ver, portanto seu método não deve ser rigoroso na pretensão de ser arrogante.

> O etnógrafo clássico apresentava-se como um autêntico observador científico que cruzava barreiras culturais ao mesmo tempo que conservava um afastamento heroico, e que reportava os fatos numa linguagem objetiva. Essa imagem agora podia ser exposta como uma ilusão. (KUPER, 2002, p.266)

O mundo já não é mais o mesmo, os sistemas de trocas comerciais e novas configurações do sistema econômico aceleram as trocas intercul-

turais e a expansão da imigração traz a evidência das diferenças onde as fronteiras territoriais já não mais delimitam as identidades. Cultura é um campo de conflitos e de movimentos e o antropólogo deve deixar clara sua posição, seu engajamento. Se a cultura é a forma que dispomos de falar sobre diferenças, estas persistem a despeito do projeto de homogeneização, resistem à ocidentalização (ou à globalização) uma vez que identidades são constantemente reivindicadas. A diferença cultural tem um valor moral e político. A missão da antropologia deve ter um interesse especial em expor as maneiras como uma determinada perspectiva cultural é imposta, como se estabelecem as desigualdades, o poder e a dominação. Tem uma função de empatia e engajamento. Não dar a devida importância à diferença é não dar atenção aos efeitos destrutivos da homogeneização da economia global e da centralização da cultura.

> O papel da antropologia é oferecer uma "crítica cultural" do Ocidente, expor a natureza factícia e interessada de suas ideologias dominantes da forma como elas se apresentam na arte, na literatura, no corpo de conhecimentos, na mídia e, obviamente, na etnografia (KUPER, 2002, 279).

IDENTIDADE

Considerando que a identidade é o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva, por meio da diferenciação e está sujeita a vetores de força e correlações de poder, elas não são estáveis e naturais, mas sim, pertencem aos campos de disputas. Traduzem o desejo de garantir o acesso dos grupos aos bens sociais. A delimitação da identidade implica sempre em afirmações sobre quem pertence ou quem não pertence, se relaciona à inclusão e exclusão, ao que se classifica, a partir de um ponto de vista, hierarquizando-se. As oposições binárias tendem a dividir o nós e os outros, considerando ou eu como o normal e o outro como o diferente. Nessa relação de forças, os grupos em contato se relacionam e produzem os hibridismos, que são relações nunca unilaterais, mas que sempre trazem a supremacia de um sobre o outro. Sendo um sistema de representação, expressada pela linguagem e pelos discursos, adquire sentido a partir das afirmações e de definições.

Stuart Hall (1992) aborda sobre três concepções de identidade presentes na modernidade: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O sujeito do iluminismo parte da noção de um indivíduo centrado, dotado de razão e de consciência, sendo, portanto, uma noção individualista do sujeito. O sujeito sociológico se constitui a partir da relação com outras pessoas, entre os quais se produzem mediações de cultura, símbolos e valores, a formação do eu é o resultado do diálogo com o mundo exteriorizado, sendo esta uma concepção interacionista onde o eu está sujeito à estabilização ou à desestabilização, de acordo com as estruturas em que está relacionado. O sujeito pós-moderno vincula-se à noção de que mudanças estruturais e institucionais acontecem e provocam rupturas a uma possível estabilidade dos sujeitos e estes assumem diferentes identidades em diferentes momentos-lugares, muitas vezes até contraditórias umas em relação a outras, sendo que a identidade não aparece mais como a de um eu coerente, mas a de um eu descentrado.

O surgimento do sujeito moderno (iluminista) inicia a partir do rompimento com as formas tradicionais de sociedade, onde o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contém e perpetuam as experiências de gerações. A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular como uma continuidade do passado, com o presente e com o futuro, os quais, por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes. A modernidade traz a condição de libertar o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas sociais. Sua ascendência vai do período do Renascimento, no século XVI ao Iluminismo do século XVIII, que faz surgir o indivíduo soberano. Este princípio foi fundamentado em Descartes, que separa a substância material (ou a matéria, propriamente dita) da substância pensante (ou a mente), sendo a mente constitutiva do sujeito individual, dotado da capacidade de pensar e raciocinar. E em John Locke, que fala sobre o indivíduo soberano que se insere em todas as práticas do mundo moderno, sendo este um sujeito de razão e do conhecimento e que, por sua vez, sofre as consequências a sua prática (que está sujeitado). O Iluminismo tratava do princípio de que o todo coletivo seria uma derivação do indivíduo, indivíduos separados que se uniriam em torno de interesses em comum. Este modo de ver fundamentou a formação dos estados capitalistas liberais. O surgimento das sociedades modernas traz consigo o ideal de rompimento com o passado, como

por exemplo, com as formas de sociedades tradicionais do sistema feudal transformadas agora nos novos estados-nações, mas mantendo antigas práticas sociais, como as organizações das cidades de forma renovada, sendo estas ordenadas agora sob princípios completamente diferentes daqueles existentes nas sociedades pré-modernas, dando-lhes novos sentidos e configurações. Esta percepção coincide com o surgimento das ciências sociais que passam a desenvolver uma abordagem mais coletiva do sujeito. Se de um lado ele era soberano, ele também se molda a partir de relações sociais mais amplas, havendo uma internalização do exterior e uma externalização do interior. Este é o modelo sociológico, interativo, que irá prevalecer até meados do século XX. Ainda está baseado na visão dualista do pensamento cartesiano, que trata da relação de duas entidades separadas, mas mesmo assim conectadas: o indivíduo e a sociedade, mas, nesse ponto, o sujeito apresenta-se alienado, singular e único, diante de uma multidão. Esta concepção (cartesiana) trata de um lado, dos aspectos particulares da formação do sujeito, associado à psicologia e outra, dos aspectos sociais, associados à sociologia. À medida que as sociedades foram se complexificando, a noção de indivíduo também foi sendo alterada. Se, no primeiro momento tivemos o indivíduo empreendedor do capitalismo na sua centralidade, nas sociedades pós-industriais, não há mais a centralidade do sujeito, mas as empresas e grandes conglomerados econômicos, as maquinarias burocráticas e administrativas do estado moderno estarão no centro das sociedades. Todas estas rupturas irão causar transformações tanto nos aspectos objetivos e concretos como os mais íntimos e pessoais da existência cotidiana, o que poderá ser traduzido como um deslocamento (segundo Ernest Laclau, 1990) das estruturas sociais. As sociedades, nesse sentido, não são mais tidas como um todo unificado, mas são descentradas.

Na modernidade tardia (LACLAU, 1990, GIDDENS, 1991, HALL, 2002, HARVEY, 2003), as identidades se evidenciam a partir das diferenças, por antagonismos e contradições, as quais colocam os indivíduos em diferentes posições de sujeito, permanecendo-se identidades abertas e em constante articulação com as estruturas em que se relacionam, prevalecendo uma ou outra identidade, de acordo com os aspectos em que precisa se afirmar. Configura-se assim como um jogo de identidades.

Ao se perceber o descentramento do sujeito, ou o seu deslocamento, ocorrem uma série de mudanças de paradigmas nos discursos do conhe-

cimento moderno. Segundo Hall, o primeiro descentramento acontece a partir da releitura de Marx por Althusser, ao rejeitar a essência ideal do sujeito empírico, mas das relações sociais no centro do sistema teórico. O segundo descentramento vem da descoberta do inconsciente por Freud, que refuta o conceito de sujeito cognoscente e racional, mas sim a de um sujeito formado a partir de processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, e pelos estudos avançados de Lacan que afirmam que a criança aprende e produz sua identidade a partir da sua relação com o outro, como uma visão de si mesma espelhada através do olhar do outro. Nesse processo de formação, ela entrará em constantes conflitos internos para afirmar ou negar aspectos da sua individualidade, o que a fará ser um sujeito constantemente dividido. Essa interpretação, de um eu em constante construção e desconstrução, traz a ideia de que não há uma identidade única e estável, mas sim de uma identidade em movimento, mais uma individuação do que identidade propriamente dita (como algo dado, essencial). O terceiro é dado por Saussure, que avalia a pré-existência dos sistemas linguísticos, anteriores à própria construção do eu. A afirmação do que se é estará sempre condicionada aos sistemas de significantes e significados produzidos pela língua, e que estes serão variáveis em cada contexto histórico, estando em eterno movimento, sendo que o significado sempre busca um fechamento (na identidade), mas está em constante reformulação, produzida pelas diferenças. O quarto descentramento é visto em Foucault a partir do que ele identifica como poder disciplinar das instituições modernas, que faz com que, por meio do poder administrativo, do conhecimento especializado e das disciplinas das ciências sociais, o sujeito se molda de forma a ser tratado como um corpo dócil, sendo, portanto, formas de controle que são individualizadas pelo sujeito. Essa forma de organização nas sociedades modernas vai dar conta de que, quanto mais coletiva e organizada a instituição, maior será o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito. O quinto descentramento aparece no surgimento dos grandes movimentos sociais a partir da segunda metade do século XX e principalmente a partir do movimento feminista, que trouxe um aspecto diferente ao que se supunha quanto ao ideal revolucionário proposto por Marx. Isto porque estes movimentos tanto se opunham ao liberalismo capitalista ocidental, mas também rejeitavam a política stalinista oriental; apoiavam-se tanto nas perspectivas objetivas como subjetivas na política; suspeitavam

das formas burocráticas e favoreciam a espontaneidade; se aportavam em formas culturais; não dicotomizavam o público do privado; família, sexualidade, divisão social e doméstica do trabalho, formação de gênero e subjetividade também se adentravam no campo político.

O que pode ser presenciado no sistema global de fluxo de capital, é que a identidade já não pertence mais a um tempo e espaço delimitados. Sistemas de códigos e representações se mostram de formas fragmentadas e multiplicados em escala global, onde os fluxos culturais são percebidos como formas de um consumismo global, que cria consumidores para os mesmos bens em todo o redor do mundo. Quanto mais as práticas sociais são mediadas por esse mercado global, mais as identidades se tornam flutuantes, deslocadas. No entanto, se o discurso do consumismo global nos dá a impressão de uma homogeneização cultural, por outro lado, as formas particularistas de vínculo, de sentimento de pertencimento, de reivindicação da auto-identidade, mostram-se como tensões entre o global e o local nas transformações das identidades. Essa sensação passa a ser percebida especificamente a partir da segunda metade do século XX por alguns motivos:

Após a Segunda Grande Guerra, iniciou-se a aceleração do processo de descolonização de países periféricos sob o domínio das grandes potências imperialistas do capitalismo ocidental. As antigas colônias, que viviam sobre forte dependência econômica dos países desenvolvidos, deparam-se com a pobreza, a fome, epidemias, crises internas, guerras civis e dívidas, e veem grandes massas de suas populações rumando para os países mais desenvolvidos em busca de melhores condições de vida e acesso a bens, o que irá causar o fenômeno conhecido como migração. Os movimentos migratórios darão uma nova configuração às demografias dos países desenvolvidos, onde emergem novas práticas e novos elementos culturais, que definirão diferentes identidades locais, não mais delimitados pela nacionalidade. Essas novas identidades muitas vezes representarão formas de resistência e defensivas à exclusão e aos racismos culturais. De outro lado, identidades tradicionais tendem a ser invocadas e reconstruídas. Grupos dominantes se sentem ameaçados diante da presença dos outros.

Outro fenômeno que passou a ser percebido foi o surgimento de novas identidades, principalmente a partir da década de 1970, com o crescimento dos movimentos contraculturais, do movimento feminista, do

movimento negro e dos movimentos ecológicos. Apesar da identidade nacional ainda ser presente, percebe-se que surgem novas formas de se identificar, de reivindicar seu pertencimento. A identidade não vincula-se só a um local, mas também em torno de interesses em comum. O que pode ser visto é que, diferente de uma homogeneização, o fenômeno da globalização se traduziu em identidades híbridas e abertas, que se por um lado apresentam uma tendência à diversidade, ao pluralismo, por outro também fazem reviver tradições reformadas em fundamentalismos e essencialismos que mostram fissuras, tensões nas trocas culturais.

CULTURA, IDENTIDADE E ESCOLA

Imergindo nos espaços, especialmente nos espaços urbanos, poderemos identificar o *locus* onde se a cultura se expressa, por meio das resistências culturais. Inserida nestes espaços, a escola também possui a propriedade de ser um ator social de produção de cultura.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) institui como princípios e fins da Educação, o pluralismo de ideias, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, a consideração com a diversidade étnica-racial, dentre outros.

Nessa perspectiva, a escola é por princípio um espaço de mediação e intervenção na vida comunitária. Sua missão não se encerra nas ações intrainstitucionais, mas vai além, sendo um meio específico de transformação na realidade das comunidades em seu entorno.

Se o século XX foi marcado pela consolidação dos estados nacionais, a escola pública, gratuita e obrigatória no Brasil também herda os princípios da modernidade a partir da missão de propagar-se uma unidade imaginada a partir da concepção de uma única nação através da unificação da língua e da supressão das diferenças encontradas no seu interior. Em princípio, a primeira metade do século foi marcada por vertentes da psicologia do desenvolvimento e personalidade, encontradas em movimentos como o da Escola Nova, que até os dias atuais exercem influência na formação de professores e que definem as diferenças no sentido de particularidades individuais. São características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que determinarão aos indivíduos diferentes ritmos de aprendizagem, necessidades cognitivas, modos de aprender e de se comportarem, aos quais,

por meio da flexibilização de conteúdos e individuação de espaços e tempos são construídas as estratégias pedagógicas. Esta também é a preocupação do ensino programado de base na psicologia behaviorista presente nos anos 1960 e 1970. Estas tendências não deixam de contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, no entanto, desconsideram as dimensões sócio-históricas e culturais presente no cotidiano dos alunos. No final da década de 1970, época que coincide com a criação dos primeiros cursos de pós-graduação em educação, a presença da sociologia na educação é notada, quando as variáveis socioeconômicas e as diferenças de classes sociais passam a ser preocupações de teóricos, que as veem como determinantes nos casos de fracasso escolar. Nesse sentido, questões relacionadas às condições de acesso e difusão do conhecimento são indissociáveis à forma e conteúdo de currículos, o que havia sido negligenciado pelos estudos anteriores. O olhar sobre o cotidiano escolar na sua dimensão social e econômica permitiu o desenvolvimento de uma perspectiva crítica de análise aos processos educacionais. Mas se analisarmos tanto uma como a outra vertente, ambas preconizam o conhecimento como sendo universal. Nesse aspecto, as diferenças devem ser "superadas" a fim de que todos atinjam os mesmos resultados, ou seja, espera-se obter a homogeinização.

A relevância da dimensão cultural nos processos de aprendizagem apenas foi considerada a partir da perspectiva de Paulo Freire, que destaca ainda o caráter de transformação social da cultura, quando presente no ato educacional. Nos anos de 1990, Paulo Freire ampliou a questão para a sua preocupação com o crescimento da violência e da intolerância e passou a incluir nas suas abordagens temas como identidade cultural, cultura da diversidade e interculturalidade. Apesar da sua contribuição sobre a questão da cultura na educação, a pedagogia de Paulo Freire se desenvolveu de modo significativo no âmbito da educação não formal e na alfabetização de adultos, mas no campo da educação escolar ainda se mantém a concepção de uniformização das estratégias pedagógicas.

As diferenças culturais têm estado presente nas discussões sobre as práticas pedagógicas nos últimos anos, mas ainda existem usos diferentes para o conceito, sendo que o senso comum, que classifica o culto e o inculto, ainda se evidencia. Quando se menciona sobre diversidade, ainda fala-se no sentido de tolerância e respeito às diferenças, o que nos indica um caminho para um essencialismo, como se a diferença fosse uma coisa

dada, fixa. Mas se substituirmos o termo diversidade por diferenças, esta assume uma condição de processo social, que é produzido a partir das relações de poder e de autoridade. As diferenças concebidas como processo de construção-desconstrução-reconstrução, sendo dinâmicas, devem ser reconhecidas e valorizadas, enquanto a transformação delas em desigualdades tendem a favorecer o preconceito e a segregação.

A abordagem multiculturalista no campo pedagógico pode ser dividida em três aspectos, segundo nos afirma Candau (2011):

O multiculturalismo assimilacionista, que tem uma acepção prescritiva onde compreende-se que a sociedade seja multicultural, mas propõe que todos se integrem à cultura hegemônica, sem levar em conta o caráter monocultural presente na sua dinâmica, bem como as relações sociais presentes entre os diferentes sujeitos envolvidos.

Já no multiculturalismo diferencialista, reconhece-se que existem diferenças culturais e preconiza-se que espaços para as expressões das identidades culturais devem ser garantidos. Mas essa posição acaba por assumir uma visão essencialista da formação das identidades culturais, onde prioriza-se o acesso aos direitos sociais e econômicos com vistas às identidades culturais percebidas nos bairros, na escola, nas aldeias, nas comunidades de uma maneira geral. Essa visão acaba por criar um isolamento dessas comunidades ao contexto global, o que acaba por se criar conceitos pré-definidos e estigmatizantes para estas identidades, favorecendo a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais. No multiculturalismo diferencialista encontra-se a interculturalidade, um multiculturalismo aberto e interativo onde práticas de igualdade e de identidades se articulam. Nesse aspecto, esta proposta vislumbra um caminho de promoção à interrelação entre diferentes grupos. Esta perspectiva favorece a noção de identidades abertas, em contínuo processo de construção e onde há relações sociais permeadas por mecanismos de poder, que marcam os processos de discriminação e estigmatização. Processos de trocas, de diálogos entre saberes e conhecimentos são favorecidos, onde conhecimento relaciona-se a conceitos, ideias e reflexões sistematizados pelas diversas áreas das ciências e se aportam no que é dito como conhecimento universal e científico. Já saberes se referem às práticas cotidianas, às tradições e às visões particulares de mundo. Nesse sentido, a perspectiva intercultural descarta qualquer tentativa de hierarquizar os diferentes saberes e conhecimentos.

CONCLUSÃO

Percebemos que a escola é um espaço propício a se promover o desenvolvimento das culturas e das identidades, mas esse espaço ainda se restringe ao campo do não formal e de propostas de iniciativas particulares de educadores. Muito pouco se avançou, por exemplo, na incorporação dos temas multiculturais aos currículos. Ao mesmo tempo, percebemos potenciais pedagógicos com a possibilidade de trocas de saberes, quando o conhecimento técnico e científico pode auxiliar nas demandas das comunidades, assim como os saberes tradicionais e populares ampliam a visão de mundo tanto dos educadores como de alunos envolvidos nestes projetos. Ou seja, há um grande caminho a ser percorrido até que a escola possa desenvolver um papel importante no reconhecimento e valorização de sujeitos sociais subalternizados, excluídos ou negados. E esta tarefa passa pela construção contínua de diálogos entre saberes e conhecimentos, onde as diferenças possam representar um fator de potencialização dos processos de aprendizagem, tornando-os mais significativos e produtivos. Nesse caminho, pensar a diferença é pensa-la como o múltiplo e não o diverso. A diversidade é estática, estéril. O múltiplo é ativo, é produtivo, é onde a diferença é reconhecidas, como define Emilia Ferreo (*apud* LERNER, 2007), "como uma vantagem pedagógica".

REFERÊNCIAS

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

BOSI, E. Problemas Ligados à cultura das classes pobres. In:VALLE, E.; QUEIROZ, J.J (org). **A cultura do povo.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, Instituto de estudos especiais, 1988.

CANDAU, V.M.F. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Currículo sem fronteiras, v.11, n.2, p 240-255, 2011

CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. Vol 2. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2ª ed. Bauru: EDUSC, 2002.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Saber aprender**: Um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. 2000. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/1125. Acesso em: 23 de agosto de 2017.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**; tradução: Raul Fiker. – São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GROPPO, L.A; COUTINHO, S.C. **A práxis da educação popular**: considerações sobre sua história e seus desafios diante da consolidação do campo das práticas socioeducativas, Uberlândia: Rev. Ed. Popular, v. 12, n. 2, p. 20-33, 2013

GOHN, M. da G. **Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos**

Participativos. Campinas: Fac. Educação/UNICAMP/Brasil- Pesquisadora CNPq. Investigar em Educação - II ª Série, Número 1, 2014

_____. **Educação não formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social.** Rio de Janeiro: Meta: Avaliação, v 1, n 1, p.28-43, jan/abr,2009.

_____. **Movimentos sociais e educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **500 anos de lutas sociais no Brasil**: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. Londrina: Revista Mediações, v.5, n.1, p. 11- 40, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 12ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.

KUPER, A. **Cultura**: a visão dos antropólogos. Bauru: EDUSC, 2002.

LACLAU, E. **New reflections on the resolution of our time**. Londres: Verso,1990

LERNER, D. **Enseñar em la diversidad**. Conferência dictada em las primeira jornadas de Educación Intercultural de la Província de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades em los mapas escolares contemporâneos. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata, 2007. Texto publicado em Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires, v. 6, n. 4, 2007

MACEDO, C. C. Algumas observações sobre a questão da cultura do povo. In: VALLE, E; QUEIROZ, J.J (org). **A cultura do povo.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, Instituto de estudos especiais, 1988.

KUPER, A. **Cultura**: a visão dos antropólogos. Bauru: EDUSC, 2002.

SANTOS, J.L.**O que é cultura?**. 14ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

VALLE, E.; QUEIROZ, J.J (org). **A cultura do povo**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, Instituto de estudos especiais, 1988.

AUDIOVISUAL E PEDAGOGIA: LETRAMENTO E NA INTERMIDIALIDADE NA TELA (UM ENSAIO) [11]

Amauri Araujo Antunes

I- Introdução[12]

Uma investigação sistemática sobre as escolas de Ensino Médio no Brasil contemporâneo apontaria, certamente, para signos de crise do sistema. Tais índices podem ser observados sob diversos pontos de vista: nos crescentes números da evasão escolar; no baixo desempenho dos estudantes em exames como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); na pequena relação candidato/vaga dos cursos de licenciatura; na falta de professores para determinadas disciplinas; no destacado número de

11 Este trabalho foi desenvolvido durante Residência Pós Doutoral (durante o segundo semestre de 2019 e o primeiro semestre de 2020) junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Teoria Literária e Crítica da Cultura, da Universidade Federal de São João del-Rei, sob a supervisão da Professora Dra. Miriam de Paiva Vieira e com o apoio do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais que concedeu afastamento integral ao autor.

12 Este trabalho foi desenvolvido durante Residência Pós Doutoral (durante o segundo semestre de 2019 e o primeiro semestre de 2020) junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Teoria Literária e Crítica da Cultura, da Universidade Federal de São João del-Rei, sob a supervisão da Professora Dra. Miriam de Paiva Vieira e com o apoio do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais que concedeu afastamento integral ao autor.

ocorrências policiais lavradas no âmbito das salas de aula. A própria violência social parece ser um atestado da crise do sistema educacional para jovens, no Brasil.

As análises sobre o tema têm resultado inconclusivas diante da complexidade de variáveis que operam no processo. Considerando-se tal complexidade como uma realidade inconteste, percebe-se a falta de sintonia entre a estrutura pedagógica adotada nas escolas e a sociedade em que as mesmas escolas estão inseridas e, consequentemente, a desconexão entre o mundo real e o mundo proposto aos estudantes no interior das escolas. Nas escolas, a estrutura disciplinar predomina, de forma que os problemas apresentados aos estudantes são meras abstrações que, sob a desculpa de uma pretensa facilitação didática, acabam se constituindo como uma nova versão da alegoria da caverna, de Platão.

Neste contexto, faz-se necessário pensar novas possibilidades para nossas escolas, de forma a proporcionarmos aos estudantes um maior contato com questões cotidianas e relacionadas diretamente com a realidade em que estão imersos.

Enquanto o mundo se apresenta como rede complexa e de múltiplas textualidades, a escola se apresenta artificialmente dividida em unidades disciplinares dissociadas da vivência cotidiana e dos desafios impostos e a serem impostos aos estudantes no dia a dia, além disso, opta quase que exclusivamente pelo texto escrito como ferramental e como motor do pensamento em detrimento de outras linguagens.

Neste sentido, pretende-se, neste ensaio, o delineamento de uma proposta pedagógica que privilegie a linguagem audiovisual, de forma a contribuir não para a substituição de paradigmas, mas para a ampliação de referenciais, contribuindo assim para novas matizes no cenário aqui apresentado.

II – Lugares e Falas

No início de minha vida acadêmica, em uma aula do curso de Letras, a título de provocação, o professor Luiz Carlos Cagliari, na época professor titular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), afirmou algo que, em uma paráfrase pouco rigorosa, soou semelhante a: temos de reconhecer que o alfabeto é uma invenção que não deu certo!

Desnecessário informar que nós, estudantes, nos colocamos em estado de choque com aquela afirmação e nossas expressões, provavelmente, denunciaram este estado, pois o professor prosseguiu, expondo argumentos que sustentavam sua provocação, quase hipótese.

Lembro-me de três destes argumentos:

- a escrita iconográfica chinesa que é mais antiga do que a ocidental e prescinde totalmente de um sistema alfabético;
- as placas de trânsito que, para serem mais eficientes na comunicação cotidiana, priorizam recursos imagéticos e icônicos;
- a popularização dos computadores pessoais que só ocorreu quando foram adotados símbolos e desenhos para indicarem os recursos operacionais, substituindo assim os códigos escritos.

Por mais de 30 anos este momento de minha formação acadêmica ficou marcado em minhas memórias. Lembro-me que, naquela ocasião, Cagliari fizera uma ressalva, talvez apiedando-se de nossa inquietude diante daquilo que se assemelhava a uma explosão atômica sobre nossas crenças a respeito da escrita, ele afirmara que o código alfabético se justificava plenamente nos campos da poesia e da literatura, não na comunicação, como se considera de maneira corrente.

Ao iniciar o presente texto, refletindo e expondo um pouco sobre o que tem sido minha prática pedagógica nos últimos anos, em Língua Portuguesa e Arte, por meio da produção de audiovisuais, fui assaltado pela lembrança daquela aula. Com esta inquietação, procurei, com poucas esperanças, um texto no qual Cagliari tivesse desenvolvido aquelas ideias, e acredito que o encontrei: um curto ensaio, denominado "A Escrita no Século XXI (ou talvez além disso)".

Logicamente, no ensaio, tendo em vista as necessidades dissertativas de um texto argumentativo, as ideias encontram-se um tanto amortecidas, obedecendo a uma relativização coerente e necessária para evitar entendimentos açodados e reações revoltadas como as que, quem sabe, a simples alusão a um fracasso do sistema alfabético, poderia desencadear.

Neste ensaio, Cagliari mantém a estrutura básica do que apresentara em sala, na ocasião supracitada, com pequenos ajustes em relação aos argumentos desenvolvidos.

Sua referência inicial, a escrita iconográfica da China. Afirmava: *"Até meados do século XVIII, mais da metade dos livros existentes no mundo eram escritos em chinês. A China produz material escrito há cerca de 4.500 anos!"* (CAGLIARI, s/d).

Um argumento firmado por duas âncoras: a durabilidade e persistência dos ideogramas chineses, e, sua representatividade no conjunto da produção mundial.

Na sequência, o professor discorria sobre a língua escrita, considerando que, em última análise ela é sempre uma representação visual da oralidade. Apontava como, em contato com a cultura ocidental, a escrita chinesa havia assimilado alguns sinais fonéticos, utilizados para registrar nomes estrangeiros, por exemplo.

Explicava ainda a razão pela qual ele considerava ser uma verdadeira estupidez considerar que o sistema escrito ocidental fosse superior à escrita chinesa, ou ainda a tentativa de substituí-lo por uma escrita alfabética, semelhante à desenvolvida na cultura ocidental. De certa forma, ficava nítida a concepção de que as línguas (oral ou escrita) decorrem do contexto cultural no qual se desenvolvem, e representam o melhor arranjo que determinado grupo encontrou, sendo assim perfeitas para aquele determinado grupo.

A ideia defendida pelo professor destacava a importância da escrita alfabética no âmbito da cultura ocidental. Afinal, tal importância, decorre do fato de que foi esta a opção de escrita adotada ao longo de todo o nosso processo civilizatório e cultural, e que o Ocidente se constituíra a partir da escrita alfabética, de forma que nossa cultura, nossos hábitos, nossos inventos e nossa escrita acabaram se amalgamando em um todo indissociável.

Em diversos sistemas de escrita, porém, segundo Cagliari, é possível perceber um combate entre escrita ideográfica e fonográfica, e entre escrita pictográfica e escrita não figurativa.

Reiteremos, no entanto, que, em todos os casos, a escrita é a representação da linguagem oral e consideremos mais: quando lido, o texto escrito torna-se, novamente, linguagem oral. A leitura traz ao leitor a fala, o som.

O ensaio, não dava ênfase à comunicação cotidiana, do trânsito e suas placas, segundo argumento apresentado naquela referida aula. Passava diretamente para o fenômeno tecnológico dos computadores, destacando

que, no século XXI, com a proliferação da informática e a disseminação e a popularização dos recursos tecnológicos, a escrita vinha sofrendo transformações. Alegava que tais transformações resultariam na extinção da escrita feita com lápis e papel, e posteriormente, de uma maneira gradual, chegaria ao término do próprio material impresso.

Neste cenário, o ensaio considerava que a oralidade iria acabar dispensando o registro escrito, para manifestar-se sem intermediações, seja por gravações, seja por imagens. *"As histórias serão contadas através de imagens, pelo menos na sua maior parte, ou através da fala gravada".*

Não se trata da desqualificação da escrita, ou de propor uma sociedade na qual ela esteja ausente, mas de se perceber que há uma faceta social que se torna cada vez mais perceptível, com a imagem em lugar central na comunicação e no acesso às informações. E é em torno desta faceta que giram as ideias aqui apresentadas.

Há alguns fatos que confirmam o cenário aqui aludido, no qual a imagem torna-se protagonista, por exemplo, a crescente importância econômica do mercado de audiovisual. Uma matéria do jornal O Globo[13] apontava que, em 2014, a produção audiovisual brasileira atingira a marca de 24 bilhões de reais para a economia do país, maior do que a economia relacionada ao comércio de veículos (22 bilhões).

A nível global, pesquisas da PricewaterhouseCoopers (PWC), uma das principais empresas de network do mundo, projetam que entre 2019 e 2023, o mercado internacional de livros terá um crescimento inferior a 1% ao ano, o setor de jornais e revistas deverá sofrer retração anual de 3% e o setor audiovisual, deverá apresentar crescimento superior a 20% em publicidade televisa e 32% no cinema, durante este mesmo período.[14]

Este predomínio da imagem que se prenuncia atualmente, não é algo inédito na história, basta considerar que as pinturas rupestres mais antigas datam de aproximadamente 72 mil anos, enquanto a escrita ocidental surgiu a menos de 6 mil anos.

---

13 Setor audiovisual já gera R$ 24,5 bi em renda para a economia – Glauce Cavalcanti em 23/10/2016, disponível em https://oglobo.globo.com/economia/setor-audiovisual-ja-gera--245-bi-em-renda-para-economia-20340164 (acessado em 17/11/2019)

14 Pesquisa Global de Entretenimento e Mídia 2019-2023, disponível em https://www.pwc.com.br/pt/estudos/setores-atividade/pesquisa-global-de-entretenimento-e-midia-2019-2023.html (acesso em 18/11/2019)

Apesar desta longa existência e de toda a relevância da imagem na vida moderna, somente a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que atendiam a determinantes da Constituição de 1988, o ambiente escolar brasileiro e os currículos regulares inseriram, ainda que timidamente, a produção audiovisual e a reflexão sobre obras cinematográficas como diretrizes e práticas. A Constituição de 1988 explicitava em seu artigo 210: *"Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais"* (Brasil - 2019).

Em junho de 2014, 26 anos após a promulgação da constituição, foi aprovada a lei 13.006/2014, que complementava a Lei de Diretrizes e Bases e estabelecia a obrigatoriedade da exibição de, no mínimo, duas horas mensais de cinema brasileiro nas escolas, como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola.

Tal lei reconhecia, finalmente, o cinema brasileiro como integrante de nossa cultura. Cinco anos após sua publicação, porém, ainda não foram resolvidas questões básicas para a aplicabilidade da lei, como o acesso das escolas ao audiovisual brasileiro, a distribuição, a infraestrutura para as exibições, a liberação dos direitos autorais para exibições escolares e, talvez o mais importante, a formação dos educadores e gestores para o aproveitamento dos audiovisuais nas escolas.

Gradualmente, estamos verificando o crescimento da importância das mídias audiovisuais em nossa sociedade, em termos econômicos, em popularidade e em disseminação. Muito disso se deve, evidentemente, ao desenvolvimento de tecnologias que vêm facilitando o acesso da população a estas mídias.

Enquanto a escrita foi fortemente impulsionada pelo surgimento dos livros e, principalmente, pela invenção da imprensa (Gutemberg, em 1439) que agilizou enormemente o processo de produção das obras, a imagem beneficiou-se de inventos mais recentes, surgidos ainda no século XIX, como a fotografia e o cinema.

O cinema, particularmente, em menos de dois séculos de existência, popularizou-se de maneira crescente, apresentando uma série quase infindável de derivações e atualizações, tanto em relação a seus suportes (película, VHS, DVDs, Blue-Ray, HD etc) quanto no que se refere a sua distribuição (cinema, televisão, videocassete, tv a cabo, internet...). A variedade de suportes e de meios de acesso tornaram o cinema (e o au-

diovisual de maneira geral) uma das artes de maior presença, com maior mercado e influência sobre os hábitos da sociedade contemporânea.

Como já apontamos, apesar da importância do audiovisual em nossa sociedade moderna, as escolas ainda dedicam muito pouco espaço em seus currículos para o aprendizado desta linguagem. Ainda predomina a produção textual sobre a produção imagética. Ainda é considerado parâmetro de seleção e verificação de aprendizagem a produção escrita, não havendo qualquer direcionamento para a verificação das habilidades e competências dos estudantes para com a imagem em movimento.

O presente ensaio propõe discorrer sobre como o trabalho com filmes em sala de aula articula-se com os processos contemporâneos relacionados à escrita e à leitura, norteados pelos princípios do Letramento.

Além disso, pretende-se o emprego do referencial teórico desenvolvido por Lars Elleström (2017) referente a modalidades das mídias, de forma a contribuir para direcionar, minimamente, a prática dos professores ao inserirem o audiovisual em suas práticas pedagógicas.

O escopo central é expor como uma pedagogia centrada no audiovisual poderá preparar o estudante para atuar de maneira crítica e efetiva na sociedade em que está imerso, resultando em uma formação mais efetiva e sintonizada com os anseios e necessidades de nosso momento histórico.

III – Letramentos e Textualidades

No final do século XX, as práticas destinadas à aquisição da linguagem escrita e à escolarização passaram por grandes mudanças, migrando de um modelo predominantemente alfabético, caracterizado por domínio técnico dos códigos da escrita e passando a adotar como referencial a ideia de Letramento, que enfatiza o uso social da leitura e da escrita, na formação cidadã.

É possível afirmar que, tanto cronologicamente, quanto ideologicamente, as reflexões sobre a escrita alfabética apresentadas no início deste ensaio e as propostas decorrentes das práticas de Letramento se tangenciam em diálogo. Ambas datam do final do século XX e ambas colocam em xeque as propostas pedagógicas que objetivam apenas o aprendizado do alfabeto.

Segundo Magda Soares, uma das pioneiras e principais referências na área do Letramento, no Brasil, o termo pode ser entendido como "o

resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (SOARES - 2004: 18).

Diferentemente da alfabetização que pode ou não alterar as relações do estudante com o mundo, uma vez que não implica necessariamente a produção de sentidos e a criação autônoma de reflexões e conceitos, o letramento exige uma postura ativa do estudante, estimulando o pensamento e a apropriação das ideias.

Trata-se de um conceito surgido da necessidade de nomear as práticas de leitura e escrita, de acordo com o contexto social em que o cidadão está inserido. *"Uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra"* (SOARES - 2003: 29).

Em linhas gerais, o Letramento se relaciona ao fato de que o domínio da leitura e da escrita altera a condição social do indivíduo. Implica, também, em uma radical mudança no processo de alfabetização dentro da escola, que deixa de enfatizar o domínio dos códigos da escrita como um recurso mnemônico e automático para tornar-se um processo que resulte em alterações sensíveis do indivíduo, principalmente na forma como ele irá exercer sua cidadania.

É possível haver o Letramento sem haver a alfabetização, uma vez que o estudante pode apreender sentidos a partir de referências não alfabéticas. Por outro lado, é possível ser alfabetizado, mas estar restrito à decifração do código, sem a compreensão, o que comumente tem sido denominado analfabetismo funcional.

O Letramento é um processo que se inicia na infância e se desenvolve ao longo de toda a vida adulta. Está presente em práticas cotidianas, como os e-mails, os jornais, bulas e receitas. Trata-se de exercer a leitura de textos, mas de maneira a completá-lo com sentidos objetivos e, também, subjetivos.

Ao considerar o letramento, é forçoso compreender que toda criança está imersa em textos, em situações tão diversas quanto o acompanhar as leituras de uma missa ou apreciar histórias em quadrinhos nas bancas. Apesar disso, nas práticas mais ortodoxas e tradicionais, costumava-se desconsiderar esta experiência anterior do estudante para exigir que este se torne simples e exclusivamente leitor de um determinado padrão textual, determinado e imposto pelas escolas.

Não há um único tipo de Letramento, ele se manifesta em uma gama de variantes. Isto permite, por exemplo, que determinado indivíduo con-

siga compreender uma história em quadrinhos, mas não consiga entender um texto científico, ou mesmo, consiga escrever uma narrativa e não produzir um poema. Ou seja: não há um Letramento, mas diversas práticas de Letramento.

Ao compreendermos o conceito de Letramento fica fácil intuir qual seria um dos principais papeis da escola dentro deste paradigma: elevar o nível de Letramento dos estudantes, ampliar as referências, sem desconsiderar os níveis pré-existentes, ou ainda: identificar e utilizar o conhecimento prévio dos estudantes como base para a diversificação.

Talvez mais do que em relação a textos escritos, os estudantes estão imersos em uma sociedade dominada pela "cultura visual", por imagens difundidas nas televisões, na publicidade, nos cinemas e em toda a comunicação em massa.

Não necessariamente para ilustrar esta situação, mas inspirados na sociedade moderna Larrosa e Scliar (2001) tomaram como referência o mito de Babel. Eles propõem que a profusão de línguas que impedia a compreensão, cerne do mito, poderia ser observada como um sintoma que se refere ao nosso mundo e ao nosso tempo. Esta condição babélica coloca em questão a própria possiblidade do compartilhamento do conhecimento e da existência dessas comunidades do saber que se pretendem as escolas, na forma em que estão constituídas.

O conceito de "textualidades" nos permite pensar os mais variados tipos e formatos de texto, sem diferenciar previamente textos verbais e não verbais, mas levando em conta o texto como um material sempre híbrido, produto de afetos, também ele um ponto de encontro provocador de novos afetos-textos.

Na sociedade atual, nos deparamos com as amplas possibilidades que as textualidades (o uso no plural permite pensar os textos para além das classificações costumeiras como verbal, não verbal, escrito ou oral, fotográfico, audiovisual, etc.) e também o encontro entre as linguagens nos oferece para pensarmos propostas pedagógicas contemporâneas.

Sobre esta perspectiva, uma pedagogia pensada a partir do audiovisual nos possibilita, também, a exploração do ato de narrar, ato este que traz à tona identidades, criando-as e recriando-as tornando-se assim, um *"mecanismo fundamental de comprensión de sí mismo*". Uma compreensão entendida não como descoberta de uma essência única, mas como abertura

de espaços às múltiplas possibilidades de ser, "encontrando sempre o gosto ácido do devir, da metamorfose" (WUNDER - 2003).

É esta abertura que um proposta pedagógica centrada no audiovisual, como a que estamos propondo, permitirá ao estudante, levando-o além do Letramento e permitindo a interação com uma sociedade prenhe de cultura visual, possibilitando uma compreensão ampla, de si mesmo, do entorno e das relações existentes entre as diversas linguagens.

Nas escolas, porém, apesar da constatação de que estamos em plena *"era da imagem"*, ainda não são adotados métodos de ensino que concebam a imagem como ponto inicial da construção do conhecimento. Predomina, ainda a linguagem verbal (oral e escrita), *"restringindo o suporte visual meramente à ilustração de um conhecimento dado como devidamente elaborado"* (MOLINA – 2007:24).

O estudo da cultura visual, em termos de tecnologia, economia, política, negócios pode ser um equivalente extremamente ampliado do Letramento, proporcionando uma compreensão crítica das relações sociais presentes, indo além da apreciação ou do gosto opinativo e abordando a própria constituição identitária dos estudantes.

IV – Imagem e Intermidialidade em uma Proposta Pedagógica

Um projeto pedagógico que tenha como eixo central o audiovisual terá de, obrigatoriamente, investigar a imagem e como abordá-la em sala de aula, no entanto isso apenas não será suficiente, como veremos.

No que tange às imagens, é certo que não há uma regra, uma normatização para interpretá-las, o processo é transdisciplinar e envolve aspectos culturais, psicológicos, ideológicos, ambientais, etc. Apesar desta complexidade, há alguns elementos básicos que se relacionam à imagem e que contribuem para uma leitura analítica, como: cor, textura, proporção, forma, movimento, entre outros.

Sobre estes elementos básicos, Dondis afirma que são as bases pelas quais *"obtemos matéria – prima para todos os níveis de inteligência visual"* (1991:23). Pensar uma alfabetização visual seria, assim, semelhante ao processo do aprendizado da escrita desenvolvido a partir de seus elementos constituintes menores (letras, sílabas, palavras, frases etc).

É possível levantarmos questionamentos sobre a validade deste tipo de abordagem analítica, uma vez que pode não trazer os resultados esperados e que o objeto de análise por vezes é complexo e não seccionável, no entanto, é forçoso admitir que este procedimento, apesar de suas limitações, traz contribuições para a ampliação do conhecimento sobre o objeto.

O procedimento analítico, porém, não seria o equivalente ao Letramento, como exposto anteriormente, nem o modelo buscado na adoção do audiovisual como centro de uma proposta pedagógica.

Visando minimizar esta situação, é possível considerar a proposição de Hernandez (2000) que enfatiza o processo de interpretação da imagem como uma prática pedagógica, ressaltando que é preciso escolher imagens que sejam significativas para os alunos, de forma a que possam contribuir para o processo de aprendizagem. Mas, ainda segundo a proposta de Hernandez, isso não basta, estas imagens devem, simultaneamente, promover relações com diversas culturas e com o referencial local ou individual do estudante, além de aludir momentos históricos diversos, em sintonia com o presente. As imagens devem ser selecionadas de forma a contribuírem para os objetivos do professor e estabelecerem conexão com outras disciplinas.

Uma pedagogia visual é muito mais complexa do que a simples análise de elementos e técnicas, ultrapassa os limites disciplinares e os referenciais individuais, sendo construída de maneira coletiva e interativa. As habilidades para a leitura e interpretação de imagens, por sua vez, são desenvolvidas nas práticas e nas trocas de informações.

Porcher (1982) acrescenta à discussão a necessidade de mostrar aos educandos que as imagens a que estão expostos e que consomem não são neutras, estão a serviço de ideologias e atendem a interesses diversos, sendo uma grande inocência considerar uma imagem e não refletir sobre a mensagem que está difundindo.

Buscando a ampliação dos referenciais sobre o tema, nos deparamos com a Intermidialidade, área emergente do conhecimento que deriva de diversas disciplinas e que com elas mantém contato[15].

15 Conforme Ellestron (2017:55), entre as ciências das quais a intemidialidade teria derivado, é possível citar: a estética, a filosofia, a semiótica, a literatura comparada, os estudos de mídia e os estudos interartes.

Por sua atualidade e interdisciplinaridade, consideramos que os postulados e conceitos da Intermidialidade contribuem para nossa proposta pedagógica, dando novas dimensões às reflexões sobre a imagem.

Por se tratar de uma área emergente, apresentamos uma breve contextualização sobre a área, que ganhou relevância principalmente a partir de 1996, com a fundação da International Society for Intermedial Studies (ISIS), uma rede internacional de grupos de pesquisa composta por aproximadamente 20 grupos distribuídos pelo mundo, entre os quais, destacamos o Centre for Intermedial and Multimodal Studies – IMS, da Linnaeus Universitiy, universidade sueca fundada em pleno século XXI (2010). O IMS se caracteriza por ser um grupo interdisciplinar composto por pesquisadores de áreas diversas (literatura comparada, comunicação social, cinema, arte, música e linguística), com o objetivo de produzirem modelos conceituais aplicáveis em diferentes campos do saber.

Consideramos que a proposta classificatória de "modalidades da mídia", desenvolvida por Lars Elleström, integrante do IMS, auxilia nossa proposta oferecendo instrumental para uma análise detalhada de todas as mídias e por permitir a seleção de aspectos que sejam mais característicos da mídia em questão.

Não pretendemos aqui expor em detalhes as propostas de Elleströn, mas apontar a engenhosidade de sua classificação e como ela amplia e, ao mesmo tempo, direciona o que até aqui foi exposto com relação ao audiovisual em sala de aula.

Tradicionalmente, o conceito de mídia é limitado aos meios de comunicação social, basicamente os aparatos utilizados na transmissão de textos, imagens e áudios. Inicialmente, incluíam apenas o rádio, telégrafo e fotografia, com o passar do tempo, novas mídias: televisão, computador, telefone, discos, DVDs... enfim, uma enorme quantidade de meios. É possível, porém, considerar que para existirem textos, imagens e áudios é necessário haver a linguagem. Assim, esta seria a primeira e maior mídia.

Esta ampliação de campo, passando de artefatos para a própria linguagem, trouxe novo alcance para o conceito. Marshal McLuhan (1989), considerou como "mídia" todo aquele dispositivo que prolonga nossos órgãos dos sentidos e que, assim, afeta diretamente as nossas percepções. Haveria mídias direcionadas ao hemisfério direito do cérebro, e mídias que atuam sobre o lado esquerdo do cérebro. Haveria mídias direcionadas

ao visual e mídias relacionadas ao auditivo e, para ele, a melhor compreensão do mundo se daria com uma percepção equilibrada que valorizasse igualmente aspectos visuais, táteis e auditivos.

A proposta pedagógica aqui esboçada, centrada no audiovisual, busca este maior equilíbrio, apesar de pouco contemplar o aspecto tátil. Nela é perceptível o cruzamento de diversas mídias, mais nitidamente cinema, literatura, artes visuais, música e teatro. Ressalte-se que as mídias são "*diferentes e semelhantes, e a intermidialidade deve ser compreendida como uma ponte entre diferenças midiáticas cujas bases são semelhanças midiáticas"* (Ellerström - 2017: 53).

Sobre o conceito "mídia", Ellerström adota um sentido amplo, visando abarcar a "*maioria das noções de mídia que circulam no meio acadêmico",* mas que, por questões de coerência, se recusa definir de maneira sintética "*(…) não vou apresentar uma definição de 'mídia' em duas linhas. Considero tais definições contra-producentes em caso de conceitos complexos, e qualquer definição curta de mídia poderá apenas captar fragmentos de toda a rede conceitual."* (Ellerström - 2017:54). Assim, o autor opta por desenvolver o conceito ao longo de suas considerações classificatórias.

Em linhas gerais, a proposta de Ellerström para a classificação das mídias, considera inicialmente três categorias, que não devem ser entendidas como "três tipos separados de mídias", mas como aspectos complementares das mídias e da midialidade, são elas: mídias Básicas, Qualificadas e Técnicas. Mídias Básicas, são aquelas que constituem as demais mídias, o som, a imagem e a palavra, por exemplo. Mídias Técnicas, referem-se aos instrumentos tecnológicos das mídias (telefone, televisão, computador, dvd etc). Mídias Qualificadas referem-se às mídias artísticas e culturais.

Após esta classificação primeira, o autor propõe quatro modalidades, as quais, assim como as categorias acima, atuam de maneira simultânea e integrada, quais sejam: material, sensorial, espaçotemporal e semiótica. Dispostas aqui em uma escala que vai do tangível, passa pelo perceptual e chega ao conceitual, não como ordem hierárquica ou cronológica.

A modalidade material de uma mídia refere-se àquilo de que a mídia é composta, ondas sonoras, por exemplo, constituem a modalidade material da mídia música.

A modalidade sensorial liga-se à percepção da mídia por meio dos sentidos, através de ações físicas ou mentais.

São espaçotemporais as qualidades que, entre o ato da percepção e da interpretação, dependem das relações com o espaço e o tempo.

A modalidade semiótica se relaciona ao momento em que a mídia produz significados, o que se dá quando ocorre a ação da mídia sobre um sujeito, imerso em circunstâncias sociais, e este a percebe e organiza as informações proporcionadas.

Estas modalidades estão juntas e interligadas de forma a se confundirem e misturarem. O conjunto destes elementos e a forma como se relacionam é o que caracteriza cada uma das mídias. Isto implica o fato de que as modalidades não podem ser vistas como entidades isoladas, não se trata de um manual, com aplicação mecânica e sequencial, mas de um direcionamento metódico para a interpretação das mídias.

Em nossa proposta pedagógica, consideramos os procedimentos técnicos que permitem produzir, editar, registrar, exibir e manipular os audiovisuais (mídia técnica), também os recursos de mídia básica empregados (imagens, textos, sons), bem como os sentidos produzidos (mídia semiótica). Para tanto, adotamos as modalidades como guia, de forma a percebermos a materialidade da obra audiovisual, as sensações que ela desperta e como age sobre o sistema nervoso (modalidades material e sensorial).

A modalidade espaçotemporal, propõe observar a ação destas duas variáveis (espaço e tempo) que se apresentam, no plano espacial, a partir de suas dimensões (largura, altura, profundidade) e ocorrem durante um tempo que pode ser mensurável ou perceptível-sensorial. Havendo ainda uma dimensão virtual na qual a mídia se manifesta, entre a percepção e a interpretação.

Normalmente, estas modalidades são pouco observadas ao se tratar de audiovisuais nas escolas, focando-se principalmente na modalidade semiótica, sobre a qual discorreremos mais detidamente a seguir.

A ênfase nas modalidades já mencionadas estabelece espaços interdisciplinares para abordagens educacionais e práticas pedagógicas. Assim, um estudo focado na dimensão material da obra, por exemplo, pode envolver Química, Física ou Informática, entre outras. Seria possível explorar fenômenos químicos e físicos presentes no processo de captação e registro de uma imagem em papel ou em película para, posteriormente, ser projetado sobre uma superfície refletiva. Outra abordagem poderia destacar os recursos tecnológicos e os programas de edição de imagens e sons. Seria possível compreender as diferenças entre recursos analógicos e

digitais, reconhecer aspectos da natureza da luz, eletricidade, eletromagnetismo, ondulatória etc.

Aspectos psicológicos e biológicos seriam privilegiados em uma abordagem sensorial. Matemática, Física e História, entre outras disciplinas, poderiam ser enfatizadas em abordagens pautadas na modalidade espaçotemporal.

A observação detalhada e a análise de cada uma das categorizações aqui apresentadas permitem abordar conceitos e práticas inerentes a diversas disciplinas. Todas as áreas de conhecimento poderiam ser desenvolvidas, apreendidas e exploradas, a partir de um projeto pedagógico centrado no audiovisual.

Na modalidade semiótica, podemos tecer uma série de considerações, todas elas no sentido de expandir a observação que costuma ser a mais usual no ambiente escolar, ou seja: a discussão sobre o tema abordado no audiovisual. Estuda-se aqui a produção de sentidos, como e quando ocorre, qual a influência das circunstâncias sociais, como o sujeito percebe a mídia e organiza as informações que ela proporciona.

Concluindo esta breve exposição de como os procedimentos classificatórios de Ellerström, referentes à Intermidialidade, auxiliam na estruturação de um projeto pedagógico sólido, centrado na mídia audiovisual, podemos considerar que, as mídias qualificadas (como o audiovisual e as linguagens artísticas) sofrem grande ação dos "qualificadores das mídias", que podem ser de natureza contextual ou operacional.

O qualificador contextual se refere às circunstâncias sociais e históricas em que a mídia é empregada, é o responsável pelo fato de uma mídia ser mais ou menos inteligível em certos contextos sociais e culturais, podendo até mesmo não fazer sentido em outros contextos.

O qualificador operacional inclui "características estéticas e comunicativas", analisando as condições (aspectos e convenções) para uma mídia ser considerada como arte. Isto não depende apenas da técnica, mas da estruturação de uma mídia qualificada, multifacetada e desenvolvida dentro dos moldes dos aspectos técnicos, apesar de não determinada por eles.

No plano deste qualificador é possível perceber a importância das escolas e dos movimentos na atribuição de valores estéticos e artísticos, compreender como os discursos são historicamente constituídos, desenvolvidos, aceitos ou rechaçados.

A exploração da obra audiovisual a partir desta diversidade conceitual, envolvendo as categorias das mídias, suas modalidades e seus qualificadores, permite um projeto pedagógico sintonizado com os tempos atuais, instigante aos estudantes, equilibrado e inovador, capaz de um sensível redirecionamento nas práticas escolares.

É claro que, mesmo o audiovisual se configurando como uma mídia bastante ampla e complexa, ele não poderá dar conta da realidade total na qual estamos imersos, pois esta é ainda maior que qualquer mídia:

> "*Toda mídia tem a capacidade de midiar apenas determinados aspectos da realidade total. Uma vez que o mundo, ou melhor, nossa percepção e concepção dele é, sem sombra de dúvida, multimodal, todas as mídias são mais ou menos multimodais no nível de pelo menos algumas das quaro modalidades, o que significa que elas, em algum aspecto incluem, por exemplo, tanto o modo visual quanto o auditivo, tanto o modo icônico quanto o simbólico ou tanto o modo espacial quanto o temporal (material ou virtualmente)." (Ellerström, 2017: 76)*

Diante disso, percebe-se que, para a escola conseguir promover no estudante uma percepção crítica, aprofundada e abrangente da realidade, seriam necessários projetos pedagógicos que envolvessem outras mídias, mas, e este é, talvez, um dos principais méritos da proposta analítica de Ellerström, os elementos norteadores seriam os mesmos, independentemente da mídia adotada.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm (acesso em 14/11/2019)

BRASIL - LEI Nº 13.006, DE 26 DE JUNHO DE 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm (acesso em 19/11/2019)

CAGLIARI, Luiz Carlos. A escrita no século XXI (ou talvez além disso) – Sem data. Disponível em: https://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio28.html (acesso 15/11/2019)

DONDIS, Donis A. Sintaxe da Linguagem Visual. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ELLESTRÖM, Lars. As modalidades das mídias: um modelo para a compreensão das relações intermidiáticas. In: Midialidade: Ensaios sobre comunicação, semiótica e intermidialidade. Organizadoras: Ana Claudia Munari Domingos, Ana Paula Klauk, Gloria Maria Guiné de Melo. Porto Alegre, EDIPUCRS: 2017, pp 49-100.

HERNANDEZ, Fernando. Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Tradução – Jussara Haubert Rodrigues – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LARROSA, Jorge; SCLIAR, Carlos [Orgs.]. Habitantes de babel – poéticas e políticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

McLuhan, M. & Powers, B. R. The Global Village. Transformations in Word Life and Media in the 21th. Century. New York and Oxford: Oxford University Press, 1989.

PORCHER, Louis. Educação Artística: Luxo ou Necessidade? Tradução – Yan Michalski, direção da coleção Fanny Abramovich – São Paulo: Summus, 1982.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. Letramento um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

WUNDER, A. Registros em narrativas: experiências de uma pesquisa participante nas interfaces entre a palavra e a imagem. In: Anais da REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. Poços de Caldas: 2003, pp 1-6.

DISCRIMINAÇÃO RACIAL SOB O ENFOQUE DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Rainier Magalhães Ehbrecht
Jamilly Barbosa de Freitas Magalhães Ehbrecht

1. INTRODUÇÃO

A princípio, cabe salientar que o presente artigo visa elucidar a importância da temática para um justo desenvolvimento ético e cultural da sociedade em que vivemos por ser um assunto recorrente nas camadas sociais, tendo em vista que o racismo impera a essência da convivência entre povos de raças e pigmentação de pele de cor distinta.

Percebe-se que antes de combater, surge a compartilhável ideia de impedir, coibindo peremptoriamente a possibilidade do ataque. Nasce com seguridade o evitar ao invés do desacelerar, rechaçando tal prática discriminatória.

Assim, conspirar educação de forma adequada, eficaz e que vise a convivência com diferentes agrupamentos de pessoas, permitindo a aceitabilidade de suas diferenças é moralizar as atitudes de um cidadão, fazendo-o pensar antes mesmo de agir ou executar algo que venha a ferir uma pessoa por sua raça ou cor de pele.

O contexto interdisciplinar proposto nesta pesquisa chama a atenção para a valorização de matérias trabalhadas na óptica da Filosofia, Sociologia, Antropologia, História, Pedagogia, bem como, preceitos culturais e jurídicos, objetivando a correlação destas matérias em unicidade, ao engajamento da educação de base na intolerância do preconceito de raça.

Por se ter a educação um importante parâmetro nos preceitos que regem a ética, moral e princípios, evitar a discriminação racial, torna-se mais sábio e eficaz, do que combatê-la, pois ao passo, que há uma defesa, foi pela vulnerabilidade de ter permitido que a mesma registrasse fatidicamente a indesejável ocorrência, sofrida pela vítima, permeando os apontamentos tipificados em Lei, que seguramente poderiam ser ignoradas através do manto educacional.

Indubitavelmente, o tema em si, aguça peculiaridades quanto a tornar a educação uma eficaz aliada na promoção de atividades que busquem fortalecer a proteção em face da discriminada relação racial, no que tange aos aspectos políticos, históricos, jurídicos e sociais da identidade étnico-racial, fazendo entender todos esses fatores que impulsionam o preconceito racial, principalmente na distinção de níveis superiores ou inferiores tendo como parâmetro a raça do indivíduo, gerando então, a desigualdade.

Na pesquisa em fomento, temos a educação pública, como objeto de estudo e análise, a fim de ser averiguado como as políticas públicas são concretizadas visando o combate ao racismo.

Através da utilização de métodos que conduziram para uma pesquisa descritiva e também documental, sob a análise de doutrinas, resoluções, decretos, leis e demais fontes que fundamentaram o desenvolvimento da fundamentação teórica desta pesquisa.

Em contexto geral, analisou-se o escorço histórico da evolução do racismo no mundo e no Brasil estabelecendo as imprescindíveis diferenças dos termos envolvidos quanto ao tocante à segregação racial e seus gêneros. De forma específica, revelou-se ainda os principais pontos estabelecidos nos Diplomas Normativos de referência nacional e influência internacional no que diz respeito à punição do indivíduo infrator, quando da análise da pertinência legislação e evidenciou-se ainda, sobre as peculiaridades acerca da elaboração de políticas públicas educacionais, à luz do ciclo de políticas públicas na acepção profusa.

Por ser um tema em constante análise social e de debate vulnerável no meio político-administrativo nos dias atuais, aguça o desejo de expor possibilidades palpáveis que acautelem quaisquer desagravos neste sentido. De modo que no transcender da mutualidade de tolerância, vislumbra-se incisivamente os preceitos da interdisciplinaridade, que busca em sua essência o trabalho em conjunto das teorias, métodos, aplicabilidades e

conhecimentos de matérias distintas, capazes de rediscutir o mesmo conteúdo, em dinamicidade.

2. RACISMO: ABORGADEM CONCEITUAL E DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO

Analisar os aspectos do preconceito relativo ao racismo, traz consigo um senso de responsabilidade que instiga o conhecimento sobre as faces que carregam as distintas espécies da diversidade.

No entanto, o universo que compreende as dessemelhanças, se compila numa série de termos que não se pode depreender desse trabalho em vislumbre, uma vez que, agrega um material que viabiliza a sedimentação do contexto geral para o leitor, traduzindo nas seguintes expressões: Racismo, preconceito, discriminação e etnia. Nessa vertente, surge a chamada desigualdade, e suas mazelas perpetuadas meio à sociedade em que vivemos.

Analisando a obra de Aníbal Quijano (2005, p. 107), temos:

> A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando era relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares, papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas e, consequentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.

Neste sentido, buscando revelar o teor que trata cada termo acima citado, sobre o racismo, preceituam BOBBIO, PASQUINO e MATTEUCCI (1998, p. 1060):

> Com o termo Racismo se entende, não a descrição da diversidade das raças ou dos grupos étnicos humanos, realizada pela antropolo-

> gia física ou pela biologia, mas a referência do comportamento do indivíduo à raça a que pertence, e, principalmente, o uso político de alguns resultados aparentemente científicos, para levar à crença da superioridade de uma raça sobre as demais. Este uso visa a justificar e consentir atitudes de discriminação e perseguição contra as raças que se consideram inferiores.

Assim, é possível compreender que o racismo em sua essência está no pensamento do indivíduo que ousa suscitar a superioridade racial em relação a outra pessoa de raça distinta, senão vejamos o que diz a professora Flávia Cunha Lima (2014, *on-line)*:

> As pessoas que não conseguem deixar de ser preconceituosas podem vir a se tornar racistas. Um racista acredita que existe raças superiores às outras, o que é grande tolice, pois na espécie humana, não podemos dizer que existam raças; a cor da pele, a forma do nariz, o tipo do cabelo, o tipo do sangue, o formato e cor dos olhos, a espessura dos lábios, não são suficientes para estabelecer diferentes tipos de raças entre os seres humanos, que biologicamente são iguais em quase tudo, restando pequenas diferenças externas pouco importantes e que não servem para fazer com que uns sejam superiores ou inferiores aos outros e vice versa.

Por ser um juízo pré-concebido, antes mesmo das circunstâncias que promovam o conhecimento real, o preconceito desponta logo desde o primeiro contato com um indivíduo, apenas no ato de observar, gerando composturas inaceitáveis aos padrões de convivência na sociedade civil.

Daí a discriminação nasce da segregação, pois assim preceitua Maurício Godinho Delgado (*in* VIANA e RENAULT, 2000, *on-line*), conceitua discriminação como "(...) conduta pela qual se nega à pessoa tratamento compatível com o padrão jurídico assentado para a situação concreta por ela vivenciada (...)."

Independente de ser proletariado ou pertencente à classe capitalista elitista, a etnia se difere em sua essência do conceito de raça, pois não identifica apenas uma questão de pigmentação da cor de pele do indivíduo, sua hereditariedade ou quaisquer outras diferenças físicas, e sim a determinado agrupamento de pessoas e sua cultura de modo geral, que pode

pertencer a mesma raça, da mesma civilização. Em análise ao Dicionário de conceitos históricos, SILVA e SILVA (2009, p.124), consignam:

> A etnia é um objeto de estudo da Antropologia, e se caracterizou desde cedo como tema principal da Etnologia, ciência que se propõe a estudar diferentes grupos étnicos, constituindo-se em torno da própria noção de etnia. Durante o século XX, essas duas disciplinas multiplicaram as conceituações sobre o termo. Autores como Nadel e Meyers Fontes afirmam que uma etnia é um grupo cuja coesão vem de seus membros acreditarem possuir um antepassado comum, além de compartilharem uma mesma linguagem. Para essa definição, baseada em Weber, uma etnia seria um conjunto de indivíduos que afirma ter traços culturais comuns, distinguindo-se, assim, de outros grupos culturais.

Após referendados os termos supra, traz-se à tona os fundamentos gerais acerca do racismo, no que diz respeito ao estopim e sua evolução mundial, na contextualização do professor Rainer Gonçalves Sousa (2015, *on-line*):

> O racismo consiste numa teoria que defende a existência de características que podem diferenciar os homens por meio da detecção dessas. A origem do termo vem do latim ratio, que significa categoria, sorte ou espécie. A partir do século XVII essa palavra foi empregada com o sentido de assinalar as diferenças físicas existentes entre os diferentes tipos humanos.

Com isto, século a século, o termo racismo e sua prática no cotidiano da sociedade foi sedimentando novas circunstâncias e novas maneiras de empregar o supra termo, principalmente no tocante a miscigenação. Ainda na concepção de SOUSA (2015, *on-line)*, temos:

> No século XX, o racismo ganhou novos desdobramentos e teorias cada vez mais incoerentes. O cientista italiano Cesare Lombroso, por exemplo, fundou a fisiognomonia, teoria em que julgava ser possível deduzir o comportamento do indivíduo por meio da simples observância de suas características físicas. Paralelamente, outras teorias defendiam o aprimoramento mo-

> ral dos homens pela manutenção de uma raça pura e a aversão às misturas raciais.

Torna-se impossível, selecionar contextualmente aspectos que tratem do racismo e suas influências históricas no plano mundial, sem citar a realidade vivida na África, onde tem uma população predominantemente negra, tendo sido usada de subterfúgio para o império do capitalismo, que instigou a exploração do trabalho desapiedado do homem, em detrimento ao luxo ostentado pela classe burguesa, declinando um povo por sua raça. Vejamos o que afirma NKRUMAH (1977, p. 14-15):

> Com desenvolvimento da produção de mercadorias destinadas à exportação, as economias de monocultura tornaram-se dependentes do capitalismo estrangeiro. As colónias tornaram-se centros de investimento e exploração. Capitalismo tornou-se sinónimo de colonização. Ao tempo, o desenvolvimento da iniciativa privada, juntamente com a expansão da administração colonial, fez nascer primeiramente uma pequena burguesia, depois de uma burguesia urbana, composta por burocratas, intelectuais reacionários, comerciantes... que se ligaram cada vez mais a estruturas sócio-económicas coloniais.

Antes de tecer algumas considerações acerca do racismo enraizado no Brasil, é importante ressaltar, como inclusive já dito acima, que o racismo está ligado de forma direta com a distinção de raças, quaisquer que sejam. No Brasil, não foi diferente, pois se para alguns estudiosos a raça negra é a única inerente à prática do racismo, acaba por deturpar o que a história aponta, vejamos o que diz LIMA e SILVA (2016, p.1, *on-line*):

> Quando se fala de racismo na sociedade brasileira, imediatamente as pessoas lembram dos negros, por eles terem um histórico sofrido, logo então, comentem uma reflexão errônea, tendo em vista que o racismo é um pré julgamento que considera uma raça superior as demais; isso pode acontecer contra os asiáticos, brancos, índios e inclusive os negros; algumas pessoas chegam a pensar que uma raça é superior a outra porque tem o poder de purificação.

Sabendo disso, fica mais perceptível declinar alguns aspectos do racismo no Brasil, quando se coloca na figura histórica em nível nacional, mais de um protagonista, no que tange a cor de sua pele e seus gêneros. Neste país, pelo menos no início de sua história e com a vinda dos portugueses, já se podia suscitar, a importação do negro como fruto de mercancia e do povo indígena, que primeiro habitou essa nação. Em consonância com as autoras LIMA e SILVA (2016, p.3, *on-line*), é possível vislumbrar:

> Na época o Brasil era povoado por vários grupos indígenas e muitos deles foram utilizados como escravos, mas os missionários portugueses perceberam que os índios não conseguiam desempenhar as funções impostas aos escravos, uma vez que, eles eram acostumados a fazerem apenas atividades para sua sobrevivência, a partir daí os cristãos passaram a catequizá-los, interrompendo o processo de escravidão dos mesmos.

Evitar a discriminação racial por cor é essencial, principalmente, em um contexto trabalhado e exercitado na fase escolar do cidadão, onde a importância de criar um obstáculo para tal prática se apresenta mais eficaz do que combater, pois ao passo que se pretende combater algo errado em sua essência, já ocorreu a proliferação da inaceitável e delituosa prática do racismo. Disto posto, tem-se que prevenir é a mais responsável atitude.

Assim, quanto ao termo "evitar", destaca o Dicionário Unesp do português contemporâneo (2011, p. 571):

> EVITAR e-vi-tar Vt 1 impedir: Uma rede de energia interligada evitaria que houvesse um apagão. 2 procurar não ter; prevenir: Evitava as rugas com cremes caríssimos. 3 esquivar-se de; desviar-se de: Leninha corre pela alameda, evitando os galhos das árvores. 4 não procurar; evadir-se a: Era uma pessoa amigável que evitava confrontos. 5 tentar não (fazer ou usar algo): Evitarei usar termos técnicos.

Ao delinear aspectos gerais e específicos do preconceito racial e suas consequências drásticas, para uma pessoa que figura como vítima num possível episódio criminoso, temos contundentemente tipificação Legal,

onde destacamos a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor e determina a penalidade para o caso de ser concretizado atos de preconceito.

Após análise dos salutares preceitos acima consignados, é possível averiguar que o problema que se pretende defrontar, detém de origem pública, por transcender sob a coletividade, dando ensejo então as políticas públicas.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Frente ao destacado a política pública atua como mecanismo que objetiva a modificação da realidade social. Com isso, LIMA (2012, p. 51) apresenta as seguintes considerações:

> Para a abordagem multicêntrica o importante não é quem formula a política, que pode ser qualquer um, mas a origem do problema a ser enfrentado, esta é a sua caracterização fundamental. Assim uma política recebe o adjetivo de "pública" se o problema que tenta enfrentar é público.

Disto posto, é cabível destacar que a política pública, apesar de se comportar no cenário social como uma atividade coletiva inerente ao poder estatal, visa esta promover o bem comum de interesses, compreendidos em circunstâncias de um agrupamento de pessoas, que anseiam de forma isolada ou não, a solução de determinado problema. Na visão de RUA (2013, p. 20):

> Embora as políticas públicas possam incidir sobre a esfera privada (família, mercado, religião), elas não são privadas. Mesmo que entidades privadas participem de sua formulação ou compartilhem de sua implementação, a possibilidade de o fazerem está amparada em decisões públicas, ou seja, decisões tomadas por agentes governamentais, com base no poder imperativo do Estado.

Revelando os principais e imprescindíveis aspectos logo expostos, a pesquisa em comento, afunila-se com o intuito de buscar através das políticas públicas educacionais, recursos capazes de evitar o racismo, deven-

do o mesmo ser trabalhado na esfera escolar, quando ainda se tem certo monitoramento das condutas dos indivíduos, em fase de amadurecimento como a convivência em sociedade civil. Como preceitua o Doutor Adão Francisco de Oliveira (2010, p. 5, *on-line*):

> Nesse sistema, é imprescindível a existência de um ambiente próprio do fazer educacional, que é a escola, que funciona como uma comunidade, articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado (enquanto sociedade política que define o sistema através de políticas públicas). Portanto, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem.

Assim, sendo espécie de políticas públicas em seu sentido amplo, as políticas educacionais visam às promoções de melhorias e demais adequações na seara educacional, através das atividades inerentes à escola, como ainda preconiza OLIVEIRA (2010, p. 4, *on-line*):

> Se "políticas públicas" é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

Tendo por parâmetro que a educação é um direito básico, seja o Estado ou família, os provedores desta garantia, o que cabe salientar é que ele tem que existir efetivamente, proporcionando para os cidadãos aprimoramento, experiência e aquisição de novas técnicas profissionais e valores pessoais, como bem determina a Constituição Federal de 1988:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o

> exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Assim, a educação também é uma necessidade do ser humano, pois é através dela que é possível chegar a um determinado fim de aperfeiçoamento técnico e profissional. Bem como, que transgrida sobre sua conduta humana, no que diz respeito à vida pessoal e seu comportamento ético e moral perante a sociedade civil.

Nesta vertente, nasce o diálogo consciente no processo educativo que se apresenta como uma ferramenta importante no desenvolvimento construtivo entre os personagens que pertencem a este meio. Nesse esteio, Paulo Freire (1987, p. 45), destaca em sua obra:

> Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Em 2003, foi sancionada a Lei 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB/1996, especificamente no artigo 26-A, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, em todos os estabelecimentos educacionais do país, seja ele de caráter público ou privado.

Além disso, destaca-se a Lei 12.711, sancionada em 29 de agosto de 2012, que diz respeito a adesão do sistema de cotas sociais e raciais, reservando um percentual de vagas para pessoas oriundas do ensino público e de baixa renda, negros, indígenas, e pessoas com deficiências, em universidades e instituições federais, e em concursos públicos.

Por fim, é necessário refletir categoricamente a relevância da interdisciplinaridade, como meio de rechaçar paradigmas de disciplinas que nada ousem em comum, quando somente compartilha de sua própria essência, sem ao menos declarar-se aberta para um trabalho metodológico miscigenado, pois as ideias interdisciplinares, fortalecem a coerência das ações num único sentido de unidade. Assim, corrobora o professor Gaudêncio Frigotto, (2008, p. 43): "A necessidade da interdisciplinaridade

na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, uma e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social (...)".

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, observa-se que o racismo ainda é recorrente em nossa sociedade brasileira, precisando de previsão legal para que venha a ser estudado e discutido nos mais diversos âmbitos sociais.

Atuar visando prevenção de atos que impliquem na concretização do racismo, traduz um trabalho que precisa ser desenvolvido não somente na seara da educação, mas sim em outros setores visando solidificar o previsto na Constituição Federal de 1998, artigo 5º que expõe que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, evidenciando o Princípio Constitucional da Igualdade.

Desse modo, atuar tendo por fundamentos as políticas públicas desenvolvidas nesse contexto, consignadas anteriormente, é de extrema relevância e que precisam ser divulgadas para toda a população brasileira, de modo que haja a inclusão e manutenção da população afrodescente nos mais diversos locais que desejam. Refutando a ideia de apenas inserir e não efetivar a devida inclusão, objetivando que tenhamos uma sociedade mais justa e que não pratique o racismo.

5. REFERÊNCIAS

BOBBIO, N.; PASQUINO, G.; MATTEUCCI, N. **Dicionário de Política**, 11. ed., Brasília: UnB, 1998.

BORBA, F. S. **Dicionário Unesp do português contemporâneo.** Curitiba: Piá, 2011.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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-Brasilei-

ra", e dá outras providências, Brasília, DF, jan 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, Brasília, DF, ago 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 12 out. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. **A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais.** Artigo. *In:* Revista do Centro de Educação e Letras. Foz de Iguaçu : Ideação, 2008, p. 41 – 62.

LIMA, F. C. **Preconceito, racismo e discriminação no contexto escolar.** 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/preconceito-racismo-e-discriminacao-contexto-escolar/>. Acesso em: 16 ago. 2019.

LIMA, J. A. S.; SILVA, M. A. e. **A origem da discriminação racial contra negros do Brasil até a contemporaneidade.** *In:* I CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA REGIONAL, 2016. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Anais completos. Disponível em: <http://www.congressohistoriaregional.com.br/anais/completos/janaina_andrea_souza_lima.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2019.

LIMA, W. G. **Política pública:** discussão de conceitos. 2012. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT26022013171120.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

NKRUMAH, K. *Origens das classes em África*, *O conceito de Classe*, *Características e ideologias de classe*, *Classe e raça* e *Elistismo*. In_____. **A luta de classes em África**. Tr. Maria Nazaré Campos. Lisboa. Livraria Sá da Costa Editora, 1977.

OLIVEIRA, A. F. de. **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS:** conceito e contextualização numa perspectiva didática. Disponível em: < http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php?file=%2F169363%2Fmod_resource%2Fcontent%2F2%2FOLIVEIRA-Pol%C3%83-ticas%20p%C3%83%C2%BAblicas%20educacionais....pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In. LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: **eurocentrismo e ciências sociais**. **Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: setembro de 2005.

RUA, M. das G. **Políticas Públicas.** Departamento de Ciências da Administração/UFSC, Brasília. CAPES: UAB, 2013.

SILVA, K. V; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos.** 2 ed., 2ª reimpressão. São Paulo : Contexto, 2009.

SOUSA, R. G. **Racismo.** Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/sociologia/racismo.htm>. Acesso em: 20 de jul. 2019.

VIANA, M. T.; RENAULT, L. O. L. Proteções contra Discriminação na Relação de Emprego. *In:* **Discriminação.** São Paulo: LTr, 2000.

SOBRE O ANSEIO DE SIMPLIFICAÇÃO DA LINGUAGEM CIENTÍFICA

Matheus Guimarães de Barros
Pedro Henrique Martins Dos Santos

INTRODUÇÃO

Este trabalho, de certa maneira, direciona o olhar para si mesmo. Trata-se de uma produção acadêmica que se volta para produções acadêmicas. Mais especificamente, para um discurso que tem se alastrado no interior da academia e que é possível ser constatado em textos cujo foco primordial é a orientação dos estudantes para a elaboração de conteúdos científicos.

O discurso acima referido pauta-se na obrigatoriedade de simplificação da linguagem da ciência para fins de viabilizar a absorção pelas pessoas em geral dos argumentos desenvolvidos no espaço da academia. Existe uma convicção de que isso aproximaria variados públicos e, assim, garantiria um avanço do saber aliado ao desenvolvimento social dele decorrente.

A proposta, aqui, é averiguar com cautela essa discursividade, sem a pretensão imediata de solucionar eventuais contradições ou empecilhos encontrados. A consciência clara de qualquer tipo de problema é condição para a sua transposição. Produzir um trabalho estabelecendo como finalidade, de antemão, solucionar impasses pode prejudicar o devido aprofundamento no fenômeno que se pretende analisar; trazendo, quando muito, soluções precárias, frágeis, ainda permeadas por problemas de mesma ou nova natureza.

BREVES INCURSÕES CRÍTICAS NA LITERATURA DE METODOLOGIA CIENTÍFICA

A objeção à linguagem do discurso analisado pode ser resumida assim: ***é preciso prestar atenção em como se fala para que todos os interlocutores lhe entendam ainda que não tenham acesso às mesmas coisas que você***. De fato, é importante que na interlocução entre a universidade e a sociedade os conteúdos trabalhados no meio acadêmico sejam expostos de forma que o entendimento por parte da população em geral seja alcançado sem enormes dificuldades, aliando o progresso científico ao desenvolvimento social.

Mas será que tal objeção é eficaz? Ela realmente envolve o problema a qual visa combater? Olhar para o que a literatura em metodologia científica tem a dizer sobre a linguagem nas ciências pode servir de guia a essas perguntas.

Em Lakatos et al., a redação científica deve ser feita de forma objetiva, clara e precisa[16]. Logo em seguida, ao falar sobre a linguagem do trabalho científico, expõem que a redação do mesmo deve se valer de termos técnicos[17] por conta da comunidade acadêmica ao mesmo tempo em que deve se valer de termos simples e espontâneos[18]. É possível entender aqui que o trabalho científico deve ser dirigido ao público em geral e a comunidade científica indistintamente, atentando-se para estes dois elementos: a técnica e a simplicidade.

Já em Eco, quando este fala de teses científicas, a preocupação de para quem se fala é anterior à de como se fala. Dessa forma, Eco já dispõe que

> uma tese é um trabalho que, [...], se dirige ao orientador, mas presume-se que possa ser lida e consultada, de fato por muitos outros,

16 Lakatos et al. 2015., p. 177: "A redação do trabalho científico consiste na expressão, por escrito, dos resultados da investigação. Trata-se de uma exposição bem-fundamentada do material recolhido, estruturado, analisado, interpretado e elaborado de forma objetiva, clara e precisa."

17 Ibid., p. 178: "Em qualquer campo científico, é imprescindível o uso de linguagem técnica em seus aspectos estritos e rigorosos, a fim de que a comunicação se faça de modo adequado aos estudiosos da área"

18 Ibid., p. 178: "Na formulação das ideias, devem se empregar expressões simples e espontâneas"

> mesmo estudiosos não versados diretamente naquela disciplina (ECO, 2016, p. 140).

Ainda que exista em Eco uma preocupação com linguagem com vistas a sua acessibilidade, essa preocupação se dirige aos estudiosos.

Após definido *a quem se fala*, Eco se dirige à questão do *como se fala*. Dentre várias prescrições, o autor diz que a "linguagem da tese é uma metalinguagem, [...], uma linguagem que fala de outras linguagens" (ECO, 2016, p. 143), ou seja, a linguagem da tese deve se diferir da linguagem do objeto. Nisso, entra em jogo novamente a questão de para quem se escreve, momento em que Eco nos dá o exemplo onde em Marx se encontram vários estilos de escrita, que vão de um estilo filosófico para um estilo jornalístico e outro estilo direcionado a políticos[19].

Em Bervian et al. (2007, p. 109), se diz que o autor deve ter em mente que está escrevendo para dois públicos distintos: a comunidade científica e o público leigo. É retratado também a necessidade do uso de termos técnicos e de linguagem simples, chegando ao ponto de equalizar o trabalho da produção científica ao da tradução científica[20].

Entretanto, em todas essas obras são encontrados elementos que, se não são anticientíficos, são no mínimo inconsistentes.

Eco, ao tratar sobre como se escreve, afirma que é bom o autor verificar se a sua escrita pode ser entendida por qualquer um[21], contradizendo o disposto por ele mesmo sobre a quem se dirige a tese.

Em Lakatos et al., ainda que recomende precisão e clareza, o manual não explica o que são *termos simples e espontâneos.* Além disso, destacam como preocupação em uma redação clara a sua capacidade de *interessar e atrair o leitor*[22]. Em outro momento, ainda falando sobre a redação, se diz que "a

---

19 Eco, 2016. op., cit. p. 144: "Quando Marx falava dos operários, não escrevia como um operário de sua época, mas como um filósofo. Mas quando de parceria com Engels, redigiu o manifesto de 1848, empregou um estilo jornalístico, de períodos curtos, muitíssimo eficaz e provocativo. Diferente do estilo de O Capital, destinado a economistas e políticos."

20 Bervian, et al. 2007. p. 112: "Saber e conseguir comunicar resultados é tão importante hoje como saber conseguir produzi-los."

21 Eco, 2016. op., cit. p. 145: "Verifique se qualquer pessoa pode entender o que você escreveu. Não se faça de gênio solitário"

22 Lakatos et al., 2015, op., cit. p. 179: "A preocupação fundamental deve ser a de informar,

redação científica é direta, objetiva, devendo não só despertar o interesse do leitor mas também conservá-lo" (LAKATOS et al., 2015, p. 179).

Por último, Bervian et al. colocam como elementos da linguagem científica a modéstia e a cortesia, que corresponderiam a uma atitude a ser adotada na escrita do trabalho pautada em não apontar erros em trabalhos ou pesquisas anteriores[23]. Mas não seria a ciência o campo de debate do conhecimento? Como é possível então debater se no momento da formação se proíbe o contraditório?

Reside nestas inconsistências algo de interessante. Talvez a objeção à linguagem com razão se volte a uma espécie de inacessibilidade da ciência, cuja intolerância pode tomar formas em meios acadêmicos, como a do clichê do professor ou do estudante em geral que só consegue falar consigo mesmo, sendo intolerante a toda diferença acadêmica sob uma falsa erudição, constituindo-se em mais um óbice ao desenvolvimento social possível pela divulgação científica.

Entretanto, a repetição irrefletida de tal objeção abre espaço para um novo tipo de óbice à sua divulgação adequada. Se *bendito é aquele que, dentro da academia, fala de maneira simples para outros acadêmicos*, parece ser a objeção à linguagem uma casamata para uma nova forma de intolerância. Da objeção pode se derivar uma defesa: *não entendo o que está sendo dito, logo, o locutor propositalmente dificultou a linguagem*. Mas isso é algo de superficial na questão. Os desafios que uma linguagem altamente simplificada acarretam envolvem não só a divulgação dos conteúdos científicos como também a possibilidade do conteúdo científico em si.

Como visto nas obras já citadas, existe uma indicação de dois momentos da atividade científica: um momento de criação, que envolve a pesquisa e o debate entre a comunidade científica, e um momento de divulgação científica. Não obstante, como também já exposto acima, as obras igualmente se contradizem no que concerne ao como a linguagem científica deve se dirigir nestes momentos. Na verdade, sequer trazem uma distinção clara dessas etapas.

---

explicar e descrever determinado assunto de maneira interessante e atraente."

23 Bervian et al. 2007, op., cit. p. 110: "os resultados de um estudo ou pesquisa, quando cientificamente alcançados, impõem-se por si mesmos. O pesquisador não deve, portanto, insinuar que os resultados de outros estudos ou pesquisas anteriores estejam cobertos de erros e incorreções."

Assim sendo, o discurso da linguagem científica na literatura abordada realiza uma amálgama entre os momentos acima referidos e daí pode surgir a problemática do discurso que prega a simplificação da linguagem. A banalização do discurso advém dessa confusão entre os momentos da atividade científica.

Se a preocupação com a simplificação da linguagem é levada como o valor último no momento da criação científica, seja do ponto de vista da pesquisa ou da submissão à comunidade científica dos seus resultados, corre-se o risco de não trazer à tona satisfatoriamente a problemática envolvida no fenômeno, por conta de um receio de incompreensão.

Mas tal só é possível se a comunidade científica for identificada com o público em geral. Este último, por não estar dentro desta tradição de ciência, possivelmente encontrará mais dificuldade em compreendê-la, bem como óbices ao esforço necessário de entendimento. Por outro lado, a comunidade acadêmica tem como compromisso o esforço de compreensão dos fenômenos a fim de melhor apreendê-los. Nessa toada, o discurso da simplificação irrestrita da linguagem contribui para considerar os acadêmicos como leigos.

Diante disso se vislumbra uma inversão. No processo de conhecer, sempre se envolve uma etapa de destruição daquilo que se achava que sabia, ou da percepção no momento do conhecer de que não se sabe ainda. Acontece que, se o discurso sempre deve ser demasiado simples, as etapas acima descritas podem não ser experimentadas, impedindo por sua vez o conhecer ele mesmo. Se "não deve haver nenhum mistério, mas tampouco o desejo de sua revelação" (ADORNO et al., 1985, p. 16), não é possível ciência alguma.

Tal lógica deixa de combater o clichê do acadêmico falsamente erudito, pois acaba por igualar todos aqueles cuja apresentação da ciência não é imediatamente apreendida, ao mesmo tempo em que torna possível com que ele exista sob o manto da linguagem simplificada. Se coloca em jogo, portanto, a impossibilidade do conhecimento em qualquer comunicação, pois se todo o conteúdo do locutor deve ser sempre claro e fácil, quando houver objetos ou fenômenos que exigirem maiores explicações, talvez seja mais difícil de falar sobre eles. A objeção a linguagem, se levada às últimas consequências, desconfiará até mesmo da necessidade de Kant ou Hegel terem escrito do modo como escreveram, por ser "tão difícil".

Essa possível dificuldade advinda da facilitação discursiva dos conteúdos científicos pode levar a uma pobreza da experiência intelectual. Horkheimer, por exemplo, alerta para o fato de que a simplificação da linguagem advém de sua transformação em "outra ferramenta no gigantesco aparato de produção da sociedade moderna." (HORKHEIMER, 2015, p. 30) e que, como ferramenta, a linguagem não precisa ser pensada, não podendo ser experimentada intelectualmente[24]. Algo disso se mostra em Bervian et al. quando, ao falarem de objetividade da escrita, recomendam evitar termos como "*eu penso, parece-me, parece ser*" (BERVIAN et al., 2007, p.109).

Assim, nas recomendações dos manuais de metodologia científica e sua materialização no discurso analisado, o que se está pedindo no momento da redação é uma limitação na medida em que prescreve a não utilização de diversos termos, fortalecendo a ideia de que as palavras são meras ferramentas, cuja funcionalidade é unívoca, cabendo ao acadêmico escolher a partir de sua adequação com a função a ser desempenhada. Um raciocínio puramente tecnológico e pragmático.

DIALÉTICA DA LINGUAGEM OPERACIONAL

Partindo da interpretação crítica dessas obras destinadas a iniciar o estudante na abordagem dita rigorosa, verifica-se o perigo da discursividade que tem permeado o espaço destinado, primordialmente, à produção de um conhecimento metódico e o mais possivelmente seguro: a academia.

Ora, a análise de eficácia apresenta-se nos manuais enquanto um dos principais preceitos impostos àqueles que pretendem desenvolver uma produção científica. Ou seja, exige-se do acadêmico que, de modo geral, execute um trabalho cujos termos devem necessariamente ser compreendidos por todos os públicos. Nesse sentido, abstrações, contradições, transcendências precisam ser evitadas em prol de uma imagem que consiga aderir à mente do interlocutor. Clareza, imediatidade e objetividade são, por isso, sumos valores. Todas essas determinações serviriam a uma

24 Horkheimer, 2015., op., cit. p. 31: "Uma vez que um pensamento ou uma palavra torna-se uma ferramenta, pode-se abrir mão de "pensá-los" verdadeiramente, isto é, percorrer os atos lógicos envolvido na formulação verbal deles."

finalidade nobre, como anteriormente abordado: o progresso do conhecimento aliado ao consequente desenvolvimento social.

Acontece que, com o escopo de melhor se comunicar, o pensamento declarado científico abrevia e unifica a linguagem, identificando-se com a própria realidade estabelecida. Daí a tendência de exposições por intermédio de "exemplos reais", também presentes em Lakatos et al.[25] e em Bervian et al.[26], abrindo mão dos conceitos abstratos. Ideias capazes de compreender e, assim, transcender os fatos dados, acabam perdendo criticidade e reduzindo-se a esses fatos mesmos.

Esse contexto parece adequar-se à "linguagem da administração total", nos moldes daquilo que Herbert Marcuse se referiu ao tratar, a princípio, dos meios de comunicação de massa na sociedade industrial avançada. Para Marcuse, tal linguagem é caracterizada pelo operacionalismo, uma vez que "tende a expressar e promover a identificação imediata entre razão e fato, verdade e verdade estabelecida, essência e existência, a coisa e sua função" (MARCUSE, 2015, p. 108). O esvaziamento da representação linguística autêntica dos conceitos, consequência dessa linguagem, é igualmente percebido na simplificação irrestrita constantemente aclamada no ambiente acadêmico.

As palavras tendem a absorver os conceitos. Os conteúdos destes passam a coincidir com os das próprias palavras no uso publicizado e padronizado e, o que se espera, é que as palavras não tragam nenhuma resposta para além do comportamento, da reação publicizada e padronizada. É por conta disso que a palavra torna-se mero clichê, governando a fala e a escrita. Desse modo, a comunicação impede o progresso genuíno do significado (MARCUSE, 2015).

De fato, assim como assevera Marcuse, existem termos acerca dos quais não é imprescindível o desenvolvimento minucioso de sentido, como aqueles que designam objetos do cotidiano. Todavia, outros de-

25 Lakatos, et al., 2015**.** cit., p. 180: "Nos trabalhos científicos, não pode haver subentendimento, pois o autor procura convencer o leitor com base em provas, apoiando-se em verdade claramente formuladas, com argumentações lógicas. Evitar frases que sugiram algo sem fundamentação".

26 Bervian et al., 2007. op., cit. p.111: "Em uma redação científica, não se admite o uso dos termos em sentido figurado: devem ser empregados unicamente em sentido próprio, concreto e objetivo".

mandam uma abordagem extremamente complexa, haja vista que não se enquadram nesse contexto não-controverso. Neste caso, a condição de simplicidade discursiva importaria em perda de conteúdo efetivo.

Essa aparente interiorização, mesmo que não consciente, pela academia de uma linguagem técnica comumente utilizada na indústria da propaganda para fins de captação de receptores, do público, culmina numa luta em desfavor do avanço conceitual, uma vez que está pautada numa "fala" direta e imediata. Por raciocinar sempre a partir da eficácia, proposições de efeito e redução de significados tornam-se mais interessantes do que a força histórica do conteúdo.

Neste ponto, adentra uma questão sumamente relevante. Se o estilo dessa linguagem reflete "uma concretude avassaladora" (MARCUSE, 2015, p. 116), uma vez que inviabiliza o desenvolvimento conceitual abstrato, o próprio pensamento torna-se impossível. Isso ocorre, ainda,

> Pois o conceito não-identifica a coisa à sua função. Tal identificação pode mesmo ser o significado legítimo, e talvez o único, do conceito operacional e tecnológico, mas definições operacionais e tecnológicas são usos de conceitos para propósitos específicos. Além disso, eles dissolvem conceitos em operações e excluem o propósito conceitual que é contrário a tal dissolução. Prioritariamente ao seu uso operacional, o conceito nega a identificação da coisa com sua função; distingue aquilo que a coisa é de suas funções contingentes na realidade estabelecida (MARCUSE, 2015, p. 116).

Assim sendo, uma vez que tal comportamento linguístico se rende aos fatos imediatos, rechaçando abstrações, mediações, conceitos, termina por negar o reconhecimento das circunstâncias por trás dos fatos e igualmente negar a recognição destes fatos e de seu conteúdo histórico (MARCUSE, 2015).

Vale lembrar que, para Marcuse, "conceito designa a representação mental de algo que é entendido, compreendido, conhecido como resultado de um processo de reflexão" (MARCUSE, 2015, p. 123). Por ser sempre abstrato e geral, ou seja, nunca denotar alguma coisa particular concreta, significa que o conceito vai além de algo particular e concreto.

O conceito compreende mais do que o plano da imediatidade fática; ele a transcende. Ademais, guarda uma significação que é histórica.

Pensando, como fez Marcuse, no conceito de democracia, a exposição ganha ainda mais expressividade. Identificar "democrático" à realidade dada do processo de eleição significa abdicar da própria conceituação que, na verdade, transcende o simples processo eleitoral. Dessa forma, invalida-se a força destrutiva do conceito que poderia trazer uma alternativa à fixidez e limitação do *status quo*.

Ora, o conceito não operacional de democracia está pautado no controle popular como soberania popular. Conforme Marcuse (2015), não existe inadequação alguma neste conceito. Não se trata de mera imaginação ou especulação, mas retrata o significado histórico da democracia, as condições pelas quais o embate por ela foi travado, e que ainda estão por se realizar.

> Além disso, esse conceito é impecável em sua exatidão semântica porque significa exatamente o que diz – a saber, que é realmente o eleitorado que impõe sua diretriz sobre os representantes, e não os representantes que impõem suas diretrizes ao eleitorado, que então seleciona e reelege os representantes (MARCUSE, 2015, p. 132).

Resta evidente, assim, que a

> linguagem unificada, operacional, é uma linguagem irreconciliavelmente anticrítica e antidialética. Nela, a racionalidade operacional e comportamental absorve os elementos transcendentes, negativos, antagônicos da Razão (MARCUSE, 2015, p. 117).

Destarte, essa linguagem é a marca do pensamento unidimensional, cujos padrões e critérios são extraídos do próprio estado de coisas existente. Diametralmente oposto ao pensamento negativo, caracterizado pela aproximação de possibilidades superiores advindas da negação da realidade dada, o raciocínio unidimensional torna inescapável a constância. Como consequência, a sociedade mantêm-se unidimensional; o homem permanece unidimensional.

A partir do instante que a razão identifica-se com a realidade, esta se torna impositiva. Não há escapatória quando a razão é convertida em

instrumento de dominação. Faltam-lhe potencialidades capazes de transcender o *status quo*. Em síntese,

> A sociedade coloca obstáculos a todo comportamento e operação que se opõe a ela; consequentemente, os conceitos que a contrariam são tornados ilusórios ou sem significação. A transcendência histórica aparece como transcendência metafísica, algo que a ciência e o pensamento científico não aceitam. O ponto de vista operacional e comportamental, praticado em geral como 'hábito de pensamento', torna-se a perspectiva do universo estabelecido do discurso e da ação, das necessidades e aspirações. A 'astúcia da Razão' atua, como frequentemente o faz, em prol de poderes estabelecidos. A insistência em conceitos operacionais e comportamentais se volta contra os esforços para libertar o pensamento e o comportamento da realidade dada e para orientá-los em direção às alternativas suprimidas. A Razão teórica e prática, o behaviorismo acadêmico e social se encontram em um solo comum: o de uma sociedade avançada que converte progresso científico e técnico em instrumento de dominação (MARCUSE, 2015, p. 52), [grifo nosso].

Diante do exposto, o que se constata no discurso imponderado de simplificação da linguagem é que os meios podem prejudicar os fins. É bem provável que a tão estimada abreviação do discurso desemboque, ocasionalmente, na abreviação do próprio saber. A tradução de eventos profundos em exposições simples e objetivas tende a romper a correlação entre o fenômeno a ser explicado e a linguagem que explica.

Assim sendo, verifica-se a dialética que marca a facilitação discursiva: a despeito de ser um instrumento poderoso contra a anticientificidade de designações eruditas totalmente dispensáveis na academia, que prejudicam a propagação do conhecimento, seu uso banalizado e irrefletido leva ao contrário disso, ou seja, ao desconhecimento proveniente da ausência de profundidade teórico-conceitual.

CONCLUSÃO

O presente artigo, como dito na introdução, buscou tornar mais cristalinos os impasses concernentes à reprodução irrestrita do discurso de simplificação da linguagem no ambiente acadêmico, utilizando, para além da experiência pessoal dos discentes, o estudo crítico de um material cujo fim é direcionar o aluno na produção da ciência. Constatou-se, nesse ínterim, que todo o anseio por tornar os trabalhos mais acessíveis aos leigos, mediante a facilitação discursiva, pode culminar no oposto do objetivo pretendido. Em razão de um incessante desejo de difusão da ciência, pode-se abrir mão da complexidade que variados fenômenos exigem do cientista; impedindo o desenvolvimento mesmo do saber. A questão principal é atentar-se para o "como" da ciência antes do "para quê" ou "para quem". Não dá para facilitar tudo. Fazer isto é correr o risco de nada produzir de rigoroso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Conceito de Esclarecimento. In: **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido de Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amando Luiz. **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Editora, 2007.

ECO, Umberto, **Como se faz uma tese**. Tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza. 26 ed. São Paulo: Perspectiva editora, 2016

HORKHEIMER, Max. Meios e Fins. In: **Eclipse da Razão**. Tradução Carlos Henrique Pissardo. 1 ed. São Paulo: Unesp Editora, 2015

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2015

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada.** Tradução de Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA CONFLITOLOGIA E DOS MEIOS ADEQUADOS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS (MASC'S) NO FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO

Glaucia Guisso Fernandes
Valéria Jabur Maluf Mavuchian Lourenço

INTRODUÇÃO

Os conflitos são comuns nas sociedades contemporâneas, e muitas vezes surgem em razão da falta de comunicação entre as partes. Neste contexto, torna-se relevante estudar Conflitologia, o que implica conhecer conflitos, de modo que os operadores do direito precisam de preparo para tanto, bem como conhecer a estrutura social, entender o ser humano e ajudar as pessoas a solucionarem suas controvérsias de forma pacífica.

A Conflitologia busca trazer mecanismos de intervenção nos conflitos sem violência, nem imposição, e uma de suas características é a interdisciplinaridade, onde o operador do direito e o estudante de direito devem entender sua importância e relacionar o Direito com outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, Sociologia, Antropologia, Educação, Saúde, Diplomacia.

Para tanto, é necessário entender a natureza dos conflitos contemporâneos e ter competência para buscar estratégias e técnicas para a prevenção e resolução das controvérsias, cuidando do ser humano no ambiente em que está inserido: família, saúde, trabalho, amigos, dentre outros,

como também zelando pelas relações entre estados (relações sociais, econômicas, dentre outras), ou seja, a conflitologia está presente em todos os tipos de relações, visando aproximar as pessoas e as instituições de maneira convicta, entendendo suas posições, respeitando, e dando opções viáveis em prol do bem comum.

O profissional precisa ter neutralidade quanto às pessoas envolvidas no conflito, o que não implica em imparcialidade, mas entender sua realidade, a fim de minimizar a tensão e a violência, sendo, muitas vezes, imprescindível o auxílio de outros profissionais, podendo trabalhar com uma equipe multidisciplinar.

É preciso ter uma visão sistêmica, holística, compreendendo fenômenos de maneira ampla, o que possibilita auxiliar as pessoas de uma forma mais eficaz e o Meios Adequados de Solução de Conflitos (Masc's) auxiliam neste processo, sendo a negociação o cerne de todos eles, não se restringindo ao processo judicial, devendo ser aplicados no âmbito privado, no cotidiano das pessoas, bem como a negociação, a conciliação e a mediação.

Entender o conflito não é de interesse apenas do Direito, mas de todas as áreas do conhecimento, sendo relevante que as pessoas e os profissionais tenham esta compreensão na busca por uma sociedade mais justa, pacificada, estruturada e com melhores condições de vida.

1. MEIOS ADEQUADOS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS (MASC's)

É importante entender que os meios de gestão para prevenção e resolução de conflitos estão em consonância com os preceitos constitucionais, objetivos e princípios, buscando a solução pacífica das controvérsias, por meio da comunicação, que deve ser entendida como um direito difuso, de responsabilidade de todos, particulares e poder público, consolidando o que é destacado no preâmbulo da Constituição Federal.

A legislação processual civil, no seu artigo 3°, § 1° a 3°, estabelece que, mesmo com o processo judicial em andamento, o Estado viabilizará a solução consensual das controvérsias, o que deverá ser estimulado pelos operadores do direito, inclusive pelos magistrados, orientando as partes na busca por outros meios de solução de conflitos.

Diante disto, ainda que a parte apresente sua pretensão em juízo, numa situação de lesão ou ameaça a um ou mais direitos, como garantia para o exercício de sua cidadania, deverá ser orientada por seu advogado e por outros envolvidos na demanda, técnicos ou não, quanto à possibilidade de participar de outras formas de resolução consensual da lide, tais como a negociação, conciliação, mediação, constelação, dentre outros, as quais podem ocorrer no âmbito arbitral e privado, sendo esclarecida quanto aos requisitos, benefícios e consequências do procedimento. Neste sentido:

> A fim de atender a demanda cada vez maior de conflitos, é necessário possibilitar um sistema eficiente e eficaz para sua resolução, fazendo com que as partes litigantes reflitam sobre seu caso concreto e até mudem de postura, mesmo porque o conflito nem sempre traz conseqüências negativas, possibilitando a mudança de comportamento, favorecendo a evolução do ser humano, seu crescimento e transformação ao lidar com as diferenças.
>
> Sem dúvida, se essa mudança partir dos envolvidos no litígio, com a intervenção ou não de terceiros, o resultado será ainda mais satisfatório, pois, como dito, propiciará o amadurecimento do ser humano. Vale dizer que a decisão de um magistrado ou um árbitro nem sempre se torna eficaz ao resolver a lide num único momento, trazendo a falsa sensação de resolução, posto que a composição não partiu diretamente das partes. ... (MAIN, FERNANDES, VAILATTI, 2018, p. 23).

O direito à comunicação é essencial para que todo cidadão possa viver em sociedade, o que também inclui a defesa dos seus interesses. Neste ponto, ressalta-se a importância de se conhecer e entender quais são os meios que permitem isto, sendo todos responsáveis por sua divulgação: cidadãos, operadores do direito, estudantes de direito, instituições públicas e privadas, reiterando a relevância da atuação do advogado para este fim.

1.1 NEGOCIAÇÃO e CONCILIAÇÃO

A negociação eficiente, como um dos meios adequados de solução de conflitos. é aquela que permite a interação entre as pessoas, prevenindo e resolvendo conflitos.

É imprescindível ter confiança e credibilidade, resguardando os princípios da boa-fé e da probidade entre as partes.

Trata-se de um procedimento voluntário, onde o negociador, sendo a própria parte ou um terceiro contratado por ela, para ser eficiente, deve estar preparado e ter o controle da situação, especialmente das emoções, devendo ser respeitoso, com a comunicação aberta, ser positivo, simpático, promover a empatia, ter linguajar neutro, uma escuta ativa, saber escutar para ser escutado.

O negociador deve ter bom senso, buscando o equilíbrio no interesse das partes, juntando os anseios de todos.

A negociação é uma técnica em que o negociador profissional deve se utilizar de outras ciências para estruturar sua forma de negociar, o que também deve acontecer no âmbito pessoal, permitindo o diálogo, evitando conflitos; é preciso conhecer e entender o ser humano, gostar de prestar serviço para pessoas.

Sendo assim, para se ter uma negociação eficiente é preciso mapear o processo, preparar-se, analisar ganhos, administrar situações difíceis e aprender com as negociações, como segue:

> O tempo é o senhor de todas as coisas, é preciso permitir que tudo aconteça naturalmente, a fim de evitar situações indelicadas, de arrependimento ou de outros sentimentos negativos, respeitando a dignidade das pessoas envolvidas no processo.
>
> A negociação é um caminho que viabiliza a comunicação entre as partes, existindo ou não o conflito, podendo ser utilizada em todas as relações sociais.
>
> Neste processo, para obter um resultado eficaz, é preciso que todos estejam aptos a se envolver no processo, conhecendo suas fragilidades, preparando-se adequadamente e, principalmente, possibilitando que o outro lado também mostre seus interesses, colocando-se no lugar do outro, permitindo a busca por um caminho que atenda ao interesse de todos.
>
> Tal processo não implica em concessões, perdas, submissão, mas sim em agregar, comprometer-se, buscando ver aqueles com quem se está negociando, não como inimigos, ainda que sejam adversários, mas

> sim como pessoas que também possuem interesses, necessidades e buscam algo que precisa ser resolvido. (FERNANDES, 2019, p. 18)

O mapeamento do processo implica em saber qual é o interesse da outra parte e como ela se comunica, permitindo compreender e ser compreendido, com boa-fé e probidade, evitando mais desentendimentos conflitos.

A preparação se refere ao agir com equilíbrio emocional, estar preparado para situações esperadas e inesperadas, promover a visão do todo, ou seja, passado, presente e futuro e, fortalecer a pacificação.

É preciso analisar ganhos para todas as partes, buscando o equilíbrio, entender todos os que estão envolvidos e as questões pertinentes, evitando sentimentos negativos.

A administração das crises implica em não se envolver emocionalmente, ser racional, ainda que em questões que envolvam vínculos já existentes, como no casamento.

O aprendizado é muito relevante e imprescindível nas negociações, permitindo o amadurecimento de todos os envolvidos no procedimento.

Enfim, a negociação eficiente pressupõe que o negociador tenha autoconhecimento e conheça o outro, bem como tenha clareza das circunstâncias existentes que envolvam a prevenção ou a resolução do conflito, mapeando, preparando, analisando, administrando e aprendendo, viabilizando uma comunicação eficaz e não violenta para ter um resultado em que todos os envolvidos ganhem.

1.2 MEDIAÇÃO

Na mediação, como um dos meios adequados de solução de conflitos, o mediador promoverá o retorno do diálogo entre as partes a fim de que a volta da comunicação entre elas haja a prevenção ou a resolução dos conflitos.

Conflitos ocorrem em virtude de bens e interesses, no entanto, a figura primordial em todas as relações é o ser humano que precisa ser valorizado, e este é o principal objetivo da mediação.

O mediador tem o condão de fazer com que as partes se comuniquem, como facilitador, de modo a não intervir na comunicação entre as partes, viabilizando o diálogo e a compreensão, demostrando às partes que têm o poder para resolver a questão com autonomia.

A mediação é resguardada por alguns princípios: imparcialidade do mediador, isonomia entre as partes, oralidade, informalidade, autonomia da vontade das partes, busca do consenso, confidencialidade e boa-fé, dentre outros, sendo fundamentais para promover a liberdade e segurança para as partes durante todo o procedimento da mediação.

O objetivo primordial da mediação é o rompimento de um ambiente hostil e de tensão entre as partes com a criação de um universo aglutinador que tenha como fim o acordo entre os litigantes.

O mediador facilitará as partes à compreensão da coletividade e da solução da lide em virtude do bem maior à família, empresa, convivência, com o olhar para o futuro; é preciso que as partes pensem no interesse comum.

Conhecer a mediação é fundamental para conviver consigo e com os outros, devendo ser um exercício diário praticado por cada um de nós na busca por uma sociedade mais livre, justa, solidária e pacífica. Quanto à função do mediador e sua relevência no processo de comunicação, cumpre destacar:

> A comunicação conta com três partes essenciais: o emissor, o canal pelo qual a mensagem é transmitida e o seu receptor. Falhas podem ser constatadas em algum ou em todos esses elementos, gerando conflitos entre os indivíduos. A função do mediador é impor regras de comunicação para que esta se realize de forma eficiente e sem 'ruídos', com atenção, clareza e aceitação do ponto de vista do outro.
>
> Na mediação, as partes são auxiliadas em sua comunicação por um facilitador do diálogo: o mediador busca resgatar, nos envolvidos no conflito, sua responsabilidade pessoal, de forma que os próprios mediandos, sem qualquer indução, possam chegar a uma resposta adequada para o impasse. A função do mediador, portanto, é aproximar as partes e fazer com que possam melhor compreender as circunstâncias da controvérsia, proporcionando alívio de pressões irracionais ou elementos emocionais complicadores que impeçam a visualização realista do conflito. Assim, os contendores estarão melhor preparados para proceder a uma análise mais equilibrada da situação e entabular um possível acordo. (TARTUCE, 2008, p. 70)

Na mediação facilitativa, versando sobre questões de direitos patrimoniais, é mais comum quando não se pretende manter o vínculo permanente entre as partes, com uma atuação mais racional, podendo ser trabalhado como se conciliação fosse.

O mediador sugere pontos, mas não é conciliador, pela própria definição de mediação, podendo sugerir compensações, levando em conta a vontade das partes; o mediador tem que vislumbrar que não pode exercer o papel de conciliador.

Na mediação transformativa, há a preocupação em manter os vínculos existentes entre as partes, reiterando a importância do ser humano na resolução do seu conflito; as partes têm a oportunidade de escutar e serem escutadas, ainda que não haja a autocomposição, e este é o aspecto mais relevante. É preciso entender o que aconteceu para que se busque o interesse comum.

A mediação transformativa busca restabelecer a comunicação, já a mediação facilitativa, a comunicação também é relevante, mas não precisa permanecer para manter o vínculo entre as partes.

O procedimento da mediação busca facilitar a comunicação entre os envolvidos, sempre promovendo a comunicação eficaz e não violenta, independente das partes manterem o vínculo ou não.

1.3 JUSTIÇA RESTAURATIVA

Instituída no Brasil, por meio da Resolução nº 225 do Conselho Nacional de Justiça, a Justiça Restaurativa tem sido utilizada como metodologia aplicada para resolução de conflitos, de maneira a promover a pacificação social, fundada em princípios e práticas para prevenção e transformação construtiva de conflitos, tanto no âmbito judicial como no extrajudicial.

É imperativa a fidelidade aos princípios que norteiam as práticas restaurativas, sendo mister observar os princípios dispostos no artigo 2º da Resolução 225 do Conselho Nacional de Justiça, quais sejam: corresponsabilidade, reparação dos danos, atendimento às necessidades de todos os envolvidos, informalidade, voluntariedade, imparcialidade, participação, consensualidade, confidencialidade, celeridade e urbanidade.

Sua prática e aplicação prescindem da formação continuada de seus facilitadores e tem por objetivo promover a cultura de paz e de não violência, sendo aplicada por meio de círculos de construção de paz.

Estes círculos se realizam por meio de um convite às partes e envolvidos a um processo de diálogo, buscando-se criar um espaço seguro para discussão de problemas, com o claro intuito de melhorar os relacionamentos e resolver diferenças. Seu intuito é encontrar soluções que sirvam para cada membro, alcançando cada um dos participantes, em virtude de que cada um tem igual valor e dignidade, dando-se voz igual a todos. Neste mesmo sentido:

> A composição proposta conduz ao diálogo, de maneira que todos tenham a possibilidade de ter vez e voz, proporcionando o sentimento de pertencimento, promovendo ajustes nas regras de convívio e acordos que conduzam à reparação dos danos, ao empoderamento e levando ao fortalecimento da comunidade (LOURENÇO, 2019, p. 243).

A justiça restaurativa é um processo pelo qual todas as partes ligadas a uma ofensa em particular se reúnem para resolver coletivamente como lidar com as consequências da ofensa e suas implicações para o futuro.

No claro intuito de entender e atender as necessidades de quem sofreu o dano, de quem causou o dano e da comunidade, propõe e trabalha a reflexão, a responsabilização e a reparação do dano causado.

Neste sentido, torna-se relevante ressaltar os princípios que norteiam suas práticas, quais sejam:

> a) Encontro de todos os afetados pela situação de conflito, tanto direta como indiretamente; e encontro de instituições corresponsáveis pelo encaminhamento das situações de conflito.
>
> b) Participação de todos na resolução do conflito e na construção de condições de convivência no porvir; e, também na construção coletiva pelas redes secundárias de atendimento das estratégias de promoção de maior participação e responsabilidade compartilhada por todos os afetados

c) Reparação dos danos e atendimento das necessidades de todos os afetados, numa preocupação concomitante de restauração da relação ao "status quo", ou seja, restauração à situação existente antes dos danos serem causados, e também, de equacionamento projetivo desta relação para evitar nova emergência do conflito.

d) Reintegração na comunidade daqueles que criaram uma situação de ruptura e dos outros que, afetados por um conflito, se sentiram oprimidos na fluidez de suas relações sociais, evitando, assim, revitimizações; e também a reintegração preventiva, ou seja, a prevenção contra processos de exclusão e de marginalização, por meio de políticas inclusivas, a fim de se evitar estigmatizações e permitir a retomada das pessoas por sua inteireza; não mais pelos atos cometidos ou por determinada característica de comportamento, de raça ou outro.

e) Transformação das pessoas envolvidas na situação de conflito pelo confronto de perspectivas e de referências culturais, como também das instituições que, entre si, participam da implementação de um novo paradigma de ação, articulado e comprometido com o envolvimento participativo de todos os usuários dos serviços no apontamento das melhores soluções para os problemas por eles enfrentados; por fim, transformação cultural da comunidade, com reflexão e possibilidade de revisão de seus valores, e de papéis governamentais na sua relação com a comunidade.

f) Inclusão e respeito à diversidade cultural e de problemáticas afetando diferentes grupos populacionais, tomando-os não apenas pelas questões individuais suscitadas, mas também naquilo que apresentam coletivamente.

O diálogo é o eixo central da justiça restaurativa, cujo foco se fixa nas necessidades da vítima e da comunidade, e não no ofensor. O desafio que se encontra atualmente é fazer com que as pessoas entendam que a justiça restaurativa não é uma forma de impunidade, mas uma forma de resolução definitiva de um conflito com base na comunicação, na responsabilização do ofensor e na reparação do dano causado.

2. ACESSO À JUSTIÇA

Ao definir justiça encontra-se o consenso de que é premissa do indivíduo, direito e garantia individual, em virtude da dignidade humana.

É inerente ao ser humano buscar justiça nas suas relações pessoais e sociais, sendo possível resolver suas questões com seus pares por meio da ajuda de um terceiro, quer seja um mediador, quer seja um conciliador, quer seja um árbitro, quer seja um facilitador, tanto no âmbito privado como no público, podendo ocorrer antes ou durante o processo judicial.

No decurso do tempo, os litígios se disseminaram, reverberando na sociedade a cultura do litígio, sendo fato que as pessoas deixaram de resolver suas questões e passaram a delegar tal responsabilidade para o Estado, pelo Poder Judiciário, por meio da prestação jurisdicional.

Tal realidade não se traduz na resolução do conflito necessariamente, pois, por vezes, o debate técnico processual não atinge o direito material envolvido em cada situação peculiar.

A viabilidade do acesso ao Judiciário, em virtude da instituição da assistência judiciária gratuita e a ampliação das discussões de questões privadas, coletivas e difusas, trouxeram instrumentos que, por vezes, conduziram indivíduos a recorrerem ao Poder Judiciário como primeira fonte de resolução de conflitos, o que deve mudar ao se olvidar as vantagens e oportunidades que os outros meios de gestão de conflitos consensual e extrajudicial oferecem, o que representa uma mudança de paradigma:

> O acesso à Justiça, na sua interpretação ampla e não restrita, deve favorecer a conscientização e educação do cidadão de que ele é protagonista da sua própria história, sendo que ninguém está livre de problemas, mas deve conhecer e entender que há diferentes caminhos para viabilizar a resolução de possíveis conflitos.
>
> Trata-se de uma mudança de paradigma que deve ocorrer na família, nos diferentes setores sociais (comunidades religiosas, locais de recreação, ambiente de trabalho, condomínios), na educação escolar (ensino infantil, fundamental, médio e superior) e, principalmente, nas faculdades de Direito, que formam os profissionais que vão atuar, não só no litígio, mas na sua prevenção. É importante criar condições para que os seres humanos, defendendo suas posi-

> ções como pessoas naturais ou pessoas jurídicas, de Direito público ou privado, possam buscar caminhos para resolver suas pendências e não só vislumbrar o Poder Judiciário como único meio para tanto, sendo que este Poder deve ser visto como exceção e não como regra para resolução de conflitos. (MAIN, FERNANDES, VAILATTI, 2018, p. 13).

Da mesma sorte, ressalte-se que advogados são profissionais essenciais para a administração da Justiça, concretizando seu acesso, de modo a facilitar e concretizar o acesso ao Poder Judiciário, que é um dos meios de acesso à Justiça, mas não o único.

Neste contexto, mister se faz a realização do trabalho de conscientização dos cidadãos, de maneira que cada um compreenda que é protagonista na gestão da sua vida e dos seus conflitos, tendo o advogado a função social de gestor destas questões, visto que, muitas vezes, é o primeiro profissional a ser procurado para orientar e conscientizar e, de acordo com o seu direcionamento, fará toda a diferença na vida da pessoa, impactando na sua família, no seu trabalho e em toda a sociedade.

Não obstante, o compromisso ético dos operadores do direito, incluindo os advogados, quanto à conscientização de sua responsabilidade pessoal e profissional, em consonância com o objetivo fundamental da República Federativa do Brasil, nos termos do artigo 3° da CF, inciso I, é de contribuir na construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

O incentivo ao processo de comunicação permite que em um futuro próximo, as soluções de conflitos ocorram de forma adequada e consciente, ampliando a visão das partes e dos profissionais, de maneira a auxiliar a decisão do juiz ou do árbitro, promovendo a cultura da comunicação pela paz.

3. FORMAÇÃO ACADÊMICA JURÍDICA

No processo de educação e conscientização da sociedade para uma cultura conciliatória e de resolução pacífica dos conflitos, o advogado exerce papel fundamental e relevante.

Contudo, algumas barreiras que dificultam a utilização dos meios adequados para a autocomposição, como a formação dos estudantes de direito, a desinformação dos cidadãos e o desprestígio do Judiciário.

Na formação do bacharel em Direito, é necessário instituir alterações fundamentais, destacando a importância e necessidade da utilização de meios de resolução consensual de conflitos, ressaltando-se que as faculdades e universidades ainda cultuam a litigiosidade e estruturam seus planos de ensino voltados para o estudo do processo, sem valorizar o processo de comunicação nos âmbitos privado, judicial e arbitral.

A desinformação dos cidadãos é também um ponto crucial, e não se trata apenas de conhecer seus direitos, mas também de ter conhecimento de como efetivá-los. A conscientização de seus deveres, da responsabilidade social, e de como pode ser eficaz a solução pacífica de conflitos, a utilização de outros caminhos, com outras perspectivas, sendo o Judiciário um dos meios e o último a se buscar, constitui-se o início de uma ação modificadora da sociedade e de seus valores quanto ao entendimento do que é o acesso à Justiça.

A ideia de que haverá o desprestígio do Judiciário pela utilização de outros meios é total e absolutamente equivocada, pois, como já mencionado, valer-se de outros caminhos traz a possibilidade de poder se concentrar na decisão de questões ora já debatidas e inconclusivas, não se alcançando o interesse comum, prestigiando a argumentação e a formação técnica e o trabalho do advogado, agora focado na melhoria e na qualidade da prestação de serviços, nos aspectos pessoal e estrutural, sua celeridade e eficácia.

Até então, os bacharéis em Direito não foram educados para a cultura da pacificação, fator que dificulta sua preparação para administrar conflitos por meio do diálogo, desprestigiando a solução consensual, e deixando de despertar o interesse em conhecer, aplicar, transmitir e perceber a importância destes outros caminhos tão eficazes.

A Resolução n° 05, de 17/12/2018, do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho de Ensino Superior (CES), trouxe novas diretrizes para o ensino jurídico no Brasil.

Em seu artigo 3°, estabelece que o perfil do graduando deve favorecer o conhecimento e domínio das formas consensuais de composição de conflitos, e, em seu artigo 4°, incisos VI e VIII, o desenvolvimento de competências cognitivas, instrumentais e interpessoais de modo a promover a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de

conflitos nas instâncias extrajudiciais, administrativas ou judicial, com a utilização de processos, atos e procedimentos.

A concretude desta diretriz deve ocorrer pela inclusão da disciplina de Formas Consensuais de Solução de Conflitos, em consonância com a parte final do inciso III do artigo 5°, assim como a temática deve ser inserida na Prática Jurídica, de acordo com o artigo 6°, §6°.

A mudança do ensino jurídico no Brasil ajudará no empoderamento do cidadão, no exercício da cidadania e resguardo à dignidade humana, fundamentos do Estado Democrático de Direito, artigo 1°, II e III da Carta Magna, como segue:

> O advogado e o cidadão devem entender que o empoderamento do ser humano na gestão da sua vida possibilita a au- todeterminação individual, com autonomia para evitar conflitos e resolvê-los, tendo a prevenção como parâmetro para tudo, de forma digna e cidadão, protagonizando sua história e tendo orgulho disto, ... (FERNANDES, 2019, p. 144)

Neste contexto, a interdisciplinaridade é extremamente relevante, ampliando a visão do profissional, o que deve ser ensinado na graduação em Direito, bem como em todas as demais áreas do conhecimento, posto que o conflito está presente em todas as relações humanas, de modo a auxiliar o processo de comunicação e solução pacífica das controvérsias, por meio de uma visão sistêmica dos casos concretos, atuando juntos na busca pelo interesse comum.

CONCLUSÃO

Por serem os conflitos intrínsecos à natureza humana, é essencial a preocupação com a ciência da Conflitologia pelos profissionais, da área jurídica e de outras áreas do conhecimento, o que deve ser inserido no ensino de graduação, especialmente na graduação em Direito.

É preciso ter uma visão sistêmica do conflito, compreendendo os fenômenos de maneira ampla, e entendendo a importância no conhecimento e utilização dos Meios Adequados de Solução de Conflitos (Masc's).

Todos os meios de prevenção e resolução dos conflitos estão em consonância com os preceitos constitucionais, fundamentos, objetivos e prin-

cípios, resguardando a processo de comunicação eficaz e não violenta, de natureza difusa, pois deve ser uma preocupação de cada cidadão, do poder público e de toda a sociedade, incluindo o estudante de Direito.

Tal entendimento viabiliza o acesso à justiça, pois permite que o cidadão entenda a importância de ser protagonista de sua história, com autonomia para resolver suas questões, sem ter que recorrer ao Poder Judiciário, empoderando o ser humano na busca de soluções para a prevenção e resolução dos conflitos, na vida pessoal e profissional.

As vantagens e oportunidades que os Meios Adequados de Solução de Conflitos (Masc's) oferecem devem ser conhecidas por todos e sua utilização deve ser cada vez mais estimulada, o que implica a realização do trabalho de conscientização dos cidadãos, incluindo os estudantes de Direito, futuros bacharéis em Direito e Advogados, está em consonância com todo o ordenamento jurídico, incluindo a recente Resolução n° 05, de 17/12/2018, do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho de Ensino Superior (CES), que trouxe novas diretrizes para o ensino jurídico no Brasil.

As faculdades e universidades de Direito e de outras áreas do conhecimento devem deixar de cultuar a litigiosidade, estruturando seus planos de ensino na valorização do processo de comunicação e, no caso dos cursos de Direito, não só dando destaque ao processo judicial, mas também à Negociação, Conciliação, Mediação, Justiça Restaurativa, dentre outros procedimentos.

Trata-se de uma mudança de paradigma em que todos são responsáveis pela promoção da paz, tão essencial para o ser humano, viabilizando uma sociedade mais livre, justa e solidária, com cidadãos conscientes do seu papel de facilitadores da comunicação, em todos os setores, respeitando a dignidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à justiça.** Trad. Ellen Gracie Northfleet. Porto alegre: Sergio Antonio Fabris, 1988.

COUTO, Mônica Bonetti; OLIVEIRA, Simone Pereira de. **Acesso à justiça e maiores litigantes no Brasil:** os métodos não convencionais de solução de controvérsias como instrumento de redução dessa litigiosidade específica. In: XXV Encontro Nacional do CONPEDI, 2016, Brasília. Formas Consensuais de Solução de Conflitos. Brasília: CONPEDI, 2016. v. 01. p. 105-123.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Justiça restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225.** coordenação: Fabrício Bittencourt da Cruz - Brasília: CNJ, 2016.

FERNANDES, Glaucia Guisso. **A correlação entre os fundamentos do método de Harvard e dos elementos da comunicação não--violenta para a eficácia do procedimento de negociação.** In: XXVIII Encontro Nacional do CONPEDI, 2019, Goiânia. Formas Consensuais de Solução de Conflitos. Goiânia: CONPEDI, 2019. v. 01. p. 174-194.

FERNANDES, Glaucia Guisso. **A função social do advogado em conhecer e incentivar o sistema multiportas de gestão de conflitos para viabilizar o acesso à justiça.** Novas perspectivas do direito no Brasil. Org. Fatima Kian. Alexa Cultural: São Paulo, 2019.

LARA, Caio Augusto Souza. **A Justiça Restaurativa como via de acesso à Justiça**. 2013. 101f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

LIMA, Leandro André Francisco; FERNANDES, Francisco Benedito. **Meios alternativos de resolução de controvérsias (ADR/ODR) e mitigação na litigância na perspectiva do Novo código de processo civil:** um caminho mais curto rumo à ordem jurídica justa? In: XXV Encontro Nacional do CONPEDI, 2016, Brasília. Formas Consensuais de Solução de Conflitos. Brasília: CONPEDI, 2016. v. 01. p. 303-322.

LOURENÇO. Valeria Jabur Maluf Mavuchian. **Práticas restaurativas como meio de efetividade da educação em direitos humanos.** Educação em pauta. Org. Fatima Kian. Alexa Cultural: São Paulo, 2019.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **A sessão de mediação. *In*: Manual de Mediação Judicial.** 4ª. Edição. Distrito Federal: Ministério da Justiça, 2013.

PRANIS, Kay. **Círculos de Justiça Restaurativa e de construção de paz: guia do facilitador/ por KayPranis**; tradução: Fátima De Bastiani. Porto Alegre. Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul. Departamento de Artes Gráficas (DAG). 2011. Disponível em: <http://www.justica21.org.br/arquivos/guiapraticakaypranis2011.pdf> Acesso em 22 de junho de 2016.

SENA, Adriana Goulart de; DELGADO, Gabriela Neves; NUNES, Raquel Portugal. **Resolução de Conflitos e Acesso à Justiça: Efetividade Material e Judicial. *In*: Dignidade Humana e Inclusão Social: Caminhos para a Efetividade do Direito do Trabalho no Brasil**. São Paulo: LTr, 2010.

TARTUCE, Fernanda. **Mediação nos conflitos civis.** 4ª edição, rev., atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2008.

VAILATTI, Diogo Basilio, GUISSO FERNANDES, Glaucia, MAIN, Lucimara Aparecida. **Manual de ética profissional e estatuto da OAB – Abordagem completa: Ética dos advogados, conciliadores, mediadores e servidores públicos.** São Paulo: Rideel, 2018.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: EM BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Laury Vander Leandro de Souza
Neli Brito Moreira

1 INTRODUÇÃO

Diante da crise socioambiental que vem afetando a sociedade e que tem sido uma grande preocupação mundial, a busca por ações que possibilitem a formação de agentes pensadores e ativistas em busca de uma sociedade sustentável para as gerações de hoje e do futuro, configura-se em um grande desafio para a sociedade atual. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Meio Ambiente, dão evidência necessária à uma prática educativa que aborde as questões ambientais, contemplando as realidades locais, sugerindo formas de introdução dessas questões nos currículos escolares. Considerando que a degradação ambiental é hoje uma das maiores preocupações dos governos e da sociedade, faz-se necessário desenvolver ações de caráter educativo, promovendo reflexões, metodologias e experiências práticas que têm por objetivo construir conhecimentos e valores ecológicos na atual e nas futuras gerações.

A escola é um dos espaços privilegiados para promover o processo de sensibilização, resultando posteriormente em conscientização ambiental. As práticas docentes que envolvem as questões ambientais, a partir do saber local, podem contribuir para formação de cidadãos conscientes de suas

responsabilidades com o ambiente, aptos a decidir e atuar em seu meio sócio ambiental, comprometendo-se com o bem-estar de cada um e da sociedade como um todo. Mas para que isso aconteça, é preciso que não se trabalhe somente com informações e conceitos, é necessário trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de habilidades e procedimentos, ou seja, é importante que o ensino contemple práticas pedagógicas capazes de fazer com que o aluno possa aprender, de forma dinâmica, maneiras para conhecer e compreender a realidade em que vive.

Nesse cenário, colocam-se as seguintes questões: Qual a importância que os docentes atribuem ao Saber Local nas práticas escolares? Como as Questões Ambientais vêm sendo trabalhada pelos professores nas escolas? Que concepção de ensino norteia as práticas pedagógicas dos docentes? Como os professores relacionam os saberes locais à sua práxis? Para responder a estes questionamentos, foi necessário conhecer as estratégias didáticas dos docentes no âmbito das questões ambientais, verificando a importância que estes atribuem ao Saber Local em suas práticas pedagógicas e a partir daí, elaborar, juntamente com os docentes, uma proposta de estratégia metodológica que considere o saber local dos comunitários ao currículo dos docentes.

A metodologia utilizada na pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, com o uso das técnicas de observação, entrevista semiestruturada, questionário, oficina e análise de documentos. A pesquisa bibliográfica deu suporte necessário a todo desenrolar da pesquisa, principalmente com as leituras dos principais autores deste estudo: Morin (2002), Freire (2005), Ausubel (1982), Demo (2011) e outros.

O intuito foi que o trabalho pudesse contribuir com reflexões e práticas favoráveis ao Ensino de Ciências Ambientais, buscando compreender a percepção dos sujeitos investigados, na tentativa de intervir em prol da qualidade do ensino, viabilizando novas formas e ações ambientais, que já são ou podem vir a ser desenvolvidas nas escolas.

1.1 Estratégias de ensino na Educação Ambiental

O uso do termo "estratégias de ensino" refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino de acordo com

cada atividade e os resultados esperados. Anastasiou e Alves (2004, p. 71) advertem que as estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre onde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensino-aprendizagem. Bruner (1976, p. 44-45) nos diz que, a aprendizagem envolve simultaneamente três processos. Inicialmente vem a aquisição da nova informação, em seguida, a transformação e adequação do conhecimento às atuais informações e finalmente e posteriormente a avaliação em que se analisa como a nova informação se organiza na estrutura cognitiva do aluno.

"Nesse sentido, o ensinar significa fazer o aprendiz refletir, pensar e tomar parte no processo de aquisição do conhecimento, não apenas produzir pequenas bibliotecas vivas" (BRUNER, 1976, p. 75). Assim, para que o aluno construa novos conhecimentos é necessário que ocorra a aprendizagem significativa.

Ausubel (1982) defende que a aprendizagem significativa é aquela em que os conhecimentos prévios dos alunos tenham valorização, para que consigam construir estruturas mentais através de algum meio que permitam descobrir e redescobrir novos conhecimentos. Dessa forma, para que ocorra esta aprendizagem significativa, Ausubel (1982), aponta duas condições necessárias. Segundo ele, o aluno precisa ter disposição para aprender e o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ter potencialidade significativa. Diante disso, as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes devem ser capazes de sensibilizar (motivar) e de envolver os alunos ao ofício do aprendizado, deixando claro o papel que lhes cabe.

Ao analisar as estratégias utilizadas pelos docentes investigados, percebeu-se que muitas delas são viáveis para se trabalhar as questões ambientais (jogos, teatro, reciclagem, cartografia, produção de cartazes, mapas mentais, seminários, atividades de pesquisa, análise de imagens), apesar de verificar que alguns, na maioria das vezes utilizam estas estratégias sem nenhuma relação com o cotidiano dos alunos. Nas atividades de pesquisa, por exemplo, o que se verificou, é que os professores desenvolvem este trabalho usando um único recurso, o livro didático, que muitas vezes são descontextualizados e fora da realidade do aluno. "[...] faltam livros para as ***pesquisas*** (PROFESSOR 07). Porém, durante a oficina pedagógica realizada com os docentes, percebeu-se que apesar de eles na maioria das vezes não fazerem um bom uso das estratégias de ensino, alguns possuem

um entendimento bastante visível sobre como trabalhar as questões ambientais trazendo para a discussão os saberes locais.

> Podemos trabalhar com pesquisa de campo, os alunos pesquisam um determinado tema aqui na comunidade e depois trazem os resultados para socializar em sala de aula (Professor 3).
>
> A palestra também pode ser muito útil na aprendizagem, um morador vem na escola e conversa sobre um tema de interesse dos alunos (Professor 4).
>
> O jogo também é uma estratégia que envolve os alunos, aqui o jogo da velha é bastante comum, a gente faz no quadro mesmo, ou no caderno com os alunos, eles gostam (Professor 5).

Como podemos observar, são várias as possibilidades de estratégias citadas pelos professores durante a oficina, dentre estas possibilidades surgiram ainda: dramatizações e construção de maquetes. A dramatização em sala de aula é de grande valia, pois possibilita uma melhor compreensão dos conteúdos, além de promover uma socialização, aumento da criatividade, memorização, expressões e manifestações culturais entre outros fatores positivos na construção do conhecimento. Vale destacar, aqui, as considerações de Spolin (2001, p. 4) sobre o trabalho com dramatização em sala de aula como prática de libertação e estímulo.

> Nessa espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada, e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada. Isto causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo - ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos.

Partindo dessa reflexão, percebe-se que a dramatização no espaço escolar é uma forte aliada, pois, "a imaginação dramática está no centro da criatividade humana e, assim sendo, deve estar no centro de qualquer forma de educação que vise ao desenvolvimento das características essencialmente humanas" (COUTNEY, 2003, p.21).

A o trabalho com construção de maquetes também se configura como uma ferramenta de construção do saber. O processo de ensino e de

aprendizagem torna-se mais acessível através da produção e construção de atividades práticas. "Por meio de uma maquete é possível ter o domínio visual de todo conjunto espacial que é sua temática e por ser um modelo tridimensional, favorece a relação entre o que é observado no terreno e no mapa." (SANTOS, 2009, p.14).

Assim, diante das concepções, crenças, posicionamentos, estratégias utilizadas e ainda as que não foram utilizadas, mas que também foram citadas pelos docentes, na tentativa de proporcionar uma aprendizagem que tenha significado para o aluno, pautada em seu contexto socioambiental e que tenha diálogo com os saberes locais, tentou-se construir uma proposta de estratégia metodológica para se trabalhar as questões ambientais.

1.1.1 A proposta metodológica: por uma educação problematizadora

Ao se pensar em uma proposta metodológica, faz-se necessário pensar em um ensino que supere a fragmentação e mera transmissão do conhecimento. "É impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer" (MORIN, 2002, p. 13).

Pensar em uma proposta metodológica que considere os saberes locais significa pensar em um ensino pautado na realidade local, na possibilidade de criar uma relação de respeito entre os saberes e às diferentes formas de conhecimento que o homem produz no seu ambiente ao longo de sua vida. Paulo Freire (2005, p. 100) nos diz que.

> Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspiração do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.

Deste modo, percebe-se que é necessário que o docente tenha um olhar mais afinado acerca estratégias utilizadas, pois o ensino que possibilitará ao discente uma aprendizagem significativa dependerá fortemente de sua ação didática. Diante disso, julgou-se necessário envolver os professores participantes da pesquisa na construção da proposta metodológica. Pois são eles que enfrentam os desafios de sua prática no contexto em que atuam. Assim, a estratégia pedagógica foi pensada e construída juntamente com os professores atores participantes da pesquisa. Para a construção da proposta foi realizada uma oficina pedagógica.

Segundo Paviani e Fontana (2009, p. 78), "uma oficina pedagógica é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: Sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos". Nesse sentido a metodologia de aplicação da oficina oportunizou o docente a ser autor da sua própria ação pedagógica construída com o coletivo.

A oficina pedagógica aconteceu em três momentos: No primeiro momento refletiu-se sobre alguns temas necessários para a fundamentação teórica e metodológica da proposta a ser elaborada. Nesta conversa foram abordados e discutidos temáticas como: As diferentes concepções de ensino que orientam as práticas de professores, enfatizando o pensamento sistêmico da pedagogia da complexidade ambiental; O saber local como um caminho para uma aprendizagem significativa e o Ensino de Ciências Ambientais, a parir do Saber Local, como uma proposta de ensino transdisciplinar.

Este momento foi fundamental, pois os professores puderam debater sobre suas experiências, suas concepções e pensamentos acerca da construção do conhecimento.

No segundo momento pôde-se dialogar e refletir sobre algumas estratégias de ensino que podem contribuir para uma aprendizagem significativa de um determinado conhecimento. Neste momento foram apontadas algumas sugestões de estratégias. O jogos surgiram como proposta metodológica no discurso dos docentes. "Trabalhar com jogos na sala de aula contribui muito para o aprendizado do aluno, por exemplo, o jogo da memória, pode ser aplicado com qualquer conteúdo, o professor pode trabalhar num jogo só duas ou mais disciplinas" (PROFESSOR 5).

As atividades de pesquisa também foram mencionadas como uma importante estratégia metodológica, porém precisou ser discutida e

reformulada, pois no discurso, o que mais se enfatizou foi a pesquisa em livros, ainda apontando a dificuldade pelo pequeno acervo que a escola dispõe.

Porém em meio à discussão, um docente aponta a possibilidade da pesquisa não só no livro, mais também no próprio ambiente do aluno. "Podemos trabalhar com pesquisa de campo, os alunos pesquisam um determinado tema aqui na comunidade e depois trazem os resultados para socializar em sala de aula" (Professor 3). De acordo com Silva (2014), "a saída dos alunos a campo incentiva atitudes investigativas, levando-os a analisar a própria realidade em que vivem".

A construção de mapas mentais também foi mencionada nesse momento de diálogo. Para os docentes, os mapas e desenhos construídos pelos alunos expressam a sua percepção sobre o ambiente. "Os desenhos dos alunos podem trazer muitas informações, é uma forma de eles se expressarem" (Professor 03).

Dentre as possibilidades também surgiu o que o docente chamou de "palestra", porém com um caráter investigativo e de grande contribuição para a construção de saberes. "Podemos convidar um morador da comunidade para palestrar e dialogar, os alunos podem fazer perguntas, os moradores gostam de colaborar, seria muito rico envolver a comunidade no processo de ensino aprendizagem" (Professor 04).

Sobre isso, os PCNs (1999, p. 54) ressaltam que de grande relevância levantar informações junto com os alunos ou convidando pessoas da comunidade (professores especializados, técnicos de governo, lideranças, médicos, agrônomos, moradores tradicionais que conhecem a história do lugar, etc.) para dar informações, para responder a pequenas entrevistas ou até para participar de docências na escola.

A metodologia da oficina pedagógica trouxe à tona, pensamentos e atitudes ocultas que não se pode perceber durante a entrevista e aplicação de questionário aos docentes.

Diante desta observação e levando em conta a grande contribuição que pode trazer uma aula sob o aporte metodológico de uma oficina pedagógica, pensou-se coletivamente em construir a proposta de estratégica também na metodologia de oficina, pois assim (através de uma oficina), haveria a possibilidade de incluir e aproveitar as ideias e pensamentos dos docentes, onde as estratégias (jogos, pesquisa de campo,

palestra, mapas e desenhos mentais) mencionadas por eles na discussão pudessem ser trabalhadas.

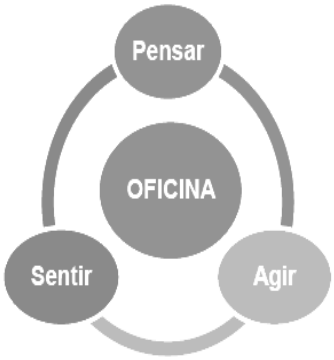
Durante o diálogo, verificou-se também que as atividades de pesquisa foram uma das estratégias mais exploradas por eles. A partir desta evidência, pensou-se na possibilidade de elaborar a oficina pedagógica a partir do princípio metodológico do EDUCAR PELA PESQUISA – EPP que será abordado no item a seguir.

A partir desde diálogo com os professores, no terceiro momento, foi pensada e construída a proposta de estratégia metodológica (Oficina Pedagógica), baseada no princípio do "Educar pela Pesquisa", com possível diálogo entre o saber local dos comunitários.

1.1.2 A oficina pedagógica como estratégia de ensino

Vieira e Volquind (2002, p. 12) defendem que as oficinas pedagógicas devem ser pensadas e elaboradas sobre a perspectiva de uma realidade caracterizada por três aspectos constituindo um ciclo flexível do pensar, do sentir e do agir conforme mostra a figura 01. Para as autoras, o equilíbrio entre estas três instâncias promoverá a relação teoria e prática na sala de aula, onde as questões científicas e metodológicas são estudadas na prática.

FIGURA 01: Metodologia de elaboração de uma oficina pedagógica



Fonte: Adaptado de VIEIRA E VOLQUIND (2002, p. 12)

Compreende-se esta proposta metodológica como uma forma possível e acessível tanto para os docentes quanto para os discentes serem, os verdadeiros autores do processo de aprendizagem, pois a metodologia de

oficina pedagógica atende, basicamente, a duas finalidades: 1. Articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; 2. Vivência e execução de tarefas em equipe, ou seja, apropriação ou construção coletiva de saberes.

Nesse sentido, o professor ou coordenador da oficina não ensina o que sabe, mas vai oportunizar o que os participantes necessitam saber, sendo, portanto, uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem e não no professor. Desse modo, a construção de saberes e as ações relacionadas decorrem, principalmente, do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e julgamentos dos participantes.

1.1.3 EDUCAR PELA PESQUISA - EPP: uma opção metodológica à construção dos saberes

O educar pela pesquisa surge nesse contexto, como um princípio metodológico para a construção de saberes, onde nesta proposta há a necessidade de se esquivar do "velho modelo tecnicista, da pedagogia transmissiva" (MORAES, 2004, p. 54). Segundo Demo (2011), Educar pela Pesquisa, "tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja um pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana". O autor defende que, nessa proposta, "não se busca um 'profissional da pesquisa', mas um profissional da educação pela pesquisa" (DEMO, 2011, p. 2). O bom é que esta proposta metodológica pode se apoiar na inter e transdisciplinaridade como trajetória para se alcançar o conhecimento.

O questionamento é definido por Demo (2011, p. 10) como "a formação do sujeito competente, no sentido de ser capaz de, tomando consciência crítica, formular e executar projeto próprio de vida no seu contexto histórico". Para o autor, esta consciência crítica é entendida como uma forma de intervenção na realidade. Assim, o questionamento reconstrutivo pressupõe a construção de uma prática que possibilite aos sujeitos da ação educativa, professores e alunos, a compreensão crítica e a participação ativa na e da realidade social na qual estão inseridos.

Assim, nessa perspectiva, o aluno se caracteriza como um sujeito ativo, crítico, dinâmico e participativo e o docente cumpre o papel de mediador, aquele que suscita no aluno a curiosidade e o desejo de aprender.

Percebe-se pelo exposto, que o Educar pela pesquisa possibilita a professores e alunos transmutarem do paradigma da reprodução da informação para o paradigma da reconstrução de conhecimentos, mediante a autonomia e o diálogo entre os sujeitos.

1.1.4 A PROPOSTA PEDAGÓGICA: Oficina " Conservação do Ambiente"

A proposta foi pensada tendo em vista a realidade do aluno, o contexto socioambiental em que está inserido e nas condições da escola, que possui poucos recursos, principalmente os recursos tecnológicos. Para tanto, é importante ressaltar que este trabalho se trata de uma proposta adaptável à realidade local de cada escola e multiplicável por qualquer docente. Por meio dos pressupostos metodológicos de elaboração e realização de uma oficina, a articulação das relações entre o mundo, o ambiente e ação em que os alunos, ao participarem desse processo, finalizam com a avaliação tanto de conteúdos trabalhados quanto da metodologia aplicada. Temas que são trabalhados por meio de oficinas, baseando-se na realidade dos estudantes oportunizam estes a pensarem e investigarem a partir de fatos e fenômenos do próprio cotidiano, e estes podem ser trabalhados (dependendo das condições e realidades das escola) utilizando-se de diversos recursos como textos, imagens, dinâmicas, jogos, reportagens, exibição de vídeos, palestras, passeios à campo, realizando experimentos simples e utilizando diversos materiais, contudo muito significativos para a formação do pensamento e construção do conhecimento.

Para o planejamento e elaboração desta oficina pedagógica, pensou-se nas dificuldades enfrentadas pelos docentes investigados, no seu trabalho pedagógico, onde a falta de recursos e matérias didáticos foi o que mais foi apontado no discurso dos docentes.

Escolheu–se o conteúdo sobre "Conservação Ambiental", de caráter transversal, por ser um conteúdo proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Meio Ambiente e Saúde, o qual deve ser abordado em todas ciclos, incluindo o 3º e 4º (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental).

O princípio Educar pela pesquisa – EPP, está presente em todas as atividades da proposta. Os ambientes naturais da Comunidade de São José surgem na proposta como possibilidade de favorecer abordagens

investigativas que permitem maior integração entre os fatores afetivos e cognitivos, pois durante a pesquisa com os docentes, verificou-se que os espaços não formais não são contemplados no processo de ensino, apesar de os docentes reconhecerem a sua importância na construção do conhecimento.

Nesse sentido, a proposta elaborada (oficina) proporcionará o aluno a pesquisa, a investigação, a interação com o conhecimento local e global, focando no contexto socioambiental em que a comunidade está inserida, no caso a Comunidade de São José, o nosso local e contexto de pesquisa. Sendo assim, um professor de qualquer região, município ou comunidade poderá desenvolver os estudos do mesmo tema proposto, uma vez que, as adaptações serão possíveis de fazer. Apenas substituirá a pesquisa e as discussões para ficar voltada a realidade do aluno no seu lugar de origem. Aqui apresentamos a proposta com 6 etapas observadas no quadro 01 abaixo.

Quadro 01 - Proposta de Oficina Pedagógica - Princípio Metodológico - Educar pela Pesquisa -EPP

MOMENTO PEDAGÓGICO	ATIVIDADE INTEGRADORA	ESTRATÉGIA	ATIVIDADES PROPOSTAS
1	Problematização	Diálogo	Levantamento de conhecimentos prévios dos alunos com o lançamento de perguntas e questionamentos sobre o tema proposto.
2	Investigação 1	Jogo da percepção	Jogando os alunos poderão identificar os diversos recursos ambientais presentes no seu contexto ambiental local
3	Investigação 2	Pesquisa de Campo	Realizar uma trilha à campo para que os estudantes reconheçam os diversos recursos existentes no seu ambiente e reflitam sobre a relação que existe com a conservação ambiental.

MOMENTO PEDAGÓGICO	ATIVIDADE INTEGRADORA	ESTRATÉGIA	ATIVIDADES PROPOSTAS
4	Investigação 3	A participação da comunidade na escola	Convidar um morador que vive há bastante tempo na comunidade para vir à escola e contribuir com informações relevantes sobre o tema de estudo.
5	Produção (Aplicação do Tema)	Construção de Mapas ou desenhos Mentais	Pedir para que os alunos construam mapas mentais representando a comunidade (antes) e atualmente.
6	Socialização da aprendizagem	Apresentação dos Mapas para a classe.	Os estudantes apresentarão seus desenhos para a classe e montarão uma exposição no pátio, ou um local da escola.

Fonte : SOUZA, 2018.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou o conhecimento das concepções de ensino reveladas nas práticas pedagógicas dos professores que atuam no Ensino Fundamental II (6º ao 9º) da Escola São José, no que tange às questões ambientais.

A participação de todos os professores que trabalham com as turmas do Ensino Fundamental II foi indispensável para elucidar os aspectos constitutivos das suas concepções e estratégias no trabalho pedagógico que trata das questões ambientais.

A oficina pedagógica realizada com os professores proporcionou espaços e momentos de diálogos. Assim, as informações mais específicas sobre as observações realizadas foram possíveis de serem discutidas e validadas por meio de conversas dialogadas com o grupo de professores.

Os dados e informações produzidas a partir do estudo revelam que as estratégias utilizadas pelos docentes para trabalhar as questões ambientais são viáveis. Com a oficina pedagógica, pode-se compreender que o fazer docente é um grande desafio, visto que pressupõe refletir constantemente sobre sua prática, detectando elementos que dificultam ou facilitam seu trabalho.

Com o estudo pôde-se compreender que para proporcionar aos discentes uma aprendizagem com significado, é necessário à criação de situações significativas de ensino aprendizagem. Para isso, é preciso que o docente possa refletir constantemente sobre sua ação pedagógica, o que aponta para a importância de espaços sistematizados de formações continuadas, aprofundamentos teórico-metodológicos, condições fundamentais de estrutura de trabalho, a importância da utilização de ambientes não formais na construção do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Amazonas-UFAM por oportunizar este estudo e o crescimento profissional. Aos professores da Comunidade de São José pela contribuição na realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

AUSUBEL, D.P. **A aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BRUNER, J. S. **Uma Nova Teoria da Aprendizagem**. 4.ed. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A., 1976.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Saúde e Meio Ambiente.** Brasília: MEC/SEF, 1999.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento**. 2. ed. São Paulo:Perspectiva, 2003.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

LEVY, Pierre. **A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.

MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (Orgs.). **Pesquisa em sala de aula**: **tendências para a educação em novos tempos**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MORIN, Edgar**. A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 4. ed. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 2002.

PAVIANI, N. Mª S.; FONTANA, N. Mª. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15. Acesso em: 10 nov. 2017.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

SANTOS, C. **A maquete no ensino de geografia.** 1.ed. Santo André: Ed. Record, 2009. 132p.

VIEIRA, E; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?**. 4. Ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2002.

INTERSETORIALIDADE ENTRE A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE & OUTRAS POLÍTICAS PÚBLICAS AFINS

Fabiana Nunes Merhy-Silva

1. Introdução/contextualização

Os objetivos do presente capítulo-intervenção são:

1. Apresentar o conceito de intersetorialidade tal como este aparece em algumas políticas-públicas.

2. Especificamente, indicar como a intersetorialidade é proposta através da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e outras políticas-públicas afins.

3. Citar alguns debates sobre a temática da intersetorialidade e da educação permanente.

4. Socializar práticas intersetoriais inéditas.

Intersetorialidade é...

Intersetorialidade é uma "visão mais ampla das *diferentes possibilidades de interesses comuns e de ação integrada e compartilhada no interior de diferentes instâncias de política pública*. No plano macro, a *intersetorialidade implica* em uma concepção mais global e engajada de programas de desenvolvimen-

to econômico e social que articulem as diversas agências governamentais e da sociedade civil em um planejamento global e estratégico coerente, *promovendo ações integradas e colaborativas em rede*, com referência no território, e tendo as instâncias de controle social como espaços privilegiados de sua implementação e avaliação" (Vasconcelos&Morgado,2006/2011:p.28. Grifos nossos,2018).

A intersetorialidade

- é tomada como um dos pilares do Sistema-Único-de-Saúde/SUS e do Sistema-Único-de-Assistência-Social/SUAS e das práticas intersetoriais que carregarem em si outros princípios e diretrizes destes sistemas.
- enquanto uma lógica de gestão que perpassa diferentes políticas-setoriais e visa articulações entre as políticas-públicas em prol da consolidação dos direitos-sociais.

Como a intersetorialidade é proposta através da política nacional de educação permanente em saúde & outras políticas públicas afins?

Se um leitor desavisado buscasse o termo intersetorialidade nos arquivos das políticas nacionais de educação permanente em saúde e na da assistência-social, na *Política Nacional de Saúde Mental* (Ministério-da-Saúde,2001) ou na *Política Nacional de Segurança e Saúde no Trabalho*/PNSST (Brasil,2011) não encontraria o termo diretamente utilizado no texto oficial destas.

No intuito de indicar como a intersetorialidade é proposta através de políticas-públicas-sociais afins à Saúde-Mental e à Saúde-do-Trabalhador, recortamos algumas pistas sobre esta (Merhy-Silva,2012/2014a e b;2018).

Embora a intersetorialidade esteja presente no discurso oficial desde a Constituição de 1988 e apareça como princípio/diretriz nas políticas--públicas-e-sociais[27] – [1) *Política Nacional de Saúde Mental* (Ministério-

27 Além da Constituição (Brasil, 1988), a intersetorialidade foi institucionalizada pela via das Leis nº 8.080/1990 e nº8.142/1990, no que tange às determinações de participação-e--controle-social, por meio dos Conselhos-de-Saúde,Conferências-de-Saúde e pelas Comissões-Intersetoriais-de-Saúde "objetivando promover a inserção da sociedade nas definições de políticas-públicas-de-saúde, principalmente, no controle da qualidade dos serviços públicos e no modo de implementação e fiscalização da aplicação dos recursos destinados à

-da-Saúde,2001); 2) Política Nacional de Redução de Danos (Ministério-da-Saúde,2003); 3) *Política Nacional de Assistência Socia*l (MDS,2004); 4) *Política Nacional de Humanização da Atenção e da Gestão/PNH-HumanizaSUS* (Ministério-da-Saúde-PNH,2004); 5) *Política Nacional de Promoção da Saúde* (Ministério-da-Saúde,2006); 6) *Política Nacional de Educação Permanente em Saúde* (Ministério-da-Saúde,2007); 7) *Política Nacional de Gestão Estratégica e Participativa no Sistema-Único-de-Saúde/ParticipaSUS* (Ministério-da-Saúde,2008/2009); 8) *Política Nacional de Segurança e Saúde no Trabalho*/PNSST (Ministério-do-Trabalho-e-Emprego;Ministério--da-Saúde;Ministério da-Previdência-Social,2011); 9) *Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema-Único-de-Saúde/PNEPS-SUS* (Ministério-da-Saúde,2013); 10) *Política Nacional de Educação Permanente do SUAS* (MDS,2013) etc] –, foi somente em 2010 que ganhou ênfase na saúde mental (SUS-CNS-Ministério-da-Saúde,2010) e que provocou uma (re)organização coletiva dos movimentos-dos-usuários (Vasconcelos,Ed. 2000 e 2014) e trabalhadores-da-saúde-mental/TSM.

Dentre as pistas que indicamos, em cada uma das políticas acima elencadas, destacamos:

01) Política Nacional de Saúde Mental (Ministério-da-Saúde,2001):

Ao dispor sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e propor o redirecionamento do modelo-assistencial-em-saúde-mental, a institucionalização da *Política Nacional de Saúde Mental* enquanto política-pública, é fruto de movimentos de trabalhadores e usuários dos serviços na luta pela desinstitucionalização do modelo-hospitalocêntrico com foco na doença-mental e em práticas-estigmatizantes. A construção da rede substitutiva de saúde mental ao longo desses anos, é permeada por inúmeras práticas intersetoriais que perpassou o movimento-antimanicomial, o movimento-sanitário e diversos outros movimentos sociais que atravessam a atual Rede-de-Atenção-Psicossocial/RAPS (Ministério-da-Saúde,2011).

saúde" (CNS, 2018:p.14).

O artigo 12/Lei nº10.216/2001 – que institui a *Política Nacional de Saúde Mental* –, já menciona a pretensão intersetorial de ações pró saúde mental. A criação da *Comissão-Intersetorial-em-Saúde-Mental*/CISM (Ministério-da-Saúde,1999) é um belo exemplo do controle-social no SUS (e atualmente também no SUAS) em defesa dos direitos-dos-usuários-dos--serviços-de-saúde-mental.

A *IV-Conferência-Nacional-de-Saúde-Mental*/IVCNSM (SUS-CNS--Ministério-da- Saúde,2010) adotou a noção-de-intersetorialidade como princípio-norteador desta. Godinho-Delgado assinala que a intersetorialidade deve "redirecionar completamente a prática do campo da saúde mental [que] *não pode mais deixar de ser apreendido como transversal a várias políticas sociais*. Alianças intersetoriais devem ser cuidadas permanentemente para o estabelecimento de diretrizes,pactuações,planejamento, acompanhamento e avaliação de várias outras políticas,com participação de seus gestores e lideranças;colegiados e eventos em todos os níveis de gestão não fazem mais sentido sem a participação dos parceiros intersetoriais;apoio matricial e sistema de referência e contra-referência não podem mais ser pensados fora da intersetorialidade" (SUS-CNS-Ministério-da-Saúde,2010:p.10-11.Grifos-nossos). Algumas deliberações da IV-CNSM--Intersetorial foram:

> "11. Estabelecer, na esfera federal, um Sistema Integrado de Políticas Públicas, com representação do Sistema Único de Saúde, Sistema Único de Assistência Social, Política Nacional de Direitos Humanos e Sistema Público de Educação; e, nas esferas Estaduais e Municipais, constituir uma Instância Colegiada Intersetorial de Políticas Públicas, com ampla representação dos gestores, trabalhadores, usuários, familiares e sociedade organizada.
>
> 12. Garantir a estratégia intersetorial da atenção psicossocial como ordenadora da Rede, com o estabelecimento do planejamento e gestão centrados em módulos territoriais intersetoriais (...).
>
> 13. Criar um fórum intersetorial permanente de saúde mental com representantes da Educação, Assistência Social, Segurança Pública (...) Direitos Humanos, (...) Movimentos Sociais,Instituições de Ensino Superior, Conselhos de Políticas Públicas,entre outros;organizar,no âmbito desse fórum,evento anual para troca de expe-

> riências dos serviços e atualização científica" (SUS-CNS-Ministério-da-Saúde,2010:p.23).
>
> "A intersetorialidade é destacada através da proposta de criação de linhas de financiamento para o planejamento, implantação e implementação de ações intersetoriais em saúde mental. Insere-se nessa perspectiva a criação de dispositivos de financiamento, custeio e sustentabilidade de projetos sociais inclusivos (moradia, trabalho, renda (...), escolarização),assegurando a integralidade e a equidade para a saúde mental. Ao lado dessas ações intersetoriais, considera-se importante também o financiamento de ações interdisciplinares no âmbito da saúde mental" (SUS-CNS-Ministério-da-Saúde,2010:p.27.Grifos-nossos).
>
> 457. A necessidade de incluir a saúde mental como área estratégica da atenção primária, assim como de promover a integralidade das ações de saúde mental, em todos os níveis de atenção, pautada na lógica da intersetorialidade, tendo como formas de organização as equipes matriciais e de referência (SUS-CNS-Ministério-da-Saúde,2010:p.82)"(Merhy-Silva,2012:p.45).

O Apoio-Matricial em saúde-mental e saúde-coletiva foi proposto como um caminho intersetorial de produção-do-cuidado que alia educação permanente entre redes e políticas-públicas (Merhy-Silva,2012;2018).

02) Política Nacional de Redução de Danos (Ministério-da-Saúde,2003):

A Política Nacional de Redução de Danos corresponde à *Política-do-Ministério-da-Saúde-para-Atenção-Integral-a-Usuários-de-Álcool-e outras drogas* (Ministério-da-Saúde,2003) e nesta, a intersetorialidade é destacada enquanto uma de suas diretrizes, por ser considerada uma política-pública de temática "transversal a *outras áreas [como a] da saúde, da justiça, da educação, social e de desenvolvimento*" (Ministério-da-Saúde,2003:p.28); a qual requer articulações com a sociedade em diversos âmbitos, sendo estas "*instrumentos fundamentais de defesa e promoção de direitos (advocacy) e de controle social*. Nesse sentido, *no campo da prática de políticas públicas, a intersetorialidade e a intra[s]setorialidade requerem investimentos contínuos e de longo prazo* (...)" (ibidem). Enquanto con-

ceito-operativo, a proposta de redução-de-danos prescinde de mudança de (pre)conceitos; na form*ação* tanto no âmbito da saúde coletiva (profissionais de saúde, de saúde mental), quanto na educação como um todo, buscando que o trabalho intersetorial possa garantir "*a inclusão consistente de álcool e drogas e DST-AIDS nas grades curriculares escolares"* e a inclusão teórico-prática dessa temática na formação de profissionais de diversas áreas (ibidem:p.35).

Portanto, ainda que o texto desta política utilize os termos formação e capacitação, estes são indicativos da inclusão da educação permanente no chão dos serviços de saúde e educação.

Cabe lembrar que neste âmbito, a intersetorialidade entre saúde--mental e redução-de-danos é um dos desafios políticos na interface saúde-coletiva e educação e deve fazer parte da agenda prioritária em saúde-mental, a qual deve também incluir a atenção [psicossocial]-à-crise e a atenção-a-indivíduos-desfiliados-socialmente-e-com uso-abusivo-de--drogas (Vasconcelos,Ed.,2010:p.42-57) dentre os desafios políticos mais urgentes da Reforma-Psiquiátrica-Brasileira.

03) Política Nacional de Assistência Social/PNAS (MDS, 2004):

A PNAS propõe um novo paradigma para a gestão-pública (Menicucci,2002; MDS-PNAS,2004:p.37) e coloca a *intersetorialidade como um de seus pressupostos*, juntamente com a territorialização e a descentralização que devem acompanhar a nova perspectiva de assistência social como política-pública que objetiva promover a inclusão social (MDS-PNAS,2004:p.38).

04) Política Nacional de Humanização da Atenção e da Gestão/PNH-HumanizaSUS (Ministério-da-Saúde-PNH,2004):

É no "eixo da atenção" que a PNH salienta a promoção de práticas intra e intersetoriais "*com responsabilização sanitária pactuada entre gestores e trabalhadores*" (Ministério-da-Saúde-PNH,2004:p.11), chamando a atenção para o protagonismo dos sujeitos na efetivação da democratização da gestão dos serviços e da ampliação da atenção integral à saúde.

05) Política Nacional de Promoção da Saúde (Ministério-da-Saúde,2006):

Nesta política-pública, "compreende-se a *intersetorialidade como uma articulação das possibilidades dos distintos setores de pensar a questão complexa da saúde, de co-responsabilizar-se pela garantia da saúde como direito humano e de cidadania, e de mobilizar-se na formulação de intervenções que a propiciem*" (Ministério-da-Saúde, 2006/2010:p.13.Grifos-nossos,2018).

A intersetorialidade, enquanto uma das diretrizes da *Política Nacional de Promoção da Saúde*, aparece no texto-base nos seguintes momentos:

> 1º) Na *convoc*ação do setor saúde para o compromisso com as articulações intersetoriais a fim de dar visibilidade à multicausalidade do processo saúde-adoecimento, sendo papel da saúde promover a intersetorialidade com outros setores, chamando-os a "*considerar a avaliação e os parâmetros sanitários quanto à melhoria da qualidade de vida da população quando forem construir suas políticas específicas*" (Ministério-da-Saúde,2006/2010:p.14.Grifos-nossos, 2018) e compor suas agendas.
>
> 2º) No que tange às responsabilidades das esferas de gestão – estadual e municipal –, cabe a estas:"[XI e XIII] – *Promover articulação intersetorial* para a efetivação da Política de Promoção da Saúde" (Ministério-da-Saúde,2006/2010: p.25-26.Grifos-nossos,2018). O documento também diz sobre Prevenção-da-violência e estímulo à cultura-de-paz:"III – Estímulo à articulação intersetorial que envolva a redução e o controle de situações de abuso, exploração e turismo sexual" (Ministério-da-Saúde,2006/2010:p.37).
>
> 3º) Estímulo à intersetorialidade na promoção da saúde com a educação, marcando "a importância assumida pelo setor Educação com os esforços de mudanças das condições educacionais e sociais que podem afetar o risco à saúde de crianças e jovens" (Ministério-da-Saúde,2006/2010:p.46). Neste sentido, o papel intersetorial da promoção da saúde via *Comissão-Intersetorial-de-Educação-e-Saúde-na-Escola*/CIESE, é um marco: instituída através da Portaria-Interministerial nº 675/2008, a finalidade da CIESE é *"estabelecer diretrizes da política de educação e saúde na escola, em confor-*

> *midade com as políticas nacionais de educação e com os objetivos, princípios e diretrizes do* Sistema Único de Saúde – *SUS*" (Ministério-da-Saúde,2006/2010:p.53.Grifos-nossos,2018).

Nesta linha, promover saúde nas escolas requer articulações intersetoriais [e educação permanente] entre as políticas-de-educação-e--saúde, entre a educação-básica e a atenção-básica, entre as equipes da Estratégia-da-Saúde-da-Família/ESF, as equipes estratégicas do Programa-Saúde-na-Escola/PSE[28] (Ministério-da-Saúde, 2006/2010:p.54 e 56-59) e a comunidade escolar na pactuação da promoção da saúde afinadas com as seguintes diretrizes (para a implementação do PSE): *interdisciplinaridade e intersetorialidade*; integração e articulação das redes-públicas de ensino e de saúde; integralidade; cuidado ao longo do tempo; controle social; monitoramento-e-avaliação-permanentes (Ministério-da-Saúde,2006/2010:p.57).

06) Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (Ministério-da-Saúde, 2004, 2007 e 2009):

A intersetorialidade está incluída desde a primeira portaria que estabeleceu as bases para a *Política Nacional de Educação Permanente* em Saúde (Brasil,2004), a qual afirma que esta deve: "*propor políticas e estabelecer negociações interinstitucionais e intersetoriais orientadas pelas necessidades de formação e de desenvolvimento e pelos princípios e diretrizes do SUS*" (Brasil,2004.Grifos--nossos).

O Artigo 14/Lei nº8.080/1990 e a NOB-RH-SUS (Portaria GM/MS nº1.996/ 2007 apud Ministério-da-Saúde,2009:p.09) já previam a intersetorialidade para e nas Comissões Permanentes de Integração Ensino-Serviço.

A própria definição de Educação Permanente em Saúde carrega em seu bojo a centralidade desta em ações intersetoriais entre a educação--saúde-trabalho (aprendizagem significativa através do trabalho), com foco na problematização e análise coletiva nos/dos processos de trabalho na educação e na saúde, objetivando *"a transformação das práticas profissionais*

28 O Programa-Saúde-na-Escola/PSE foi instituído na gestão de Temporão (ex-ministro da saúde), através do Decreto nº6.286/2007.

e da própria organização do trabalho" (Ministério-da-Saúde,2007:p.13.Grifos-nossos,2012).

Aqui, cabe enfatizar que os autores-atores envolvidos na Saúde Coletiva e na educação permanente em saúde defendem o resgate da autonomia de trabalhadore(a)s e usuários dos serviços no que tange aos *processos de trabalho* (Marx,1978;Netto&Braz,2007) destes e promovem a análise coletiva tanto destes, quanto da organização do trabalho e dos modelos assistenciais; buscando garantir os princípios e diretrizes do SUS e a defesa dos direitos sociais, trabalhistas, à saúde etc. Enquanto uma das políticas de saúde, a *Política Nacional de Educação Permanente* em Saúde (Ministério--da-Saúde,2007) tem fortes raízes em várias vertentes do movimento institucionalista (Lourau,1977/2004;Guattari,1964/1977/2004). Podemos reconhecer por exemplo, o uso que Campos (2000) faz dos conceitos de auto-análise e autogestão (Lourau,2004), tão caros à Análise Institucional, e ao exercitá-los nos "processos de *ensinagem*" (Bleger,1980) na educação e na saúde, pensando na gestão e planejamento dos serviços no/do SUS e redes intersetoriais, vai incorporando a *transversalidade* (Guattari,1964/1977/2004) [outro conceito operatório da Análise Institucional], à atenção, co-gestão [e co-análise] de coletivos no interior de outras políticas públicas [como a PNH-HumanizaSUS (Ministério-da-Saúde,2004)], que entram e convocam a *educação permanente a entrar nas "rodas"* (Brasil,2005a) no cotidiano da integração ensino-serviços. Merhy também faz um bom uso da *análise das implicações* (Lourau,2004) nestes âmbitos que transversalizam políticas-públicas-e-sociais e produzem saúde coletiva na educação permanente em saúde, em busca do resgate de *trabalho vivo* (Marx, 1867/1996;Merhy,1997 e 2002), cartografando (Rolnik&Guattari,1996;Merhy, 2002;Passos&BenevidesBarros,2010;Passos;Kastrup;Escóssia et al.,2010) processos de trabalho em saúde, educação etc. entre redes e movimentos (sociais; movimento sanitário; movimento institucionalista). O autor assinala que a cada momento e *con*texto que a Educação Permanente for posta em movimento (instituinte?), poderá *agir em saúde* (Merhy et al.,1997) enquanto uma "política de reconhecimento e cooperação, ativando os encontros do cotidiano (...) do trabalho" (Merhy,2005b), uma vez que o "desafio que a educação permanente tem em si [é] a pedagogia da *implicação"* (Merhy,2005a;Lourau,2004) e coloca

a Educação Permanente em Saúde como uma estratégia para intervir (Ministério-da-Saúde,2010) na micropolítica do trabalho em saúde (Merhy; Feuerwerker&Ceccim,2006).

No verbete sobre Educação Permanente em Saúde (Ceccim&Ferla,2009), esta é definida concomitantemente como:

- uma "prática de ensino-aprendizagem e
- como uma política de educação na saúde". (...) Enquanto a educação popular tem como foco a cidadania, a educação permanente tem o trabalho como foco e lócus da prática desta.

"Como uma política de educação na saúde, a educação permanente em saúde envolve a contribuição do ensino à construção do SUS" (Ceccim&Ferla,2009). (...) A educação permanente em saúde expressa uma opção e um desafio político-pedagógico. Foi aprovada na XII-Conferência-Nacional-de-Saúde e instituída por meio da Resolução-CNS nº353/2003 e da Portaria-MS/GM nº198/2004. Ao afirmar a articulação entre ensino-trabalho-cidadania-e-a-construção-da-rede-do-SUS enquanto espaço de educação-profissional, essa política afirma o investimento na intersetorialidade, marcando a vinculação entre formação, gestão, atenção à saúde, participação-e-controle-social (Ceccim&Ferla,2009) – o quadrilátero da formação (Ceccim&Feuerwerker,2004).

Ao retomarem as bases legais e as referências teóricas da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, Gigante & Campos (2016) apontam que a referida política busca romper com a fragmentação da formação. Afirmam que com relação à gestão da educação em saúde e à educação permanente, a XIIConferência-Nacional-de-Saúde (2003) recolocou na pauta do dia a ênfase no princípio da intersetorialidade e nas equipes multiprofissionais em busca de reafirmar os princípios do SUS (Gigante&Campos,2016:p.752).

Vale salientar aqui que a Portaria-GM/MS nº1.996/2007 (Brasil,2007) adequa a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde "às diretrizes [regionais e] operacionais e ao regulamento do Pacto pela Saúde" (Gigante&Campos,2016:p.749). A partir desta portaria – que foi emitida com a troca do ministro da saúde e da gestão da Secretaria-de--Gestão-do-Trabalho-e-da-Educação-em-Saúde/SEGETS (Ministério-

-da-Saúde,2003) –, os anteriormente denominados Polos-de-Educação Permanente-em-Saúde/PEPS passaram a ser substituídos pelos Colegiados-de-Gestão-Regional/CGRs e pelas Comissões-Permanentes-de-Integração Ensino-Serviço/CIESs; estas, regidas pela lógica intersetorial.

07) Política Nacional de Gestão Estratégica e Participativa no Sistema-Único-de-Saúde/ParticipaSUS (Ministério-da-Saúde,2008/2009):

A participação da comunidade na gestão do SUS, já prevista pela Lei8.142/1990 foi retomada como fio condutor da gestão estratégica na reconvocação via "ParticipaSUS". Esta política propõe que a intersetorialidade se dê através de ações articuladas entre diferentes setores de governo e a sociedade civil, que atuam na produção social da saúde (Ministério--da-Saúde,2009:p.18) em busca do aprimoramento das instâncias e processos de participação social no SUS, tais como através de: [1] *Mecanismos institucionalizados de controle social:* representados pelos conselhos de saúde (inclusive os regionais) e pelas conferências de saúde e plenárias regionais; [2] *Processos participativos de gestão*:"estruturação das mesas de negociação como ferramenta para a gestão do trabalho [as quais] vem se consolidando como inovadora prática de gestão participativa das relações de trabalho, nas três esferas de governo" (Ministério-da-Saúde,2009:p.17-18); [3] *Instâncias de pactuação entre gestores*, como as Comissões-Intergestores-Bipartites/CIB e a Comissão-Intergestores-Tripartite/CIT; [4] *Mecanismos de mobilização-social;* [5] *Processos-de-educação-popular-em-saúde;* [6] *Reconstrução do significado da educação-em-saúde.*

Dentre as ações a serem desenvolvidas, a intersetorialidade é *adotada como prática de gestão* (Ministério-da-Saúde,2009:p.30).

08) Política Nacional de Segurança e Saúde no Trabalho/PNSST (Ministério-do-Trabalho-e-Emprego; Ministério-da-Saúde;Ministério-da Previdência-Social,2011):

Podemos considerar a própria institucionalização da PNSST (Ministério-do-Trabalho-e-Emprego;Ministério-da-Saúde;Ministério-

-da-Previdência-Social,2011) de maneira interministerial como um indício de intersetorialidade? O Decreto nº7.602/2011 propõe que a PNSST seja implementada "por meio da *articulação continuada de ações de governo* no campo das relações de trabalho, produção, consumo, ambiente e saúde".

Lembramos que a Política Nacional de Saúde do Trabalhador/PNSST (Ministério-da-Saúde,2004) propunha a intersetorialidade como um de seus objetivos:

> 1. "Promover e proteger a saúde dos trabalhadores por meio de ações de promoção, vigilância e assistência;
>
> 2. Explicitar as atribuições do setor saúde no que se refere às questões de Saúde do Trabalhador de modo a dar visibilidade à questão e viabilizar a pactuação intra e inter-setorial;
>
> 3. Fomentar a participação e o controle social" (Ministério-da--Saúde,2006: p.14.Grifos-nossos).

Outras práticas intersetoriais podem ser apreendidas através da *Comissão Intersetorial-em-Saúde-do-Trabalhador-e-da-Trabalhadora*/CISTT (Artigo12/Lei-Orgânica-da-Saúde nº8.080/90), – a qual tem a finalidade de articular políticas-e-programas-de-interesse-para-a-saúde, cuja execução envolva áreas não abrangidas no âmbito do SUS. A Resolução--CNS nº528/2016 aprovou a reestruturação-da-CISTT/CNS e a Resolução-CNS nº555/2017, criou a Câmara-Técnica-da-CISTT/CNS. Já a Resolução-CNS nº603/2018, contém a proposta de intersetorialidade em diversos momentos do texto, dentre os quais, destacamos o papel desta de estabelecer-participar de comissões-comitês-fóruns-e-outras-instâncias--intersetoriais de interesse à Saúde do/a Trabalhador(a).

09) Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema-Único-de-Saúde/PNEPS-SUS (Ministério-da-Saúde,2013):

A *PNEPS-SUS* foi instituída pela Portaria nº2.761/2013 (Ministério-da-Saúde, 2013) e nesta, a intersetorialidade aparece como um de seus eixos estratégicos, ao lado da proposta de diálogos-multicul-

turais [tendo] "por objeto promover o encontro e a visibilidade dos diferentes setores e atores em sua diversidade, *visando o fortalecimento de políticas e ações integrais e integralizadoras*" (Ministério-da-Saúde,2013. Grifos-nossos,2018). Neste (con)texto, podemos capturar a indissociabilidade entre a intersetorialidade e a integralidade das/nas ações entre políticas públicas, sendo também eixos estratégicos da PNEPS--SUS: a participação, controle social e gestão participativa (eixo I); a formação, comunicação e produção de conhecimento (eixo II) ; o cuidado em saúde (eixo III) (ibidem).

10) Política Nacional de Educação Permanente do Sistema-Único-de-Assistência-Social-SUAS/PNEP-SUAS (MDS,2013):

No âmbito da assistência social, a perspectiva político-pedagógica da educação permanente ganha terreno através do processo de institucionalização da PNEP-SUAS (MDS,2013). Embora neste texto da respectiva política social não apareça explicitamente o termo intersetorial(idade), lembramos que a Política Nacional de Assistência Social/PNAS (MDS,2004), política que institui o SUAS, traz em seu bojo a intersetorialidade como um de seus pressupostos. No rol das propostas da PNAS está a perspectiva de ações intersetoriais na rede socioassistencial, inclusive consta a proposição de tal intento com as políticas de saúde e de educação, como "a negociação e a assinatura de protocolos intersetoriais com as políticas de saúde e de educação" (MDS, 2004:p.44).

Indiretamente, em alguns objetivos da PNEP-SUAS (MDS,2013), identificamos elementos que apontam para a busca de intersetorialidades – entre direitos socioassistenciais, o provimento de serviços e benefícios socioassistenciais com controle social e gestão participativa, a gestão do SUAS com diferentes atores e contextos na educação permanente pela via do trabalho e em direção à integração ensino-serviços, como a proposta da Rede Nacional de Capacitação e Educação Permanente do SUAS.

Na perspectiva da intersetorialidade entre redes e políticas públicas e sociais, Merhy-Silva, Campos e Vasconcelos (2019) propõem urgentes articulações intersetoriais entre a Política Nacional de Educação

Permanente em Saúde (Ministério-da-Saúde,2004) e a PNEP-SUAS (MDS,2013).

Alguns debates sobre intersetorialidade & educação permanente[29]

Debate da intersetorialidade no SUS

A intersetorialidade tem sido objeto de discussão no SUS (Feuerwerker&Costa, 2000;Junqueira,2000;Westphal&Mendes,2000;Inojosa,2001; Machado&Porto,2003; Andrade,2004; Ministério-da--Saúde,2005; SUS/CNS/Ministério-da-Saúde,2010; Venturini,2010;-Cavalcanti;Dantas&Carvalho,2011;Fadel-de-Vasconcellos,2011; Reis& Guareschi,2013;Akerman et al.,2014;Castelo-Branco-da-Silva,2015;Polejack, et al., 2015)" (Merhy-Silva,2018a). Alguns debates a respeito dessa temática no SUS giram em torno de:

- Considerar a *o dilema da intersetorialidade* [30] na saúde (Andrade,2004).
- Discutir intersetorialidade(s)? (Akerman et al.,2014).
- Da discussão da intersetorialidade e da intrassetorialidade entre políticas públicas e sociais.
- Da discussão dos papéis da(s) psicologia(s) nas políticas-públicas (CREPOP, 2008a e b;Ferreira-Neto,2011;Merhy-Sil-

29 No âmbito do SUS, a *Educação Permanente é aprendizagem-[significativa]-no-trabalho,* baseada na problematização e análise dos *processos de educação dos trabalhadores da saúde e "considera que as necessidades de formação e desenvolvimento dos trabalhadores sejam pautadas pelas necessidades de saúde das pessoas e populações*" (Ministério-da-Saúde,2007:p.13.Grifos-nossos,2012). Já no discurso do SUAS, chama-se a atenção para o papel da Academia e aponta-se desafios que a Educação Permanente do/no SUAS impõem para o Serviço Social: "a Política Nacional de Educação Permanente configura-se como resposta às demandas por qualificação na oferta de serviços socioassistenciais, na gestão e no controle social do SUAS. Representa, como explicita em seu texto, "os anseios do conjunto de sujeitos envolvidos na construção desse Sistema, mas também de um ousado e arrojado modo de se conceber e fazer a formação de pessoas para e pelo trabalho, visando à emancipação dos trabalhadores e dos usuários do Sistema" (PNEP/SUAS,2013:10) (Yasbek,2014:p.135;MDS,2014:p.130-142).

30 Podemos até parafrasear *o dilema da intersetorialidade na saúde* com *o dilema preventivista* discutido por Arouca (1975/2003)...

va,2012/2014;2018a;Reis&Guareschi,2013; Castelo-Branco-da--Silva, 2015; Polejack et al.,2015).

- Da intersetorialidade entre Políticas-Públicas-de-Saúde-Mental e Atenção-Psicossocial (Vasconcelos&Morgado,2006; SUS/CNS/Ministério-da-Saúde,2010; Venturini,2010;Merhy-Silva,2012/2014;2018a; Ramminger,2006; Castelo-Branco-da--Silva,2015).
- Intersetorialidade em rede(s) (Feuerwerker&Costa,2000;Junqueira,2000; Machado&Porto,2003;Pinheiro;Mattos et al., 2006;Merhy-Silva,2012/2014;2018a; Merhy-Silva&Vasconcelos,2019;Merhy-Silva;Campos&Vasconcelos,2019).
- Articular inter(trans)disciplinaridade e intersetorialidade e controle social (Westphal&Mendes,2000;Luz,2006;Fadel-de-Vasconcellos,2011;Merhy-Silva,2012 e 2018a).
- Da intersetorialidade entre a Saúde do Trabalhador e outras políticas-públicas afins (Machado&Porto,2003;Fadel-de-Vasconcellos,2011;Merhy-Silva,2012;2018a).
- Propor a articulação entre a efetivação do Controle Social e da participação social na atenção-gestão do SUS.

Debate da intersetorialidade no SUAS

O debate de fundo, que atravessa o SUAS é o debate sobre **Direito--à-Proteção Social por meio da intersetorialidade-das-políticas--públicas** (Rojas-Couto,2016:p.90): "Esse princípio-[intersetorialidade] impõe uma nova estrutura na organização da prestação de serviço à população. *Requer que o campo das políticas sociais dialogue entre si permitindo que as demandas sejam atendidas em sua integralidade. Assim, os sujeitos de direito terão atendimento de todas as políticas sociais* (assistência social, saúde, educação, habitação, cultura, lazer, entre outras) *garantindo a intersetorialidade*" (Rojas-Couto,2016:p.90.Grifos-nossos).

No SUAS, a intersetorialidade tem sido discutida por alguns autores (Menicucci,2002;Sposati,2006;Nascimento,2010;Schutz&Mioto,2010; Monnerat& Souza,2011;Prisco,2012;Pereira&Teixeira,2013;Monnerat et al.,2014; Fernandes;Hellmann et al.,2016;Mendes&Machado,2016;Pastor&Brevilheri,2016; Rojas-Couto,2016;Siqueira,s/d;Medeiros, 2017) (Merhy-Silva,2018a).

Uma revisão do estado-da-arte sobre a intersetorialidade nas políticas-públicas de Saúde e Assistência-Social (Carmo&Guizardi,2017;Med eiros,2017) permite-nos apontar a relevância do debate acerca desta, que, como ferramenta e mecanismo de gestão (Sposati,2006), é um dos instrumentos mais utilizados para a efetivação das políticas-públicas, configurando-se como um desafio a ser consolidado, por apresentar potencialidades para a articulação e integração entre as diferentes políticas-setoriais *visando a ampliação* quanto ao acesso a direitos-*sociais e o empoderamento dos usuários* (Vasconcelos,2003;Medeiros,2017;Merhy-Silva,2018a).

Debate da intersetorialidade entre o SUS e o SUAS

"*A intersetorialidade das políticas faz-se necessária*, *pois tanto o SUAS quanto o SUS, preconizam esta articulação*. [A PNSST (Brasil,2011), operacionalizada por meio da RENAST (Brasil,2005a,2005b,2009)] é baseada no fortalecimento e ampliação da articulação intersetorial como condição para a obtenção de impactos positivos na intervenção nos determinantes das condições de saúde e trabalho" (Mendes&Machado,2016:p.253.Grifos-nossos).

O(s) debate(s) intersetorial(ais) entre SUS-SUAS,

- É(são) atravessado(s) pela transversalidade entre políticas-públicas-sociais e a articulação coletiva de intersetorialidade-integralidade (Merhy-Silva,2012e2018a; Mendes&Machado,2016;-Merhy-Silva;Campos&Vasconcelos,2019).
- Trazem a marca da questão [social] da intersetorialidade ser atravessada por redes e vem sendo abordada tanto na saúde quanto na assistência social (Feuerwerker&Costa,2000;Bourguignon,2001;Pereira&Teixeira,2013; Carmo& Guizardi,2017;-Merhy-Silva,2012/2014 a e b;2018;Merhy-Silva&Vasconcelos,2019; Merhy-Silva;Campos&Vasconcelos,2019).

Há também quem pactue a intersetorialidade e trame as redes em busca de consolidar o Sistema de Garantia de Direitos (Bidarra,2009).

A discussão sobre colocar/exercer o controle social em seguridade social (saúde, assistência e previdência social) traz reflexões sobre a inter-

setorialidade e a integração (integralidade?) das políticas sociais no Brasil (Monnerat&Souza,2011; Nascimento,2010) e sobre o dever de se colocar a intersetorialidade em pauta na agenda dessas políticas públicas (Monnerat et al., 2014).

Quanto aos debates que abarcam a educação permanente, cabe destacar:

- A discussão sobre as bases legais e referências teóricas da educação permanente como uma política de formação e educação permanente em saúde no Brasil (Gigante&Campos,2016;Ceccim&-Feuerwerker,2004;Brasil,2005a e b).
- Que a educação permanente em saúde prescinde do quadrilátero da form*ação, sendo composto pelo [1]* ensino*; [2]* gestão; *[3]* atenção e *[4]* controle social (Ceccim&Feuerwerker,2004).
- Que o agir psicossocial em políticas-públicas-sociais passa pela micropolítica-do-trabalho-em-saúde (Merhy,2005b;Merhy;-Feuerwerker&Ceccim,2006; Ceccim& Merhy,2009;Ceccim&-Ferla,2009) e em assistência-social (Merhy-Silva,2012 e 2018) sendo atravessada pelas dimensões pedagógicas-analíticas-e-de--gestão-atenção já apontadas pelo *movimento institucionalista* (Lourau,1975 e 2004;Merhy,2005a); inclusive chamando a atenção--gestão para a pedagogia da implicação enquanto um dos desafios que a educação permanente tem em si.
- A educação-permanente do/no SUAS (MDS,2013 e 2014;Merhy--Silva,2018).
- A potencialidade de se aliar educação permanente entre o SUS e o SUAS (Merhy-Silva,2012/2014 a e b;Merhy-Silva,2018a e b;-Merhy-Silva&Vasconcelos,2019; Merhy-Silva;Campos&Vasconcelos,2019).
- A necessária articulação da intersetorialidade-integralidade com a educação permanente entre políticas públicas e sociais perpassa discursos e práticas na academia e nos serviços, tais como as que anunciam que "a educação permanente entra(ou) na roda" (Campos,2000;Brasil,2005 a e b).

Práticas inéditas de intersetorialidade

Destacamos o ineditismo da construção coletiva de nossa ***"Rede de Suporte Mútuo aos Trabalhadore(a)s-Usuários e Trabalhadore(a)s da Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador-Sistema Único de Saúde/RENAST-SUS, da Rede de Atenção Psicossocial/RAPS--SUS e do Sistema Único de Assistência Social/SUAS*** (Merhy-Silva, 2012 e Merhy-Silva&Campos,G.W.S.;UNICAMP,2019). Através desta, temos produzido:

a) Empoderamento em políticas-públicas e Direitos Humanos na construção do Controle-Social do SUS, do SUAS e do *Sistema-Nacional--de-Atendimento Socioeducativo*/SINASE (Merhy-Silva,2018) como um dos desafios da intersetorialidade entre o SUS e o SUAS, principalmente entre o(s) Centro(s)-de-Referência-em-Saúde-do-Trabalhador/CEREST(s), o(s) Centro(s)-de-Referência(Especial)-em-Assistência-Social/CR(E) AS(s) e o(s) Centro(s)-de-Referência-Técnica-em-Psicologia-e-Políticas-Públicas/CREPOP(s) (Merhy-Silva&Vasconcelos,2008).

b) A sistematização de exemplos-inéditos de *Abordagens-Psicossociais aplicadas ao SUS e ao SUAS* (Merhy-Silva,2018); livro que ilustra o exercício da transversalidade e da intersetorialidade como princípios-organizadores das ações entre Direitos-Humanos e políticas-públicas.

Em suma, uma leitura mais atenta propiciará a descoberta de que práticas de intersetorialidade e de educação permanente – (seja em que âmbito for: na saúde, na assistência social...) – se alinham com a construção-coletiva-da-integralidade das práticas na integração ensino-serviços e com o exercício da transversalidade entre políticas-públicas-e-sociais (Merhy-Silva,2012/2014 e 2018).

Considerações finais

Embora o discurso da intersetorialidade atravesse algumas políticas--públicas-e-sociais e já existam práticas-intersetoriais relevantes entre diversas áreas tais como a Saúde-Coletiva, a Saúde-Mental, a Assistência--Social etc, geralmente, quem tem construído tais práticas na integração ensino-serviços/ "chão-dos-serviços", tem sido preterido pela Academia em vários concursos públicos e processos seletivos públicos-e-privados. O

que vai ao encontro de outra constatação já apontada por alguns autores (Vasconcelos,Ed.M.,2002;Luz,2006 e 2009;Pinheiro;Mattos et al.,2006; Minayo,2008;Merhy-Silva;Campos&Vasconcelos,2019): a de que uma form*ação* inter (trans ou multi)disciplinar (Vasconcelos,2000,2002 e 2003;Merhy-Silva,2012/2014) tem sido bem-vinda no(s) discursos. Já na(s) prática(s)...

Referências

ANDRADE,L.O.M.de. *A saúde e o dilema da intersetorialidade*. Tese (Doutorado.Programa-de-Pós-Graduação-em-Saúde-Coletiva).Universidade-Estadual-de-Campinas/UNICAMP.Campinas: UNICAMP, 2004.

AKERMAN,M.et al. Intersetorialidade?Intersetorialidades!In:*Ciência&-SaúdeColetiva.*n.11,v.19,p.4291-4300,2014.

BIDARRA,Z.S. Pactuar a intersetorialidade e tramar as redes para consolidar o Sistema de Garantia de Direitos.In:*ServiçoSocial&Sociedade.* v.99,p.483-497,2009.

BRASIL/MINISTÉRIO-DA-SAÚDE.Secretaria-Executiva.Coordenação-Nacional-de-DST/AIDS. *A Política do Ministério da Saúde para atenção integral a usuários de álcool e outras drogas*.Brasília:Ministério-da-Saúde,2003.

BRASIL.MINISTÉRIO-DA-SAÚDE.Secretaria-Executiva. Núcleo-Técnico-da-Política-Nacional-de Humanização. *Humaniza-SUS:Política Nacional de Humanização:documento base para gestores e trabalhadores do SUS.*Brasília:Ministério-da-Saúde,2004.

BRASIL/MINISTÉRIO-DA-SAÚDE. Secretaria-de-Gestão--do-Trabalho-e-da-Educação-na Saúde. Departamento--de-Gestão-da-Educação-na-Saúde. *A Educação Permanente Entra na Roda:pólos de educação permanente em saúde – conceitos e caminhos a percorrer*. Brasília:Ministério-da-Saúde,2005a.

BRASIL/MINISTÉRIO-DA-SAÚDE. Secretaria-de-Gestão--do-Trabalho-e-da-Educação-na Saúde.Departamento-

-de-Gestão-da-Educação-na-Saúde. *Curso de Formação de facilitadores de educação permanente em saúde: Unidade de aprendizagem-análise do contexto da gestão e das práticas de saúde*.Rio-de-Janeiro:Ministério--da-Saúde/Fiocruz,2005b.

BRASIL/MINISTÉRIO-DO-DESENVOLVIMENTO-SOCIAL-E--COMBATE-À-FOME. *Política Nacional de Educação Permanente do SUAS*.Brasília:MDS,2013.

CAMPOS,Gastão Wagner de Sousa.*Um método para análise e co-gestão de coletivos*.São-Paulo: Hucitec,2000.

CARMO,Michelly Eustáquia;GUIZARDI,Francini Lube.Desafios da intersetorialidade nas Políticas Públicas de Saúde e Assistência Social:uma revisão do estado da arte.*Physis Revista de Saúde Coletiva*, n.27,v.4, p.1265-1286,2017.

CASTELO-BRANCO-DA-SILVA,Luiz Felipe.Papéis da Psicologia no âmbito das Políticas Públicas de Saúde Mental e Atenção Psicossocial.In: POLEJACK,Larissa[et al](Orgs).*Psicologia e políticas públicas na Saúde: experiências, reflexões, interfaces e desafios*.Porto-Alegre:Rede--Unida,2015.p.211-228.

CECCIM,R.B.;FEUERWERKER, L.C.M.O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. *Physis*,v.14,n.1,p.41-65,2004.

CECCIM,Ricardo Burg;MERHY,Emerson Elias.Um agir micropolítico e pedagógico intenso: a humanização entre laços e perspectivas. *Interface-Comunicação,Saúde&Educação*,v.13,supl.1,p.531-542,2009.

CECCIM,Ricardo Burg;FERLA,Alcindo Antônio.[Verbete]Educação Permanente em Saúde.In:*ESCOLA- POLITÉCNICA-DE-SAÚ-DE-JOAQUIM-VENÂNCIO.Dicionário da Educação profissional em Saúde.* Rio-de-Janeiro:FIOCRUZ,2009.

CONSELHO-NACIONAL-DE-SAÚDE/CNS.Resolução-CNS nº603 de 8 de novembro de 2018.

FEUERWERKER,L.C.M.;COSTA,H.Intersetorialidade na rede UNIDA.*Divulgação em Saúde para Debate*. Londrina,n.22,p.25-35,2000.

JUNQUEIRA,L.A.P.Intersetorialidade, transetorialidade e redes sociais na saúde. *Revista de Administração Pública*.n.6,v.34,p.35-45,2000.

GIGANTE,Renata Lúcia;CAMPOS,Gastão Wagner de Sousa.Política de Formação e Educação Permanente em Saúde no Brasil:Bases Legais e Referências Teóricas.Trabalho,Educação&Saúde,-v.14,p.747-763,2016.

GUATTARI,Felix.A transversalidade.In:*Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. São-Paulo: Brasiliense,1964.

GUATTARI,F.*Psicanálise e Transversalidade:Ensaios de Análise Institucional.* Aparecida/SP: Ideias e Letras,2004.

LOURAU,René. Implicação: um novo paradigma? In: ALTOÉ,Sônia (Org.). *René Lourau: Analista Institucional em Tempo Integral.* São-Paulo:Hucitec,2004c,p.246-258.

LUZ,MadelT. Demanda em saúde: construção social no campo multidisciplinar da Saúde Coletiva. In: PINHEIRO,Roseni;MATTOS,RubemA.(orgs.)*Gestão em redes*: práticas de avaliação,formação e participação na saúde.Rio-de-Janeiro:Cepesc,2006.

LUZ,Madel.T. Complexidade do campo da Saúde Coletiva: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade de saberes e práticas–análise sócio-histórica de uma trajetória paradigmática. *Saúde&Sociedade*,n.2,v.18,p.304-311,2009.

MACHADO,Jorge Mesquita Huet;PORTO, Marcelo Firpo de Souza. Promoção da saúde e intersetorialidade: a experiência da vigilância em Saúde do Trabalhador na construção de redes. In: *Revista Epidemiologia&Serviços de Saúde*,n.3,v.12,p.121-130,2003.

MEDEIROS,Juliana.Os desafios da intersetorialidade no âmbito do SUAS. Disponível em: www.blog.gesuas.com.br/intersetorialidade--suas/

MENDES,JussaraMariaRosa;MACHADO,FabianeKonowalukSantos. Saúde do Trabalhador no SUAS. In: FERNANDES,RosaMaria-Castilhos;HELLMANN,Aline(Orgs.).*Dicionário crítico: Política de Assistência Social no Brasil*.Porto-Alegre:Ed.UFRGS,2016,p.252-255.

MENICUCCI,Telma Maria Gonçalves. Intersetorialidade, o desafio atual para as políticas sociais.*Pensar BH/Política Social*.Belo-Horizonte,p.10-13,2002.

MERHY,EmersonElias *et al*.Em busca do tempo perdido: A micropolítica do trabalho vivo em saúde. In: MERHY,E.E.;ONOCKO--CAMPOS,Rosana *et al.Agir em saúde:um desafio para o público*. São--Paulo: Hucitec,1997,p.71-112.

MERHY,E.E.*Saúde:A Cartografia do Trabalho Vivo*.São-Paulo:Hucitec,2002.

MERHY,EmersonElias.O desafio que a educação permanente tem em si: a pedagogia da implicação. *Interface-Comunicação,Saúde&Educação*,n.16,v.9,p.161-177,2005a.

MERHY,EmersonElias.Educação Permanente em movimento – uma política de reconhecimento e cooperação, ativando os encontros do cotidiano no mundo-do-trabalho em saúde,questões para os gestores, trabalhadores e quem mais quiser se ver nisso.*Saúde em Redes*,n.1,v.1,p.07-14,2005b.

MERHY,EmersonElias;FEUERWERKER,LauraCamargoMacruz;-CECCIM,RicardoBurg.Educación permanente en salud:una estrategia para intervenir en la micropolítica del trabajo en salud.*Salud Colectiva*,n.2,v.2,p.147-160,2006.

MERHY-SILVA, Fabiana Nunes.*Contribuições para a construção de uma Clínica Ampliada e do Apoio Matricial na expansão da Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador no Sistema Único de Saúde (RENAST-SUS).*Rio-de-Janeiro,2012.Tese(Doutorado-em-Serviço-Social. Projeto-*Transversões ("SaúdeMental,Desinstitucionalização&AbordagensPsicossociais*")- Escola-de-Serviço-Social, Universidade-Federal--do-Rio-de-Janeiro,Rio-de-Janeiro,2012a.In:MERHY-SILVA,-

F.N.*Contribuições para a construção de uma Clínica Ampliada e do Apoio Matricial na expansão da Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador no Sistema Único de Saúde/RENAST-SUS(2001-2011).* VolumeI.São- João-Del-Rei:Editora-UFSJ,2014a.ISBN978-85-8141-054-8.VolumeII,2014b.ISBN978-85-8141-053-1.

MERHY-SILVA,FabianaNunes.A transversalidade e a intersetorialidade como princípios organizadores das ações entre Direitos Humanos e Políticas Públicas.In:MERHY-SILVA,F.N.*Direitos Humanos, Políticas Públicas&Empoderamento*.São-João-del-Rei-MG:Editora-UFSJ,2018a,p.21-31.ISBN:9788581410975.

____.*Abordagens Psicossociais Aplicadas ao SUS e ao SUAS.*São-João-del--Rei:Editora-UFSJ,2018b.ISBN: 9788581410968.

MERHY-SILVA,Fabiana Nunes;CAMPOS,Gastão Wagner de Sousa;-VASCONCELOS,Eduardo Mourão. Apoio Matricial e Institucional entre Redes e Políticas Públicas: desafios ao SUS e ao SUAS. In:*Anais do VI Seminário Internacional de Serviço Social:Lutas Sociais e perspectiva histórico-crítica no Serviço Social: memória e debate contemporâneo(AméricaLatina,América-do-Norte&Europa)*.Juiz-de-Fora:UFJF,2019, *v.3,n.1*.,p.176-190(ISSN:25944533).

MERHY-SILVA,Fabiana Nunes;VASCONCELOS, Eduardo Mourão. Contribuições à Saúde Mental e à Saúde do Trabalhador do/no SUS e do/no SUAS.In:*Anais do VI Seminário Internacional de Serviço Social: Lutas Sociais e perspectiva histórico-crítica no Serviço Social:memória e debate contemporâneo(América Latina-América-do-Norte&Europa)*.Juiz-de-Fora:UFJF,2019,*v.3,n.1*,p.191-200.

MINAYO,Maria C.S. Interdisciplinariedad y pensamiento complejo en el área de la salud.*Salud Colectiva*, n.1,v.4,p.5-8,2008.

MINISTÉRIO-DO-DESENVOLVIMENTO-SOCIAL-E-COMBATE-À-FOME. Secretaria-Nacional-de-Assistência Social.*Política Nacional de Assistência Social*/PNAS.Brasília:MDS,2004.

MINISTÉRIO-DA-SAÚDE.*Pol*ítica Nacional de Saúde Mental.Brasília:Ministério-da-Saúde,2001.

MINISTÉRIO-DA-SAÚDE.Secretaria-de-Vigilância-em-Saúde.*Política Nacional de Promoção da Saúde*. Brasília:Ministério-da-Saúde,2006.

MINISTÉRIO-DA-SAÚDE.*PortariaGM/MS nº1.996*, de 20 de agosto de 2007.*Política Nacional de Educação Permanente em Saúde*.Ministério--da-Saúde,2007.

MINISTÉRIO-DA-SAÚDE.*Política Nacional de Gestão Estratégica e Participativa no Sistema Único de Saúde/ParticipaSUS*.Brasília:Ministério--da-Saúde,2008/2009.

MINISTÉRIO-DA-SAÚDE.Secretaria-de-Atenção-à-Saúde.*Política Nacional de Humanização: Formação e intervenção*.Brasília:Editora-do--Ministério-da-Saúde/ Núcleo-Técnico-da-Política-Nacional-de Humanização,2010.

MINISTÉRIO-DO-DESENVOLVIMENTO-SOCIAL-E-COMBATE-À-FOME. *Gestão do trabalho e Educação Permanente do SUAS em Pauta*.Brasília:MDS,2014.

MINISTÉRIO-DO-TRABALHO-E-EMPREGO;MINISTÉRIO--DA-SAÚDE;MINISTÉRIO-DA-PREVIDÊNCIA-SOCIAL. *Política Nacional de Segurança e Saúde no Trabalho*/PNSST.Brasília,Decreto7.602,de 07 de novembro de 2011.

MONNERAT,G.;SOUZA,R.Da seguridade social à intersetorialidade:reflexões sobre a integração das políticas sociais no Brasil. *Revista Katálysis*,n.1,v.14,p.41-49,2011.

MONNERAT,G.L et al.(Org.).*A intersetorialidade na agenda das Políticas Sociais*.Campinas:PapelSocial, 2014.

NASCIMENTO,Sueli.Reflexões sobre a intersetorialidade entre políticas públicas.In:*ServiçoSocial& Sociedade*.n.101,p.95-120,2010.

PASSOS,Eduardo;BARROS,Regina Benevides de.A cartografia como método de pesquisa-intervenção.In: PASSOS,E;KASTRUP,V;ESCÓSSIA,L.da(Orgs.).*Pistas do método da cartografia:pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.*Porto-Alegre:Sulina,2009.p.17-31.

PASTOR,Márcia;BREVILHERI,Eliane Cristina Lopes.[Verbete]Intersetorialidade.In:FERNANDES,R.M.C.; HELLMANN,A.(Orgs.).*Dicionário crítico:Política de Assistência Social no Brasil*.Porto-Alegre:Ed.UFRGS, 2016.p.157-160.

PEREIRA,K.Y.deL.;TEIXEIRA,S.M.Redes e intersetorialidade nas políticas sociais: reflexões sobre sua concepção na política de assistência social.*RevistaTextos&Contextos*.n.1,v.12,p.114-127,2013.

PRISCO,T.Assistência social:A política pública (inter)setorial.*RevistaGestão&PolíticasPúblicas*.v.2,n.1, p.134-149,2012.

REIS,Carolina dos;GUARESCHI,NeuzaMaria deFátima. A formação em Psicologia:desafios para a inserção profissional nas políticas públicas de saúde.In: CONSELHO-REGIONAL-DE-PSICOLOGIA--DO-RIO-GRANDE-DO-SUL.*Entre Garantia de Direitos e Práticas Libertárias*.Porto-Alegre:[s.ed.],2013.p.257-280.

SISTEMA-ÚNICO-DE-SAÚDE.CONSELHO-NACIONAL-DE--SAÚDE/CNS. Comissão-Organizadora-da-IV Conferência-Nacional-de-Saúde-Mental–Intersetorial.*Relatório-Final da IV-Conferência-Nacional-de Saúde-Mental–Intersetorial*.Brasília:SUS/CNS/Ministério-da-Saúde,2010.

SPOSATI,A.Gestão pública intersetorial:sim ou não?Comentários de experiência.*ServiçoSocial& Sociedade*.n.85,p.133-141,2006.

SCHUTZ,Fernanda;MIOTO,ReginaCélia Tamaso.Intersetorialidade e política social:subsídios para o debate.*Sociedade em Debate,*n.1,-v.16,p.59-75,2010.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. Reinvenção da Cidadania no Campo da Saúde Mental e Estratégia Política no Movimento dos Usuários.In:VASCONCELOS,E.M.(org.).*Saúde Mental e Serviço Social:o desafio da subjetividade e da interdisciplinaridade*.São-Paulo:Cortez,p.69-95,2000.

VASCONCELOS,Eduardo Mourão.*Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar:Epistemologia e Metodologia Operativa*.Petrópolis:Vozes,2002.

VASCONCELOS,Eduardo Mourão.Implementando o empowerment na prática:níveis de ação e exemplos em trabalho social e Saúde Mental.In:VASCONCELOS,Ed.M.*O poder que brota da dor e da opressão: empowerment,sua história,teorias e estratégias*.São-Paulo:Paulus,2003.p.258-302.

VASCONCELOS,Eduardo Mourão(Org).*Desafios políticos da Reforma Psiquiátrica Brasileira*.São-Paulo: Hucitec,2010.

VASCONCELOS,Eduardo Mourão(Org.).*Manual de direitos e deveres dos usuários e familiares em saúde mental e drogas*.Rio-de-Janeiro:Escola--do-Serviço-Social-da-UFRJ;Brasília:Ministério-da-Saúde;Fundo Nacional-de-Saúde,2014.

VASCONCELOS,EduardoMourão;MORGADO,Rosana.*O perfil metodológico da atuação dos NAFS/CRAS no estado do Rio de Janeiro*.Rio-de--Janeiro:SEFAS-RJ,2006.

VASCONCELLOS,LuizCarlosFadel de.Interdisciplinaridade, intersetorialidade e controle social em Saúde do Trabalhador – o desafio de passar da teoria à prática.In:CAVALCANTI,Cecília P.N. et al.(Orgs). *Curso de Capacitação em Promoção-e-Vigilância-em-Saúde-do-Trabalhador para Implementação da Política-de-Atenção-à-Saúde-do-Servidor/PASS do Subsistema-Integrado-de-Atenção-à-Saúde-do-Servidor/SIASS*. Rio-de-Janeiro:UFRJ,UNIRIO;Ministério-do-Planejamento-Orçamento-e-Gestão, 2011, v.01,p.142-154.

WESTPHAL,M.F.;MENDES,R.Cidade saudável: uma experiência de interdisciplinaridade e intersetorialidade.*Revista de Administração Pública*,v.34,n.6,p.47-61,2000.

VENTURINI,E.O caminho dos cantos:morar e intersetorialidade na saúde mental.*Fractal:Revista de Psicologia*,v.22,n.3,p.471-480,2010.

IMBRICAÇÃO ENTRE O ESTADO E A EDUCAÇÃO: BREVE ANÁLISE DO CARÁTER ESTATAL E SUA RELAÇÃO COM O FINANCIAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL PÓS REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO DE 1995

João Camilo Sevilla

1. O Estado: construção política de um instrumento útil para a civilização e aperfeiçoador das relações sociais ou dispositivo de dominação de uma classe hegemônica?

Antigamente, dizia-se que o Estado era meramente a ferramenta da qual determinada oligarquia se servia para fazer valer sua dominação perante a sociedade; porém, na sociedade liberal do século XIX, o Estado se tornou um dispositivo de dominação da grande classe burguesa – acompanhando as alterações sócio-históricas que o mundo atravessou nos últimos tempos (CHAUÍ, 1999). Nas sociedades democráticas, embora não se possa descartar o habitual conceito de classe dominante, o Estado é visto como um dispositivo por excelência de ação coletiva da nação e da sociedade civil. Chega-se à conclusão de que, apesar de discordâncias conceituais, o Estado é resultado. Resultado de quê? Ele é o resultado de uma construção política ou de uma construção através da política. É ca-

bível indicar que, além de construírem sua nação e sua sociedade civil, os cidadãos, constroem também seu Estado e seu Estado-nação. O Estado, então, seria a instituição soberana garantida pela ordem jurídica e pela organização social. De forma conjunta com a sociedade e o território, ele forma o Estado-nação – o qual seria descrito como poder político-territorial soberano (CHAUÍ, 1999).

Nas sociedades contemporâneas, ou seja, nas sociedades modernas ou capitalistas que se transformaram, com o passar do tempo, em democráticas, e que continuam com o aprimoramento de seu processo democrático, o Estado é o recurso por intermédio do qual a sociedade se organiza para pleitear e alcançar suas metas comuns no plano político. Pode-se afirmar que sociedades nacionais, que recrudescem cada vez mais ao longo dos últimos tempos, regulam e coordenam meticulosamente sua ação no plano econômico e social. O Estado democrático que temos acompanhado hodiernamente é, grosso modo, governado e modificado pela política: a sociedade, por meio da política, fabrica seu Estado.

Nem sempre o Estado "se comportou" e "se apresentou" da forma como o analisamos hoje em dia. É indispensável um retorno a acontecimentos que se produziram há séculos. O Estado social, por exemplo, surge do Estado absoluto na Europa, e, portanto, da coalizão política entre o Monarca e sua administração patrimonialista e a burguesia que surgia à época. Naquele momento, a burguesia, respaldada pela sua parceria política com o Monarca, se aventurava em busca de um mercado interno vasto e confiável que viabilizaria a industrialização, sem ocultar o fato de que, na ocasião, o restante da população tinha pouca ou muito pouca influência para disputar os espaços de poder com a burguesia nascente. Contudo, havia obstáculos consideráveis: nação e sociedade civil controlavam pouco poder político em comparação com o poder armamentista e administrativo do Monarca ou do Soberano. Os dois últimos poderiam muito bem encarnar o papel do Estado (CHAUÍ, 1999). O fato é que o poder do Estado era mais concentrado e organizado do que o da sociedade civil ou da nação – cenário que foi paulatinamente se transformando ao longo do tempo.

Ainda que a independência dos países latino-americanos, região da qual o Brasil faz parte, tenha originado uma nação em cada um desses países, estas estavam apenas se formando. Por outro lado, o Estado já es-

tava formalmente composto, e pôde, facilmente, adquirir um papel muito mais representativo, uma vez que "entre sociedade e Estado temos uma relação entre dois poderes: o poder informal da nação ou da sociedade civil e o poder formal do Estado" (BRESSER-PEREIRA, 2010, p.120).

De acordo com Luiz Carlos Bresser-Pereira, a ação por via da qual a nação ou a sociedade civil reforma permanentemente o Estado é a política; é mediante a "permanente reforma e da permanente discussão das normas e dos valores que cidadãs e cidadãos mudam a sociedade e promovem o progresso" (2010, p.124).

Hoje, no cenário em que a sociedade se encontra, o Estado não tem um caráter apenas liberal, ele também é social, logo a classe trabalhadora detém um poder político significativamente maior do que aquele que tinha nos tempos de Estado liberal. No que diz respeito ao Estado liberal e a teoria imanente a ele, cabe ressaltar a contribuição apresentada pela filósofa Marilena Chauí:

> A teoria liberal, primeiro com Locke, depois com os realizadores da Independência norte-americana e da Revolução Francesa, e finalmente, em nosso século, com pensadores como Max Weber, dirão que a função do Estado é tríplice. 1. Por meio das leis e do uso legal da violência (exército e polícia), garantir o direito natural de propriedade, sem interferir na vida econômica, pois, não tendo instituído a propriedade, o Estado não tem poder para nela interferir. Donde a ideia de liberalismo, isto é, o Estado deve respeitar a liberdade econômica dos proprietários privados, deixando que façam as regras e as normas das atividades econômicas (CHAUÍ, 1999, p. 402).

Cabe, no entanto, atentar para o fato de que, nos países capitalistas que concretizaram tardiamente sua revolução industrial, existiu um aumento da intervenção do Estado na economia; esse indicativo foi compreendido como uma manifestação da "relativa autonomia do Estado ou dos oficiais públicos" (BRESSER-PEREIRA, 2010, p.126).

Um aspecto importante concernente ao Estado são as lutas que nele se travam. Sobre este aspecto, Bresser Pereira assevera a importância da luta política.

> Luta política é para construir ou fortalecer a sociedade civil ou a nação, e, também, para alcançar hegemonia ou então acordo dentro de cada uma delas, e, a partir, daí, continuar essa disputa no seio do Estado para definir políticas ou mais amplamente para reformá-lo para que seja o instrumento adequado à busca dos acordos e compromissos estabelecidos. Sua motivação pode ser meramente egoísta, centrada na garantia de direito civis, ou também republicana ou cívica, mas o resultado final é sempre a construção política (ou o desmonte) do Estado (BRESSER--PEREIRA, 2010, p.130).

Entretanto, o panorama com o qual a sociedade se depara atualmente difere bastante da época em que as oligarquias, Monarcas ou Soberanos simbolizavam a figura do Estado. Pouco a pouco, nota-se que a sociedade, nas suas várias e complexas ramificações, se torna o todo, e dessa maneira, o Estado é visivelmente diminuído, ele é considerado como um aparelho por meio do qual um setor exercita seu poder sobre outro (BOBBIO, 1985, p. 31). A mudança mais significativa: o Estado perdeu seu posto de senhor e passou a ser servo da sociedade, a qual carece urgentemente se democratizar para ampliar seu poder sobre o Estado.

Percebe-se, através do papel das diferentes instituições e dos diferentes agentes sociais, que a política é uma prática condicionada pelas estruturas econômicas e sociais, mesmo que haja certo nível de liberdade para oficiais públicos republicanos se sobreporem a seus interesses corporativos, às pressões das classes dominantes e às restrições econômicas evocadas.

Sobre a trajetória atravessada pelo Estado até os tempos de hoje, Bresser-Pereira destaca o que lhe parece necessário e o que lhe parece libertador.

> Por trás desse elogio está minha convicção de que a política e a democracia são o reino da liberdade, enquanto que a economia e a sociedade capitalista são o reino da necessidade. A organização econômica e social da sociedade que chamamos de capitalismo é dinâmica e capaz de produzir o desenvolvimento econômico, mas é intrinsecamente instável e cega em relação à justiça e à liberdade. É através da política que exercemos nossa liberdade; é através dela, e do Estado por ela construído, que domamos esse tigre elástico e

> poderoso, mas implacável e injusto. A esperança é que o reino da liberdade se imponha afinal sobre o reino da necessidade (BRESSER-PEREIRA, 2010, p. 145).

2. Reforma do Estado no Brasil nos anos 90: o começo ou o fim?

A Reforma Gerencial brasileira de 1995, nome com o qual foi batizada uma das maiores reformas pelas quais o país passou nos últimos anos, teve o antigo ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira como figura emblemática. O governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso transmitiu, muito rapidamente, suas intenções logo de cara: uma primeira emenda eliminou os monopólios estatais nos setores energéticos e das comunicações.

É bem verdade que existiram apenas duas reformas administrativas desde a construção dos estados nacionais modernos: a Reforma Burocrática ou Reforma do Serviço Público e a Reforma Gerencial da Administração Pública. A primeira trata da formação de um serviço público profissionalizado, o que ocorreu na década de 30 no Brasil. Já no que se refere à Reforma Gerencial, que "flexibiliza" os processos e os regulamentos burocráticos, atribuindo um grau mais elevado de autonomia e de responsabilização às agências governamentais e aos seus gerentes, é a segunda reforma em questão, a que se propõe a mudar a administração pública. A Reforma Gerencial é um processo histórico relativamente recente, que obteve fôlego e apoio nas últimas três décadas, quando uma grande parcela da sociedade passou a associar as crises estatais à ineficiência estrutural da administração pública burocrática (BRESSER-PEREIRA, 1999).

Sobre a Reforma Gerencial de 1995, pode-se dizer que ela foi definida oficialmente no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (também do ano de 1995). Bresser-Pereira relata o conteúdo que a reforma envolve.

> A reforma envolve: a) a descentralização dos serviços sociais para estados e municípios; b) a delimitação mais precisa da área de atuação do Estado, estabelecendo-se uma distinção entre as atividades

> exclusivas que envolvem o poder do Estado e devem permanecer no seu âmbito, as atividades sociais e científicas que não lhe pertencem e devem ser transferidas para o setor público não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado; c) a distinção entre as atividades do núcleo estratégico, que devem ser efetuadas por políticos e altos funcionários, e as atividades de serviço, que podem ser objeto de contratações externas; d) a separação entre a formulação de políticas e sua execução; e) a maior autonomia para as atividades executivas do Estado que adotarão a forma de "agências executivas"; f) maior autonomia ainda para os serviços sociais e científicos que o Estado presta, que deverão ser transferidos para (na prática, transformados em) "organizações sociais", isto é, um tipo particular de organização pública não-estatal, sem fins lucrativos, contemplada no orçamento do Estado (como no caso de hospitais, universidades, escolas, centros de pesquisa, museus, etc.); g) assegurar a responsabilização (accountability) através da administração por objetivos, da criação de quase-mercados, e de vários mecanismos de democracia direta ou de controle social, combinados com o aumento da transparência no serviço público, reduzindo-se concomitantemente o papel da definição detalhada de procedimentos e da auditoria ou controle interno – os controles clássicos da administração pública burocrática – que devem ter um peso menor (BRESSER-PEREIRA, 1999, p.7)

Consegue-se enxergar uma das características essenciais da reforma do Estado brasileira: a decisão de privatizar as empresas estatais que produzem bens e serviços para o mercado. Sobre essa particularidade, o Plano Diretor (1995) anunciava uma mudança que se tornaria marcante na iniciativa pública: a terceirização das atividades de apoio para o setor privado, de serviços como segurança e limpeza a serviços considerados complexos como consultoria e serviços de computação. A reforma administrativa orquestrada por Bresser e sua equipe, através de uma conjugação de esforços, logrou êxito ao adotar as medidas esperadas por seus idealizadores, instituindo as "agências executivas" e "organizações sociais" como peças prioritárias da organização da reforma; estabeleceu-se, ainda, normas de "contratos de gestão", que definem os indicadores de desempenho ambicionados por cada organização (BRESSER-PEREIRA, 1999). Além disso, modificou-se de forma pro-

funda a Lei do Regime Jurídico Único, que, de acordo com Bresser-Pereira, conferia "uma série de privilégio e um regime único para todos os servidores públicos" independente de suas funções.

É interessante perceber como certas carreiras são encaradas como basilares para o projeto do ex-ministro Bresser Pereira em detrimento de outras. À época, no período em que este ocupou o cargo de destaque no Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, definiu-se uma nova política de recursos humanos, sentenciando que apenas os membros das carreiras julgadas como "carreiras típicas de Estado", ou seja, os profissionais envolvidos diretamente em atividades de caráter exclusivo do Estado, deveriam continuar a ser recrutados anualmente. Estes, segundo a lógica de Bresser-Pereira, deveriam ser muito bem remunerados. Nesse sentido, "carreiras típicas do Estado" são definidas como as que envolvem o uso do poder de Estado (diplomatas, procuradores, fiscais, auditores, gestores e formuladores de políticas públicas, policiais, etc.); no que tange a essas carreiras, um dado interessante veio à tona: os servidores públicos "comuns" – na visão de Bresser-Pereira, os que concluíram o ensino médio – ganham salários superiores em cerca de 50% aos salários do mercado (BRESSER-PEREIRA, 1999).

Outro aspecto fundamental da reforma a que Bresser-Pereira se refere é a "Gestão pela Qualidade Total (Total Quality Control)", a principal estratégia de gerenciamento adotada pelas organizações do Estado, pois, no entendimento do ex-ministro, a reforma gerencial precisa indispensavelmente de uma estratégia de gestão. Nesse contexto, percebe-se que há diferenças extremamente bem delimitadas entre a administração pública e a privada: a administração pública é um empreendimento político com o objetivo de atender aos interesses públicos, já a administração privada é uma atividade econômica controlada pelo mercado cuja meta principal é a obtenção de lucros cada vez maiores.

Não há como não mencionar duas características polêmicas da Reforma Gerencial de 1995: a chamada "flexibilização" da estabilidade dos servidores públicos e a questão do "cliente-cidadão", termo cunhado com base no aumento de eficácia sugerido pelo antigo ministro de Fernando Henrique Cardoso. A tal medida concernente às palavras "cliente" e "cidadão" sinalizava a necessidade de estabelecer uma relação espelhada na que é firmada entre empresa e consumidor (BRESSER-PEREIRA, 1999). Sobre

o imbróglio envolvendo os servidores públicos, um trecho no qual Bresser--Pereira dispara palavras reveladoras sobre seu posicionamento em relação à situação da estabilidade do funcionário público chama atenção.

> O principal compromisso que tive que fazer foi relacionado com o problema da demissão por excesso de quadros. Eu queria obter um mandato mais amplo a este respeito para as três esferas de governo do Executivo (União, estados e municípios), mas isso mostrou-se impossível. Fui obrigado a conceder que as demissões por excesso de quadros ocorreriam apenas quando os gastos com pessoal excedessem 60% do orçamento total. Já havia um dispositivo constitucional nesse sentido (a chamada Lei Camata), mas o Executivo não podia aplicá-la: a estabilidade era plenamente garantida. Com a aprovação da reforma constitucional, a plena estabilidade foi abolida, mas o excesso de quadros foi definido como excesso de despesas (o teto de 60%) e não como excesso de pessoal (BRESSER-PEREIRA, 1999, p. 22).

3. A educação no âmago da discussão: o financiamento estatal no Brasil

A compreensão das diferentes facetas do Estado ao longo da trajetória civilizatória e a recente reforma gerencial pela qual o Estado brasileiro passou são elos importantes para compreender o quão estratégica é a posição da educação em nossa sociedade.

O ponto mais frágil e fulcral da relação entre Estado e educação é, sem sombra de dúvida, a aplicação de recursos. Técnicos e especialistas têm moldado suas opiniões de modo que parece haver um consenso a respeito da necessidade mais vital para os rumos da educação nos dias de hoje: o indispensável não é fixar, no papel, que governos apliquem 10% do PIB (Produto Interno Bruto) em manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), conforme proposta do Plano Nacional de Educação em 1997, mas garantir o cumprimento do que é exigido constitucionalmente, ou seja, reivindicar a aplicação do percentual mínimo dos impostos estipulado nas Constituições Federal, Estaduais e Leis Orgânicas (referente às prefeituras). Percorrendo os anos 90, identifica-se, com certa facilidade, que acordos sobre investimentos em educação previstos nas Constituições não foram honrados por

todo Brasil, sina que, infelizmente, vem perdurando, tornando o descumprimento da aplicação de recursos na área educacional uma prática recorrente em prefeituras e estados brasileiros (DAVIES, 2004).

É imperativo destacar que a receita vinculada à MDE não deve se limitar somente a impostos, ela deve englobar também as receitas de convênios ganhos com o Fundef e salário-educação. Em 2004, entretanto, uma notícia importante foi divulgada: a quota estadual repassada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação diretamente às prefeituras estabeleceu o valor com base no número de matrículas no ensino fundamental (anteriormente esse movimento dependia de regulamentação por lei estadual), ou seja, governos foram obrigados a aplicar o percentual mínimo (leia-se 18% no caso da União e 25% no caso de estados e municípios) mais as receitas adicionais a esse percentual (DAVIES, 2004).

É inevitável que haja diversos problemas para a aplicação dos recursos na educação de forma legal, um deles consiste na corrosão monetária dos investimentos por conta da inflação. Nesse sentido, leis, como a 7.348 da Constituição Federal e 9.394 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), foram elaboradas para impedir que problemas inflacionários prejudicassem os valores injetados na área educacional.

Infelizmente, se por um lado existem leis – ou projeto de leis – que visam aprimorar a transparência dos recursos da educação que devem ser aplicados, do outro existem artifícios não muito claros de que governos se valem para enxugar os gastos com a educação. Artimanhas como a maquiagem contábil têm se proliferado na administração pública de forma acelerada e entristecedora. Não é raro observar governos que lançam na documentação uma despesa como se fosse da área educacional, mas que é de outra pasta (saúde, segurança ou saneamento básico). Outra tática da qual os governos não têm do que se orgulhar acontece quando, na prestação anual de contas, declaram-se gastos os montantes empenhados em MDE, cancelando, no ano seguinte, uma parte desses empenhos (DAVIES, 2004).

Os conhecidos Tribunais de Contas (TCs), órgãos auxiliares do Poder Legislativo dirigidos por conselheiros nomeados segundo critérios políticos¸ realizam as avaliações das prestações de contas envolvendo os governos de uma forma, muitas vezes, pouco confiável, já que, em muitos casos, interesses particulares poderiam se sobrepor às leis e às normas

técnicas com as quais essas prestações deveriam ser analisadas (DAVIES, 1999). Somado a pouca credibilidade transmitida pelos Tribunais de Conta do país, está o problema da obrigação constitucional de oferecer educação básica para toda a população: o governo nacional, apesar de possuir uma parcela significativamente maior de receitas, nunca assumiu esse papel (DAVIES, 2004). São Estados e municípios os encarregados pela obrigação de oferecer educação básica para toda população. Entretanto, o cenário se agrava ainda mais quando se percebe que existem disparidades de recursos em cada esfera de governo e entre governos de uma mesma esfera (no âmbito dos municípios e dos estados). O Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), principal medida na área de política educacional da era FHC, se esforçou, em vão, para diminuir as gritantes diferenças supracitadas (DAVIES, 2004).

Contudo, o Fundef, alinhado às políticas dos organismos internacionais, em especial às do Banco Mundial, não desenvolveu o ensino fundamental nem valorizou o magistério, ele apenas redistribuiu, em âmbito estadual, entre o governo estadual e os municípios, uma parte dos impostos que, antes de sua gestação, já eram ligados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino com base no número de matrículas no ensino fundamental regular das redes de ensino estadual e municipais. Um exemplo claro dessa política de redistribuição pode ser observado no caso do ano de 2003, quando a receita nacional do Fundef foi de cerca de 25 bilhões de reais, embora a complementação federal não tenha atingido sequer o montante de R$ 400 milhões. Nota-se com certa nitidez que os parcos recursos extras angariados com a complementação ou redistribuição em esfera estadual não parecem ser canalizados para a evidente melhora da remuneração dos profissionais da educação, tampouco para as condições de ensino. É justo dizer, também, que a força equalizadora do Fundef foi camuflada por não incluir o percentual mínimo (25%) de todos os impostos, mas apenas 15 % de alguns destes impostos (DAVIES, 2004).

Em 1999, um grupo de deputados do PT formulou uma proposta cujo conteúdo previa a construção do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o qual foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº

6.253/2007, em substituição ao Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. Nicholas Davies revela de forma pormenorizada as diferenças básicas existentes entre Fundef e Fundeb no momento em que o último passou a vigorar por todo território nacional.

> Quanto ao Fundeb, suas diferenças básicas em relação ao Fundef são: (1) 25% de todos os impostos dos Estados, Distrito Federal e municípios constituem o Fundeb, e não apenas 15% de alguns impostos, como no caso do Fundef; (2) todas as matrículas iniciais da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio), assim como toda a população de 0 a 17 anos e a de jovens e adultos que não frequentou escola na idade própria, são consideradas na distribuição dos recursos, e não apenas as do ensino fundamental regular, como no Fundef; (3) o governo federal faz uma suplementação para garantir um padrão mínimo de qualidade na educação de estados, municípios e Distrito Federal cujos 25% dos impostos não sejam suficientes para os custos-aluno-qualidade (diferenciados segundo o nível e modalidade de ensino), a serem definidos em lei complementar, (4) 80% do Fundeb se destinam à valorização de todos os profissionais da educação básica, ao contrário do Fundef, que prevê, na Lei 9.424, pelo menos 60% desses 15% de alguns impostos para os profissionais do magistério no ensino fundamental, (5) instituição de Conselhos Gestores com representação do Poder executivo estadual e municipal e da sociedade civil, a serem definidos em lei complementar. Além disso, a PEC 112 obrigaria o governo federal a gastar 20% dos impostos em MDE (ao contrário dos atuais 18%) e os governos estaduais e municipais a não usarem, no prazo de 5 anos, os 25% dos impostos para financiar suas instituições de ensino superior, reservando-os apenas para a educação básica (DAVIES, 2004, p. 11).

Afinal, não basta garantir a disponibilidade de recursos a serem empregados no âmbito educacional, é preciso assegurar que a aplicação dos valores investidos chegue à destinação real, principalmente para as atividades-fim da educação.

4. Financeirização da educação-negócio ou financiamento da educação como bem público fundamental para a sociedade?

A substituição do Fundef pelo Fundeb criou expectativas bastante animadoras sobre uma transformação radical das políticas educacionais, o que, de uma certa forma, não pôde ser confirmado porque, mesmo com a chegada de Lula ao poder, a vontade política do governo continuou mais entrosada com os interesses das instituições privadas do setor da educação (DAVIES, 2004). O desejo tem sido o de estimular a iniciativa privada, não a educação pública, como bem ilustrou o aumento impactante do FIES (financiamento ao Estudante do Ensino Superior Privado) para R$ 870 milhões no ano de 2004 e a proposta de renúncia fiscal às instituições privadas de ensino superior em troca de vagas para estudantes que frequentaram escola pública ou carentes acordada no mesmo ano. No que tange ao FIES, Nicholas Davies argumenta de forma arguta sobre a questão no momento em que este fundo de financiamento foi implantado, em 1999.

> Outro instrumento legal de canalização de recursos públicos para as instituições particulares foi o crédito educativo, criado pelo governo federal em 1975 e substituído pelo FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) em 1999, quando, segundo o relatório do TCU (Tribunal de Contas da União, 2000, p. 430) sobre as contas do governo federal em 1999, teria contado com uma dotação orçamentária de R$ 244 milhões, dos quais R$ 141 milhões teriam sido utilizados para 'beneficiar' 104.736 estudantes. Basicamente, o crédito educativo consistiu num empréstimo para o pagamento de mensalidades e manutenção de estudantes supostamente carentes matriculados em instituições particulares de ensino superior. Financiado com recursos públicos, o programa, embora justificado como auxílio aos estudantes pobres, serviu para subsidiar instituições particulares que, sem o programa, perderiam uma parcela de sua clientela (DAVIES, 2004, p.15).

O panorama educacional brasileiro não é um dos mais alentadores, mas existem vitórias, pequenas, mas saborosas. Em 2001, o então mi-

nistro da educação, Paulo Renato Souza, "decretou" o fim do atual modelo de financiamento do ensino superior, convicto de que haveria um esgotamento e as universidades brasileiras logo adotariam um sistema de cobranças, como acontece em países vizinhos no continente sul-americano. Seria um triste desfecho para um país onde a educação se tornou um direito de acordo com a Constituição de 1988 (LEHER, 2001).

Nos anos 80, o Banco Mundial se tornou uma espécie de ministério mundial da educação dos países considerados periféricos e uma geração de economistas, da qual uma boa parte foi indicada pelo neoliberal Ronald Reagan, apontou que, em países periféricos, o ensino fundamental oferece uma taxa de retorno muito maior do que a do ensino superior e a da educação tecnológica. Esse estudo desenvolvido pelo Banco Mundial foi abraçado por muitos presidentes (inclusive por FHC) afinados com os ditames do Consenso de Washington, o qual acenava para exclusão do ensino superior como prioridade nos países periféricos (LEHER, 2001). Não à toa, a universalização do ensino primário foi uma das bandeiras do presidente tucano. É lógico que o enfraquecimento do setor público, com oferta de vagas no ensino superior pelo setor privado subsidiada pelo Poder Público, indica a submissão às recomendações do Banco Mundial com o qual o Brasil e seu povo se deparam até hoje. É inegável que o crescimento avassalador do sistema privado é um movimento regido pelo mercado e não é incorreto alertar para o perigo que a credibilidade do ensino superior corre no Brasil devido a esse engrandecimento nebuloso e suspeito de que o setor privado de educação tanto tirou proveito. Para se ter uma ideia, no ano de 2001, o BNDES liberou 750 bilhões para as instituições privadas (LEHER, 2001). Há, já faz pelo menos duas ou três décadas, uma recusa sistemática a uma análise mais cuidadosa acerca das prioridades na aplicação dos recursos do Estado e em sua extração tributária. O neoliberalismo subordina a universidade ao modo capitalista de produzir, sentir e pensar de forma insidiosa. Em suma, é nítida a subordinação da educação à lógica mercadológica. A respeito da sanha privatista encarada pelas universidades brasileiras nos anos 90, o professor Roberto Leher teceu comentários bastante diretos.

Em áreas mais nobres e intelectualmente valorizadas do governo FHC há textos em abundância. Seguem o estilo sinuoso do ex-ministro Bresser Pereira, que lhes deixou sua marca pessoal inconfundível. Não falam em

privatizar, mas em publicizar as universidades federais. Sob um véu de ambigüidades, de imprecisão conceitual e de referências superficiais a um tema polêmico, como o da área pública não-estatal, descobre-se, depois de percorrer muitos malabarismos verbais, o que, na realidade, isso significa: trata-se de transformar as universidades públicas em organizações sociais, com natureza jurídica de fundações de direito privado (LEHER, 2001, p. 261).

5. Conclusão

Os vários obstáculos que afligem a educação brasileira se relacionam diretamente ou indiretamente com a forma como o Estado intervém na sociedade, sobretudo no âmbito das políticas públicas da área educacional. O presente texto se propôs a mostrar como o descumprimento da vinculação, a falta de clareza com a qual os recursos financeiros são investidos na educação, a isenção fiscal para as instituições privadas de ensino, entre outras barreiras, são peças importantes para os problemas na área educacional que vilipendiam o nosso futuro e nosso progresso como nação. A presença do Banco Mundial e de outros grupos da iniciativa privada ditando os rumos das políticas educacionais brasileiras deve ser vista com receio e dúvidas. Contudo, é necessário que haja efetivamente políticas de Estado, e não políticas de governo, a fim de construir um projeto sólido e de longo prazo que caminhe para a configuração de uma educação que não se submeta nem se subordine à lógica do negócio ou do mercado; urge a necessidade de uma educação como patrimônio público imaterial, profundamente acessível, capaz de reverter o cenário sombrio que se avizinha.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BOBBIO, N. 1985. *Stato, governo, società.* Torino: Einaudi.

BRASIL. Congresso. *Lei 9.394, de 20/12/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: fev. 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Senado Federal. Disponível em http://www.senado.gov.br. Acesso em: fev. 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Proposta de Emenda Constitucional 112 (Fundeb)*, de 2/09/99. Brasília.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Relatório da Subcomissão Especial para Apuração de Irregularidades do Fundef*. Brasília, 2001.

BRASIL. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília: Legislação. Disponível em < http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>. Acesso em: fev. 2017.

BRASIL. TCU. *Relatório e parecer prévio sobre as contas do governo da República*. Exercício de 1999. Brasília: TCU, 2000.

BRESSER-PEREIRA, L. C. *A construção política do Estado*. Lua Nova, São Paulo, 81: p. 117-146, 2010.

BRESSER-PEREIRA, L C. (1995) "A Turning Point in the Debt Crisis". *Revista de Economia Política*, 19(2) abril 1999. Originalmente publicado in São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, Departamento de Economia, Texto para Discussão no. 48, novembro.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reflexões sobre a Reforma Gerencial Brasileira. *Revista do Serviço Público (Brasília)*, Brasília, v. 50, n.4, p. 5-29, 1999.

CHAUI, M. S. *Convite à filosofia*. 1. ed. São Paulo: Ática, p. 440, 1994.

DAVIES, Nicholas. O financiamento da educação e seus desafios. *Eccos. Revista Científica*, São Paulo - SP, v. 6, n.1, p. 43-63, 2004.

DAVIES, Nicholas. Tribunal de Contas: faz as contas ou "faz de conta" na avaliação dos gastos governamentais em educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 194, jan./abr. 1999b.

ENAP (1998) *Conhecendo a Clientela da ENAP: O Perfil dos DAS 101.4*. Relatório Síntese de Pesquisa. Brasilia: ENAP- Escola Nacional de Administração Pública, Março 1998.

LEHER, R.; LUCAS, L. C. G. Aonde vai a educação pública brasileira?. *Educação e Sociedade*, Campinas-SP, v. XXII, n.77, p. 255-266, 2001.

LEHER, R. "Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas." In: GENTILI, P. (Org.), *Universidades na penumbra: Neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.

Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE (1995) *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: Imprensa Nacional, novembro 1995. Plano aprovado pela Câmara da Reforma do Estado da Presidência da República em setembro de 1995.

PROFESSORES NOS CURSOS "EAD" E O TELETRABALHO

Maria Gabriela Silva Moreira

O artigo pretende analisar a multidisciplinariedade existente entre o mundo jurídico e educacional, utilizando assim, o estudo sobre a profissão dos professores nos cursos a distância, regulamentado pelo teletrabalho no ano de 2017, averiguando as nuances da aplicação prática de tal modalidade de trabalho.

Os objetivos são identificar os impactos negativos e positivos sobre os cursos EAD, as oportunidades de trabalho e estudo.

Materiais e métodos utilizados foram a análise de pesquisas bibliográficas, aplicando o método dedutivo, o qual partiu-se de uma generalização a uma aplicação/conclusão específica, das principais características do ensino realizado a distância, o meio ambiente laboral, buscando de forma a entender as tendências e mudanças dos padrões de trabalho, emprego e estudo, do ensino a distância, ao longo dos últimos anos.

A análise das principais características do ensino realizado a distância, o meio ambiente laboral, buscando de forma a entender as tendências e mudanças dos padrões de trabalho e emprego, do ensino a distância, ao longo dos últimos anos, verificando assim, as vantagens e desvantagens.

O trabalho realizado a distância há grande potencial gerador de empregos, sendo um facilitador ao acesso a todo tipo de pessoa, principalmente aquelas que a locomoção diária torna inviável.

É uma modalidade que gera maior qualidade de vida para o professor, que passa a dispor de maior tempo para a vida social e familiar, transmitindo esse status para os que o rodeiam. Reduzindo ainda o fluxo no trânsito, principalmente nas grandes capitais.

Na CLT que consta as regulamentações sobre os direitos dos teletrabalhadores. Antes da reforma constava por força da criação da Lei nº 12.551, de 15 de dezembro de 2011, a qual alterou o art. 6º, onde o simples artigo engradeceu os olhares para esse novo mundo, com várias oportunidades, que passa a vigorar com a seguinte redação:

> Art. 6º Não se distingue entre o trabalho realizado no estabelecimento do empregador, o executado no domicílio do empregado e o realizado a distância, desde que estejam caracterizados os pressupostos da relação de emprego. Parágrafo único. Os meios telemáticos e informatizados de comando, controle e supervisão se equiparam, para fins de subordinação jurídica, aos meios pessoais e diretos de comando, controle e supervisão do trabalho alheio. (CLT, 1943).

Essa alteração equiparou os efeitos jurídicos da subordinação exercida por meios telemáticos e informatizados à exercida por meios pessoais e diretos, embora ainda existam muitas questões obscuras e sem solução a respeito do tema.

Recentemente a lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017 alterou profundamente a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Dentre as alterações, destaca-se a nova disciplina do teletrabalho, por meio da criação do Capítulo II-A. O art. 75-B a CLT passa a considerar como teletrabalho "a prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que, por sua natureza, não se constituam como trabalho externo".

Teletrabalho é a forma de trabalho realizada a partir de um lugar distante da empresa, que permite através de recurso tecnológico a separação física entre o local de produção ou de execução da prestação de trabalho e o local onde funciona a empresa.

Devido aos avanços das tecnologias, a modernização das relações de trabalho, surge o teletrabalho fazendo-se necessário um distanciamento do local de prestação de serviços pelo empregado, daquele do estabelecimento físico do empregador, mas, não significando, o afastamento do controle e comando próprios do poder da direção, sendo o trabalho material encontrado fisicamente mais distante do trabalho imaterial e cada vez

a subordinação e controle estão mais incisivos e eficazes com a informatização e os meios telemáticos.

Os cursos à distância, são para as instituições uma modalidade que reduz os custos, fazendo com que a necessidade de locação do espaço físico torna-se menor, contando com uma maior flexibilização dentre as contratações.

Para os alunos, essa modalidade de ensino os favorece, especificadamente aos que demandam pouco tempo disponível para os estudos, podendo estudar do conforto de suas casas, ou local que melhor adaptar, e muitas das vezes, com qualidade semelhante ao curso presencial. Além do mais, que conforme dados levantados, os cursos a distância existem uma mensalidade inferior ao curso normal.

A principal justificativa desse projeto está no concerne da investigação de como o meio ambiente laboral se dá nos dias atuais no ramo dos professores e suas atuações no ensino à distância, além da qualidade desse ensino.

Como a doutrina e a jurisprudência tem tratado o teletrabalho para os cursos à distância e ainda, como a legislação atual, com a regulamentação do home office está com benefícios ou malefícios para a comunidade acadêmica.

O direito do trabalho desde o seu surgimento, detêm o intuito da criação de uma disciplina para dotar a ordem jurídica de forma a reger as relações coletivas e individuais de trabalho. Em 2011, a Consolidação das Leis do Trabalho, teve seu art. 6º alterado para incluir o home office, e apenas em 2017, com a Reforma Trabalhista, foi incluído o Capítulo II-A, regulamentando de fato o teletrabalho.

A educação superior, devido aos avanças das tecnologias, a modernização do ensino fez surgir uma nova modalidade, emergindo no mundo jurídico, o teletrabalho. Fazendo-se necessário um distanciamento da sala de aula, estabelecimento físico da instituição, sendo o ensino educacional feito a distância, e possibilitando ao aluno e professor, estudar e trabalhar, de qualquer local, utilizando os recursos tecnológicos.

No caso dos professores, não significa o afastamento do controle e comando, próprios do poder de direção, sendo que o trabalho material encontrar-se-á fisicamente mais distante do trabalho imaterial e cada vez a subordinação e controle estão mais incisivos e eficazes com a informa-

tização e os meios telemáticos. Sendo possível controlar a produção e desenvolvimento do empregado da instituição do ensino superior.

Os estudantes estão antenados na maioria do tempo, seja por Android, smartphones, notebooks ou tablets, com o ensino a distância, o estudo dar-se-á a qualquer momento, não necessitando se locomover e estar na sala de aula por cerca de 3h30min (três horas e trinta minutos). Podendo ser administrado o tempo e obter um melhor aproveitamento do curso.

Contemplando que há muito a ser estudado e discutido, a evolução tecnológica, uma das grandes marcas do mundo moderno, vem provocando uma possibilidade de transição cada vez maior de informações, diminuindo qualquer tipo de deslocamento físico.

Certo é que o tutor virtual está muito presente na vida de várias pessoas, principalmente nos dias atuais e se mostra uma figura chave para o processo educacional da Educação à Distância.

O desenvolvimento da modalidade de educação a distância (EAD), a relação ensino-aprendizagem agora conta, por exemplo, com o docente-tutor, as quais denominações diversas são atribuídas, tutor virtual, tutor eletrônico, tutor presencial, tutor de sala de aula, entre outros. A principal característica desse profissional é sua função de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem, sendo um mediador, entre a instituição de ensino e o ambiente virtual.

A apresentação do tema sobre o estudo do trabalho dos professores no ensino à distância, diante do teletrabalho, e a qualidade do ensino, é de suma importância frente ao crescimento do mundo moderno. A flexibilização dos contratos de trabalho, que além do tradicional, agora temos o contrato sem a necessidade de um espaço físico e sendo exercido apenas com recursos tecnológicos e meios de comunicações. Com isso, atraindo um maior público para a educação, nos casos de ensino à distância.

Destarte, a necessidade da pesquisa para a produção de conhecimentos que possam ser aplicados à realidade brasileira de modo a garantir uma melhor atuação do ensino educacional, afim de contribuir para o desenvolvimento do direito, acompanhando as mutações sociais e promovendo uma análise sólida acerca do tema proposto.

As relações de empregos têm se alterado nas últimas décadas, incentivadas pelos novos modos de organização de produção; pelas novas

tecnologias de informação e comunicação e pelos novos métodos de gestão e gerenciamento das empresas, que influenciam novas modalidades de trabalho.

Essa nova geração será, portanto, apresentada ao mundo com base em valores e princípios determinados por uma época. Com a evolução dos meios de comunicação e informatização, o teletrabalho se torna um modelo ou padrão de emprego da sociedade globalizada, impondo uma nova posição em termos legislativos, que poderia trazer uma legislação com mais segurança para as partes.

Trabalho pressupõe ação, emissão de energia, desprendimento e despendimento de energia humana, física e mental, com o objetivo de atingir algum resultado. (CASSAR, 2017, pág. 04).

O surgimento de novas gerações, cada vez mais interativas e ligadas à informativa, fez surgir uma nova ordem social e, consequentemente, novos tipos de relação de trabalho. Tais gerações precisavam ser inseridas no mercado de trabalho, respeitando suas peculiaridades, seja em empresas públicas ou privadas. A ideia do teletrabalho é respeitar, livremente, tanto o tempo livre quanto o tempo de trabalho.

Sabe-se que as inovações da informática, dos meios telemáticos e as novas exigências impostas pela vida moderna provocaram mudanças na forma como o trabalho é estruturado. É claro que tais alterações advêm também da busca de vantagens como a redução de custos e uma possível melhora na eficiência e qualidade dos serviços.

Com a indústria tecnológica a pleno vapor, o mercado de trabalho atual solicita dos trabalhadores, além da produção, um grande grau de interação, muitas vezes por meios de conexão que prescindem da presença integral no ambiente laboral. Perante essas avalanches de inovações, abriu-se oportunidades que modificaram a forma de trabalho e suas relações em vários países, inclusive no Brasil.

A novel legislação trabalhista representa um avanço para a modernização das relações de trabalho, e busca melhor enquadrar o trabalho no cenário contemporâneo, buscando a flexibilização dos tipos de contrato individual de trabalho que vão além do padrão tradicional do contrato por tempo indeterminado e horário controlado pessoalmente. Assim, surge a necessidade de regulamentar o teletrabalho ou trabalho a distância por meios telemáticos, dentro de uma tipologia moderna mais adequada à realidade atual.

A OIT Organização Internacional do Trabalho o define como "(...) a forma de trabalho efetuada em lugar distante do escritório central e/ou do centro de produção, que permita a separação física e que implique o uso de uma nova tecnologia facilitadora da comunicação".

O teletrabalhador precisa desenvolver uma autodisciplina bem rigorosa; uma rotina de trabalho sem excessos, mas com total foco e concentração nos momentos destinados ao desenvolvimento das atividades laborais. Deve se evitar dispersões constantes no ambiente familiar, o que poderia gerar uma queda de produtividade, além de que deve evitar excessos com longas jornadas ininterruptas.

Na análise de Alice Monteiro de Barros, a subordinação no teletrabalho é apresentada da seguinte forma:

> O teletrabalho não neutraliza o contrato de emprego. Ele poderá prestar serviços subordinados sob a égide da CLT ou como autônomo, exercendo suas atividades por conta própria, fora da tutela dessa disciplina, tudo irá depender da forma como for realizada a prestação de serviços. Saliente-se, todavia, que não é o lugar da prestação de serviços que irá distinguir as duas situações e atribuir tratamento distinto para as atividades, mas o fato de o trabalho ser realizado mediante controle do credor do trabalho ou com poderes para gerir a sua própria atividade. (BARROS, 2016, pág. 216).

Na legislação trabalhista, toda e qualquer alteração contratual, precisa para ser válida, da concordância expressa do trabalhador e necessita ser benéfica ao mesmo, sob pena de ser tida como nula (Art. 468, CLT).

Sobre a jornada de trabalho, a Reforma Trabalhista cria-se o inciso III ao art. 62 da CLT, que passou a contar com a redação que exclui o teletrabalho do controle de jornada extraordinária. De forma, clara e objetiva, a CLT exclui os trabalhadores do controle de jornada, afastando, por consequência, direito ao recebimento de horas extra, tal como já acontece com empregados que detenham efetivo poder de gestão e aqueles que se ativam em atividade externa com incompatibilidade de controle.

Em nota técnica, algumas associações ligadas à proteção dos direitos trabalhistas se manifestaram sobre esse ponto da Reforma Trabalhista:

> Da mesma forma, o teletrabalho, que poderia representar, no mundo tecnológico de hoje, uma modalidade de trabalho atrativa e interessante para o trabalhador, tal como colocada, se apresenta como mais um instrumento de flexibilização da relação de trabalho sem contrapartida, de transferência do risco da atividade para o trabalhador, e em síntese, de retirada e sonegação de direitos. [...]
>
> Sabemos que, atualmente, pelos meios telemáticos disponíveis, é plenamente possível ao empregador controlar a jornada e a produtividade de um trabalhador que labore em sua casa ou fora do ambiente da empresa.
>
> Com essa malfadada exceção, a esses trabalhadores poderá ser exigido o trabalho além das 8 horas diárias, 44 semanais, além do trabalho em domingos e feriados, sem contar a perda do direito a adicional noturno, já que não possuem controle de jornada. (ANPT, ANAMATRA, ABRAT, etc., 2017 Disponível em: http://www.anpt.org.br/attachments/article/3112/Nota%20T%C3%A9cnica%20Conjunta%20-%20Reforma%20Trabalhista.pdf. Acesso em Julho de 2018).

Contudo, leva-se em consideração o princípio da primazia da realidade, dever-se-á analisar a função do caso concreto, carga diária de tarefas e o tempo para a realização de cada ordem. Diante das peculiaridades de cada situação é que se pode dizer se o teletrabalhador possui ou não o controle de jornada.

Sobre as horas extras, no que tange ao teletrabalho, podemos destacar algumas jurisprudências dos Tribunais Superiores. Horas extras. Atividade externa. Home office. Possibilidade de controle da jornada:

> HORAS EXTRAS. ATIVIDADE EXTERNA. HOME OFFICE. POSSIBILIDADE DE CONTROLE DA JORNADA. O Regional foi categórico no sentido de que o contrato de trabalho da reclamante, além de não fazer nenhuma alusão ao art. 62, I, da CLT, estabeleceu, em sua cláusula 5ª, a obrigatoriedade de horário, além de haver ficha de registro fixando jornada a ser cumprida. Ressaltou, ainda, que a prova dos autos demostrou a possibilidade do controle da jornada na modalidade de trabalho home office, razão pela qual

> afastou o enquadramento na exceção do art. 62, I, da CLT. Desse modo, em que pese a reclamante realizar atividade externa, não se vislumbra a alegada ofensa ao artigo 62, I, da CLT. Observa-se, por outro lado, que a decisão não está amparada apenas nas regras de distribuição do ônus probatório, mas também nas provas produzidas e valoradas, de modo que não é possível divisar violação direta e literal dos artigos 818 da CLT e 333 do CPC/15. Divergência jurisprudencial inválida. (...) na Súmula nº 338 do TST, ao contrário, pautou-se pela efetiva prova produzida pelas partes e, diante das peculiaridades do caso, trabalho na modalidade home office, ou seja, trabalho realizado na própria residência do empregado por meio de celular e notebook, entendeu por fixar o início e o final da jornada de trabalho segundo a jornada contratual e de acordo com os cerca de 300 e-mails constantes do acervo probatório, por serem os meios de controles dos quais se valeu o empregador. Aliás, a jornada arbitrada não decorreu de inversão do ônus da prova, em verdade, encontra-se pautada pelos princípios da razoabilidade e da proporcionalidade. Diante do exposto, por certo não restaram violados os artigos 62, I, e 74, § 2º, da CLT, muito menos contrariada a Súmula nº 338 desta Corte. Ademais, sequer há falar em fixação da jornada pela regra da OJ nº 233 da SDI-1 do TST, visto que trata de hipótese diversa dos autos. Divergência jurisprudencial inespecífica à luz da Súmula nº 296, I, do TST. Recurso de revista não conhecido. (...). (ARR - 1599-67.2012.5.01.0044, Relatora Ministra: Dora Maria da Costa, Data de Julgamento: 21/06/2017, 8ª Turma, Data de Publicação: DEJT 23/06/2017 Disponível em: http://aplicacao5.tst.jus.br/consultaunificada2/inteiroTeor.do?action=printInteiroTeor&format=html&highlight=true&numeroFormatado=ARR%20-%201599-67.2012.5.01.0044&base=acordao&rowid=AAANGhAA+AAATlRAAL&dataPublicacao=23/06/2017&localPublicacao=DEJT&query=NEAR((%20home,%20office),%200,%20true) Acesso em: Setembro de 2018).

A tecnologia e seus frutos, como por exemplo, os robôs, a internet, os computadores, os softwares e os celulares, nas últimas décadas, mudaram significativamente as relações laborais e sociais, bem como, e especialmente, os meios de produção de bens e serviços.

> "De fato, no passado era complicado controlar um empregado em domicilio, mas diante das novas tecnologias que permitem, em tempo real, o contato entre patrão e empregado é considerado um absurdo, excluir os teletrabalhadores das horas extraordinárias". (CASSAR, 2017, p. 661).

É uma modalidade que gera maior qualidade de vida para o professor, que passa a dispor de maior tempo para a vida social e familiar, transmitindo esse status para os que o rodeiam. Os cursos à distância, são para as instituições uma modalidade que reduz os custos, fazendo com que a necessidade de locação do espaço físico torna-se menor, contando com uma maior flexibilização dentre as contratações. Para os alunos, essa modalidade de ensino os favorece, especificadamente aos que demandam pouco tempo disponível para os estudos, podendo estudar do conforto de suas casas, ou local que melhor adaptar, e muitas das vezes, com qualidade semelhante ao curso presencial. Os cursos a distância, são um distanciamento da sala de aula, estabelecimento físico da instituição, sendo o ensino educacional feito *on line*, e possibilitando ao aluno e professor, estudar e trabalhar, de qualquer local, utilizando os recursos tecnológicos.

Com o advento da reforma trabalhista, no seu art. 75-E. "O empregador deverá instruir os empregados, de maneira expressa e ostensiva, quanto às precauções a tomar a fim de evitar doenças e acidentes de trabalho." Cabendo as empresas cumprir e fazer cumprir as normas de segurança e medicina do trabalho.

No parágrafo único do art. 75-E "O empregado deverá assinar termo de responsabilidade comprometendo-se a seguir as instruções fornecidas pelo empregador." Constatando responsabilidade de ambas as partes.

O conceito trago pelo art. 19 da Lei 8.213/91 trata sobre esse assunto, de forma suscinta, acidente de trabalho é o que ocorre pelo exercício do trabalho a serviço da empresa ou pelo exercício do trabalho a serviço da empresa ou pelo exercício do trabalho dos segurados referidos no inciso VII do art. 11 desta lei, provocando lesão corporal ou perturbação funcional que cause a morte ou a perda ou redução permanente ou temporária, da capacidade de trabalho.

Os novos meios de comandos são pertinentes ao assédio, por ser mais incisivos e o poder diretivo acontecer em qualquer horário. O trabalho à

distância tem como principal precursor os meios tecnológicos e suas ferramentas, sendo o controle seja mais rigoroso e invasivo.

Pensar-se-á que pelo motivo do empregado estar "disponível" na maioria do tempo, o controle das tarefas e obrigações se tornam mais imprudente, não levando em consideração o tempo livre.

Há ainda uma confusão em torno dessa situação. O home office caracteriza pelo trabalho realizado fora das dependências do empregador, tendo auxilio as redes sociais, chats, e-mails, entre outros. O horário flexível não é respeitado e o poder de fiscalização se torna inviável. As cobranças se iniciam a partir do momento em que o superior hierárquico acredita que se o teletrabalhador está on line, ele pode ser cobrado e fiscalizado, mas o trabalho à distância não tem esse objetivo.

As vantagens do teletrabalho advêm da flexibilidade de horário capaz de facilitar a conciliação das atividades familiares com as profissionais. Para o empregador, eventual bloqueio na telecomunicação da empresa, não causarão, necessariamente, interrupção nas atividades. Sobre as desvantagens para a empresa advém de eventual falta de lealdade dos teletrabalhadores no efetivo trabalho e forte dependência da tecnologia, que pode gerar alto custo. Para o teletrabalhador, pode causar isolamento social e falta de envolvimento emocional com o nível hierárquico. No caso dos professores, não significa o afastamento do controle e comando, próprios do poder de direção, sendo que o trabalho material encontrar-se-á fisicamente mais distante do trabalho imaterial e cada vez a subordinação e controle estão mais incisivos e eficazes com a informatização e os meios telemáticos.

Palavras-chave: Cursos a distância; EAD; professores; trabalho a distância.

Referências bibliográficas:

BARROS, Alice Monteiro de. Curso de direito do trabalho. 10. Ed. São Paulo: LTR, 2016.

BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho: Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm>. Acesso em: Abril de 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: Abril de 2019.

CASSAR, Vólia Bonfim. Direito do trabalho. 14. ed. Ver., atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo, Método, 2017, pág.- 659-663.

MILL, Daniel. FIDALGO, Fernando. Sobre tutoria virtual na educação a distância: caracterizando o teletrabalho docente. Revista Virtual Educa. Brasil. Ano 2007.

NETO, Vicente Batista dos Santos. MILL, Daniel. Intensificação do trabalho docente e tecnologias digitais em pesquisas sobre educação no Brasil. Revista de Educação a Distância – EmRede. v. 5, n. 1. Ano 2018.

OLIVEIRA, Leonardo Alexandre Tadeu Constant de. JUNIOR, Eloy Pereira Lemos. A educação a distância, o teletrabalho e o direito: os profissionais da docência na educação virtual. Revista Univap. São José dos Campos – SP, v. 24, n. 45, ed. Especial, Brasil. Ano 2018.

PONTE, Felipe Teófilo. AQUINO, Cássio Adriano Braz de. Professores tutores e a flexibilização do tempo de trabalho. Estudos Interdisciplinares em Psicologia. Londrina, v. 9, n. 1, p. 03-25, abr. 2018.

SABBATINI, Marcelo. Entre a desumanização e a alienação: perspectivas da docência na Educação a Distância a partir da literatura crítica. Humanae. Questões controversas do mundo contemporâneo, v. 12, n. 2. Ano 2018.

VELOSO, Braian Garrito. MILL, Daniel. Educação a distância e inclusão: uma análise sob a perspectiva docente. USFCar. Revista Diálogo Educação, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 56-75, jan./mar. 2019.

EDUCAÇÃO PELOS EDUCADOS: ANÁLISE SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO BRASILEIRO E O COMPLEMENTE ÀS AÇÕES DO ESTADO

Allison Vicente Xavier Gonzalez

1. INTRODUÇÃO

Em muito os desafios – ao menos os principais – do ensino na educação básica brasileira já são conhecidos. Esses desafios se dividem para certas situações das instituições de ensino: são diferentes em escolas públicas e particulares e no primeiro se dividem em escolas estaduais, municipais e federais. Eles não são, todavia, distintos, mas como que complementares de um problema mais amplo: a própria constituição de civilização.

Este primeiro parágrafo esboça mais ou menos o que se coloca como hipótese final de um processo bastante longo de estudos e pesquisas. Não é exatamente o que se irá apresentar e discutir aqui, mas é assunto bastante relacionado e por isso mereceu menção. O fato é que os estudos pedagógicos vêm destacando diversos problemas no processo de educação comum, mas destaques também cada vez mais particulares. BASTOS (2017) destaca alguns desses desafios da educação: o ainda restrito acesso a educação por milhões de brasileiros, o que causa ainda o gritante número de analfabetos no país; o pouco investimento nas estruturas das instituições de ensino brasileiras; o descumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e das metas do Plano Nacional de Educação... São esses e

outros os desafios que Bastos destaca em seu artigo e, em muito eles são semelhantes a diversas outras pesquisadoras do tema.

O que vale ressaltar aqui como problema a ser discutido nessas próximas páginas é essa aparente "culpa" por parte do governo brasileiro: em algum nível, parece ser de sua inteira responsabilidade zelar e fundamentar a educação pública brasileira.

A educação no Brasil, ano a ano, reforma a reforma, se prova ainda longe de conquistar a satisfação daqueles preocupados com ela. O Estado brasileiro, que prevê sua preocupação com a educação já em sua constituição federal de oitenta e oito (1988), apesar de tê-la desenvolvido em algum nível, ainda peca na eficiência e extensão pedagógicas no país. De fato, tal tarefa não é de fácil realização. No entanto, o problema que enfrentamos é a prioridade pela manutenção do sistema econômico que prejudica a formação do cidadão brasileiro.

O capitalismo, por assim dizer, quando relacionado a educação, preza pela formação de trabalhadores mais que quaisquer outras formações. Pode-se defini-lo como o interesse do Estado em adquirir lucros através do trabalho de seus cidadãos. Nesse sentido, a educação de um Estado capitalista objetiva a formação de trabalhadores mais que a formação humana propriamente. Isso deve ser mais bem esclarecido.

Quando falamos de formação humana, nos referimos ao desenvolvimento das características sociais humanas, isto é, suas capacidades intelectuais e físicas. Tais características são complementares e os educandos adquirem novas e melhores capacidades quando bem-educados. Isso significa dizer: a preocupação pelo desenvolvimento do cidadão compreende a formação da classe trabalhadora. Ao contrário, no entanto, o Estado que não trata a educação com o objetivo de bem formar cidadãos prioriza, ao fazê-lo, a educação para o trabalho que não abrange mais que tarefas categóricas e por isso insuficiente para o desenvolvimento das capacidades humanas.

As ações do Estado se chamam políticas públicas: são a forma que o Estado toma para alcançar a realização das promessas feitas e previstas pela constituição brasileira vigente. Algumas destas políticas públicas foram e são destinadas a melhorar a educação, onde melhorar significa fazê-la mais abrangente e eficiente. Mas o Estado brasileiro tem a preocupação com o capital e, como foi aqui dito, isso prejudica a educação, deixando-o mais

preocupado com a formação de pessoas para o trabalho que com o desenvolvimento de suas capacidades. Ainda que ineficiente, o Estado promove diversas políticas públicas educacionais, fazendo com que alguns dos milhões de brasileiros alcancem algum nível de boa-educação.

Nesses milhões, alguns se preocupam com o caminhar da educação brasileira; estes entendem seus direitos e garantias previstos pelo Estado e, pergunta-se: por que conseguem notar os acertos e erros, os problemas e necessidades que precisam ser garantidas e resolvidas, esses sujeitos possuem a responsabilidade de procurar soluções e propô-las, quando necessário, ao próprio Estado? Isso não significaria que, se bem-educados, os sujeitos brasileiros seriam complementares às ações do Estado e por estarem muitas vezes mais próximos às realidades brasileiras, são essas pessoas as responsáveis por notar a manutenção e indicar quais necessidades devem ser resolvidas?

Este breve artigo pretendeu, portanto, analisar a *lei de diretrizes e bases da educação nacional* (BRASIL, 1996, lei nº 9.394) e a partir da análise promover algumas reflexões acerca das limitações do cidadão e os deveres do sujeito no Estado brasileiro. Terminamos, após isso, com alguns exemplos de formas possíveis dos sujeitos realizarem essa manutenção das necessidades estatais.

2. ESTADO, ECONOMIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Parece ser comum definir o que são políticas públicas como o modo do Estado agir. A constituição federal brasileira dispõe (BRASIL, 1988, Título II) logo no início, diversos direitos e garantias intitulados e intituladas fundamentais para cada cidadão brasileiro. Esses direitos e garantias, no entanto, não são ordens imediatas. Não ocorre – como alguns talvez pensem – que, porque está lá estabelecido, o cumprimento das palavras escritas será imediato sem qualquer meio ou ferramenta. Na realidade, as políticas públicas se encaixam justamente como o modo como o Estado se exerce, ou melhor, governa para que consiga assim realizar as promessas dispostas pela constituição brasileira de oitenta e oito (1988). "[...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade." (HÖFLING, 2001, pág. 31).

Isso significa que, senão todas, muitas ações do Estado estão condicionadas a forma como ele se constitui. Uma monarquia agirá diferente de uma democracia, bem como de uma ditadura; cada forma que toma um governo tem em si determinada sua finalidade, seus meios e princípios; em suma: a estrutura de um Estado aponta já quais suas ações em prioridade e, portanto, que políticas públicas serão fomentadas, cabendo ao (s) governo (s) realizá-las.

É o caso, por exemplo, das *diretrizes e bases da educação nacional* (BRASIL, 1996, lei nº 9.394); e, das *condições a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências* (BRASIL, 1990, lei nº 8.080). A lei das *diretrizes* estipula quais serão as ações do Estado para que o direito fundamental à educação do cidadão brasileiro (BRASIL, 1988, art. 6º) seja realizado. A segunda lei prevê quais serão as ações do Estado para realizar outro desses direitos fundamentais: o direito a saúde (idem).

Analisando brevemente a forma que tem o Estado brasileiro notamos então uma democracia capitalista que vigora desde sua última constituição (1988). Se falarmos sobre a democracia resumindo-a aos governantes, temos: aos governos que a sucedem cabe até o momento a realização dos direitos fundamentais dispostos por sua constituição. Mas, porque o Brasil se define democrático com rotação continua de presidenciáveis partidários (governos), as preocupações principais variam de governo para governo. Não que um partido escolha agir de forma exagerada à prevista pela constituição de oitenta e oito – apesar de acontecer de vez em quando; há um limite previamente estabelecido para como eles deverão agir, mas dentro deste limite existem diversos direitos e garantias ditos e ditas fundamentais da pessoa cidadã brasileira. Entre a escolha primordial pela realização de alguns direitos e não outros, há a complexidade que torna prematuro o apoio e preferência por alguns governos e não outros; isso significa também que alguns brasileiros acabam ficando sem o mínimo prometido pelo Estado brasileiro.

O capitalismo por sua vez, parece aumentar ainda mais essa complexidade. A economia do Estado – por algum motivo – é hoje um dos fatores mais influentes em seu desenvolvimento – senão o mais. O capitalismo, nesse sentido, aparece como a forma mais comum que toma a economia de um país. Temos então que, uma das preocupações do Estado brasileiro

é objetivamente estabelecida: deve-se buscar engrandecer os lucros do país para que este se desenvolva, sendo esta tarefa realizável através do trabalho. A tarefa do governo que antes era realizar os direitos fundamentais previstos pela constituição do Estado, agora ganha outra variável: a economia.

É bem verdade que a forma econômica de um Estado, em geral, é tomada como ferramenta para que seus objetivos principais sejam realizados. O capitalismo busca, nesse sentido, o lucro para desenvolver o Estado, sendo este desenvolvimento a própria realização dos direitos fundamentais para cada cidadão. Não podemos, no entanto, pensar isso como etapas: a busca do lucro convertida em desenvolvimento é uma só junto a realização dos direitos humanos básicos. Acontece também em nome da promessa de desenvolvimento, que o lucro de um país é mais valorizado, logo, mais fundamental que os direitos mínimos para as pessoas brasileiras. Voltamos ao problema inicial e adicionamos um fator: as escolhas, os interesses em realizar alguns direitos fundamentais e não outros em cada governo e a importância dada a economia de um país causam não só desigualdade como em muitas vezes a ausência dos direitos fundamentais prometidos pelo Estado brasileiro.

2.1. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: CONSEQUÊNCIAS DE UMA LIGAÇÃO DIRETA COM O ESTADO

Vimos até agora que as políticas públicas estão sempre condicionadas a certa concepção do Estado, isto é, sua estrutura econômica e social, e que esse condicionamento resulta, no caso do Estado brasileiro, na desigualdade dos direitos básicos prometidos e previstos pela constituição de oitenta e oito para todo e qualquer cidadão brasileiro. Mencionamos mais cedo também que uma das políticas públicas direcionadas a promover a realização pela educação aos cidadãos é a *lei de diretrizes* (Brasil, 1996, lei nº 9.394). Analisemos ela mais atentamente.

Essa lei de noventa e seis (1996) dispõe sobre o que caracteriza a educação nacional: sua finalidade, organização pelo país e os deveres do Estado para com ela. A finalidade da educação brasileira se define como: "[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."(BRASIL, 1996, art. 2º), sendo este dever o objetivo da educação tanto familiar

quanto estatal. O "pleno desenvolvimento" significa "preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho"; notamos assim duas preocupações principais da educação brasileira. A primeira diz respeito à qualificação do ser humano enquanto se realizando como cidadão; a segunda poderia também ser lida como parte da primeira: o trabalho poderia ser entendido como forma do ser humano se realizar, suas qualidades, virtudes e faculdades. No entanto, precisamente porque foi destacado como outra preocupação da educação que não a formação de cidadão, o trabalho aparece como preocupação pelo desenvolvimento do sistema econômico brasileiro: o capitalismo.

Em um primeiro momento, poderíamos pensar que em sentido educacional, a preocupação do Estado brasileiro se volta para a formação de cidadão e de seu trabalho igualmente. É chamado cidadão aquele em exercício de seus direitos à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, e à propriedade (BRASIL, 1988, art. 5º), estes são chamados direitos civis. Estes direitos são apenas supostamente garantidos pelo Estado: existem os que estão vivos, livres, mas vivenciam a desigualdade todos os dias, sem qualquer segurança e ainda aqueles que não possuem qualquer moradia – este último é ainda absurdamente comum. Em um Estado cuja constituição logo após dispor sobre seus princípios fundamentais, promete a garantia de direitos que não consegue cumprir, às pessoas, desde que vivas e livres, resta o trabalho. O que vemos, portanto, após um primeiro momento acerca da leitura do art. 2º da *lei de diretrizes* é a priorização do Estado pelo trabalho e menos a formação do cidadão brasileiro.

A *lei* dispõe ainda sobre a organização da educação pelo Brasil: é dividida em ensino básico e ensino superior, sendo compreendido, no primeiro, o ensino fundamental e o médio. Ao Estado compete fornecer o acesso do educando às escolas, isto é, fazê-las gratuitas, próximas, com vagas disponíveis, dentre outros. O ensino básico se faz não apenas um direito do cidadão, mas uma obrigatoriedade a ele; obrigatoriedade esta que nem sempre é cumprida. A extensão do país dificulta em muito a acessibilidade a educação. Por esse motivo, políticas públicas educacionais foram se fazendo nos últimos anos, tentando alcançar alguns objetivos na *lei de diretrizes* prometidos. A educação para jovens e adultos (EJA) é um exemplo – que, por sinal, reafirma a importância dada ao trabalho: o objetivo do EJA é inserir e reinserir os educandos no mercado de trabalho, o

programa escola acessível, outro, e, além destes, muitos foram os programas realizados no Brasil em prol da educação.

Sendo as ações do Estado diretamente ligadas a concepção dele mesmo, por consequência, em um Estado democrático capitalista, em época de priorização pelo capital, a educação se direciona para formação de novos trabalhadores mais do que qualquer outra coisa. Que fique claro: essa formação de trabalhadores não significa diretamente má formação de cidadãos. Acontece apenas que há uma evidente preferência em formar pessoas capacitadas para o mercado de trabalho e as condições necessárias para tanto não compreendem a formação do cidadão adequadamente.

Até o momento, apontamos e reafirmamos a incapacidade do Estado em realizar o previsto como direitos e garantias fundamentais para o cidadão brasileiro. Os interesses alternados entre os governos, bem como a preocupação pela educação mais direcionada a formação de trabalhadores que cidadãos justificam essa incapacidade. Mas gostaríamos de chamar atenção para outro tipo cidadão.

3. PROBLEMAS NA EXECUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: O CONCEITO DE CIDADÃO

Há um problema em pensar o cidadão tal como o definimos mais cedo, de acordo com o código civil brasileiro. A definição aponta uma passividade; como se a pessoa recebesse os direitos e garantias fundamentais do Estado e isso permitisse desse modo o exercício dos direitos dela em prol dele próprio. Isto não está certo. A vida e a liberdade não são fornecidas pelo Estado, tão menos permitidas: alguém nasce, portanto, há vida; alguém faz, portanto, há liberdade. Talvez possamos dizer que o Estado facilite a promoção da vida e da liberdade. Se o fizermos, a passividade de cidadão deixa de ser predominante.

Isso parece já significar algo mais próximo da realidade brasileira que antes; também podemos falar dos direitos à igualdade e à segurança: pensá-los como a construção social de moral que parte das ações individuais e, justamente porque sempre existirão pessoas agindo a todo o momento, jamais se concretiza por completo; uma moralização, portanto. Nesse caminho, a definição de cidadão que tem já seus deveres estipulados (BRASIL, 1988, art. 5º) foge ao aqui proposto. Não precisaremos comparar a

definição dos deveres lá postos com essa moralização da qual mencionamos. Basta que se reafirme a não objetividade dessa moralização. Não é algo que se possa formular e apontar como dever, é algo que somente aqueles que estão em frequente preocupação com prioridades de convivência social poderão notar, e somente estes poderão assim agir.

3.1. DO CIDADÃO A SUJEITO EM UM ESTADO DEMOCRÁTICO

Falamos de quase todos os direitos civis básicos, mas o direito à propriedade nos escapou propositalmente. Gostaríamos de mostrar, com alguns exemplos, o que muda ao se pensar o sujeito brasileiro como aquele que protagoniza as ações do Estado, age em prol da melhora, mínima, mas ao máximo que consegue. Para isso, traremos alguns exemplos de casos de desobediência civil e as possibilidades de exercer a cobrança de necessidades sociais educacionais a serem sanadas pelas ações do Estado, ou seja, através das políticas públicas.

Quando falamos de desobediência civil, tocamos na capacidade dos sujeitos, em um Estado democrático, se posicionarem contrariamente às decisões do governo vigente em algum ponto específico dela com certa justificação legislativa. Esse posicionamento por sua vez deve ser fomentado e, por isso legitimado, pelos direitos humanos mais fundamentais que não estão sendo devidamente realizados. Trata-se, assim, de dar guarida constitucional ao "direito à indignação", procurando-se convencer a opinião pública de que "uma lei, uma política ou medidas de uma política" são ilegítimas tornando-se a contestação pública destas plenamente justificada. (CANOTILHO, J.J. Gomes, 2006, pág. 305).

Nesse sentido, a desobediência civil é o máximo exercício democrático e cívico que se possa ter. É atitude que cobra não apenas o Estado de seus deveres principais, mas também todos os que presenciam a desobediência civil de outros, pois chama atenção para o dever do sujeito em um Estado democrático: se posicionar contra as injustiças que são promovidas nas situações mais cotidianas da vivência humana; o dever de se manifestar e defender causas não em favor próprio, mas em prol daqueles que estão ausentes dos direitos fundamentais prometidos pelo Estado. Ao se falar de desobediência civil, estamos falando de uma ação que possibilita a mudan-

ça de preocupação do Estado, porque chama atenção para necessidades a serem urgentemente resolvidas, e, uma mudança na forma como os cidadãos e sujeitos pensam seus papéis em um Estado democrático.

Essa forma de ação do sujeito é vista por outros como exemplo a ser seguido, promove movimentação dos que até então apenas o observavam, passivos ante as ações do Estado. Essa atitude do sujeito convoca a ação dos outros por uma causa que precisa ser resolvida, mas que o Estado inviabiliza. Belizario Neto descreve diversos *casos concretos de desobediência civil* ao longo da história humana e até se dá o trabalho de dedicar mais em casos acontecidos na atual situação brasileira. Os casos de desobediência civil se apresentam em situações já muito complicadas que exigem dos sujeitos que a percebem o enfrentamento das legislações que vigoram. Assim foi com Sócrates, em sua clássica condenação na Grécia Antiga, com Tiradentes, por nossa tão querida independência, com Martin Luther King, pelo movimento negro nos Estado Unidos da América, e, mais recentemente, assim é com o movimento sem-terra (MST) no atual Brasil. (NETO, 2005).

Ocorre que o Estado brasileiro não consegue promover políticas públicas que alcancem a cada cidadão como foi prometido, e a complexidade dos direitos de cada um inviabiliza a realização dos direitos sociais fundamentais para todos. No caso do direito à propriedade, a ocupação da moradia de outro é ilegalizada quando não há recurso para organização comum; o Estado – e estranhamente por consequência, os ditos cidadãos se esquecem que apenas possuir um chão para dormir fere e prejudica os direitos naturais do ser humano. Assim, a ocupação dos sem-terra é vista como crime quando eles estão cobrando seus direitos naturais e sociais. Sua luta, portanto, é legítima, porém, ilegal; suas manifestações são de desobediência civil, um exercício da atividade democrática, e suas ações causam a movimentação de outros sujeitos que não ficam apenas os observando.

O cidadão enquanto individuo não conseguiria mover muito sozinho. Ele deve agir como sujeito, cobrando seus direitos e garantias prometidos pelo Estado, mas as formas de o fazer remete sempre a um conjunto, um grupo, em uma palavra: uma instituição. Isso significa que a forma com que os sujeitos agem em um Estado democrático será sempre por meio de uma instituição que fala por ele, apesar de não ser apenas ele. Há uma reunião e convergência de interesses na instituição que permite e

fornecesse espaço, voz e poder para as pessoas isoladas, as minorias e até mesmo aqueles que desejam lutar por uma causa sem que sofra dela.

Nesse sentido, algumas instituições brasileiras já se consolidam nesse papel. Algumas mais acessíveis que outras, é verdade. A sociedade brasileira pelo progresso da ciência (SBPC) é um exemplo de instituição que luta pelo desenvolvimento do país, mas de forma bastante diferente das manifestações do MST, por exemplo. Vimos que a desobediência civil é legítima em momentos onde o Estado inviabiliza a reivindicação de direitos fundamentais e naturais do ser humano; ou seja, é uma medida drástica a ser tomada quando o Estado se encontra já inadequado; é uma forma de revolução propriamente. A SBPC por outro lado, procura reunir sujeitos preocupados com as necessidades populares brasileiras e discutir formas de melhorias para elas.

Em sua edição de dois mil e dezoito 2018, por exemplo, a SBPC elaborou projetos de políticas educacionais que visassem a melhoria da educação brasileira, acompanhou de perto as eleições e lutou contra a reforma do ensino básico, oferecendo notas de repúdio, moções e propostas alternativas na área da educação (o acesso ao livro de projetos é gratuito e se encontra disponível no site oficial da SBPC: http://portal.sbpcnet.org.br/). Não é uma comunidade acessível a qualquer pessoa: apesar de ser um evento público que vise a demonstração do avanço nas ciências no Brasil, apenas os sócios podem votar e elaborar propostas para encaminhar às assembleias que ocorrem por todo o país no decorrer do ano e isso, é claro, tem um custo.

Notamos, no entanto, a via legal de cobrar e buscar chamar atenção dos governos para as necessidades que precisam ser resolvidas; os sócios da *sociedade* são profissionais das diversas áreas da ciência e isso possibilita que os estudiosos possam opinar nas decisões do Estado na tentativa de torná-las mais eficientes. O interesse e empenho da SBPC em participar das ações do Estado significa complementa-las na medida em que há o interesse social dos sujeitos brasileiros em melhorar as políticas públicas propostas pelo Estado.

4. O GRUPO ARANDÚ DE TECNOLOGIAS E ENSINO DE CIÊNCIAS (GATEC)

O Grupo Arandú de Tecnologias e Ensino de Ciências (GATEC), fundado em 2008, detém histórica contribuição para a ciência sul-mato-

-grossense. O grupo é integrado por estudantes da graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), inicialmente coordenado pelo professor Ivo Leite Filho. GATEC há 10 anos promove atividades em prol do ensino de ciências na educação básica brasileira com diversas ações: A Feira de Engenharias, Tecnologias e Ciências de Mato Grosso do Sul (FETECMS), o Grupo Minerva, o projeto Interciências, a delegação de Mato Grosso do Sul e os Workshops preparatórios para feiras científicas são algumas das muitas atividades que o grupo promove., GATEC já envolveu mais de 100 estudantes da graduação na organização e realização de seus projetos de incentivo e aprimoração científicos.

Tal diversidade é o que permite, e permitiu por todos esses anos, ao Arandú não apenas mostrar publicamente as pesquisas realizadas no ensino básico, mas também condicionar novos jovens pesquisadores. Se a FETECMS é um espaço de mostra de projetos, o Interciências e o grupo Minerva são atividades que condicionam e incentivam estudantes e professores do ensino básico a começar novas pesquisas. Sem perder o apoio às promissoras pesquisas: os Workshops preparam os projetos para apresentações em outras feiras, as Delegações de MS auxiliam estudantes, professores e professoras nas viagens para outros estados, em busca de outra visibilidade e novas oportunidades para seus projetos.

Assim, não é difícil ver a estrutura de apoio a ciência no ensino básico. GATEC tem se apresentado em todas as etapas da ciência sul-mato-grossense. Segue ao lado dos projetos desde do primeiro contato, o primeiro incentivo a pesquisa até as grandes conquistas em feiras nacionais e internacionais brasileiras.

As atividades realizadas pelo Arandú apenas são possíveis por projetos aprovados por Instituições como o CNPq, a Fundect e outras do tipo. Há mais de 10 anos que o grupo participa de diversos editais para fomento de atividades e faz uso disso para realização de suas velhas e novas atividades. A FETECMS, por exemplo, participa do edital de feiras científicas e tecnológicas do CNPq em todos os anos desde de 2011 e apenas estará comemorando seus 10 anos em 2020 por conta disso.

A menção do GATEC então se torna aqui interessante. O fomento utilizado pelo grupo é público e previsto também por legislação brasileira, gerenciado por instituições que foram criadas justamente para essa função. A criação dessas instituições foram então ações do estado, políticas

públicas que buscaram por elas realizar as responsabilidades dele. Mas o acontecimento em prol da educação em fato apenas é possível através da movimentação de pessoas outras: de sujeitos que, porque "bem-educados" conseguem visualizar problemas na educação brasileira que precisam ser resolvidos e tentam de toda forma os resolver.

Isso significa dizer que há uma coerência das ações do Estado e do sujeito, do governo e do cidadão: a tentativa de solução dos problemas sociais da comunidade. Não caberia então encontrar culpados, mas sim buscar artifícios que possibilitem resolver esses problemas, passar por esses desafios. GATEC hoje se consolida como Grupo em prol da educação científica e através dela consegue verificar as diferenças entre os estudantes que conseguiram passar por uma educação científica e outros que não por ela passaram. A educação científica parece auxiliar nesse processo de desenvolvimento do pensamento que, segundo Dewey:

> Pensar é o único modo para fugir ao impulso cego da rotina. O homem, privado de pensamento, não é senão um ser dominado por instintos e apetites. Quando há pensamento, os fatos presentes tomam o papel de símbolos, de sinais, com os quais podemos elaborar fatos ainda não adquiridos pela experiência. Uma pessoa que pensa é levada a agir apoiando-se em dados ausentes ou futuros. Ao invés de ser unicamente escrava de hábitos, de tendências de que não tenha consciência, será estimulada por uma influência mais vasta, de que possua conhecimento direto". (DEWEY, 1989) (tradução própria).

Em um artigo escrito em conjunto sobre o projeto Interciências, Ivo LEITE FILHO (2016) comenta exatamente esta citação de Dewey:

> A importância dos trabalhos científicos dos alunos está relacionada com a mudança de postura que os alunos têm frente aos trabalhos escolares do que apenas ao conteúdo e temas publicados que possam ser publicados. Outra importância destas atividades pelos alunos se refere à ampliação do conceito de aprendizagem.
>
> Neste ponto, os trabalhos científicos migram para outros ambientes educativos e de aprendizagem que passam pela escola, universidade, na educação formal, como por exemplo, a implantação de

> defesas dos planos de pesquisa, os encontros entre alunos, pais e professores, os congressos científicos, as olímpiadas científicas e as feiras de ciências, entre outros.
>
> Necessitamos de fortalecer diversos outros microssistemas, ou simplesmente atividades científicas para os jovens para permitir surgimento de inúmeros talentos, sempre considerando o centro de interesse dos estudantes.

Sobre esta última parte da citação direta, podemos comentar, fortalecer outros microssistemas significaria também ter outras pessoas engajadas em resolver os problemas da comunidade em geral fazendo uso das próprias ações do Estado, o cobrando por suas responsabilidades e as puxando também como suas próprias. É isso certamente o que deve significar uma educação pelos educados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E DISCUSSÃO

Enfim, tentamos promover, neste artigo, algumas considerações acerca das políticas públicas, das políticas públicas educacionais e o papel do cidadão nessas ações do Estado brasileiro. Este Estado se constitui por governos que, apesar de limitado pelas previsões previstas na constituição federal de oitenta e oito (1988), divergem em interesses e confundem o sistema econômico capitalista como objetivo a ser cumprido ao invés de ferramenta a ser utilizado para promover a realização das previsões pré-dispostas. Essa confusão desemboca em uma ausência dos direitos e garantias fundamentais para muitos cidadãos brasileiros.

Na educação, o Estado que confunde o capitalismo, como fim e não o meio que é, deixa de priorizar a formação do cidadão para prioriza-lo como trabalhador. O aprimoramento das características próprias humanas é deixado de lado em vista da necessidade de mão de obra para manter o modo de produção capitalista. Isso também incapacita, cada vez mais, as pessoas brasileiras em exigir seus próprios direitos fundamentais, porque elas já não sabem como o fazer, às vezes, nem mesmo quais são esses direitos. O ser humano, desse modo, é malformado pelo Estado.

Oferecemos, no entanto, uma figura diferente nesse processo. O sujeito como aquele que foge desse prejuízo, que deixa de sofrer ou depen-

der completamente das condições do Estado. Na França do século XX, apareceu uma figura mais ou menos semelhantes a esta. O *intelectual francês* era aquele que, apesar de sua condição muitas vezes burguesa, apesar de sua posição acadêmica, aparecia ao lado daqueles que necessitavam, lutava ao lado deles como um simples cidadão, clamando pelos direitos do povo. No atual cenário brasileiro, essa figura não existe, mas existem aqueles que estão em condição um pouco melhor que outros, existem os que podem se unir a causa de outros para lutar junto a eles. O sujeito não precisa ser um intelectual, nem mesmo pertencer a classe burguesa. Afirmamos que a única condição para ser esse sujeito é notar as necessidades sociais a sua volta, em seu meio, e, porque as notou, tem ele a responsabilidade de lutar para resolvê-las utilizando mesmo os artifícios e permissões do Estado, o cobrando e agindo por suas "ferramentas", em outras palavras, agindo como complemento das ações do Estado.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Manoel de Jesus. **Os Desafios da Educação Brasileira.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 14, pp. 39-46 Janeiro de 2017 ISSN:2448-0959

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acessado em: 03/10/2018.

BRASIL. Congresso nacional. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, dez, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acessado em: 07/10/2018.

BRASIL. Congresso nacional. **Dispõe sobre as condições a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências.** Brasília, DF, set, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm. Acessado em: 28/09/2018.

DEWEY, J. **Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo.** Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.

CANOTILHO, J.J.G. **Direito constitucional e teoria da constituição.** Imprenta: Coimbra, Almedina, 2006.

LEITE FILHO, Ivo. AÇÕES DO INTERCIÊNCIAS NA DIVULGAÇÃO E POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO DO SUL. **In. CAMINHOS DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: RELATOS E PRODUTOS.** Curitiba: Brazil Publishing, 2016.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**. Campinas, Ano XXI, nº 55, pág. 30-41, novembro, 2001.

NETO, Belizario. Casos concretos de desovediência civil. **Lusíada.** Lísboa, nº 3, pág. 307-316.

THOREAU, David Henry. **Desobedecendo. Tradução de** José Augusto Drummond. Rio de Janeiro: Rocco, 1984. (pág. 007-055).

SOBRE INCIVILIDADES, CONFLITOS E VIOLÊNCIAS ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES ANALÍTICAS PARA SE PENSAR A EFICÁCIA DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Robert Segal

Introdução

O presente artigo tem como objetivo buscar definições de incivilidades, conflitos, violência e *bullying*, com vistas a elucidar possíveis ambiguidades e, sobretudo, imprecisões conceituais, a fim de propor análise dessas mesmas categorias, ao mesmo tempo em que pretende proporcionar contribuições para se pensar a aplicabilidade ou a eficácia da mediação de conflitos escolares.

E este mesmo trabalho surge a partir de pesquisas realizadas acerca da violência escolar e de conflitos escolares, a partir de fatores intra e extramuros, em contextos como a rede municipal do Rio de Janeiro (SEGAL, 2015, 2019a) e a rede privada de instituições de ensino situadas na cidade de Niterói/RJ (SEGAL, 2019b).

No caso da primeira pesquisa, trata-se de um estudo longitudinal realizado em escolas da rede municipal, entre os anos de 2011 e 2019, mediante observação de campo, notas de cunho etnográfico e aplicação de entrevistas semi-estruturadas com profissionais (diretoras, coordenadoras pedagógicas, professoras e profissionais de apoio) que têm atuado naquelas instituições e estudantes, com foco nos dois segmentos do ensino

fundamental (1º ao 9º ano), com o objetivo de analisar os possíveis efeitos das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) no comportamento de jovens moradores de favelas, matriculados naquelas instituições de ensino, na seleção de suas famílias de escolas da rede municipal e no sistema de matrículas por parte do próprio Poder Público.

Do levantamento de dados preliminares, constituídos por matérias jornalísticas e produções científicas (artigos e livros), passando pelo estudo de campo, até a análise dos dados coletados na própria pesquisa, verificou-se que as Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) pouco efeito tiveram sobre a sociabilidade dos jovens matriculados nas escolas da rede municipal da cidade, situadas na região conhecida como grande Tijuca (especificamente nos bairros do Andaraí, Tijuca e Vila Isabel). Ainda que não tenham qualquer ligação com grupos de narcotraficantes que atuam na região, há uma tendência, entre os jovens, de segregarem outros jovens oriundos de favelas controladas por grupos de narcotraficantes rivais daqueles espaços. Em outras palavras, pouca ou nenhuma mudança houve no comportamento entre os jovens escolares, considerando o lugar onde moram.

Trata-se de um processo cultural entre jovens baseado num modelo de sociabilidade violenta engendrado pelos grupos rivais de narcotraficantes que há tempos controlam determinados territórios da cidade do Rio de Janeiro, cujo "ethos guerreiro" em reproduzido nos espaços intramuros escolares (GUIMARÃES, 2003; ZALUAR; LEAL, 2001).

Além disso, os dados da pesquisa em tela revelam que as próprias famílias dos jovens em idade escolar evitam matriculá-los em escolas localizadas no interior ou nas proximidades de favelas que encontram-se sob a influência de grupos rivais de narcotraficantes, em relação àqueles onde residem, com o interesse de preservar a integridade daqueles que estão sob seus cuidados (filhos, sobrinhos e netos).

Por parte do Poder Público, as Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) também não têm conseguido surtir qualquer feito no sistema de matrículas realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ), pois, o critério de alocação dos jovens moradores de favelas obedece a razões objetivas: a matrícula é realizada de acordo com a origem residencial dos alunos, considerando a suposta influência dos narcotraficantes nos seus comportamentos, com o intuito de se evitar conflitos intramuros.

Estes são dados coletados a partir do banco de dados acessado juntos à própria SME/RJ e considerando as percepções dos entrevistados, o que sugere a manutenção de "fronteiras invisíveis" na cidade do Rio de Janeiro, no tocante às oportunidades educacionais de crianças e adolescentes moradores de favelas (SEGAL, 2015, 2019).

No caso da cidade de Niterói/RJ, a pesquisa diz respeito aos tipos de conflitos e violências ocorridas no interior das escolas da rede privada, tendo em vista as próprias percepções dos profissionais (diretoras, coordenadoras pedagógicas e orientadoras educacionais) que nelas trabalham e com objetivo de se contribuir para a formulação de uma política pública de mediação de conflitos em ambiente escolar, considerando os mais diversos fatores e a perspectiva de se desjudicializar questões da seara pedagógica, num cenário em que, atualmente, existem aproximadamente 81 milhões de processos judiciais no Brasil, mobilizando a atuação estatal desde a primeira instância (Juizados Especiais e Varas estaduais, federais e do trabalho) até a última (Superior Tribunal de Justiça, Tribunal Superior do Trabalho, Tribunal Superior Eleitoral e Superior Tribunal Militar), segundo *Justiça em Números*, de 2019 (com ano-base de 2018 e dados coletados desde 2009), produzido pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

Aqui está em jogo conhecer os tipos de conflitos e violências observados nessas escolas em que medida seria possível a implementação de uma política pública no âmbito municipal que pudesse envolver tanto o poder público local como instituições privadas de mediação de conflitos.

Entretanto, para que isso ocorra, é importante que se estabeleça as diferenciações possíveis entre incivilidades, conflitos, violência e *bullying*, conforme dito anteriormente, razão pela qual este trabalho se vale de um método de análise que, partindo de uma pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica (GIL, 2008), privilegia um estudo teórico sobre tais categorias à luz do aporte teórico em Abramovay e Rua (2002), Charlot (2002), Chrispino e Chrispino (2011), Debarbieux (1996), Debarbieux e Blaya (2002), Fante (2005), Guimarães (2003), Jabklowski (2018), Olweus (1993), Rios (2012), Zaluar e Leal (2001), além de estudos já realizados por mim (SEGAL, 2014, 2015).

Daí, como se vê, esse artigo encontra-se estruturado em duas partes, além da conclusão.

Na primeira parte, o objeto de trabalho consiste em definir as categorias de incivilidades, conflitos, violência e *bullying*, considerando tanto possíveis aproximações conceituais e empíricas como as distinções cabíveis.

Após, numa segunda parte, procura-se compreender em que medida a mediação de conflitos pode ou não ser aplicada no âmbito escolar, em cada caso específico.

1. Definindo incivilidade, violência e conflito: distinções e aproximações conceituais

Em seu estudo sobre a mediação de conflito escolar, Chrispino e Chrispino (2011) abordam como a massificação da educação contribuiu para o crescimento de conflitos na escola, apresentando um quadro comparativo entre as escolas americanas, na década de 1940 e na década de 1990.

No tocante às escolas norte-americanas na década de 1940, os autores citam como problemas criados pelos alunos: falar em ocasiões inapropriadas, mascar chicletes, fazer barulhos, correr nos corredores, furar filas, desrespeitar as normas sobre o modo de se vestir e causar desordem (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011).

Após, em relação à década de 1990, os mesmos autores fazem menção aos seguintes problemas: abuso de drogas, abuso de álcool, gravidez, suicídio, estupro, roubo e assalto (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011).

Entre os tipos de problemas escolares levantados por Chrispino e Chrispino (2011), cuja responsabilidade é atribuída aos alunos, interessa considerar os problemas do primeiro tipo (aqueles da década de 1940), nas escolas norte-americanas, como aquilo que Charlot (2002) define como incivilidades[31], tendo como fundamento a percepção de que se tratam de condutas que violam as normas de boa convivência.

Percebe-se que as condutas elencadas no estudo de Chrispino e Chrispino (2011), concernentes à escola norte-americana na década de 1940, estão dentro do espectro daquilo que a escola sociológica francesa classifica como incivilidades.

31 O termo "incivilidade" pode assim ser tomado em contraposição à "civilidade" como codificação de comportamentos socialmente aceitos como adequados, dentro da perspectiva de processo civilizatória das sociedades de cultura anglo-saxônica (ELIAS, 2011).

> Por incivilidade se entenderá uma grande gama de fatos indo da indelicadeza, má criação das crianças ao vandalismo. As incivilidades mais inofensivas parecem ameaças contra a ordem estabelecida, transgredindo os códigos elementares da vida em sociedade, o código de boas maneiras. Elas podem ser da ordem do barulho, sujeira, impolidez, tudo que causa desordem. Não são necessariamente comportamentos ilegais em seu sentido jurídico, mas infrações à ordem estabelecida, encontradas na vida cotidiana (DEBARBIEUX, 2001, p. 163).

Enquanto isso, as outras condutas – estupro, roubo e assalto – são tipificadas como violência, não somente pela a escola francesa de sociologia, com contribuições no campo da educação (CHARLOT, 2002), mas também em outras perspectivas teóricas, tais como das culturas norte-americana (MAYER; JIMERSON, 2019; OLWEUS, 1993), europeia, para além da francesa (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002; SMITH, 2002), e brasileira (ABRAMOVAY; RUA, 2002; GUIMARÃES, 2003; ZALUAR; LEAL, 2001).

De uma maneira geral, mesmo não sendo uma questão nova, a violência na escola tem assumido novas formas (ABRAMOVAY; RUA, 2002; CHARLOT, 2002).

No entanto, mesmo diante da dificuldade em se definir a violência em ambiente escolar, sua necessidade decorre dos próprios tipos vivenciados no cotidiano, cujas causas e implicações podem ser distintas, inclusive no que pertine à mediação de conflitos escolares.

Desse modo, seguindo a tipologia escolhida por Charlot (2002), e considerada por mim, em outro trabalho (SEGAL, 2014), a violência escolar pode ser classificada em: violência da escola, violência à escola e violência na escola.

Com relação à *violência da escola*, trata-se de uma violência institucional, simbólica[32], à medida que os jovens, das mais diversas culturas, iden-

32 Se, por um lado, a violência da escola pode ser compreendida como uma forma de violência simbólica, por outro, houve tempo em que a violência física fazia parte da didática adotada pelas instituições de ensino, visando à disciplina e correção das transgressões cometidas pelos alunos, tal como ocorria, por exemplo, com o uso da palmatória e demais castigos físicos (ARIÈS, 1981; COMENIUS, 2011; ARAGÃO; FREITAS,

tidades e origens socioeconômicas, são submetidos à exposição pública do "erro" (LUCKESI, 1999), às normas padronizadoras e à inculcação de valores e conteúdos definidos pela cultura da classe dominante, mesmo sem considerar a distância entre a cultura da escola e a cultura social dos alunos (BOURDIEU; PASSERON, 2012).

Se por um lado, a educação consiste em meio de desenvolvimento de valores e culturais das gerações mais jovens pelas mais velhas (DURKHEIM, 2014) com vistas inclusive às capacidades sociais e intelectuais (DADOUN, 1998; THOMAZ, 2010) – em pese as criticas cabíveis pela dominação hierárquica e a mera especialização para o trabalho (MORIN, 2008) –, por outro, a escola se torna *locus* da violência simbólica quando aplica medidas disciplinares de forma arbitrária por parte de seus gestores (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Mas, se a escola pode ser tornar *locus* de violência, isso também implica na compreensão de movimentos de resistência, mesmo inconscientes, por parte dos seus alunos, razão pela qual a *violência à escola*, a qual deve ser analisada junto com a violência da escola (CHARLOT, 2002), podendo assumir as formas de *violência anômica* – por ocasião de vandalismos e até agressão aos educadores – ou de *violência banal* – mediante recusas silenciosas a demandas específicas, ironias etc. (MAFFESOLI, 1987, 2001).

Como terceira categoria analítica de violência escolar, tem-se a violência na escola, motivada por relações de poder envolvendo jovens, inclusive no interior das instituições educacionais. Podem referir-se a tensões entre jovens moradores de territórios controlados por grupos rivais de narcotraficantes que, tomados por um "*ethos* guerreiro" (ELIAS, 1996)[33], levam tal animosidade para espaços intramuros escolares (ABRAMOVAY; RUA, 2002; GUIMARÃES, 2003; ZALUAR; LEAL, 2001) ou mesmo a conflitos exacerbados entre jovens, pelas mais diversas causas:

2012), ou simplesmente para corrigir "defeitos", como no caso dos alunos canhotos (CARVALHO, 1982).

33 Expressão adotada por Elias (1996) para descrever o *habitus* beligerante dos alemães, nos séculos XIX e XX, forjado a partir do sentimento de nacionalismo. Curioso é observar como jovens em idade escolar, moradores de favelas (mas, não só eles), identificados com grupos de narcotraficantes, referem-se a outros jovens, residentes de outras localidades, controladas por grupos rivais de narcotraficantes, como "os alemão" [sic] (GUIMARÃES, 2003; SEGAL, 2015).

mal-entendidos, ciúme, dívidas monetárias, danos a materiais, ofensa verbais etc.

Quanto a este tipo de violência, aliás, cabe analisá-la sob três aspectos: casos isolados de violência, casos reiterados de violência e casos de violência tidos como "brincadeira" entre escolares.

No primeiro caso, tem-se o jogo de poder citado acima, por vezes, fruto de uma escalada ou espiral de conflitos em que este sai de seu estado latente, passa por um estado emergente até alcançar um estado manifesto, de confronto franco (KRIESBERG, 2007; MOORE, 1998).

Essa mesma lógica pode ser observada entre estudantes que, se num primeiro momento, apresentam dificuldades em se relacionar na escola, noutro, atingem o estágio de violência verbal ou física.

No que tange aos casos reiterados de violência, pode caracterizar-se aquilo que a teoria classifica como *bullying*: uma violência reiterada, entre pares, sem motivação aparente, praticada de forma direta e/ou indireta, com o intuito de causar danos psicológicos, físicos e materiais (FANTE, 2005; OLWEUS, 1993).

Portanto, importa ressaltar aqui as características elementares do *bullying*:

- Sua prática se dá de forma reiterada e, portanto, não de maneira isolada, em caso único, esporádico. A prática sistemática da violência é uma característica típica do bullying.
- Outra característica típica do bullying é que se materializa numa relação violenta entre pares, ou seja, pessoas que por suas próprias características aparentam níveis iguais de poder (ainda que este poder seja assimétrico, quando observado a fundo): aluno x aluno; professor x professor.

Dessa maneira, entendimentos no sentido de que alunos possam praticar *bullying* em face de professores (BRITO, 2019; D'AGOSTINI, 2019; FERREIRA, 2018), e vice-versa (NISZ, 2012), não se encaixam na categoria aqui analisada, merecendo, inclusive, um tratamento diverso.

Quiçá, alunos ao praticarem violência verbal e/ou física contra seus professores, na verdade, à luz das contribuições teóricas aqui abordadas, praticam uma modalidade de violência à escola que pode ser entendida

como intimidação ou agressão[34]. Isso porque, por algumas razões, quando alunos agridem seus professores, de alguma maneira, manifestam resistência àquilo que a escola representa em suas vidas, por problemas familiares ou sociais (ABRAMOVAY; RUA, 2002), ou ainda em consequência da crise ou mutação da escola, a partir da ausência de sentido por parte dos alunos, inclusive na perda do referencial do professor como uma autoridade, num cenário de "mal-estar docente" (CANÁRIO, 2006).

Já a violência dos professores em face de seus alunos pode ser compreendida dentro do espectro da violência da escola, podendo ainda ter analisada como caso de assédio moral ou físico, ensejando inclusive uma tipificação penal consoante o ordenamento jurídico brasileiro.

- A ausência de motivação aparente constitui outra característica do bullying, ainda que, mais tarde, se verifique a intencionalidade de seu autor em face do alvo ou da vítima, causando-lhe danos de ordem psicológica, física ou material.
- Por fim (mas, sem esgotar todas as demais possibilidades), o bullying envolve práticas diretas, tais como ofensas verbais (xingamentos, apelidos, manifestação de racismo, homofobia, misoginia, xenofobia etc.) ou físicas (chutes, socos, pauladas etc.), danos materiais (quebra ou subtração de pertences alheios), ou práticas indiretas, mediante discriminação por isolamento social (isolamento do grupo, recusa em agregar alguém no time de esportes, no grupo de trabalho escolar etc.).

Todavia, há que se tomar cuidado com possíveis banalizações interpretativas, em especial por parte daqueles que não transitam no chão da escola ou que, mesmo lá, estejam em nada ou pouco atentos aos jogos sociais que ali se processam.

E foi com a advertência teórica de Geertz (2013) acerca das interpretações banais das culturas, por parte dos colonizadores, que pude constatar

34 O que, do ponto de vista jurídico, pode ser enquadrado como ato infracional (art. 103, da Lei nº 8.068/199), como ato análogo ao crime de ameaça (art. 147 do Código Penal), lesão corporal (art. 129 e segs. Do Código Penal) ou à contravenção de "vias de fato", mediante empurrão, socos, pontapé, puxão de cabelo, rasgo de roupa (art. 21 do Decreto-lei nº 3.688/1941)

que a "brincadeira violenta" do "porradobol" ou "abafa" tem um significado distinto de outras formas de violência vivenciadas no espaço escolar. Enquanto nestas opera-se a lógica da exclusão dos diferentes – ou seja, aqueles que não fazem parte da "tribo" – na "brincadeira violenta" do "porradobol" ou "abafa", o que ocorre na realidade é uma integração entre os membros de um determinado grupo. Enquanto chutam uma bola (ou um objeto que simbolicamente exerça a sua função) e seus corpos de tocam, entre socos e chutes, o sentimento de "tribo" se reforça. Trata-se de um ritual em que a violência funciona como uma espécie de cimento social, aglutinando os membros daquele mesmo grupo de jovens (SEGAL, 2014).

Às suas respectivas maneiras, casos de incivilidade, violência e *bullying* trazem consigo diferentes graus de conflito, uma vez que

> O conflito no contexto escolar origina-se de vários tipos de manifestações de disputas e interesses. A escola representa um espaço de socialização, por excelência e um local privilegiado de ressonância das dificuldades e das potencialidades que o educando experimenta (RIO, 2012, p. 27).

Um conflito envolve sujeitos, causas, interesses e consequências variadas, constituindo tipos de conflitos estruturais, de valor, de relacionamento, de interesses ou em relação a dados.

Pode ainda ser classificado como estrutural, porque é causado por padrões destrutivos de comportamento, de controle, posse ou distribuição desigual de poder, entre tantos outros fatores que impedem a cooperação. Conflito de valor porque envolve critérios diferentes de avaliação de ideias, comportamentos, modos de vida, ideologia ou religião. Conflito de relacionamento, em decorrência de fortes emoções, percepções equivocadas, estereótipos, comunicação inadequada ou deficiente, assim como repetição de comportamento negativo. Conflito de interesse porque dize respeito à competição entre os sujeitos. E um conflito quanto aos dados, eis que causados por falta de informação, informação errada, pontos de vistas diferentes sobre o que é importante ou interpretações diferentes acerca de algo (MOORE, 1998).

Ademais, quanto aos seus níveis, um conflito pode sair de um estágio de latência, passando por um emergente até alcançar o nível manifesto.

No nível latente, o conflito ainda não foi explicitado, uma vez que seus sujeitos ainda não possuem consciência de sua dimensão. Mas, mesmo assim, impendem a uma boa convivência. Mais adiante, em seu nível emergente, os sujeitos já podem reconhecer algumas questões evidenciadas, apesar de alinda não terem sofrido uma intervenção, com um processo de solução, por intermédio da ajuda de um terceiro. No último nível, o conflito se torna manifesto, com os sujeitos envolvidos em uma disputa intensa, inclusive, com perdas sentidas por uma das partes ou por ambas, momento em que a intervenção na sua resolução (MOORE, 1998).

Pois, voltando ao objeto específico desse trabalho, vale registrar que

> Os conflitos educacionais, para afeito de estudo, são aqueles provenientes de ações próprias dos sistemas escolares ou oriundos das relações que envolvem os atores da comunidade educacional mais ampla. Certamente poderíamos ainda apontar os que derivam dos exercícios de poder, os que se originam das diferenças pessoais, os que resultam de intolerância de toda ordem, os que possuem fundo político ou ideológico (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011, p. 54).

E, sobre os conflitos escolares, os mesmos autores (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011, p. 55) atribuem como suas consequências:

- Conflitos entre docentes: falta de comunicação, interesses pessoais, questões de poder, conflitos anteriores, valores diferentes, busca por posição de destaque, conceito anual entre docentes, não indicação a cargos de ascensão hierárquica e divergências de posições políticas e ideológicas.
- Conflitos entre alunos e docentes: não entendimento do que estes últimos explicam, notas arbitrárias, divergências sobre critérios de avaliação, avaliação inadequada (na visão do aluno), discriminação, ausência de material didático, ausência de escuta (tanto alunos quanto professores) e desinteresse dos alunos pela matéria de estudo.
- Conflitos entre alunos: mal-entendidos, brigas, rivalidades entre grupos, discriminação, bullying, uso de espaços e bens, namoro, assédio sexual, perda ou dano de bens escolares, eleições, viagens e festas.

- Conflitos entre pais, docentes e gestores: agressões entre alunos e destes com professores, perda de material de trabalho, associação de pais e amigos, cantina escolar ou similar, falta ao serviço por parte dos professores, ausência de assistência pedagógica pelos professores, critérios de avaliação, aprovação e reprovação, uso de uniforme escolar e não atendimento a requisitos "burocráticos" e administrativos por parte da gestão da escola.

Pelo que aqui se aborda, especialmente em relação ao conflito, "conhecer as teorias e estudos que exploram o conflito norteia o trabalho da comunidade educativa ao enfrentar as situações conflituosas que ela vivencia" (RIOS, 2012, p. 27), sobretudo quando, reconhecendo a necessidade de uma cultura de paz, ou de não-violência, a melhoria do clima escolar e a satisfação das necessidades fundamentais dos diversos atores que fazem parte da comunidade escolar, seja ela pública ou privada, percebem a importância da mediação de conflitos (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011; RIOS, 2012).

No âmbito educacional, não se trata de instituto novo, com diversas experiências em vários países. No entanto, é o caminho viável para aqueles que almejam romper com a lógica da competição e com as atitudes de evitação, omissão e agressão que levam a perde de sentido de responsabilidade individual e, ao mesmo tempo, coletiva pela própria educação; permitindo ainda transformas as escolas em locais de hospitalidade, ao invés de hostilidade; de intimidade, ao invés de intimidação; de sentimento de apoio mútuo e o encontra-se no encontro com os outros (JABKLOWSKI, 2018).

2. Sobre a mediação de conflitos escolares: pensando a sua eficácia em casos de incivilidades, conflitos e violências

Mas, afinal, o que mediar? Eis a questão.

Sobre as incivilidades, parece não haver dúvida quanto à aplicabilidade da mediação, especialmente quando geram conflitos que ultrapassando o nível da latência, alcançam o nível emergente e, sobretudo, o manifesto.

Com relação a conflitos cotidianos em ambiente escolar – como, por exemplos, aqueles que se referem a disputas pelo uso da quadra de esportes

e demais equipamentos escolares (mesa de *ping-pong*, *totó* ou *pebolim* etc.), na hora dos intervalos – também parece não existir problemas quanto à eficácia da mediação.

O problema então passa a ser no tocante à aplicabilidade, ou mesmo a eficácia, da mediação em casos de violência, tema cuja visibilidade nos dá angústia, sejamos mães e pais, sejamos como educadores comprometidos com a educação inclusiva e fundada nos valores do respeito à diversidade e, portanto, na esteira dos Direitos Humanos.

Para além da objetividade de um enquadramento a algum tipo penal, a violência na escola traz desafios aos educadores de como tratá-la. Entre roubos (subtração de bens alheios com emprego de ameaça ou arma), estupros e casos de violências causadas por disputas territoriais inclusive intramuros, por influência do "*ethos* guerreiros" dos narcotraficantes, e conflitos sem maiores gravidades, a eficácia da mediação merece ser pensada mediante o uso do bom senso e ainda como alternativa à judicialização de questões que digam respeito à escola e os sujeitos à ela envolvidos, como recurso frequente nos dias atuais, neste país (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008; CURY; FERREIRA, 2009).

Entretanto, a experiência sugere que provavelmente, num primeiro momento, não seria recomendável colocar um autor de roubo, estupro ou *bullying* frente a frente com sua vítima ou alvo, mesmo porque, conforme dito, estas são hipóteses de franca assimetria de poder entre os sujeitos.

Se por um lado, a violência nos causa medo, repulsa e, em alguns casos, um desejo de vingança, por outro,

> Tratar a violência na escola implica em um trabalho responsável e consciente com o diferente, com a diversidade, com o que provoca a inquietação e questionamentos. É preciso desenvolver a capacidade de diálogo, propor práticas que disseminem a cultura de paz e a inclusão social, contribuindo para um novo projeto de sociedade, na qual o bem de todos esteja realmente em vista (RIOS, 2012, p. 81-82).

Mesmo porque, conforme aporte teórico neste estudo, que muito poderia contribuir para pensar as variadas formas de violência escolar – sob os tipos de violência da escola, violência à escola e violência na escola

(CHARLOT, 2002) – tratar a violência com outra violência talvez não seja o caminho recomendável, à exceção daquela violência que esteja estreitamente ligada à criminalidade violenta (tentativa de homicídio, terrorismo, estupro etc.).

E ainda, se, numa via, a segregação realizada inclusive pelo poder público na alocação de alunos moradores de determinados territórios das cidades brasileiras visa a protegê-los contra possíveis violências, noutra, cabe perguntar sobre a viabilidade de alternativas de resolução de conflitos escolares e, desse modo, como própria alternativa de se tratar com violência – típica dos mecanismos disciplinares tradicionais (separação do aluno infrator, suspensão e expulsão, mesmo que mediante "convite" a se retirar da escola ao final do ano letivo) – as violência que, em muitos casos poderiam ser evitadas se, quando os conflitos se encontravam em nível emergente haveriam de ser mediados, do mesmo modo em que gestores, educadores e pais – enfim, a comunidade escolar – dedicando esforços na prevenção da violência intramuros.

Nada fácil para uma escola que, em decorrência de uma massificação da educação, não se preparou para conviver com os conflitos causados por um público tão diversificado e divergente, tendo ainda como pano de fundo as expectativas das famílias, cujas responsabilidades passaram a ser delegadas às instituições educacionais.

De qualquer forma, se a violência é aquela que interrompe o diálogo e a mediação vista justamente restabelecê-lo (MOORE, 1998), valem os esforços, inclusive, na implementação de política pública para a introdução de mediação de conflitos nas escolas, visando a redução da violência no espaço escolar, por intermédio da coordenação de meios postos à disposição do Estado e das atividades privadas (CHRISPINO; CHRISPINO, 2012).

Conclusão

Originário de estudos científicos sobre violência escolar e mediação de conflitos escolares, bem como a partir de algumas pesquisas de campo, o presente trabalho manteve seu foco nas definições de incivilidades, conflitos e violências, com o intuito inicial de elucidar possíveis imprecisões conceituais que pudessem afetar tanto reflexões teóricas como a realização de ações no campo da mediação de conflitos.

Feito isso, pode-se vislumbrar a existência de distinções e aproximações entre as três categorias aqui analisadas. No último caso, a interrelação entre incivilidades, conflitos e violências se faz possível pelo fato de que há incivilidades causadoras de conflitos, da mesma forma em que existem conflitos que se transformam em casos de violência, mormente quando deixam o nível latente rumo ao nível de conflito manifesto.

Avançando, foi possível observar como a violência escolar se desdobra em três tipos de violência: a violência da escola, a violência à escola e a violência na escola. Ora, mantêm relações entre si, ora merecem tratamento distinto, haja vista suas respectivas características, que lhes são próprias.

Dito isso, torna-se possível pensar a eficácia da mediação de conflitos em cada uma dessas categorias, tomando-se o cuidado em relação ao lugar comum de tratar a violência com violência.

Como educador, ainda tenho a crença de que é papel da escola, naquilo que lhe cabe, participar de um projeto coletivo de transformação social, ao lado de tantas outras instituições. Da mesma maneira, acredito que, por minha própria formação e experiência profissional, a mediação de conflitos é o caminho mais eficaz para o estabelecimento do diálogo que, por vezes, se perde em meio a tantos casos de violência, cujas origens são multifatoriais.

Por ora, é que fica.

Bibliografia

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Práticas de castigos escolares**: enlaces históricos entre normas e cotidianos. Conjectura, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/1648/1024>. Acesso em 20/11/2019.

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 5. Ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2012.

BRASIL. **Decreto-lei nº 3.688**, de 3 de outubro de 1941. Lei das contravenções penais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3688.htm>. Acesso em: 18/11/2019.

_____. **Justiça em Números**. Brasília, DF: CNJ, 2019. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/conteudo/arquivo/2019/08/justica_em_numeros20190919.pdf>. Acesso em 24/11/2019.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 18/11/2019.

BRITO, Geovane. **'Educação pode mudar o mundo', diz professor que sofreu bullying em sala de aula**. G1, Globo, Santarém e Região, TV Tapajós, 03/04/2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2019/04/03/educacao-pode-mudar-o-mundo-diz-professor-que-sofreu-bulliyng-em-sala-de-aula.ghtml>. Acesso em: 21/11/2019.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?**: das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. **A escolarização em famílias da classe trabalhadora**. Cadernos de Pesquisa, n. 9, v. 42, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, p. 27-40, ago./1982. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1548/1547>. Acesso em: 20/11/2019.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam a questão. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>. Acesso em: 24/11/2019.

CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. **A mediação do conflito escolar**. 2. Ed. São Paulo: Biruta, 2011.

_____. **A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores**. Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008. Disponível em: <http://www.mprj.mp.br/documents/20184/172905/A_judicializacao_das_relacoes_escolares.pdf>, Acesso em: 21/11/2019.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática magna**. Tradução de Ivone C. Benedetti. 4. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **A judicialização da educação**. Revista CEJ, Brasília, ano XIII, v. 1, p. 32-45, abr./jun. 2009. Disponível em: <http://www.mprj.mp.br/documents/20184/172905/a_judicializacao_da_educacao.pdf>. Acesso em: 21/11/2019.

DADOUN, Roger. **A violência**: ensaio acerca do "homo violens". Tradução de Pilar Ferreira de Carvalho; Carmen de Carvalho Ferreira. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

D'AGOSTINI, Ana Carolina. **A vítima do bullying é o professor. E agora?** Nova Escola, 28/08/2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18258/a-vitima-do-bullying-e-o-professor-e--agora>. Acesso em: 12/11/2019.

DEBARBIEUX, Eric. **A violência na escola francesa**: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-197, jan./jun. 2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a11v27n1.pdf>. Acesso em: 20/11/2019.

DEBARDIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Tradução de Patrícia Zimbres. Brasília: UNESCO, 2002.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Volume 1: uma história dos costumes. Tradução de Ruy Jungmann. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, Norbert. **Os alemães**: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus Editora, 2005.

FERREIRA, Paula. **Educação 360**: professores também sofrem bullying nas rede sociais. O Globo, Sociedade, 25/09/2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/educacao-360-professores-tambem-sofrem-bullying-nas-redes--sociais-23100298>. Acesso em: 21/11/2019.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. São Paulo: LTC, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JABKLOWSKI, Gabriela Irina. **Mediación escolar**. Revista Digital 12(ntes), número 42 (segunda época), p. 3-8, abril/2018. Disponível em: <https://editafacil.blob.core.windows.net/publicaciones/191BAA53/pdf/publicacionA4.pdf>. Acesso em: 24/11/2019.

KRIESBERG, Louis. **Constructive conflicts**: from escalation to resolution. 3. Ed. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2007.

GUIMARÃES, Eloisa. **Escola, galera e narcotráfico**. 2. Ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **A violência totalitária**: ensaios de antropologia política. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Porto Alegre: Sulina, 2001.

_____. **A dinâmica da violência**. Tradução de Cristina M. V. França. São Paulo: Revista dos Tribunais; Vértice, 1987.

MAYER, Mathew J.; JIMERSON, Shane R. **School safety and violence prevention**: science, practice, policy. Washignton, DC: American Psychological Association, 2019.

MOORE, Christopher W. **O processo de mediação**: estratégias práticas para a resolução de conflitos. Tradução de Magda França Lopes. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NISZ, Charles. **Nos EUA, aluno sofre bullying de colegas e do professor na sala de aula**. Yahoo Notícias, 30/08/2012. Disponível em: <https://br.noticias.yahoo.com/blogs/vi-na-internet/nos-eua--aluno-sofre-bullying-colegas-e-professor-201450161.html>. Acesso em: 21/11/2019.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school**: what we know and what we can do. Oxford: Blackwell Publishers, 1993.

RIOS, Zoé. **A mediação de conflitos no cenário escolar**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

SEGAL, Robert. **Mediação de conflitos escolares**: sobre famílias e escolas no mesmo lado da mesa. Monografia (Especialização em Mediação de Conflitos, com ênfase em família) – Instituto A Vez do Mestre, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2019b. [prelo]

_____. **Violência escolar**: perspectivas contemporâneas. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

_____. **Sobre escolas, unidades de polícia pacificadora (UPPs) e desigualdades de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro**. Dialogia, São Paulo, n. 32, p. 278-291, maio/ago. 2019a. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=13954&path%5B%5D=7085>. Acesso em: 24/11/2019.

_____. **Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) e Escolas**: UPPS e aspectos educacionais no Rio de Janeiro – o caso das escolas na grande Tijuca. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015. Disponível em: <https://www.letracapital.com.br/produto/unidades-de-policia-pacificadora-upps-e-escolas/>. Acesso em: 24/11/2019.

SMITH, Peter K. **Violence in schools**: the response in europe. New York: Routledge, 2002.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. **Violência extra e intramuros**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 16, n. 45, p. 145-164, fev./2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n45/4335.pdf>. Acesso em: 24/11/2019.

ENSINO JURÍDICO: IMPACTOS PROVOCADOS PELA QUARTA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E PELA EDUCAÇÃO 4.0

Eduardo Henrique de Oliveira Barbosa
Rodrigo Almeida Magalhães

1. INTRODUÇÃO

Nos presentes dias, a sociedade está vivendo a quarta revolução industrial, marcada principalmente pela internet onipresente e pela inteligência artificial, causando alterações significativas e nunca antes vistas, na estrutura de toda a sociedade. Os impactos causados por tal revolução tem atingido também a educação, que sempre esteve em evolução tal qual a sociedade.

Hoje, a população está sob a vigência da Educação 4.0, que possui como característica principal o facilitado acesso à informações múltiplas, tudo por meio da internet, que pode ser acessada com um simples toque. Desse modo, o papel do professor alterou-se ao longo do tempo, deixando sua postura de detentor exclusivo do conhecimento para tornar-se uma peça fundamental no processo de compreensão do estudante, cuja principal função é filtrar o conteúdo que deverá ser absorvido pelo aluno. O papel desse último também foi alterado no decorrer do tempo, deixou sua posição passiva de mero ouvinte para participar de forma ativa na busca pelo conhecimento.

O presente artigo visa solucionar o seguinte problema: como a quarta revolução industrial tem alterado a educação como um todo e também a edu-

cação jurídica? O objetivo que se quer alcançar consiste em contribuir para o desenvolvimento do assunto aqui abordado, tornando-o acessível à população que, em breve, será atingida por tais alterações. O livro "Quarta Revolução Industrial", escrito por Klaus Schwab no ano de 2016 foi utilizado como marco teórico. Como metodologia, empregou-se o método teórico exploratório, que foi aplicado sobre livros, artigos científicos e outros textos acerca do assunto.

Faz-se importante compreender a importância do tema abordado aqui, a população está imersa em uma revolução que impactará o mundo de uma forma nunca vista antes, apresentando à mesma novas formas de vida, de trabalho, de aprendizado e de convivência. Desse modo, é imprescindível que tais alterações sejam conhecidas pela própria sociedade, caso contrário, quando implementadas de fato na sociedade, é possível que apresente acontecimentos desastrosos na mesma proporção que a evolução causada. A população precisa se preparar para o que está por vir, pois os impactos atingirão a todos, sem exceção.

O presente artigo desenvolveu-se sobre três pilares. O primeiro pilar visa esclarecer as principais evoluções ocorridas no mundo, até chegar à revolução em curso na atualidade, a quarta revolução industrial. O segundo pilar apresenta a evolução da educação e como a educação 4.0 está diretamente ligada à quarta revolução industrial. Por fim, o último pilar trata da educação 4.0 e as alterações provocadas no ensino jurídico.

Conclui-se que, apesar da sociedade ser marcada pela evolução constante, a quarta revolução industrial assim como a educação 4.0, estão ocorrendo em uma velocidade nunca vista antes. Por estarem no início, não se pode mensurar o tamanho das alterações que serão causadas, uma vez que os produtos e serviços previstos para criação futura, não passam de uma singela prévia de todo o potencial apresentado por estas revoluções. Por esse motivo, importante que as instituições de ensino se adequem à nova realidade, no entanto, sem se transformarem em Organizações/Empresas cuja preocupação limita-se ao aumento de alunos e da lucratividade, não se preocupando com a capacidade intelectual de questionar a realidade em que está inserido.

2. A QUARTA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

A população está em transformação constante, é possível perceber alterações no modo de se vestir, nas palavras usadas, nos costumes, nas

tecnologias e máquinas, enfim, tudo muda, ou pelo menos está sujeito à mudança. Dentre as alterações que podem ser percebidas na sociedade, faz-se importante citar as revoluções que marcaram a história da humanidade para sempre, como será visto à seguir.

A primeira delas ocorreu nos primórdios da humanidade e marcou o fim da era nômade dos homens, trata-se da revolução agrícola, em que se aprendeu a cultivar a terra e a extrair dela o alimento necessário, essa mesma revolução foi marcada também pela domesticação animal.

Em seguida, a partir do século XVIII surgiram as revoluções industriais. A primeira revolução industrial foi marcada pela desenvolvimento de linhas férreas e também da máquina à vapor, as alterações foram tão significativas que logo se estenderam a vários países. Nesse período, o transporte de pessoas e produtos foi facilitado, permitindo a comunicação entre locais distantes em curtos períodos de tempo, haja vista que anteriormente o principal meio de locomoção e transporte de cargas se dava no mar por meio navios e em terra por animais. Além do mais, o uso de máquina à vapor diminuiu a utilização da força braçal.

A segunda revolução industrial contribuiu para a sociedade com a criação, principalmente, da energia elétrica e também com o desenvolvimento da linha de produção. Desse modo, foi possível desenvolver máquinas mais avançadas, capazes de apresentar maior custo-benefício aos seus proprietários. A linha de produção mudou a estrutura dos empreendimentos, a partir de então, cada funcionário passa a desempenhar função específica na empresa, agilizando ainda mais a produção e aumentando a qualidade do produto.

Na terceira revolução industrial foi desenvolvido, principalmente, o computador e a internet. Poucos anos se passaram desde então e pensar em um mundo sem o computador e sem a internet é uma utopia para a nova geração. A internet permitiu que conexões entre pessoas distantes se tornassem possíveis; permitiu a virtualização de dados e documentos, reduziu o tempo de buscas por informações; a vida foi drasticamente impactada com tais alterações, não que as revoluções anteriores não tenham apresentado mudanças significativas, pelo contrário, possuíram importância ímpar.

Para encerrar a evolução apresentada neste tópico, será abordada a quarta revolução industrial, que marca a sociedade nos presentes dias. Tal

revolução uniu tecnologias de diversas áreas de conhecimento e, em razão de sua jovem existência, não se sabe ao certo os impactos que causará na sociedade, apesar de se saber que ocorrerão em grande escala. Nas palavras de Schwab: "Em sua escala, escopo e complexidade, a quarta revolução industrial é algo que considero diferente de tudo aquilo que já foi experimentado pela humanidade" (SCHWAB, 2016, p. 11).

E o citado autor adverte:

> Ainda precisamos compreender de forma mais abrangente a velocidade e a amplitude dessa nova revolução. Imagine as possibilidades ilimitadas de bilhões de pessoas conectadas por dispositivos móveis, dando origem a um poder de processamento, recursos de armazenamento e acesso ao conhecimento sem precedentes. Ou imagine a assombrosa profusão de novidades tecnológicas que abrangem numerosas áreas: inteligência artificial (AI), robótica, a internet das coisas (IoT, na sigla em inglês), veículos autônomos, impressão em 3D, nanotecnologia, biotecnologia, ciência dos materiais, armazenamento de energia e computação quântica, para citar apenas algumas. Muitas dessas inovações estão apenas no início, mas já estão chegando a um ponto de inflexão de seu desenvolvimento, pois elas constroem e amplificam umas às outras, fundindo as tecnologias dos mundos físico, digital e biológico (SCHWAB, 2016, p. 11).

As tecnologias citadas avançam em velocidade assustadora, modificando a sociedade a cada descoberta e permitem, a todo novo avanço, que novos objetivos e visões sejam estabelecidas a partir do conhecimento que se tem à disposição.

Ao solucionar um problema por meio da tecnologia é comum que outros surjam. Como exemplo, pode-se citar que a criação da internet, apesar de permitir o contato e envio de arquivos entre pessoas fisicamente distantes, criou um ambiente em que as pessoas estão sujeitas a sofrerem diversos crimes e em que a identificação dos criminosos se torna demasiadamente desgastante, sendo comum a não identificação dos mesmos.

Assim, ressalta Schwab:

> Teremos de, juntos, dar forma a um futuro que funcione para todos ao colocar as pessoas em primeiro lugar, capacitando-as e, constantemente, nos lembrando de que todas essas novas tecnologias são sobretudo ferramentas feitas por pessoas e para pessoas.
>
> Assumamos, portanto, uma responsabilidade coletiva por um futuro em que a inovação e a tecnologia estão focadas na humanidade e na necessidade de servir ao interesse público, e estejamos certos de empregá-las para conduzir-nos para um desenvolvimento mais sustentável (SCHWAB, 2016, p. 113-114).

O citado autor se preocupa com as alterações que estão por vir e para impedir ou, no mínimo, diminuir os impactos negativos da citada evolução, acredita que é necessário a participação da população, assim, todos se adaptariam à nova sociedade, principalmente quanto ao domínio tecnológico, o humano promovendo o controle da tecnologia e não a tecnologia promovendo o controle do humano.

3. BREVE EVOLUÇÃO DO ENSINO: dos primórdios à educação 4.0

Como visto até aqui, muitas mudanças ocorreram nos últimos anos, provocando alterações significativas na sociedade como um todo, influenciando o comportamento, o pensamento, por fim, a interação entre os indivíduos da sociedade. Em razão de tais alterações, também ocorreram transformações consideráveis na educação, uma vez que a última absorve as modificações sociais para se adequar às primeiras.

Da mesma forma que a sociedade foi marcada por importantes revoluções, citadas brevemente no tópico anterior, também puderam ser percebidos importantes ciclos na educação ao longo dos anos. A autora Regina Candida Führ (2018, p. 2), em seu artigo intitulado "Educação 4.0 e seus impactos no século XXI", apresenta quatro fases para a educação, que serão analisadas a seguir.

A primeira fase apresentava o educador como possuidor de todo conhecimento, peça chave na formação do estudante, que dedicava-se ao aprendizado do conteúdo ministrado sem espaços para apresentar qualquer questionamento. A escola estava completamente vinculada à igreja, desen-

volvia-se nestas, apresentava um ensino cristão e limitava-se a formação de eclesiásticos, por esse motivo, recebia o nome de Escolas Paroquiais. Em razão da estrutura educacional à época, o ensino dava-se por meio da leitura de textos bíblicos e não se preocupava com a criação de um pensamento crítico, com a reflexão ou com o desenvolvimento de indagações, tais características vigoraram por séculos. Assim, a presente fase limitava-se ao ensino básico da escrita, leitura, aritmética e canto, tudo voltado para o conhecimento da bíblia sagrada. Com o passar do tempo outras áreas de conhecimento foram acrescentadas ao ensino, como latim, dialética, gramática e retórica. Esta primeira fase ficou conhecida como "Educação 1.0".

A segunda fase sofreu grande influência da Revolução Industrial, tinha o objetivo de preparar trabalhadores para satisfazer as demandas das fábricas, por essa razão, o ensino se adequou à estrutura observada no interior dessas instituições. Assim como as atividades desempenhadas na fábrica, o estudo desenvolvia-se de forma individual, mecânica e repetitiva, mais uma vez não é possível perceber preocupações com o desenvolvimento de pensamentos críticos ou mesmo com o questionamento. Ainda, era preciso decorar as informações apresentadas em sala, que era vista pelos professores como homogênea, local de aplicação de metodologia de aprendizagem e ensino marcada pela padronização e sincronização. Esta segunda fase ficou conhecida como "Educação 2.0".

A terceira fase é marcada pela presença da tecnologia e desafiou a atividade do professor constantemente, uma vez que este possuía a função de reinventar o velho conceito de ensino, mesclando a este a tecnologia, sua nova aliada. A junção de tecnologia ao ensino possuía como fim proporcionar e facilitar a aprendizagem de seus alunos que, a partir de então, passam a ser estimulados ao desenvolvimento da criatividade, participação, autonomia, dentre outras habilidades. Ao referir-se a tal fase, Führ (2018, p. 2) afirma que "consiste uma nova concepção do que ensinar, como ensinar, com o que ensinar e o que desenvolver para entregar como resultado, ao final do processo educativo, uma pessoa apta a trabalhar nesse novo cenário social". Esta terceira fase ficou conhecida como "Educação 3.0".

A quarta e última fase ainda não se findou, continua em vigor na atualidade conectada diretamente com a quarta Revolução Industrial. Nas palavras de Führ:

> [...] o educando nesse ambiente ciberarquitetônico torna-se o ator, o autor do conhecimento através da pesquisa proposta nos projetos interdisciplinares que possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades para corresponder a sociedade 4.0 (FÜHR, 2018, p. 3).

Nessa fase, o professor assume papel de orientador, uma vez que as informações, em sua maioria, encontram-se presentes na rede mundial de computadores, cabe ao professor sintetizar e organizar as informações, que posteriormente darão origem ao conhecimento, que por sua vez tornar-se-á sabedoria. Esta quarta fase ficou conhecida como "Educação 4.0" e não se sabe até quando estará em vigor.

4. EDUCAÇÃO 4.0 E O ENSINO JURÍDICO

As instituições de ensino tradicionais já vinham se atualizando quanto às mudanças provocadas pela educação 3.0, incluindo a tecnologia em sua infraestrutura. Dentre as alterações que podem ser percebidas, é possível verificar maior investimento em plataformas virtuais de acesso à informações acadêmicas, tais como notas, quantidade de faltas, chats, fóruns de discussões, matrícula, envio de trabalhos avaliativos, entre outros.

Há também, nas instituições de ensino, um crescente processo de substituição dos livros físicos por exemplares virtuais, além da redução do peso a ser transportado pelo estudante, tais plataformas evoluem com o fim de permitirem a execução de ações parecidas às possíveis no livro físico. Como exemplo, é possível citar a possibilidade de marcar páginas; grifar trechos do livro; acessar dicionários em meio virtual pelo simples toque sobre a palavra de significado ou tradução incerta; a utilização simultânea de uma mesma obra, evitando a espera pela devolução, o que acaba por criar filas de acesso; a diminuição de livros perdidos, haja vista que a partir de então o exemplar é consultado na plataforma da própria instituição e não pode ser retirado de lá pelo autor do acesso; e também a redução dos preços dos mesmos, vez que o baixo custo envolvido na produção acaba por permitir a aquisição de um volume maior de exemplares, além de facilitar a atualização de todo o acervo.

Antes mesmo de se acostumar com tais mudanças, a quarta revolução industrial e a educação 4.0 estão apresentando novas alterações a serem feitas. Ao abordar a educação 4.0 e o novo papel desempenhado pelo docente, Führ afirma que:

> Na educação 4.0 o docente precisa contribuir para que o educando desenvolva as competências, numa interrelação inseparável de conhecimentos (conteúdos), e habilidades para investigar a natureza complexa dos fenômenos do contexto da era digital. No contexto das grandes mudanças do mundo contemporâneo, as instituições de ensino devem propor um currículo flexível e maker para que os estudantes se tornem autores de suas próprias vidas; como aprendizes que se autodirigem ao longo da vida; pesquisadores éticos com rigor científico; comunicadores eficazes; cidadãos solidários e comprometidos com a construção de uma sociedade humana justa e igualitária; criadores singulares em suas áreas de especialização e interesse; colaboradores afetivos nos grupos e na comunidade. Portanto, em tempos de retropia, onde a humanidade olha pelo retrovisor para um passado nostálgico distante e ilusório, onde a esperança se encontra enlutada, a educação, não distante dessa ótica, deve enfatizar o caráter holístico da natureza humana, onde o conhecimento, a beleza e a bondade são componentes irrenunciáveis e interdependentes (FÜHR, 2018, p. 3).

É possível perceber, em alguns casos, que certas instituições de ensino, aproveitando-se do ambiente de mudança, atraem pessoas que procuram por instituições de ensino que os possam preparar de acordo com as exigências apresentadas pelo mercado. De certo modo, as alterações apresentadas pelo mercado não alteram diretamente a estrutura educacional das instituições de ensino, mas de forma reflexa, tendo em vista que ao deixar de exigir o raciocínio lógico e crítico, assim como deixar de valorar o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, a população procurará por instituições que apresentem grade curricular em conformidade com as exigências apresentadas.

Dando continuidade ao entendimento estabelecido no parágrafo anterior, Cunha (2007), em conformidade com Barreto e Leher (2008)

criticam as instituições de ensino privadas que não estão preocupadas com o conhecimento e sua produção, mas apenas na formação de profissionais nos moldes exigidos pelo mercado, esforçando-se para englobar uma quantidade cada vez maior de alunos com o principal objetivo de aumentar o lucro, atuando na sociedade como Organizações/Empresas.

Nesse mesmo sentido, Cantanhede e Castro afirmam:

> Aprender as Ciências Jurídicas não é memorizar normas legais, postulados e técnicas jurídicas, tampouco simplesmente reproduzir os dogmas, as teorias e a letra da lei. Aprender Direito é mais que isso: vai além da retórica e do utilitarismo; é saber que o mundo atual é complexo, assim como nosso país, cheio de conflitos, desafios e carências que precisam ser postos no debate democrático. Ao contrário dessa práxis, aprender Direito envolve problematizar a realidade. É partindo dessa premissa, de reflexão da Verdade e Justiça social, que a mediação do saber jurídico em sala de aula apontará caminhos para a construção do conhecimento jurídico (CANTANHEDE e CASTRO, 2017, p. 89).

E finalizam dizendo que:

> [...] não há mais espaço para acadêmicos e profissionais do Direito sem as mínimas condições para o exercício das competências e habilidades inerentes à argumentação, à criticidade e à busca por soluções jurídicas para seus clientes. Considera-se ser esse um caminho honrado, ético e moral para o desenvolvimento profissional participativo, responsável com os anseios da sociedade e que contemple o efetivo Direito da legislação brasileira (CANTANHEDE e CASTRO, 2017, p. 89).

O ensino jurídico tem sofrido intensas alterações, entretanto, não se pode aceitar que se perca a qualidade do mesmo e a função primordial que desempenha na sociedade, haja vista que é peça fundamental para o desenvolvimento social e manutenção da justiça. A simples reprodução de um conteúdo estabelecido previamente, não é capaz de tornar um sujeito apto ao combate social de injustiças, por mais que o mesmo supere a graduação.

5. CONCLUSÃO

A evolução sempre marcou o mundo e os seres vivos que nele habitam, extinguindo algumas espécies, criando outras ou mesmo melhorando as condições das existentes, tudo no seu tempo, conforme as características e necessidades do meio em que estão inseridas. O desenvolvimento humano e sua formidável capacidade de raciocinar, mudou por completo as experiências antes vivenciadas no planeta. Hoje, o mundo muda a cada instante tornando-se quase impossível acompanhar tais alterações.

Não obstante todas as revoluções que marcaram a sociedade terem apresentado importância ímpar para o desenvolvimento da humanidade, não se tem dúvidas de que a quarta revolução social será a revolução que mais impactará a população. Apesar das previsões quanto aos produtos e serviços tecnológicos que logo estarão à disposição da sociedade, não é possível saber por completo o que de fato será criado e desenvolvido em um futuro não muito distante.

Desse mesmo modo, a educação também foi alvo de importantes alterações, deixando de lado a ideia de que apenas o professor era detentor de conhecimento e que este deveria estar vinculado à religião. Passou-se de um período intelectualmente improdutivo, para um período de intensa preocupação com o desenvolvimento do pensamento crítico. Um despertar social para o quanto tal desenvolvimento é significativo à população, consistindo em um meio capaz de superar a opressão até então vivida e de se buscar melhorias por meio da reivindicação de direitos.

Tais alterações desaguaram na Educação 4.0 que apresenta grandes mudanças às instituições educacionais, principalmente ao professor, peça chave na propagação do conhecimento que, como visto até aqui, precisará servir de guia aos alunos em meio à imensidão de conteúdos disponíveis aos mesmos.

As instituições de ensino jurídico já estão sofrendo alterações causadas pela educação 4.0, terão que trocar a rigidez de suas estruturas por meios mais flexíveis. Além do mais, é preciso combater instituições de ensino que visem apenas a transmissão de um conteúdo, que não suscitam no aluno o desejo pela reflexão. Tal ação pode ser resumida ao ato de evitar as Organizações/Empresas, cuja preocupação limita-se ao lucro, rentabilidade e quantidade de alunos.

Atualmente, vive-se o início da quarta revolução industrial assim como o início da educação 4.0, por esse motivo, as previsões feitas até então de produtos e serviços que estarão à disposição da sociedade são apenas uma pequena amostra do que se terá no futuro e de como o ensino será aplicado. Há muito para ser descoberto e alterações ainda mais significativas serão vistas pela frente.

REFERÊNCIAS

BARRETO, R.G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 423-436, 2008. Acesso em: 18 nov. 2019.

CANTANHEDE, Cláudia Regina de Oliveira; CASTRO, Nazaré Portilho Amaral. PARADIGMAS DO ENSINO JURÍDICO NO PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO ATUAL. **Rev. de Pesquisa e Educação Jurídica** | e-ISSN: 2525-9636| Maranhão | v. 3 | n. 1 | p. 75 - 92 | Jul/Dez. 2017. Acesso em: 13 nov. 2019.

CUNHA, L.A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 809-829, 2007. Acesso em: 17 nov. 2019.

FÜHR, Regina Candida Führ. Educação 4.0 e seus impactos no século XXI. In: V CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - V CONEDU, 2018, OLINDA – PE, s.p.. Acesso em: 25 nov. 2019.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na era digital:** A Escola Educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

MAGALHÃES, Rodrigo Almeida; SARAIVA, Marina de Souza. Arbitragem Eletrônica. Scientia Iuris, Londrina, v. 23, n. 2, p. 26-41, jul. 2019. DOI: 10.5433/2178-8189.2019v23n2p26. ISSN: 2178-8189. Acesso em: 20 nov. 2019.

Nazaré Portilho Amaral Castro e Cláudia Regina de Oliveira Cantanhede. PARADIGMAS DO ENSINO JURÍDICO NO PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO ATUAL. **Rev. de Pesquisa e Educação**

Jurídica | e-ISSN: 2525-9636| Maranhão | v. 3 | n. 1 | p. 57 - 92 | Jul/Dez. 2017. Acesso em: 20 nov. 2019.

SCHWAB, Klaws. **A 4ª revolução industrial**. Tradução de Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.

RESUMOS

LEARNING ANALYTICS E QUANTIFIED SELF: TENDÊNCIAS E RESULTADOS DA MINERAÇÃO DE DADOS EM SISTEMAS DE APRENDIZAGEM

Thiago Dias de Matos Diniz

Este trabalho tem como objetivo o levantamento de resultados de pesquisas que se desenvolvem na intersecção entre duas tendências: a formação de identidades digitais a partir das tecnologias ubíquas de aprendizagem, que suportam a coleta massiva e diversificada de dados de alunos, e a aplicação de modelos de Inteligência Artificial para obtenção de *insights* sobre a eficiência de práticas educativas e hábitos de aprendizado. Por meio da revisão de literatura, identificaram-se quatro temas recorrentes de publicações, conforme o foco em uma dimensão dos estudantes: avaliação, aumento de retenção, predição de performance e teste (cognitivo e comportamental).

Learning Analytics é a "mediação, coleta, análise e apresentação de dados sobre alunos e seus contextos, com o propósito de entender e otimizar a aprendizagem e os ambientes nos quais ela ocorre" (SIEMENS, 2011). Diferentemente do *Academic Analytics*, que se concentra na análise de dados a nível institucional, o *Learning Analytics* foca no processo de aprendizagem, incluindo a análise da relação entre alunos, conteúdo, instituição e educador (LONG; SIEMENS, 2014, p. 135).

Quantified Self (QS) designa um movimento em direção da coleta de dados pessoais com o propósito de adquirir conhecimento sobre o perfil comportamental de um sujeito. Em relação ao contexto educacional,

harmoniza-se com as bases da aprendizagem reflexiva: retrospectiva e avaliação de experiências passadas para promover o aprendizado continuado e melhorar as experiências de aprendizagem futuras. Para Rivera-Pelayo, a abordagem QS pode auxiliar processos de aprendizagem reflexiva, e essa aprendizagem, por sua vez, pode informar o desenho de novas tecnologias de QS, especialmente no âmbito da aprendizagem informal (2012, p. 111).

Comportamentos e estados psicológicos específicos podem ser rastreados e relacionados a resultados específicos do aprendizado, de modo que estratégias mais efetivas de estudo podem ser percebidas, conforme se ampliam as possibilidades de meta-cognição e aprendizagem personalizada (EYNON, 2015, p. 407-408).

Mineração de dados é um processo de descoberta de conhecimento em um conjunto normalmente volumoso de dados, normalmente atrelada à identificação de padrões descritores ou preditivos desses dados (KANTARDZIC, 2011, p. 2). Tipo específico de mineração de dados é a mineração de conteúdo, que envolve identificação, correspondência, integração de dados semanticamente similares, hierarquia de conceitos, ontologias e integração de conhecimento (HERROUZ et al., 2013). Ainda mais específico, emerge o campo da *Educational Data Mining* (EDM) ou Mineração de Dados Educacionais, que compreende o desenvolvimento de métodos para obter conhecimento de dados originados de contextos educacionais, por meio de abordagens computacionais. Dentre essas abordagens, destacam-se os modelos de classificação e regressão, obtidos com árvores de decisão, algoritmo *k-nearest neighbors*, ou com o crescente emprego de redes neurais (SUHIRMAN, 2014, p. 7).

Pesquisa recente baseada na quantificação de hábitos estudantis reforça, por exemplo, a tese de que o tempo total de estudo dos alunos se encontra fracamente correlacionado com seu bom desempenho; que os alunos gastam a maior parte do tempo em estratégias de estudo menos efetivas, e a menor porção de tempo naquelas mais efetivas (KARCHER et al., 2019).

A aplicação de ferramentas de análise de dados às plataformas de ensino tem demonstrado que o acesso aos recursos de aprendizagem pelos estudantes é relativamente escasso no início e meio de semestre, aumentando significativamente nas proximidades do exame final, o que indica

um desequilíbrio não razoável na alocação de tempo para a aprendizagem *online* (ZHANG et al., 2018, p. 255).

O elevado número de parâmetros (atributos) obtidos dos numerosos pontos de entrada de dados que alimentam os perfis digitais dos alunos podem, após sua coleta e tratamento prévio, ser submetidos ao processamento analítico-preditivo ancorado em técnicas de aprendizagem profunda. Gerritsen demonstrou a eficiência de uma rede neural de três camadas como modelo preditivo da performance de alunos, com base em um conjunto de atributos de entrada obtidos a partir do uso pelos alunos do ambiente de aprendizagem *online*, dentre os quais, fortemente correlacionados com a aprovação no curso, encontram-se regularidade no estudo; tempo máximo de inatividade; média de cliques por sessão; número total de cliques; duração média e tempo total de duração das sessões (2017, p. 17).

Okubo, em estudo semelhante, testa o desempenho de uma rede neural recorrente para predição antecipada das notas finais de estudantes, a partir dos arquivos de *log* de atividades de estudantes armazenados em três sistemas educacionais. As atividades usadas como parâmetros foram frequência, número de testes respondidos, atividade de relatório (submissão tempestiva, tardia ou ausente), visualizações de cursos, visualizações de slides, marcações em livros, anotações em livros, número de palavras escritas. Com esses parâmetros, foi possível prever, a partir do modelo desenvolvido e com dados coletados nas seis primeiras semanas, a nota final (conceito) dos estudantes com acurácia superior a 90% (OKUBO, 2017).

Estudo com rede neural profunda também foi feito por Bendangnuksung, valendo-se de outro conjunto de atributos, como dados pessoais dos estudantes (gênero, nacionalidade, local de nascimento etc.), recursos de aprendizagem utilizados, visualizações e participações em grupos de discussões, dentre outros, e a acurácia do seu modelo em rede neural profunda para predição do conceito final dos alunos foi de 84,3% (BENDANGNUKSUNG, 2018).

Conclui-se que o emprego de técnicas e ferramentas de *learning analytics* deve ser mais promovido sobre contextos e parâmetros além dos cenários tradicionais da aprendizagem formal – diferentemente do que tem focado a maior parte das pesquisas na área. Por outro lado, os instrumentos de QS devem ganhar mais espaço nos ambientes de aprendizagem formal. Assim,

tende a ocorrer um suporte mútuo entre o aprimoramento dos modelos de análise de dados e o aumento dos pontos de entrada de dados, que refletirá em novas perspectivas para avaliação e implementação de design instrucional e práticas de aprendizagem em variados contextos e permitirá um melhor aproveitamento das premissas da aprendizagem adaptativa.

Referências

BENDANGNUKSUNG, Prabu P. Students' performance prediction using deep neural network. **International Journal of Applied Engineering Research**, v. 13, n. 2, 2018, p. 1171-1176.

EYNON, Rebecca. The quantified self for learning: critical questions for education. **Learning, Media and Technology**, 40:4, 2015, p. 407-411.

GERRITSEN, Leon. **Predicting student performance with Neural Networks** [Dissertação]. Tilburg University. 2017.

HERROUZ, Abdelhakim; KHENTOUT, Chabane; DJOUDI, Mahieddine. Overview of Web Content Mining Tools**. The International Journal of Engineering And Science (IJES)**, Volume 2, Issue 6, 2013.

KANTARDZIC, **Mehmed. Data Mining: Concepts, Models, Methods, and Algorithms**. New Jersey: Wiley; IEEE, 2011.

KARCHER, B; HOLLOWAY, B; PIERSON, B. Engineering Education and Quantified Self: Utilizing a Student-Centered LearningAnalytics Tool to Improve Student Success. **126th Annual Conference and Exposition**. American Society for Engineering Education, 2019.

LONG, Phillip; SIEMENS, George. Penetrare la Nebbia: Tecniche di Analisi per L'apprendimento. **Italian Journal of Educational Technology**, v. 22, n. 3, 2014, p. 132-137.

OKUBO, Fumiya et al. A neural network approach for students' performance prediction. In: **LAK**, 2017, p. 598-599.

RIVERA-PELAYO, Verónica et al. Applying quantified self approaches to support reflective learning. In: **Proceedings of the 2nd international conference on learning analytics and knowledge**. ACM, 2012. p. 111-114.

SIEMENS, G. 1st International Conference on Learning Analytics and Knowledge. 2011. Disponível em: <https://tekri.athabascau.ca/analytics/>. Acesso em 23/11/2019.

SUHIRMAN, Suhirman et al. Data mining for education decision support: a review. **International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)**, v. 9, n. 6, 2014, p. 4-19.

ZHANG, J. H; ZHANG, Y. X; ZOU, Q; HUANG, S. What Learning Analytics Tells Us: Group Behavior Analysis and Individual Learning Diagnosis based on Long-Term and Large-Scale Data. **Educational Technology & Society**, 21 (2), 2018, p. 245– 258.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO VIÉS DE BEM/MAL-ESTAR DOCENTE

André Luciano Alves

A presente pesquisa teve como objetivo verificar os determinantes de bem/mal-estar docente em professores de escolas públicas municipais selecionadas da Região do Vale do Sinos/RS e suas percepções sobre a formação continuada como viés de bem-estar docente. Neste estudo participaram quinze professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo 11 professores da Escola A e 04 da Escola B. Investigação esta descritiva de corte transversal, cuja coleta de dados se deu pela aplicação de questionário para avaliação das variáveis de bem/mal-estar docente, elaborado por Jesus (1996), e pela utilização de entrevista semiestruturada. A análise dos dados coletados nas entrevistas fundamentou-se na categorização com base em Minayo (2008), para os dados qualitativos e na estatística descritiva, para a análise dos dados quantitativos do questionário. A partir dos dados coletados por meio do instrumento, evidenciou-se que 26,7% dos participantes da pesquisa demonstraram o desejo de continuar exercer a profissão docente, 46,7% demonstraram a intenção de abandono e pela busca de outra profissão, elevados níveis de estresse e exaustão emocional para 33,3% dos professores pesquisados, muitas vezes alicerçados em crenças irracionais (52,2%). Também se constatou, que 49,5% demonstraram empenho para com o seu fazer pedagógico, motivação intrínseca para 31,7% e sucesso profissional no relacionamento com os alunos, para 41,9% dos participantes. Evidenciou-se ainda que, os participantes do estudo concebem a formação continuada atrelada a ideia de cursos e reciclagem, os quais não identificam a escola como um espaço

de formação continuada, a qual nas entrevistas, não tem contribuído para a promoção do bem-estar docente dos professores participantes do estudo. Portanto, os fatores que tem contribuído para o bem-estar docente são: empenho profissional, as metas profissionais, sucesso profissional, motivação intrínseca, a expectativa de eficácia e controle, porém por outro lado, fatores como: projeto profissional, atribuições causais para o sucesso/fracasso, estresse e exaustão profissional, crenças irracionais e estratégias de enfrentamento tem sido fatores indicativos de mal-estar docente presentes nos professores pesquisados. Presume-se, então, que seja necessário repensar a forma como os momentos de formação continuada acontecem nas escolas, para que se evite um possível mal-estar docente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____ . **A sociedade individualizada.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BRITO, Ana Rosa Peixoto de. O drama de ser professor, hoje, no Brasil. **Revista de Educação AEC. Prática docente: desafios e esperanças**, Brasília, DF, v. 30, p. 23-39, n. 121, out./dez. 2001.

BRUNO, Eliane Bambini G.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas as incertezas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARMO, Paulo Sérgio do. **O trabalho na economia global.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

CAUDURO, Maria Teresa (org). **Investigação em educação física e esportes**: um novo olhar pela pesquisa qualitativa. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicol. estud.,** Maringá, v. 7, n. 1, jun. 2002 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 25 ago. 2011.

CODO, Wanderley (coord). **Educação**: carinho e trabalho. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CORAZZA, Gentil, Globalização realidade e utopia. **Revista Análise Econômica**, Porto Alegre, v. 15, n. 27, p. 16-27, mar. 1997.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?**. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Cristina. Sociologia: introdução à ciência da sociedade. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007a.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007b.

FURTADO, Júlio; BOZZA, Sandra. **Professor: vida, morte e ressurreição.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensina-e-aprender com sentido. Curitiba: Positivo, 2005.

GIBBS. Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUIMARÃES, Ana A. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

IMBERNÓN. Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a inteireza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre, Artmed, 2010.

JESUS, Saul Neves de. **A motivação para a profissão docente: contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores.** Portugal, Aveiro: Estante Editora, 1996.

_____ . **Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional.** Portugal: Porto Editora, 1997.

_____. **Professor sem stress: realização profissional e bem-estar docente.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo. Cortez, 2004.

KERN, Anne Brigitte; MORIN, Edgar. **Terra pátria**. 2. ed. Porto Alegre. Sulina, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____ . **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** Curitiba: Positivo, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2008.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores**: competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotiskiano. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente.** Portugal: Porto Editora, 2005.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____ . **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Editora Porto, 1999.

_____. **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Editora Porto, 2000.

_____ . **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PEREIRA, Maurício Gomes. **Epidemiologia**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PRODANOV, Cleber C; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do trabalho científico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

REIS, Eduardo J. F. Borges dos et al. Docência e exaustão emocional. **Educ. Soc.**, Campinas, v.27, n.94, abr. 2006 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 25 ago. 2011.

ROSA, Maria Virgínia de F. P. do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

STRAZZACAPPA, Cristina; MONTANARI, Valdir. **Globalização: o que é isso afinal?.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional.** 3. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** Campinas, SP: Papirus, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de professores: políticas e debates.** 4. ed. Campinas, SP: 2002.

ZARAGOZA, José M. Esteve. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999.

A ANÁLISE DA EFETIVIDADE DA DEMOCRACIA JUNTAMENTE COM AS DEMANDAS QUE OS DIREITOS FUNDAMENTAIS EXIGEM

Bianca Muterle

Resumo

O presente trabalho examinará questões que ligam diretamente a intervenção estatal, que tem por objetivo explanar o constitucionalismo como um movimento ideológico. No Sec. XVIII as Constituições eram tidas como "cartas políticas", ganhando uma roupagem de desejo político imposto pelos governantes. Hoje, as palavras da autora Jéssica Fachin (03 de outubro de 2019, na palestra "Constitucionalismo e Democracia no Brasil"), já não sustentasse mais uma carta política, e é por isso que se fala da força normativa da Constituição, que significa compreender que a força não é mais só política, mas também normativa, devendo ser observada por todos cidadãos desde a Consciência Moderna da Declaração do Homem e do Cidadão, no seu artigo 16, em 1789, na França. Assim, pesquisa realizada utilizará o método dialético a partir da análise de imposição de elementos diferentes, procedendo de modo crítico e ponderando de polaridades opostas até alcançar a síntese. Usar-se-á da técnica de observação das palestras do 18º Congresso Brasileiro de Constitucionalismo e Cidadania, realizado pelo Instituto IDCC, que tem por objetivo o desenvolvido intensas atividades acadêmicas

voltadas para o estudo do Direito, especialmente o Direito Constitucional de dimensões nacionais, retirando e formando novas ideias e opiniões através desses estudos.

Palavras-chave: Constitucionalismo; Direitos Fundamentais; Limite do Estado.

INTRODUÇÃO

Antigamente a Constituição era dominada pelo Sistema Político que também exercia seu poder sobre o Sistema Jurídico, por isso hoje o grande desafio dessa Constituição é consolidar os moldes jurídicos.

Dessa forma, ao analisar a palestra da autora Jéssica Fachin (03 de outubro de 2019, no 18º Congresso Brasileiro de Constitucionalismo e Cidadania) faça-se as seguintes observações dos parágrafos abaixo. "A interpretação dos sistemas político e jurídico faz surgir uma política única que é a grande responsável pela harmonização do Direito Constitucional. Assim, avanços foram conquistados pela Constituição de 1988, reinaugurando uma ordem democrática.

Sendo, uma carta que garante inúmeros direitos e garantias fundamentais, como o artigo 5º, que prevê mecanismos como Habeas-Data, Mandado de Injunção e a Inconstitucionalidade por Omissão. Outrora, houve uma ampliação dos poderes, onde, por exemplo, o Poder judiciário teve autonomia financeira e o Ministério Público passou a ser dotado de uma autonomia nunca tida.

Mais inovações aconteceram quando a Constituição trouxe de forma inovadora o fato dos municípios serem entes federados, chamando-se de federalismo cooperativismo. Além disso, tem-se os ideais liberais, avanços como a formação de famílias monoparentais, a Lei Maria da Penha que que passou a proteger a mulher com mais dignidade e segurança, o Estatuto do índio, da criança com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, o Estatuto do Idoso, o Direito Ambiental, tudo isso sendo chamado de Carta Cidadã. Todavia, um dos grandes avanços e preocupações da Constituição de 1988 é a erradicação da pobreza, o que faz dessa Constituição ser chamada de "Dirigente", porque tem objetivos e finalidades pra guiar o Estado com tarefas que levam em primeiro plano o bem-estar do cidadão. Outra severa importância foi

dada para o saneamento básico, como sendo competência comum dos Estados Federados."

A DEMOCRACIA JUNTAMENTE COM OS AVANÇOS A SEREM CONQUISTOS PELA CONSTITUIÇÃO FEDERAL

Ao longo do Sec. XIX, este modelo de estado Liberal que tinha como principal forma a proteção dos direitos civis, políticos, os chamados direitos de liberdade, mostrou que estava apenas aprofundando uma discussão social e impossibilitando a vida digna para muitas pessoas.

Continuando com o raciocínio da autora, Jéssica Fachin (03 de outubro de 2019, na palestra "Constitucionalismo e Democracia no Brasil"), todo o Sec. XIX vai ser de um Estado confrontando com os movimentos sociais, inclusive o período que nasce a teoria no campo social. Vindo assim a ideia do socialismo, comunismo que vão querer que o Estado cuide não só dos direitos e liberdades individuais, mas também os sociais, que são os direitos fundamentais com o objetivo da igualde, além do Direito do Trabalhador e o Direito a Saúde, momento esse em que começam a tomar ênfase, no final da segunda Guerra Mundial.

Em 1945 nasceu com a criação das Nações Unidas alguns documentos de proteção aos direitos humanos como a própria "Declaração Universal dos Direitos Humanos", o "Pacto Internacional dos Direitos Civil e Políticos ", o "Pacto dos Direitos Sociais e Econômicos e Culturais", a Criação da CLT no Governo de Getúlio Vargas em 1937.

Depois da década de 90 uma série de declaração incorporação dos direitos sociais como moradia, educação, pessoas com deficiência, mulheres, crianças, tem-se beneficiado e desse movimento. Para a Autora Rogéria Fagundes Dotti (04 de outubro de 2019, na palestra "Constitucionalismo e Democracia no Brasil"), que aborda em sua palestra o tema "Tutela de Evidência e os Direitos Fundamentais", traz consigo a ideia de uma tutela positiva jurisdicional que tem uma nova forma com o Código de Processo Civil de 2015, o qual trabalha junto com a Constituição Federal para prestar um auxílio mais eficaz para aqueles que necessitam do judiciário para resolverem suas demandas.

Quando se fala em Tutela de Evidência é necessário esclarecer que não se trata de uma tutela jurisdicional, na verdade é uma técnica proces-

sual para assegurar o melhor equilíbrio na distribuição do ônus do tempo do processo, onde o juiz pode antecipar os provimentos finais do processo, devido a probabilidade do direito do autor em face da fragilidade do réu.

É importante ressaltar que o processo não acaba quando deferida a tutela de evidência, pois ainda podem-se produzir provas de ambas as partes. O CPC ampliou a tutela de evidência, que além de ser aplicada no artigo 311, em situações de abusos, o legislador trouxe várias ocasiões que possa antecipar o direito, quando o caso dor de julgamentos repetitivos ou súmulas vinculantes. Uma ressalva a ser feita nesse caso é que existem súmulas de outros tribunais que deveriam receber o mesmo respaldo das súmulas vinculantes, pois seus conteúdos não deixam de serem menos importantes para o meio jurídico.

CONCLUSÃO

Atualmente não se deve dizer que existe uma crise democrática porque se tivesse outra Constituição não ia extirpar esses males políticos, afinal temos esse projeto constitucional a apenas trinta anos e ele ainda não está pronto, de modo que não se pode falar em crise daquilo que ainda não está feito.

Embora tenhamos todos esses avanços, ainda existem problemas a serem corrigidos, como, por exemplo, o fato de existir hoje milhões de pessoas sem acesso a água potável e saneamento básico.

Hoje, o Brasil é um país em que milhões de pessoas vivem mensalmente com uma renda de R$ 136, 00 (cento e trinta e seis reais) e milhões não tem moradia.

Há dificuldades de acesso sobre vários direitos sociais, a corrupção não foi amenizada, sem falar no déficit educacional que inda existe.

Portanto, precisamos entender que por mais que a Constituição, não esteja totalmente pronta, o povo deve exigir seus direitos fundamentais, afinal vivemos numa democracia que oportuniza a reivindicação dos direitos fundamentais, socias e políticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm. Acesso em 08 de outubro de 2019.

BRASIL.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 08 de outubro de 2019.

DOTTI. Rogéria Fagundes. Palestra sobre o tema "Tutela de Evidência e os Direitos Fundamentais", no "18º Congresso Brasileiro de Direito Constitucional e Cidadania". Acesso em 04 de outubro de 2019.

IDCC – Instituto de Direito Constitucional e Cidadania desenvolve estudos sobre Direito, especialmente o Direito Constitucional, Congressos de dimensões nacionais, cursos do Pós-Graduação Lato Sensu e Projetos de Pesquisa. Coordenado pelo **Presidente:** Prof. Dr. Zulmar Fachin, **Vice-Presidente:** Prof. Me. Rodolfo Ciciliato e a **Coordenadora Acadêmica:** Prof. Doutoranda Jéssica Fachin.

FACHIN, Jéssica. Palestra com o tema "Constitucionalismo e Democracia no Brasil" no "18º Congresso Brasileiro de Constitucionalismo e Cidadania". Acesso em: 03 de outubro de 2019.

A DIFUSÃO DAS ARTES E DOS ARTISTAS ATRAVÉS DAS AÇÕES DE ENSINO E EXTENSÃO EM UM NÚCLEO DE ARTES

Ítalo José de Medeiros Dantas

INTRODUÇÃO

O Seridó potiguar é berço de uma vasta comunidade de artistas e artesãos, Caicó – RN, dentro desse contexto, conhecida como a capital do Seridó, apresenta uma variedade de estilos artísticos que impressiona e ganha destaque. Contudo, apesar de a cidade apresentar uma enorme diversidade artística, com formas e técnicas variadas de abordar sua expressão, a cidade é carente de um espaço constante para a apresentação dessas manifestações.

Nessa perspectiva, surge o Sarau de Artes Integradas Autorais (SAIA) como o principal projeto de extensão que integra o Núcleo de Artes (NUARTE) no ano de 2019 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – *Campus* Caicó. O projeto possui como objetivo estender as ações realizadas pelo Nuarte nos anos anteriores durante os festivais de arte popular, para uma mostra contínua, realizando durante o ano apresentações e entrevistas com artistas que tenham trabalhos autorais em desenvolvimento, não só ligados à cultura popular, mas sim a qualquer expressão artística autoral.

Compreende-se que o IFRN, através dos projetos de extensão, é capaz de criar esse espaço de fruição para os artistas da região, mantendo

uma interlocução e o reconhecimento dessas produções culturais, além de estimular também a participação da comunidade no evento. Além disso, esses eventos mostram que a escola transcende seus muros para envolver a comunidade em suas atividades e afirmar sua função na sociedade, que é a difusão da cultura e dos conhecimentos. O foco das produções culturais é o autoral, o evento evita, assim, a necessidade da liberação de direitos autorais além de valorizar as novas produções (GIROUX, 1995; MOURA, 2006; CANDA; BATISTA, 2009;).

Com isso, o presente artigo tem por intensão explanar e debater os resultados dos três primeiros saraus de artes apresentados à comunidade, mostrando os principais estilos de artes expostos e como se desenrolaram os dias dos eventos. Inicialmente será feito uma exploração dos contextos técnicos do projeto, para em seguida ser realizado uma análise descritiva dos relatos de experiências.

REFERENCIAL TEÓRICO

No âmbito do IFRN (CONSUP, 2017, p. 2), a extensão é definida como um "processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre as instituições e a comunidade externa, levando em consideração a territorialidade" e compreende um dos três pilares indissociáveis das instituições, a tríade pesquisa, ensino e extensão, tópicos que se inter-relacionam e sua união trilha à harmonia.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

O Nuarte foi responsável por trazer à tona e integralizar junto à comunidade externa ao *campus,* a popularização, principalmente dos próprios artistas da região, por meio de saraus de artes. O principal local escolhido para sediar os saraus foi a Casa de Cultura Popular de Caicó (figura 1), estrategicamente selecionada por já abrigar esporadicamente manifestações artísticas e culturais conhecidas em meio social, além de sua localização central, desse modo facilitando tanto o recebimento de informações sobre o evento pela comunidade, quanto a democratização de acesso ao local.

Figura 1 - Casa de Cultura Popular de Caicó

Fonte: Equipe da Casa de Cultura (2019)

Os artistas selecionados para compor o *casting* dos eventos foram chamados através de um edital com compartilhamento através do *Facebook*, onde os interessados deveriam enviar suas inscrições contendo informações como *release* do trabalho e as necessidades técnicas de suas apresentações. Os critérios de inscrição eram dirigidos a artistas com trabalhos autorais em algum dos segmentos das artes, tais quais música, teatro, dança, cinema ou artes visuais.

Até a presente data[35], os eventos têm se desdobrado em três (figura 2), com o quarto sendo planejado para o dia 13 de dezembro de 2019, onde dois aconteceram dentro da Casa de Cultura Popular de Caicó e o próximo também ocorrerá nesse lugar, enquanto um deles tomou lugar durante a VI Exposição Científica, Cultural e Tecnológica (VI EXPOTEC) promovida pelo IFRN – *Campus* Caicó em um complexo turístico da cidade, conhecido como Ilha de Sant'Ana. Cada um dos eventos será explanado de forma detalhada mais adiante.

35 18 de novembro de 2019.

Figura 2 - Banner de divulgação dos três Saraus de Artes Integradas Autorais

Fonte: Arquivo do Nuarte (2019)

O primeiro SAIA (figura 3) aconteceu no dia 06 de setembro de 2019 e contou com a participação de três artistas, sendo um artista visual, o desenhista e ilustrador Adonay Dantas, a Banda BioR e o grupo teatral Verso & Prosa, onde cada um apresentou suas composições e em seguida foi aberto para perguntas tanto do público quanto do coordenador do projeto, o Prof. Me. Ricardo Augusto Pereira.

Figura 3 - I Sarau de Artes Integradas Autorais

Fonte: Arquivo do Nuarte (2019)

Além das apresentações planejadas, era possível que as pessoas assistindo se oferecessem para se apresentarem, tal qual poetas e poetisas fizeram, como também é possível ver na figura 3, onde uma poetisa mirim declama um de seus poemas. O primeiro sarau teve relativa participação do público externo, considerando ser um novo evento na cidade.

O segundo SAIA aconteceu no dia 24 de outubro de 2019 e teve como palco a programação da VI Exposição Científica, Cultural e Tecnológica do IFRN (figura 4), acontecendo no complexo turístico Ilha de Sant'Ana e tinha como objetivo a promoção apenas dos artistas que integralizam o próprio *campus,* desde alunos a docentes, servidores, técnicos ou terceirizados, nas mais diferentes áreas. Esse sarau tinha como intuito trazer à tona e valorizar os artistas que frequentam o dia-a-dia de todos presentes na VI EXPOTEC.

Figura 4 - II Sarau de Artes Integradas Autorais

Fonte: Arquivo do Nuarte (2019)

A programação do segundo SAIA contou com um número maior de artistas, devido a dinâmica do evento, foi possível haver exposições de desenhos dos artistas visuais do *campus* à medida que acontecia as apresentações musicais de canto e dança. O público presente também foi maior, considerando a ocasião, sendo assim, maior visibilidade para os artistas presentes. Em meio a trocas de sons e apresentações, aconteciam entrevistas com os artistas que já tinham se apresentado.

O terceiro SAIA aconteceu no dia 08 de novembro de 2019 e foi apresentado novamente na Casa de Cultura de Caicó (figura 5), onde contou com um número maior de artistas em comparativo com o primeiro. Dessa vez, haveria apresentações de quatro artistas e duas escolas, sendo uma de dança e uma de música. Emanuel Bonequeiro faria apresentações diversas envolvendo teatro de bonecos, música e dança; o grupo teatral Arte & Vida apresentou sua peça nomeada de 'Sob o Sol'; Nego Amaro e Redi Lima apresentaram suas composições musicais. Os alunos da Escola de Dança Mônica Belotto, tal como a própria Mônica, apresentaram algumas de suas peças; por fim, os alunos da Escola de Música *Sl Music* integraram os contextos de apresentações do Sarau.

Figura 5 - III Sarau de Artes Integradas Autorais

Fonte: Arquivo do Nuarte (2019)

Assim como nos outro os saraus, havia oportunidades para os espectadores também apresentarem trabalhos e foi o que aconteceu novamente, com a apresentação em conjunto de alguns dos espectadores com os músicos presentes. Com o projeto em um melhor nível de difusão, o público aumentou consideravelmente, tendo uma adesão e participação muito maior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aos institutos e universidades federais, atribui-se a exímia responsabilidade de se reafirmar à comunidade, a popularização das culturas e das artes, garantindo um crescimento intelectual e a socialização do acesso a todos os estilos artísticos. Percebe-se os objetivos do projeto como cumpridos, dado que o Sarau de Artes Integradas Autorais possibilitou uma apresentação horizontal das produções culturais de uma sociedade, democratizando contato entre os dois lados, os consumidores das artes e os artistas.

REFERÊNCIAS

CANDA, C. N.; BATISTA, C. M. P. Qual o lugar da arte no currículo escolar? **Revista Científica da FAP**, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 107-119, jul./dez. 2009.

CONSUP. **Regulamento das atividades de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. Rio Grande do Norte, 2017. Disponível em: Acesso em: <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2017/resolucao-no-58- 2017/view >. 31 jun. 2019.

GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 85-103.

MOURA, M. T. J. **A brincadeira como encontro de todas as artes**. Brasília: MEC, nov. 2006. TV Escola/SEaD/MEC. Boletim, n. 23.

A PROBLEMÁTICA DA MEDICALIZAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR: ANÁLISE À LUZ DA FENOMENOLOGIA

Ivone Laurentino dos Santos

Introdução:

Um dos traços bem característicos do mundo contemporâneo é a "opção" social, cada vez mais em evidencia, por remeter, quase que automaticamente, questões inerentes à vida, vinculadas à existência humana como projeto, como vir-a-ser(DARTIGUES, 1992; HEIDDEGER, 2015), ao campo da medicina. Assim, sutilmente, transforma-se questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas. O problema fundamental é que biologizar questões sociais, igualando o mundo da vida social ao mundo da natureza - de acordo com as pretensões positivistas - atende a um único objetivo: isentar de responsabilidades certas instâncias do poder disciplinar(FOUCAULT, 1987; FOUCAULT,2001), onde, certamente, tais questões são geradas e perpetuadas. A medicalização infantil aparece, nesse contexto, como uma questão que carece de ser desvelada(DARTIGUES, 1992), visto que parece atender a interesses, dificilmente associados ao efetivo bem estar das crianças medicalizadas. Afinal, a quem interessa a medicalização da vida infantil? Ou, num sentido mais amplo: a quem interessa a medicalização da vida? O professor Claudio Lorenzo(2017), em mesa redonda promovida pelo DPI

(Decanato de Pesquisa e Inovação)da Universidade de Brasília, apresentou dados, no mínimo, intrigantes: "A área farmacêutica é uma das atividades mais rentáveis do mundo, segundo o *The Economist*. De acordo com a mesma publicação, a relação entre médicos e indústria farmacêutica está entre as mais promíscuas do mercado". Lorenzo(2017), lançou os referidos dados, na tentativa de defender que a regulação de pesquisas continue a ser feita com a participação de setores estratégicos da sociedade. Por outro lado, no sentido específico deste texto, resta-nos indagar: Afinal, quais os impactos da medicalização da queixa escolar nas fases iniciais da aprendizagem? Dito de outro modo, quais as implicações do uso de psicofármacos como solução para questões comportamentais e relacionais na educação infantil? O psiquiatra chileno Claudio Naranjo(2015), em entrevista concedida a Revista Época, afirma que no modelo de educação atual, "a criança é preparada, por anos, para funcionar num sistema alienante, e não para desenvolver suas potencialidades intelectuais, amorosas, naturais e espontâneas". E que, nesse sentido, "a educação atual produz zumbis". Se Naranjo(2015) estiver certo - e ao que tudo indica, está -, a medicalização poderia ser encarada, a grosso modo, como apenas mais uma, dentre as tantas parceiras, que o ensino bancário(FREIRE, 2010b) carece para levar adiante a ingrata tarefa de negação das liberdades(FREIRE,2010a) e individualidades das crianças que não se ajustam aos padrões sociais pré-estabelecidos. Para Naranjo(2015), hoje "o nome educação é usado para designar algo que se aproxima de uma lavagem cerebral. É um sistema que quer um rebanho para robotizar". De fato, vivemos tempos tenebrosos, onde prevalecem as buscas por soluções rápidas e milagrosas para problemas notadamente complexos. Por outro lado, estabelecemos padrões de comportamento de acordo com modelos ideais, nem sempre alcançáveis pelas pessoas concretas, de "carne e osso". As crianças, especialmente aquelas que se encontram nas fases iniciais do processo de ensino- aprendizagem, tem sido as primeiras vítimas desse processo de idealização dos corpos(e mentes) e de negação da realidade mesma(DARTIGUES, 1992). Crianças, para além das projeções dos adultos, brincam, sentem, pensam(e como pensam!), se movimentam, aprontam, enfim, se comportam como crianças, em suas existências reais(HEIDDEGER, 2015). Na contramão, muitos pais, educadores e profissionais, das mais diversas áreas, guiados, com certa frequência, pelo desejo de ajustar as

crianças, habilitando-as para darem conta das demandas familiares, escolares e sociais, embarcam na ingrata tarefa de enquadrá-las, diminuindo, desse modo, suas chances de autonomia e liberdade. O objetivo deste estudo, portanto, é de analisar, numa perspectiva fenomenológica, a complexidade do fenômeno da medicalização infantil e sua relação com a educação infantil. Mais especificamente, trata-se de contribuir para que compreendamos os fatores que conduzem as crianças à medicalização, possibilitando, dessa forma, a reflexão sobre as questões éticas-políticas que atravessam a medicalização da vida. Método: Pesquisa bibliográfica. Devido a complexidade da problemática em questão, a abordagem foi a fenomenológica, na tentativa de ver a essência da realidade mesma(DARTIGUES,1992), evitando as explicações fáceis do senso comum. Resultados/Conclusões: A pesquisa encontra-se em andamento, os resultados, até então, demonstram que o processo de medicalização da vida no qual estamos todos, irremediavelmente, envolvidos, tem afetado gravemente as crianças(AMARANTE et al. 2014), como parte de um processo de exclusão maior que atinge muito especialmente as crianças pobres e negras, das escolas públicas(PATTO,1992; PATTO, 1999), impedindo-as de viverem com o mínimo de autenticidade(HEIDEGGER,2015). Quando a medicalização das crianças ocorre para atender demandas escolares, a situação torna-se ainda mais complexa, devido as estruturas engessadas e burocratizadas que, muitas das vezes, acabam por impedir que certas instituições educativas reflitam sobre quais seriam seus reais objetivos e a que interesses tem, efetivamente, atendido. Seriam os problemas identificados, em algumas crianças, de aprendizagem ou de ensinagem?(GEREGA, 2013). Estudos como os de MOISÉS & COLLARES, 2013 e BENEDETTI et al. 2018, demonstram que a medicalização se faz bem presente no cotidiano escolar das crianças, observando-se, inclusive, questões como mau comportamento e indisciplina sendo tratadas como doenças; o que se vê, no dia a dia das crianças é um processo de patologização, que serve pura e simplesmente, como suporte para a criação de mecanismos de controle(FOUCAULT, 1987; FOUCAULT,2001), discriminação e estigmatização(GOFFMAN, 2013) daqueles que não correspondem à certos padrões preestabelecidos pelas próprias escolas, pelos pais e pela sociedade, de modo geral. A quem interessa a continuidade de uma escola que, a despeito de sua função social, discrimina quem não atende ao modelo

ideal de aluno? A quem interessa uma escola que exige dos alunos, que se enquadrem às suas modalidades predominantes de ensino à despeito das reais necessidades? A quem interessa uma escola que se presta a individualizar e naturalizar dificuldades que fazem parte de fenômenos complexos(DARTIGUES, 1992; HEIDDEGER, 2015), cujas origens e raízes se explicariam com mais profundidade, se levássemos em consideração a realidade sócio-histórico-cultural em que o educando está inserido? A medicalização aparece, lamentavelmente, como a resposta mais rápida e "milagrosa", atendendo à pressa dos adultos em normatizar os comportamentos das crianças, a despeito de suas existências como seres-para-si no mundo(HEIDEGGER,2015). Considerações Finais: A medicalização infantil, quando esta é decorrência de queixas escolares, parece ser apenas mais um mecanismo de opressão(FREIRE, 2010a) que funciona no sentido de impedir que os educandos sejam eles mesmos, construindo com autonomia, seus próprios conhecimentos e projetos de vida. Paulo Freire(2010a/2011), conhecido como Pedagogo da Liberdade, propôs uma Pedagogia Libertadora, que configura-se como um projeto político, onde escolas, pais e profissionais da educação possam se reinventar diariamente, no sentido de romper com as estruturas de uma educação bancária(FREIRE, 2010b), que, indiferente as necessidades dos educandos como sujeitos cognoscentes, impõe comportamentos e atitudes incompatíveis com suas autênticas e singulares formas de ser no mundo(HEIDDEGER, 2015).

Palavras-chave: Medicalização infantil; fenomenologia; educação; poder; liberdade.

Referências:

Benedetti, Mariana Dias. et al. **Medicalização e educação: análise de processos de atendimento em queixa escolar.** Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 22, Número 1, Janeiro/Abril de 2018:73-81 Disponível em http://www.scielo.br/pdf/pee/v22n1/2175-3539-pee-22-01-73.pdf

Dartigues, André. **O que é Fenomenologia?** Tradução Maria José J. G. de Almeida. 7ª Edição. Editora Centauro, 1992.

Foucault, Michel. **Microfísica do poder.** 16 edição. Rio de Janeiro: Graal, 2001

Foucault, Michel. **Vigiar e Punir - História da violência nas prisões.** Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 49ª impressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010a.

Freire, Paulo. **Educação como prática da Liberdade.** 14 edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia - Saberes necessários á prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2010b.

Gerega, Marinês. **(In) sucesso escolar: um problema de aprendizagem ou de ensinagem?**In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor(PDE). Artigos. Versão *on line*. Vol. 1 p. 1-19. 2013. Disponível: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_ped_artigo_marines_gerega.pdf

Goffman, Erving. **Estigma - Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.** 4 Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

Lorenzo, Claudio. **Mesa redonda** - DPI da Universidade de Brasília. 2017. Acessível em:https://noticias.unb.br/117-pesquisa/1544-etica--em-pesquisa-e-tema-de-debate-promovido-pelo-dpi

Moysés, Maria Aparecida Affonso& Collares, Cecília Azevedo Lima. **Controle e medicalização da infância.** Desidades. Temas em Destaque. número 1 . ano 1 . dez 2013

Naranjo, Claudio. **"A educação atual produz zumbis".** Entrevista concedida a Flávia Yuri Oshima da Revista Época. As 10:00h do dia 31/05/2015. Disponível em: https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/05/claudio-naranjo-educacao-atual-produz-zumbis.html

Heidegger, Martin. **Ser e Tempo**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

Patto, Maria Helena Sousa. A Família Pobre e a Escola Pública - Anotações Sobre um Desencontro. Psicologia- USP. São Paulo, v. 3. número 1/2, p. 107-121, 1992.

Patto, Maria Helena Souza - A Produção de Fracasso Escolar - Historias de Submissão e Rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

Ponty-Merleau. Fenomenologia da Percepção. 2 Edição, São Paulo:Martins Fontes, 1999.

A ESCOLA PREPARA OS ALUNOS PARA A VIDA?

Regiane Pereira Aguiar

O modelo educacional básico vigente no Brasil tem fundamentado suas práticas pedagógicas na educação básica, por meio da propagação de saberes mínimos em diferentes áreas, alegando fornecer a todo cidadão, as competências indispensáveis para atuar em sociedade, tanto no que condiz a pleitear vaga em curso superior, quanto a concorrer por uma vaga no seleto mercado de trabalho.

A realidade demonstra que vários estudantes não conseguem aplicar os conhecimentos obtidos na escola em situações corriqueiras, haja visto que muitos sentem-se despreparados e inseguros para enfrentar os desafios impostos, totalmente inaptos em aplicar os "conhecimentos adquiridos". Outra situação bastante comum é a dificuldade em tomar decisões e de estabelecer um bom relacionamento interpessoal com as pessoas com as quais convive. Partindo desse pressuposto, a escola está conseguindo de fato preparar os alunos para a vida?

A fim de viabilizar uma mudança no contexto, despontou - se nas políticas públicas a hipótese e implantação de uma reforma curricular básica, como mecanismo capaz de promover a equidade do ensino igualitário em todas as redes de ensino. Ocorre que em virtude da falta de recursos tecnológicos alguns tópicos sugeridos dificilmente poderão ser postos em vigor, especialmente ao que tange ao ensino público.

Para corresponder aos desafios reais da sociedade do século XXI urge que os indivíduos estejam prontos para enfrentar a vida e suas demandas mais emergentes (sociais, afetivas, econômicas, ambientais e

de trabalho) , assim torna-se essencial que o ensino possa vir a contemplar aspectos essenciais das ciências sociais e humanas, tanto na teoria quanto na prática.

Portanto, é importante mencionar que as transformações tecnológicas da sociedade contribuíram de maneira decisiva com essa mudança de parâmetros na educação e desse modo o modelo de escola do século XIX que conhecemos, tornou-se ultrapassado e deixou de fazer sentido para a maioria dos estudantes. Nesse contexto nota-se que muitos educadores estão estressados, pois além de não gerarem resultados na aprendizagem também não conseguem atrair o interesse dos alunos pelos estudos. Os alunos por sua vez, passam a acreditar que são incapazes de aprender e abandonam a sala de aula, totalmente despreparados para enfrentar os desafios do meio social.

Mediante essa nova visão de mundo, diversos estudiosos da área da educação passaram a reavaliar as técnicas e metodologias de ensino, para atender a essas demandas emergentes e a partir daí surgiram as escolas inovadoras. Esse novo modelo de ensino e educação pauta sua prática pedagógica na perspectiva de promover uma formação integral do estudante, através da experimentação por meio de projetos, a personalização da aprendizagem, a utilização de recursos digitais e a mudança de papéis entre educando e educador com a sala de aula invertida.

Nota-se pelas experiências relatadas que essas modificações estão promovendo verdadeiras transformações na forma de gerir o ensino e o fazer pedagógico dos educadores (projetos), uma vez que tais iniciativas veem de maneira simples e criativa criando mecanismos de integração (diálogo, cooperação e participação), autonomia entre os estudantes e participação dos pais, o que vem repercutindo positivamente na aprendizagem. Os principais pontos de atenção e inspiração são os problemas cotidianos, que ao serem discutidos com a participação de todos, acabam por fortalecer vínculos e promover o despertar da consciência entre crianças e jovens, que acabam se tornando cada vez mais interessadas e motivadas em exercer a sua cidadania.

A temática da violência vem sendo abordada a partir de projetos desenvolvidos em sala de aula, tendo como meta principal a valorização do aluno, excluindo qualquer tipo de punição, uma vez que neste modelo humanístico de educação, acontece uma negociação de limites e espaços

visando a criar ou reforçar as responsabilidades coletivas na construção de um espaço de convivência e aprendizagem cada vez melhor.

Nessa perspectiva, cabe ao educador rever seus novos papeis e responsabilidades para que consiga desempenhar o seu papel de mediador o processo de ensino aprendizagem. Mas para tanto, precisará quebrar paradigmas e se reconstruir, adquirindo outros conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, buscando uma formação profissional que o capacite a experimentar esse tipo de prática pedagógica, para que se torne apto a usá-la com seus alunos em sala de aula ou em outro espaço educativo, de modo a prepará-los para a vida em sociedade.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, Miriam. Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2003.

Destino educação: escolas inovadoras. Fundação Santillana. Moderna.

PERRENOUD, Philippe. Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida. Editora Penso: 2013.

TEMAS CONTEMPORÂNEOS DE EDUCAÇÃO
Carla Julião, Cristiane Barroncas Novo, Felipe Dutra Asensi, Rafael Bastos de Oliveira e Robert Segal (orgs.)

Tipografias utilizadas:
Família Museo Sans (títulos e subtítulos)
Bergamo Std (corpo de texto)

Papel: Offset 75 g/m2
Impresso na gráfica Trio Studio
Fevereiro de 2020