VISÕES SOBRE ENSINO E 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:
Glaucia Ribeiro, José Eduardo de Miranda,
Luís Antônio Monteiro Campos, Matheus de Oliveira Guimarães,
Rogerio Borba e Thiago Mazucato

VISÕES SOBRE ENSINO E EDUCAÇÃO

PEMBROKE COLLINS
Rio de Janeiro, 2020

Copyright © 2020 Glaucia Ribeiro, José Eduardo de Miranda, Luís Antônio Monteiro Campos, Matheus de Oliveira Guimarães, Rogerio Borba e Thiago Mazucato (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.

V832
Visões sobre ensino e educação / Glaucia Ribeiro, José Eduardo de Miranda, Luís Antônio Monteiro Campos, Matheus de Oliveira Guimarães, Rogerio Borba e Thiago Mazucato (organizadores). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020.
694 p.
ISBN 978-65-81331-19-1
1. Ensino. 2. Educação. 3. Formação de professores. I. Ribeiro, Glaucia (org.). II. Miranda, José Eduardo de (org.). III. Campos, Luís Antônio Monteiro (org.). IV. Guimarães, Matheus de Oliveira (org.). V. Borba, Rogerio (org.). VI. Mazucato, Thiago (org.).
CDD 370

Bibliotecária: Aneli Beloni CRB7 075/19.

SUMÁRIO

ARTIGOS EDUCAÇÃO INFANTIL.....17

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR VOLTADO À CRIANÇA.....19
Greice Kelly Marinho de Andrade

O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NO PROCESSO EDUCATIVO.....36
Maristela Silva de Morais

ARTIGOS – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.....47

AGENDA NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E O "PROJETO MUNDIAR" NO ESTADO DO PARÁ COMO EXPRESSÃO DE POLÍTICA EDUCACIONAL QUE INCLUI, PARA EXCLUIR.....49
Neli Moraes da Costa Mesquita

ABORDAGENS DA PRIMEIRA REPÚBLICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....66
Antonio Gasparetto Júnior

AUTISMO E INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REVISÃO NAS ÁREAS DE ENSINO E EDUCAÇÃO.....85
Jaqueline Ribeiro Barbosa Bordão
Marcos Fernandes-Sobrinho

PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA (PPDT): UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PADRE CORIOLANO EM PACAJUS-CEARÁ.....103
Claudemir Cosme da Silva
Renata Makelly Tomaz do Nascimento

ANALISANDO O LIVRO DIDÁTICO: CONSIDERAÇÕES DO PROFESSORADO DE ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) DAS ESCOLAS DEPUTADO FEDERAL ULYSSES GUIMARÃES E LAURIZA VIEIRA DE LIMA, HORIZONTE-CEARÁ 115
Claudemir Cosme da Silva
Renata Makelly Tomaz do Nascimento

ENSINO DE GRAMÁTICA EM PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA: COMO É? COMO DEVERIA SER? 132
Mauricio Alves de Souza Pereira

A TECNOLOGIA COMO ASPECTO NECESSÁRIO NA FORMAÇÃO DOCENTE: O USO DIDÁTICO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 146
Clescia Abreu Pessoa
Jane Catia Perira Melo
Luceni Lázara sa Costa Ribeiro
Zilda Pereira dos Santos

DESAFIOS COMUNS NO "CORAÇÃO DA DOCÊNCIA": ANALISANDO A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM NARRATIVAS DE JOVENS DOCENTES INICIANTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO 161
Álida Angélica Alves Leal

PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE O DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO 177
Rogerio Borba

ARTIGOS – ENSINO SUPERIOR 193

L'IMPORTANCE DE LA MÉDIATION DES CONFLITS POUR LES ENTREPRISES ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE 195
Fernanda Bragança
Laurinda Fátima da F. P. G. Bragança

REFLEXÕES ACERCA DOS CRITÉRIOS RACIAIS NAS AÇÕES AFIRMATIVAS DE ACESSO ÀS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS 208
Erilaine Guns de Araujo

ANÁLISE POLÍTICA DAS REFORMAS UNIVERSITÁRIAS NA AMERICA LATINA: INTERPRETANDO A VISÃO DE CLAUDIO RAMA SOBRE O TEMA 223
Wanderlei Salvador

A METODOLOGIA DE SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO JURÍDICO.....241
Adriano da Silva Ribeiro
Giovanni Galvão Vilaça Gregório

A IMPORTÂNCIA E OS IMPACTOS DO CLIMA ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO DE CASO COM OS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD.....253
Daniela Tavares

COMPETÊNCIAS E SABERES NECESSÁRIOS PARA O TUTOR NO ENSINO HÍBRIDO. UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR.....269
Daniela Tavares
Diana Raquel Schneider Gottschalck

O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E A PERSPECTIVA DE ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NA VISÃO DO FORMADOR: UMA ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DAS DIMENSÕES TEÓRICA E PRÁTICA.....283
Thiago Souza Silva

O PROCESSO DA GESTÃO DE PESSOAS E SUA INTERAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DOS NEGÓCIOS EDUCACIONAIS GLOBAIS.....297
Elizene Cassia Capistrano Salvador

GÊNEROS CIENTÍFICOS E LETRAMENTO ACADÊMICO: NA TEORIA E NA PRÁTICA.....312
Mauricio Alves de Souza Pereira

DESAFIOS E DIFICULDADES NA PERMANÊNCIA DOS ÍNDIGENAS NO ENSINO SUPERIOR 325
Eliuvomar Cruz da Silva

O USO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO PELOS DOCENTES DE GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA: IDENTIFICAÇÃO DE UMA FERRAMENTA PARA SEU USO.....342
Eduardo Soares Di Sabatino Guimarães

EGRESSOS DE SERVIÇO SOCIAL -ANÁLISE DA FORMAÇÃO ACADÊMICA PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO CAMPO DA SAÚDE.....357
Silvana dos Santos Souza

ATIVIDADES EXTENSIONISTAS NA AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS GERAIS E ESPECÍFICAS NA FORMAÇÃO SUPERIOR..... 368
Daniella Ribeiro Guimarães Mendes
Fabiana Sperb Volkweis

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS 379
Raimunda Macilena da Silva de Oliveira
Roberta da Trindade Pantoja Hage
Fabrício do Nascimento Moreira
Jeane Sardinha Moreira

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: MARCO NORMATIVO ESPAÑOL PARA SU INTEGRACIÓN EN LOS ESTUDIOS DE DERECHO PENAL..... 396
María Castro Corredoira

ARTIGOS – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DE JOVENS E ADULTOS..... 407

EDUCAÇÃO, ADOLESCENTES E O TRÁFICO DE DROGAS..... 409
Claudia Aparecida da Silva Pires
Lohany Dutra Amorim
Felipe Dutra Asensi

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NA MODALIDADE EJA(EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS), DURANTE O ESTAGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE À LUZ DA FENOMENOLOGIA E DA BIOÉTICA DE INTERVENÇÃO..... 421
Ivone Laurentino dos Santos

A JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CASO DA E.M. PROFESSORA MARLY CID ALMEIDA DE ABREU..... 437
Peter da Silva Rosa

EDUCAÇÃO NA ZONA RURAL: CONTROVÉRSIAS ENTRE TEORIA E PRÁTICA..... 456
Ana Luiza Guimarães Alvarenga
Matheus de Oliveira Guimarães

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE COMUNITARISTA.....473
Daniel Machado Gomes
Carlos Marcel Ferrari Lima Fernandes
Tiago da Silva Cicilio

LIBRAS: UMA EXPRESSÃO DE VIDA E DE LUTA DA COMUNIDADE SURDA.....484
Jucilene Sousa de Jesus Silvia Regina
Rodrigues Maramaldo

O ENSINO DE LIBRAS NA ATUALIDADE: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LIBRAS NAS SÉRIES INICIAIS.....496
Neli Brito Moreira
Laury Vander Leandro de Souza
Eliuvomar Cruz da Silva

ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DECANAÃ DOS CARAJÁS - PARÁ: "DESAFIOS E PERSPECTIVAS".....511
Roselma da Silva Feitosa Milani
Wandson Ferreira Lucas

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AS INSTITUIÇÕES ESTÃO PREPARADAS PARA OFERECER A INCLUSÃO? 526
Caio Silva de Sousa
Taisa de Oliveira Torelli

ARTIGOS – EDUCAÇÃO PROFISSÃO E TECNOLÓGICA.....539

SALÁRIO EMOCIONAL E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....541
Almir Vicentini

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS-UMA OUTRA APRENDIZAGEM POSSÍVEL : O USO DO ELO COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRITICIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM ERGÓTICO DE PLA.....561
Ana Carla Barros Sobreira

O ESTÁGIO CURRICULAR COMO PRÁTICA PROFISSIONAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO IFB CAMPUS PLANALTINA: CARACTERÍSTICAS, POTENCIAL E FUTURO.....581
Hênio Delfino Ferreira de Oliveira

EDUCAÇÃO MILITAR: TREINAMENTO DE DEFESA PESSOAL PARA POLICIAIS DA RADIOPATRULHA DA POLÍCIA MILITAR DE ALAGOAS 605
Claudio Conceição Junior
Marcílio Cerqueira Lima
Cecilio Argolo Junior

PRINCÍPIOS NORTEADORES NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO PARA A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CRÍTICA DA EDUCAÇÃO EMISTVÁN MÉSZÁROS 617
Ricardo Santos do Carmo Reis

A PROPÓSITO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL COMO OPORTUNIDADE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL 635
Charlene Dias Silva
Matheus de Oliveira Guimarães

RESUMOS 649

CICLO VICIOSO DO RACISMO E CRÍTICA À LINGUAGEM: ALERTA PARA EDUCADORES INFANTIS 651
Matheus Guimarães de Barros

SOCIOLOGIA E TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: BREVES COMENTÁRIOS 653
Gabriela Soares Balestero

MÉTODO JIGSAW E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DAS FUNÇÕES CIRCULARES 661
José Jefferson Aguiar dos Santos

ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO: SÍNTESE DO POLIURETANO 664
Ana Cláudia da S. Valentim

PHILLIPS 66 STRATEGY AS AN ACTIVE METHODOLOGY IN LEGAL EDUCATION AT COLLEGE 671
Fabrício Germano Alves

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EAD 676
Daniele Vaz Fernandes

INDICADORES EDUCACIONAIS DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: ANÁLISE ESTATÍSTICA DO CONTEXTO EDUCACIONAL DO ESTADO DE MATO GROSSO.....681
Luís Enrique Fernandes da Silva

A REALIDADE, AINDA CRUEL, DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SERTÃO DE ALAGOAS.....686
Leonides Silva Gomes de Mello

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA PÚBLICA.....690
André Luciano Alves

A IMPORTÂNCIA DOS PARÂMETROS FONOLÓGICOS PARA COMUNICAÇÃO EM LIBRAS.....692
Jaíra Santos de Jesus Rocha

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
EDUCAÇÃO INFANTIL

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR VOLTADO À CRIANÇA

Greice Kelly Marinho de Andrade

1 INTRODUÇÃO

Acompanhar o desenvolvimento da criança exige do professor um treinamento do seu olhar, isto é, ele precisa ter em mente o que deseja observar, porém não deve se restringir a roteiros pré-determinados e inflexíveis.

Existem diversas formas de se realizar as observações do cotidiano infantil, ao professor cabe elencar os melhores instrumentos que o ajudarão nos registros deste processo. Este estudo busca apresentar ao professor alguns destes instrumentos, tendo em vista que se objetiva verificar se os professores estão preparados, capacitados e motivados a realizar um trabalho de qualidade na educação infantil.

Espera-se que ao final desta leitura, o profissional motive-se a transformar seu olhar em relação às crianças, buscando realizar um planejamento voltado as peculiaridades individuais, para estimular o seu desenvolvimento integral.

Pretende-se também, que o professor perceba a importância da construção de um portfólio na educação infantil, um documento que reflete a vida escolar de cada criança e entenda que o portfólio não deve ser apenas uma coleção de trabalhinhos, mas sim a reflexão ativa do professor em relação ao desenvolvimento das crianças.

Sendo assim, deseja-se contribuir para melhorar as práticas do professor na educação infantil, fazendo-o pelo menos refletir sobre essas questões que são fundamentais para o profissional desta área.

Este estudo então, foi realizado através de uma pesquisa qualitativa, exploratória de caráter bibliográfica, organizando-se com a introdução onde são apresentados a motivação do tema desta pesquisa, seguida de um referencial teórico, onde são fundamentados os assuntos relevantes, fazendo a discussão entre diversos autores, entre eles Oliveira e Hoffiman, além de serem consultados os documentos norteadores da educação como a LDB e a BNCC, chegando-se as considerações finais, onde evidencia-se os destaques desta pesquisa, referente a educação infantil, o processo avaliativo e o papel do professor.

2. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Muitas instituições de educação infantil surgiram para atender, principalmente, famílias de baixo poder aquisitivo, isso porque, desde quando a mulher fora inserida no mercado de trabalho, surgiu a necessidade da criação de um lugar onde as crianças ficassem. Apesar do passar dos anos e das mudanças ocorridas na educação boa parte da sociedade continua com esse pensamento (RCNEI, 1998).

Muito se evoluiu no que tange a educação infantil, desde a Constituição de 1988, já previa-se um documento que incluisse esta etapa na educação básica.

Com o passar dos anos a Educação Infantil foi se alterando, onde se estabeleceu objetivos próprios desta etapa de ensino, bem como a formação dos profissionais que atuam nessa fase, cujo perfil foi se profissionalizando para a qualificação mínima de professores com graduação plena em nível superior. A Base Nacional Comum Curricular aponta objetivos específicos para esta etapa, vinculando o cuidar e educar, buscando a estimulação do desenvolvimento das crianças em processos próprios para a sua idade sem forçar uma preparação para o Ensino Fundamental.

> Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vi-

> vências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC, 2018, p. 44).

Antigamente via-se as instituições de educação infantil como um direito a estas mães que trabalhavam fora e que precisavam de um lugar para deixarem seus filhos, "A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade" (RCNEI, p.18, 1998).

A BNCC (2018) traz uma concepção de criança como um ser observador, questionador, que levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores, construindo o seu conhecimento apropriando-se por meio das ações e interações com o mundo físico e social, o que torna evidente a importância da intencionalidade nas intervenções pedagógicas tanto na creche quanto na pré-escola.

É necessário salientar que a ideia de que a criança é um adulto em miniatura já não cabe mais na atualidade. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil, 2010 a criança é um:

> "Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (DCNEI, 2010, p. 12).

A criança tem garantido por lei específica o direito ao seu pleno desenvolvimento. De acordo com a LDB "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (LDB, art. 29, 1996).

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), é direito da criança de zero a cinco anos ter acesso à educação em creches ou pré-escola para o pleno desenvolvimento de sua pessoa (ECA, 1990).

Com essas mudanças tornou-se necessário que os profissionais que atuam nas instituições de ensino infantil também se adaptassem a este novo cenário. De acordo com Marcozzi (1976):

> "se, antigamente, bastava ao professor conhecer bem a matéria e ensinar, hoje, dele é exigido o conhecimento de cada aluno: suas aptidões e deficiências, seu estágio e ritmo de aprendizagem, seus gostos e preferências, seus problemas pessoais. Só assim poderá planejar e realizar um ensino proveitoso, com base na realidade da criança" (MARCOZZI, p.2, 1976).

2.2 O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os adultos têm um papel importante na modelagem do comportamento das crianças, e estes podem escolher entre guiá-los de uma forma autoritária, através de ordens e regras ou de uma forma cooperativa, através de negociação e conversa (GOLDSCHMIED; JACSON, 2006).

O professor exerce um importante papel para o desenvolvimento da criança pois ele é o mediador entre as possibilidades de aprendizagem adequadas a cada faixa etária, podendo-se por exemplo, oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras (RCNEI, 1998).

Oliveira (2012) mostra que o professor tem "um papel fundamental na investigação dos processos de significação das crianças tanto quanto na escolha de atividades promotoras de desenvolvimento" (OLIVEIRA, 2012, p. 58).

Cada criança deve ter sua individualidade respeitada, bem como o seu tempo de desenvolvimento, que varia de acordo com cada um. Todas as crianças passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento podendo ocorrer em épocas e de formas diferenciadas.

É fundamental o entendimento da criança como sendo um sujeito em desenvolvimento mas que possui características e necessidades diferentes de um adulto. Conforme afirma Girotto (2006):

> "Compreendemos a criança enquanto ser social, cultural e pisicológico, situado histórica e geograficamente, em pleno processo de aprendizagem e desenvolvimento de suas possibilidade sócio-afetivas, bem como e desde já, exercendo seus direitos e deveres como

> cidadão. É esta maneira de concebê-la que determina o nosso entendimento de seus desejos, interesses e necessidades (GIROTTO, 2006, p. 32)".

De acordo com Radespiel (1996), um dos aspectos colocados na teoria de Jean Piaget é a importância de permitir que a criança vá alcançando cada uma das etapas de desenvolvimento, dentro do seu próprio tempo, pois o processo é mais importante e cada criança tem o seu momento.

A curiosidade por todas as coisas faz parte da vida das crianças, e sem dúvida, uma orientação que as acompanhe desde cedo e uma vida enriquecida com troca de ideias, livros, música, arte etc., contribuirão para estimular o desenvolvimento da inteligência natural.

"À medida que as crianças se desenvolvem, é importante que elas possam ter acesso ao materiais, buscando-os ou guardando-os de modo independente e aprendendo quais cuidados são necessários para a sua conservação e organização" (OLIVEIRA, 2012, p. 87). Assim, a aprendizagem não fica restrita ao conhecer objetos e saber para que servem, mas influenciam o comportamento da criança como cidadã, responsável pelo cuidado dos materiais da creche, quando ela entende que estes fazem parte do uso comum, que pertencem ao grupo como um todo e que não são objetos de uso e reponsabilidade dos adultos envolvidos, as crianças são oportunizadas a cooperar e contribuir para a construção e manutenção de um ambiente agradável e organizado.

De acordo com a teoria Piagetiana, a constante interação entre o indivíduo e o mundo exterior é o processo pelo qual se dá o desenvolvimento intelectual humano. Piaget identifica quatro períodos de desenvolvimento da criança, a saber: período sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório formal, os quais ocorrem sempre na mesma ordem porém a idade cronológica pode variar conforme a criança. O indivíduo pode passar mais ou menos tempo em cada estágio de desenvolvimento dependendo das características biológicas e/ou culturais (BIZZOTO; AROEIRA; PORTO, 2010).

Outra grande contribuição para os estudos sobre a aquisição do conhecimento veio de Vigotski, que mostra a importância da interação social na aprendizagem, e, nesse processo de interação, a importância da linguagem (BIZZOTO; AROEIRA; PORTO, 2010).

Tomando como base a teoria de Vigotski de desenvolvimento, pode-se pensar que uma atividade desafiadora para a criança oferece problemas que não sejam nem tão fáceis que elas não aprendam mais nada e nem tão difíceis que não tenham condições de resolvê-los por meio de seus recursos ou com ajuda de um parceiro mais experiente (OLIVEIRA, 2012).

Para Vigotski, tudo o que a criança é capaz de fazer por si mesma representa seu nível de desenvolvimento real, o nível posterior chama-se potencial que consiste em tudo o que ela consegue fazer com ajuda. A distância entre um nível e outro é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal e é de grande importância para o professor detectar o nível de cada aluno, a fim de propor atividades e desafios que promovam a passagem de um nível para o outro (BIZZOTO; AROEIRA; PORTO, 2010).

Um exemplo para estimular a zona de desenvolvimento proximal na criança é apresentado por Oliveira (1997):

> "Tanto pela criação de situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo ela passa a comportar-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado (OLIVEIRA, 1997, p. 67)".

Ao professor cabe identificar e possibilitar situações em que a criança desenvolva sua autonomia para resolver problemas utilizando-se dos conhecimentos de sua zona de desenvolvimento real buscando atingir e superar a zona de desenvolvimento proximal.

Para Oliveira (2012, p. 89) é importante reconhecer que "as aprendizagens das crianças e seu desenvolvimento ocorrem em determinado momento histórico e incluem sua participação em situações que se efetivam no cotidiano com determinadas durações, periodicidade e sequenciamento".

A BNCC traz a importância do planejamento docente que estimule o desenvolvimento integral da criança, ou seja, exige práticas intencionais que "promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea" (BNCC, 2018, p.38)

Segundo Oliveira (2012), as atividades devem ser organizadas ao longo da jornada diária, da semana, do ano, considerando diferentes modalidades organizativas que levem em conta as necessidades das crianças.

> "Na organização de ambientes promotores de aprendizagem, o professor deve estruturar esses elementos e, em especial, criar condições para a ocorrência de interações e ajustar suas ações de cuidado e apoio nas diversas atividades que viabiliza para as crianças, considerando-as sujeitos ativos, inteligentes e capazes de construir crescente autonomia" (OLIVEIRA, 2012, p. 11).

2.3 PLANEJAMENTO

O planejamento é o registro da prática docente, é o meio pelo qual as ações educativas são refletidas para que o professor as realize. Toda prática docente deve ser intencional e influenciadora na formação das crianças.

O planejamento deve ser flexível, considerando as vivências, experiências e contexto de vida das crianças, é preciso planejar sem engessar o processo de ensino-aprendizagem (HOFFMANN, 2012).

No que se refere ao planejamento, a LDB (1996, Art.13) explana que fica sob a incumbência dos docentes:

> […] II - Elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem do aluno; IV - Ministrar os dias letivos e hora-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

De acordo com Vasconcelos "[…] planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada, é agir de acordo com o previsto; é buscar algo incrível, essencialmente humano: o real comandado pelo ideal" (VASCONCELOS, 2006, p. 35).

Oliveira (2012) complementa que o planejamento é o ponto de partida e que o mesmo deve revisto constantemente, o professor deve se questionar acerca do que é importante oferecer às crianças em cada fase da vida? O que lhes propor diariamente? É importante diversificar as atividades

des, ou manter as mesmas? Que aspectos culturais devem ser abordados? Quais valores devem ser construídos com as crianças?

É fundamental que o professor busque embasamento científico para fundamentar suas práticas conhecendo as etapas de desenvolvimento e as características de cada uma delas.

> As crianças prestam muita atenção a tudo o que veem, mesmo quando não intencionamos mostrar a elas. Procuram coerência entre o que falamos e o que realmente fazemos. Os professores são fonte inesgotável de modelos e, por isso mesmo, é tão importante explicar às crianças a intenção que está por trás de cada atitude (OLIVEIRA, 2012, p. 51).

Goldschmied e Jackson (2006) complementam que a sociedade pode ser julgada pelo tratamento que destina às crianças não só pelo que se diz sobre elas, mas também pelas atitudes que lhes são oferecidas para que o seu desenvolvimento ocorra.

> É importante para as pessoas que trabalham com crianças pequenas compreender a forma como a sua atividade individual encaixa-se na estrutura global dos serviços para famílias. Para oferecer melhor experiência possível às crianças em seu cuidado, essas pessoas precisam também ser capazes de sair de seu ambiente imediato de trabalho e olhar as coisas de um ponto de vista mais amplo (GOLDSCHMIED E JACKSON, 2006, p. 19).

Os professores da educação infantil precisam entender o contexto de transformação das políticas que está trazendo novas oportunidades para o seu trabalho. De acordo com a BNCC (2018, p. 31) "parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças".

A educação infantil necessita de professores interessados em despertar na criança o desejo em aprender, onde elas sejam independentes e protagonistas pela busca de conhecimento, "modelos recentes de educação infantil mostram a importância de seus educadores serem

sensíveis às necessidades pessoais e sociais das crianças" (OLIVEIRA, 2012, p.71).

É fundamental acompanhar o processo de aprendizagem de cada criança, estar atento as suas falas e atitudes individuais e coletivas, mas não basta estar ao lado da criança observando-a, é necessário planejar atividades e práticas pedagógicas, redefinir posturas, reorganizar o ambiente de aprendizagem e outras ações com base no que se observa e praticar o ciclo da avaliação na sua concepção de ação-reflexão-ação (HOFFMANN, 2012).

2.4 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cabe ao educador mediar o conhecimento junto ao aluno, para que este consiga desenvolver todo o seu potencial. Para planejar o trabalho na educação infantil é importante conhecer o grupo de crianças, seus interesses, seu desenvolvimento, o grau de autonomia que elas têm para resolver problemas diversos, as características próprias da faixa-etária, além da experiência construída fora da instituição de ensino (OLIVEIRA, 2012).

De acordo com a LDB (1996) a educação infantil será organizada de acordo com algumas regras, dentre elas a de que "a avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental" (LDB, 1996, art. 31 §1).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB número 05/2009) explicitam que as creches e pré-escolas devem planejar formas de avaliação que contemplem o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento da criança.

Segundo o MEC (2012, p.14) "O objetivo da avaliação é melhorar a forma de mediação do professor para que o processo de aprendizagem alcance níveis sempre mais elevados".

A BNCC estabelece como parte do trabalho do educador a tarefa de "refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças", ainda evidencia as práticas a serem realizadas para fazer a verificação desse desenvolvimento.

> "É preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em "aptas" e "não aptas", "prontas" ou "não prontas", "maduras" ou "imaturas". Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças" (BNCC, p. 37).

A avaliação precisa acontecer diariamente por meio de observações e anotações que o professor realiza. Cada indivíduo tem o seu tempo de aprendizagem, é preciso respeitar e proporcionar meios para que a criança construa o conhecimento com autonomia para descobrir novas formas de resolução de problemas do cotidiano.

De acordo com Kraemer (2005) as avaliações enquadram-se em três tipos: avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Segundo a autora, a avaliação diagnóstica é aquela em que se verifica as aprendizagens anteriores que o aluno traz consigo, a avaliação formativa é realizada durante as atividades e se propõe a identificar as dificuldades do aluno a fim de buscar soluções e a avaliação somativa corresponde ao balanço final dos resultados obtidos pelo aluno.

O professor pode-se utilizar dos três tipos de avaliação, não só para verificar o processo de desenvolvimento dos alunos, como também avaliar o seu planejamento de trabalho, buscando formas de alcançar todos os alunos a fim de oportunizar que todos construam o conhecimento.

> "Pelo viés da avaliação, pode-se cercear ou limitar essa oportunidade, traçando precocemente sobre elas apreciações negativas, pejorativas, sem lhes dar a chance de uma convivência feliz e sadia em um ambiente educativo que deve ser pensado e contituído para acolhê-las e respeitá-las" (HOFFMAN, 2012, p. 12).

A avaliação na educação infantil serve para subsidiar o trabalho do professor, principalmente no sentido de proporcionar a reflexão docente sobre o caminho percorrido e o que se faz necessário percorrer, para isso é preciso acompanhar o desenvolvimento das crianças e suas aprendizagens utilizando-se de diversos instrumentos que facilitam esse processo (PINTO, 2018).

2.4.1 Instrumentos de Avaliação

Cabe ao professor de educação infantil elencar os melhores instrumentos que o auxiliarão no processo avaliativo, isto porque, nesta etapa da educação básica, a avaliação não tem o objetivo de promoção para uma etapa posterior e sim acompanhar o desenvolvimento das crianças, respeitando-se a sua individualidade tendo em vista que "avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, no qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível o seu desenvolvimento" (HOFFMAN, 2012, p. 13).

A única maneira de não valorizar apenas o resultado é dar valor e evidenciar o processo de aprendizagem, acompanhando todas as suas fases evolutivas, buscando compreender não só o desenvolvimento da criança como também o desempenho do professor enquanto mediador desse processo (BARBOSA E HORN, 2008).

As autoras complementam ainda que vários são os instrumentos que o professor pode se valer para construir uma documentação pedagógica consciente e qualificada, salientam a importância da observação constante, além dos registros fotográficos, vídeos, gravações de voz entre outros que auxiliam para confecção de um relatório posterior. Não é necessário utilizar-se de todos os instrumentos disponíveis, "é preciso selecionar e planejar seu uso, já que o acompanhamento é feito por meio de ações contínuas e não de improvisações ao final do ano" (BARBOSA E HORN, 2008, p. 111).

De acordo com Oliveira (2012), quanto mais se trabalha a observação, mais e melhor se observa, considerando alguns tipos de observações possíveis, a observação de forma direta, que pressupõe maior liberdade notando cada gesto ou palavra e a reação provocada nas demais crianças e a observação mediada por um instrumento como uma pauta, por exemplo,

onde a observação é dirigida a algumas situações específicas, além disso, qualquer um dos modelos de observação citados possuem algumas características em comum, como o foco, o objetivo, e a continuidade.

Alguns tipos de registro podem auxiliar o trabalho do professor, a ficha de saúde é um tipo bem objetivo, nela constam alguns detalhes importantes para o acompanhamento de cada criança, tais como gosto, fragilidades, intolerância a algum alimento, alergias etc. Outro tipo de registro é a ficha e notas sobre a adaptação, o registro de atividades detalhando como as atividades foram realizadas e inclusive, as falas das crianças além do diário de campo onde são registrados diariamente o que acontece com o grupo de crianças. Todos esses registros auxiliarão o professor na construção dos portfólios individuais das crianças (OLIVEIRA, 2012).

> Educar uma criança […] exige algo a mais do adulto […] uma certa generosidade de atitude e uma disposição para desenvolver à criança – e aos pais – os acontecimentos, os pensamentos, os sentimentos e as ideias que fazem o cotidiano e a história da creche. Exige uma capacidade de recontar, de colocar os acontecimentos e as pequenas histórias pessoais no contexto de uma história mais ampla. De modo que um momento de sua infância possa ser entregue a cada criança. Além disso, a construção da documentação sobre a criança é uma maneira de lhe dar uma atenção especial e de valorizar e identificar diferenças e estilos individuais. Permite que cada professor torne a experiência de cada criança única e especial (GIOVANINI apud Gandhi e Edwards, 2002, p.114).

Segundo Hoffman (2012), não é possível padronizar o que se observa das crianças, é importante considerar a diversidade, sendo que os "relatórios deverão referenciar-se a cada uma delas em contextos diferentes e sob enfoques diferentes" (HOFFMAN, 2012, p. 127).

"A observação, a reflexão e a ação, que caracterizam a avaliação continuada, ocorrem em tempos não estanques ou delimitados, podem se dar de forma simultânea ou paralela na dinamicidade que caracteriza o próprio desenvolvimento infantil" (HOFFMANN, 2012, p.127).

A documentação registrando o desenvolvimento da criança é uma das melhores formas de avaliação, "é um processo para o registro da leitura e

dos valores dos processos de aprendizagem das crianças, constituindo-se em um instrumento de interpretação e de conhecimento" (BARBOSA; HORN, 2008, p.118).

Os registros dão suporte para rever as práticas pedagógicas, verifica-se o processo de desenvolvimento de cada criança, analisando as melhores formas que cada um contrói o seu aprendizado.

De acordo com Hoffmann (2012, p. 140), "ao elaborar o relatório, o professor reúne dados e reflexões sobre as crianças, repensa sobre as ações educativas desenvolvida e atribui novos significados ao contexto vivido".

Assim, o professor tem a possibilidade de rever os seus planejamentos, adaptando-os da melhor forma a atender às necessidades das crianças, contextualiza o cenário educativo onde ocorreram todas as situações de aprendizagem e pode avaliar também a sua prática pedagógica.

2.4.2 Roteiros de Observação

Os relatórios de cada criança são muito importantes, mas o professor deve estar atento no que escrever, o que irá registrar. De acordo com Hoffmann (2012) é importante que cópias dos relatórios permaneçam arquivadas na escola para que possam ser consultados e servir como orientação para os professores das fases seguintes. De onde a criança partiu? Quais foram suas conquistas? Que caminhos percorreu para fazer tais descobertas? Etc.

Segundo Oliveira (2012) o planejamento das propostas feitas às crianças deve atender a alguns critérios básicos e estes servem como roteiro para análises futuras de avaliação tanto do próprio planejamento quanto das conquistas das crianças. Verificar se existe equilíbrio de propostas individuais e coletivas, espontâneas e dirigidas, variedade, diversidade e regularidade das atividades na rotina, condição fundamental para a construção de uma maior familiaridade com algumas delas e apropriação de conhecimentos pelas crianças, atratividade da atividade proposta, que pode ser regulada de acordo com os problemas e os desafios que ela coloca para as crianças de diferentes idades.

Hoffmann (2012) apresenta uma sugestão de roteiro de perguntas para o professor que deseja ter esse olhar investigativo e curioso, pois as respostas irão lhe oferecer meios de constituir o relatório de avaliação das crianças:

> Em que áreas de conhecimento/desenvolvimento a criança apresenta avanços? Quais os fatos que levam o professor a contextualizar tais avanços? (Comentários, temas de interesse, brincadeiras, participação em jogos, atitudes?) Apresenta alguma área a ser melhor trabalhada (área motora, linguagem oral e escrita, literatura/leitura, artes, relações matemáticas, ciências sociais e da natureza, entre outras)? Como poderá o professor intervir nesse sentido? Qual a contribuição possível da família? Como a criança vem se desenvolvendo em relação às questões socioafetivas? Qual a postura adotada pelo professor diante dos conflitos nas interações e brincadeiras? Como os pais se referem ao desenvolvimento da criança e ao trabalho da instituição? Como a criança se refere quanto aos próprios avanços e ao contexto educativo? (HOFFMANN, 2012, p. 121)

Tanto para planejar quanto para realizar a avaliação das crianças, o professor precisa ter em mãos diversas informações, tais como: os direitos de aprendizagem e os campos de experiências previstos na BNCC, bem como as dez competências elencadas no mesmo documento, o PPP da escola, onde deverá constar o que a comunidade escolar espera para essa turma e outros documentos conforme a legislação vigente. O planejamento usado como instrumento de trabalho auxilia na atividade do professor e colabora para que ele próprio reflita sobre as suas práticas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo avaliativo na educação infantil é muito importante e apesar de não ser pré-requisito para nenhuma próxima etapa, é um processo que deve ser realizado cuidadosamente durante todo o período em que a criança está sob o olhar do professor.

Utilizando-se de inúmeros instrumentos o professor poderá realizar uma avaliação de qualidade e o mais próximo quanto possível da zona real de desenvolvimento da criança. Porém, é preciso ter em mente que a avaliação na educação infantil não é um julgamento sobre aptidão para realizar determinada tarefa, mas um acompanhamento durante a execução das mesmas.

Os registros feitos pelo professor, quando bem feitos, auxiliam a equipe de profissionais que atende cada criança. Através destes registros tem-se a vida escolar, neles estão descritos aspectos sociais e culturais observados durante a socialização entre as crianças, além disso, constam ali anotações sobre as dificuldades e facilidades apresentadas, curiosidades e até mesmo quando a criança precisa de atenção em algum aspecto peculiar.

Lembrando assim, que cada indivíduo tem o seu tempo de aprendizagem e é fundamental que ele tenha esse direito respeitado, ao professor cabe mediar o conhecimento proporcionando meios para que a criança o construa com autonomia para descobrir o novo, encontrando formas diversas de resolver as situações-problema utilizando-se para isso de raciocínio lógico.

O processo avaliativo acontece diariamente por meio de observações e anotações que o professor realiza de cada criança durante as atividades, sendo que ao construir um portfólio individual não se deve buscar padronização nestes documentos, pois as crianças serão observadas em situações distintas, gerando anotações personalizadas de cada uma, logo, cada portfólio será a tradução do processo individual de desenvolvimento de cada criança.

Mesmo quando as atividades observadas sejam as mesmas para todas as crianças, a impressão do professor em cada uma será diferente, devem ser registradas, por exemplo, as interações que a criança realizou com os materiais oferecidos e com os demais colegas, as suas dificuldades, os sentimentos demonstrados por ela no momento da atividade e não apenas o resultado final do trabalho, muitas vezes feito com registro de conceitos, como atingiu ou não o objetivo.

Em razão disso, o portfólio deve ser construído ao longo do período avaliativo, este não pode apenas ser um álbum com os trabalhos das crianças, é importante que nele sejam contemplados o registro das observações realizadas durante o processo. A criança passa entre quatro e oito horas dentro da instituição de ensino, por isso é fundamental que o professor se dedique a acompanhar o seu desenvolvimento, auxiliando-o e estimulando-o para que tenha seus direitos de aprendizagem respeitados, para que os objetivos de ensino sejam atingidos e que os pais tenham meios de verificar as vivências que seu filho teve na instituição.

4 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BIZZOTTO, M. I.; AROEIRA, M. L.; PORTO, A. **A Alfabetização Linguística da Teoria à Prática**. Belo Horizonte. Dimensão, 2010.

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

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 15 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação infantil:** Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. MEC: Brasília, 2012.

_____. **Lei Nº 9394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/cc ivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Brincadeira e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil:** manual da educação pedagógica. Brasília: MEC, 2012.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático-pedagógico com as crianças pequenas.** Educação em Revista, Marília, 2006, v.7, n.1/2, p. 31-42. Disponível < http://www2.marilia.unesp.br/revista s/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/ 05/488>. Acesso em: 10 nov. 2019.

GOLDSCHMIED, E., & JACKSON, S. (2006). **Educação de 0 a 3 anos:** O atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed

HELBEL, Mirela Ramos Moimaz; VESTENA, Carla Luciane Blum. **Fenomenologia: a percepção ambiental como objeto de construção à educação ambiental.** Disponível em: <http://www.sbecotur.org.br/revbea/index.php/revbea/article/view/4877/3261>. Acesso em: 19 ago. 2019.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação e educação infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KRAEMER, Maria Elizabeth Pereira. **Avaliação da Aprendizagem como Construção do Saber.** V Coloquio Internacional sobre Gestion Universitária en America del Sur. 2005. Disponível em:<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/> Acesso em: 31 ago. 2019.

MARCOZZI, Alaíde Madeira. **Ensinando à criança:** *Um guia para o professor.* 3 ed. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1976.

PINTO, Aline. **Cadê? Achou!** Educar, cuidar e brincar na ação pedgógica da creche. Curitiba: Positivo, 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério)

OLIVEIRA, Zilma Ramos de**. O trabalho do professor na educação infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

VASCONCELOS, T. Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana. Porto/Portugal: Porto Editora, 2006).

O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NO PROCESSO EDUCATIVO

Maristela Silva de Morais

Sabemos que a família é considerada uma das mais antigas instituições educativas na história das sociedades, independente de sua classe ou estrutura construída, tendo em vista nos dias atuais, estruturas familiares, onde os pais são separados, os filhos residem com avós ou parentes próximos ou ainda muitas vezes com alguém que não possui laços parentais com a criança, dentre outras situações que podem ser observadas na realidade. No entanto, é neste meio que a criança tem seus primeiros contatos de socialização, descobertas e sensações que acabam por se constituir como base para seu desenvolvimento futuro. A escola, por sua vez, tornou-se o segundo lugar dentro desta mesma sociedade com características apropriadas para contribuir e dar continuidade a esse desenvolvimento, favorecendo situações em que o indivíduo seja capaz de desenvolver-se social, afetiva, cognitiva e psicologicamente, aliada à compreensão e vivência de valores éticos e de cidadania.

No entanto, a convivência entre família e escola tem sofrido conflitos quanto à definição de seus papéis, pois as responsabilidades parecem não estar bem definidas e as dificuldades trazidas pela modernização tornaram o ato de educar um grande desafio. Assim, concordamos ser de grande relevância explorar este universo latente no campo educacional, sendo quase impossível a separação entre ambos.

A importância sobre a compreensão das funções exercidas por ambas as instituições, o nível de participação dos pais na vida escolar de seus filhos, a falta de orientação, as oportunidades geradas pela escola para que

os pais participem, enfim, refletir sobre as experiências, atitudes e valores que possam vir a contribuir para o fornecimento e construção de vínculos afetivos, auto-estima e limites como fatores consideráveis no processo de aprendizagem.

A busca pela compreensão sobre a relação estabelecida, muitas vezes de maneira pouco articulada, entre as principais instituições responsáveis pela formação educacional de um cidadão, nos leva a discutir, questionar e refletir sobretudo em quais condições essa relação tem sido estabelecida. Historicamente, a família constituiu-se como uma das mais antigas instituições responsáveis pela construção de referenciais norteadores do processo de desenvolvimento de crianças e jovens, tomando para si uma parte considerável desta formação.

Embora esta instituição venha sofrendo transformações ao longo dos anos, seu papel de *célula-mater* da sociedade permaneceu latente, ou seja, independente da estrutura familiar construída, ainda é neste meio que a criança em seus primeiros contatos de socialização, descobertas e sensações que acabam por se constituir como base para seu desenvolvimento futuro, mesmo quando este desenvolvimento se encontra em um grau maior de amadurecimento.

Compreender a origem da família recebeu grande importância nos dias atuais, pois é a partir deste entendimento que podemos perceber a natureza das sociedades, tanto no presente como no passado, levando em conta que a família é uma instituição social fundamental, contribuindo fortemente para a estabilidade de outras instituições presentes nas sociedades passadas, presentes e futuras. Quando pensamos em família e nos baseamos no conhecimento que temos e nas experiências vivenciadas, logo imaginamos um grupo de pessoas que dividem ou não o mesmo espaço, possuindo laços sanguíneos ou de afeição que obedecem a uma ordem hierárquica em suas relações. No entanto, quando nos reportamos a origem desta pequena sociedade, observamos que seu surgimento e evolução trazem momentos de grande importância na compreensão de sua função nos dias atuais.

Segundo, Osório (1996, p. 25), "a palavra família nos remete ao vocábulo latino *famulus*, que significa servo ou escravo, sugerindo que primitivamente considerava-se a família como sendo o conjunto de escravos ou criados de uma mesma pessoa", em uma definição sem aprofunda-

mentos e modificações externas. Através dos tempos, a família vem sofrendo inúmeras transformações em distintas épocas históricas, fatores sócio-políticos, econômicos ou religiosos que dependem do momento e de cada cultura. Embora falemos em estrutura-base familiar formada por pai, mãe e filhos, o grau de parentesco desde muito tempo era considerado na formação desta instituição. Para Freud (*apud* OSÓRIO 1996, p. 15), "o parentesco é algo mais antigo do que a vida familiar e, na maioria das sociedades primitivas que conhecemos, a família continha membros de mais de um parentesco".

> A família é uma grande unidade grupal onde se desenvolvem três tipos de relações pessoais – aliança (casal), filiação (pais/filhos) e consanguinidade (irmãos) – e que a partir dos objetivos genéricos de preservar a espécie, nutrir e proteger a descendência e fornecer-lhes condições para aquisição de suas identidades pessoais, desenvolveu através dos tempos funções diversificadas de transmissão de valores éticos, estéticos, religiosos e culturais. (OSÓRIO 1996, p. 16)

O autor ainda nos traz três diferentes formatos familiares: a nuclear, constituída pelo tripé pai-mãe-filhos; por família extensa a que se componha também por outros membros que tenham quaisquer laços de parentesco e a abrangente a que inclua mesmo os não parentes que coabitem.

No entanto, nem sempre a família foi vista neste prisma. De acordo com Ariés (1978, p. 143), "o sentimento de família era desconhecido da Idade Média e nasceu nos séculos XV-XVI, para se exprimir com vigor definitivo no século XVII". Neste momento, a família assumiu um novo lugar na vida sentimental das pessoas e grande parte dos acontecimentos tem como protagonista a figura da criança. Segundo Ariés (1978, p. 154), "a família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança", mas nem sempre foi assim. As relações que uniam os membros familiares eram baseadas em uma relação de sociedade.

> As famílias não conservavam as próprias crianças em casa: enviavam-nas a outras famílias, com ou sem contrato, para que com elas morassem e começassem suas vidas, ou nesse novo ambiente,

> aprendessem as maneiras de um cavaleiro ou um ofício, ou mesmo para que freqüentassem a escola e aprendessem as letras latinas. Essa aprendizagem era um ato difundido em todas as condições sociais. (ARIÉS 1978, p. 156-157)

Aqui, os sentimentos existenciais não poderiam ser alimentados entre pais e filhos, isso não quer dizer que os pais não amassem seus filhos, mas o objetivo era a contribuição que essas crianças poderiam trazer para a sociedade, pois, "a família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental" (ARIÉS 1978, p. 158).

Neste período, os laços de sangue não era um fator único para a definição da família, dividindo estudos com outro importante grupo da época: a linhagem, que estendia sua solidariedade a todos os descendentes de um mesmo ancestral. Sobre esse aspecto, Áries (1978, p. 158) aponta que "mais do que uma distinção, havia uma oposição entre família e linhagem: os progressos de uma provocariam o enfraquecimento da outra, pelo menos entre a nobreza".

A tendência a não divisão familiar, deu origem a teorias tradicionalistas do século XIX, denominadas famílias patriarcais. Essas famílias, segundo Osório (op. cit. p. 158), eram fundadas sobre a autoridade absoluta do patriarca ou "chefe da família", que geralmente vivia num regime poligâmico, com as mulheres habitualmente confinadas em determinados locais". Já no Ocidente, prevalecia a família monogâmica, onde a fidelidade conjugal era fator incondicional na formação dos grupos familiares.

> A fidelidade conjugal, como condição para o reconhecimento de filhos legítimos e a transmissão hereditária da propriedade, bem como o estabelecimento da coabitação exclusiva demarcando o território da parentalidade, são os elementos emblemáticos desta que, ainda hoje, é o tipo de família prevalente no mundo Ocidental. (OSÓRIO, 1978 p. 27)

Assim, a família passou a estruturar-se (ao menos na cultura Ocidental, já que em outros lugares ainda se observam estruturas familiares antigas que permanecem vivas nos dias atuais) de forma a considerar as figuras do pai, da mãe e dos filhos como ponto de partida para a formação

do grupo. Essa estrutura parental trouxe funções que ao longo dos anos foram sendo condicionadas de acordo com as mudanças sofridas na própria sociedade. Era necessário adaptar-se as modificações sociais muitas vezes para a preservação deste grupo, numa definição ou mistura de papéis principalmente na sociedade contemporânea.

> O papel materno, em consonância com a representação simbólica do corpo feminino, caberiam, além das tarefas nutrícias, de agasalho e proteção da prole, uma função continente ou de receptáculo das angústias existenciais... o papel do pai seria o de introduzir a interdição ou a lei que regulamenta as relações humanas e submete o prazer ao princípio da realidade...o papel fraterno oscila entre dois comportamentos antagônicos: a rivalidade e a solidariedade... um mesmo membro da família pode assumir, simultaneamente ou em tempos alternados, papéis diferentes. Os papéis, portanto, não são de competência exclusiva dos indivíduos a que nominalmente os atribuímos (OSÓRIO, 1996, p. 18-19).

A família vem se transformando através dos tempos, acompanhando as mudanças religiosas, econômicas e sócio-culturais do contexto em que se encontra inserida. Apesar de tais mudanças, algumas funções da família dentro da sociedade permanecem, como a biológica, a psicológica e a social. A esse respeito, Osório (1996, p. 20-21) diz que "a função biológica não é a reprodução e sim a sobrevivência da espécie; a psicossocial é prover o alimento afetivo e a social diz respeito à relevância da transmissão de pautas culturais, assim como a preparação para o exercício da cidadania".

Nos dias atuais, essas funções não perderam seu lugar dentro da instituição familiar e cada vez mais vemos a luta da família para sua própria sobrevivência, já que sofre constantemente um bombardeio de situações que acabam minando seus alicerces tais como a mídia, os problemas sociais, as relações entre pais e filhos cada vez mais frágeis, a troca de papéis entre o homem e a mulher, estabilidade financeira, as necessidades que o ser humano tem de buscar o crescimento próprio.

> Os sentimentos da família não se desenvolvem quando a casa está muito aberta para o exterior: ele exige um mínimo de segredo"

> e continua "quanto mais o homem vive na rua ou no meio de comunidades de trabalho, festas, orações, mais essas comunidades monopolizam não apenas seu tempo, mas também seu espírito é menor é o lugar da família em sua sensibilidade (ARIÉS, 1996, p.164).

Vivemos numa época de grandes transformações e de exigências que nos impedem muitas vezes de comparar, compartilhar, dialogar o encontro, no entanto a família continua sendo referencial insubstituível na formação de cidadãos éticos ativos em sua sociedade, porém preservadores dos sentimentos que nutrem o seio familiar. Hoje podemos encontrar famílias como a de André descrita por Polato (2009, p. 102):

> André é filho de Marta e Geraldo, que se separaram e se casaram com novos parceiros. Marta se uniu a um homem com duas filhas (que moram com a mãe delas). Geraldo, com uma mulher que tem um filho do casamento anterior, que passa a viver com o novo casal. André mora com a mãe e visita o pai três vezes por semana, sendo que, em uma delas, fica na casa da avó paterna, junto com os primos.

Esse é apenas um exemplo de muitos dos arranjos familiares existentes em nossa sociedade e que não são diferentes de outras situações familiares que apresentamos anteriormente. De acordo com Challita (2001, p. 17), "não se experimentou para a educação informal nenhuma célula social melhor do que a família. É nela que se forma o caráter". É a família que abastece as primeiras relações da vida do bebê, principalmente no relacionamento com os pais. Levando-se em conta as mudanças atuais na sociedade, assim como as exigências econômicas, a presença cada vez mais ativa da mulher no mercado de trabalho, confere cada vez menos um contato familiar de qualidade e conseqüentemente uma relação de pouca afetividade.

Estamos vivendo um momento em que a educação deixou de ser prioridade para os esquemas políticos, a escola apresenta uma falência em vários de seus alicerces e a família, instituição primeira na formação do indivíduo, tornou-se desestruturada e despreparada para lidar com a realidade atual.

Segundo Tiba (1998, p. 22-23), "as crianças estão indo à escola para serem educadas e algumas, para serem criadas. Não tem amadurecimento suficiente para receber a instrução formal para a qual as escolas estavam preparadas. " Assim, tanto a família quanto a escola acabam não assumindo seu verdadeiro papel nesse cenário, pois tanto uma quanto a outra passaram por transformações ao longo do tempo responsáveis na maioria das vezes pela perda dos referenciais que norteiam a função que cada uma exerce sobre a formação do indivíduo na sociedade.

Não podemos negar que nos dias atuais as crianças e adolescentes estão inteiramente conectados a uma sociedade bem mais complexa, assustadora e perigosa do que aquelas enfrentadas pelas gerações passadas. A educação hoje parece ser a mais dura e o mais difícil dos desafios da sociedade. Quando tratamos do processo educativo, temos a impressão de que a frase "formar cidadãos" se tornou um jargão no universo da educação. De fato, a questão cidadania é de grande relevância na formação humana, no entanto o que se presencia é um jogo de empurra-empurra entre instituições primordiais nessa formação: escola e família. Afinal, que papel cabe a cada uma delas?

De acordo com Perrenoud (2005, p. 49), "é duplamente ingênuo creditar que uma educação para a cidadania, em uma sociedade democrática, pode limitar-se a transmitir valores primordiais às novas gerações ou, ainda, que a escola pode substituir as famílias incapacitadas de promover essa educação". De fato, com o passar dos anos, a escola vem assumindo cada vez mais a responsabilidade pela formação social desde o início da vida escolar. Tendo em vista que a família de hoje repassa a escola em grandes parcelas a tarefa de educar, resta a escola abrir as portas a elas e ajudá-las nessa tarefa educativa visando a íntegra formação do ser humano, a diminuição da violência e o pleno desenvolvimento em todos os aspectos, principalmente no que se refere à aprendizagem (MACHADO, 2005, p. 152-153). A fragilidade da família moderna, faz com que a escola na maioria das vezes acabe assumindo os dois papéis. Segundo Oliveira; Soares (2009), "a educação acontece por meio de trocas, com a natureza e entre os homens. Trocas que existem dentro do mundo social, onde a própria educação habita as diferentes formas que ocorrem".

A diversificação do núcleo familiar, sobretudo depois que a mulher deixou o lar e foi para o mercado de trabalho tornou-se um importante

fator que restringiu a função da mãe na formação dos filhos, muito embora essa saída tenha um sentido de igualdade entre homens e mulher, ficou um vazio nos lares. Por sua vez, a tecnologia, a mídia e a televisão entram em nossos lares e dissemina novos valores culturais. Os mecanismos de socialização foram alterados e muitos valores que antes faziam nossas "cabeças" agora pouco ou nada representam para nós. Assim, a escola entra não só para a aprendizagem de conhecimentos acumulados pela humanidade, mas também para repensar que sociedade queremos construir.

Concordamos com Perrenoud (2005, p. 9), quando diz que "a escola esta na sociedade, é fruto dela, é de onde extrai seus recursos. Não se pode exigir que ela preserve ou inculque valores que a própria sociedade vilipendia ou só respeita da "boca pra fora"". Contudo, o que não se tem é uma definição concreta das posições ocupadas tanto pela escola quanto pela família, questionando-se se ambas tem cumprido sua função. Todo o tempo nos perguntamos: que tipo de cidadão está sendo formado? Oliveira; Soares (2009) apontam que "transformar e/ou acrescentar mais conhecimentos é a tarefa do profissional da educação". A esse respeito, Perrenoud (2005, p. 13) comenta:

> A educação para a cidadania é, portanto, um problema de todas as disciplinas, de todos os momentos da vida escolar. Ela encontra seu nicho na relação pedagógica, no respeito às diferenças, e à esfera privada dos alunos, na avaliação, no sistema de aprovação, na seleção, na relação com as famílias, mas também no estatuto do debate em aula, na relação com o saber privilegiado com este ou aquele professor... (grifo nosso).

No entanto, é digna de reflexão a idéia de que uma vez construídos valores e sentimentos dentro de sistema de relações, a mudança de tais concepções que não foram construídas no meio familiar, a mudança ou reflexão de tais concepções torna-se uma tarefa árdua, como afirma Oliveira; Soares (2009, p. 65): "o que o ser humano adquiriu em seu meio, é a educação que ali é cultivada. Para esse indivíduo receber uma nova prática educativa, é para ele desnecessário, pois o mesmo já possui conhecimentos que julga serem suficientes para sua existência". Neste ponto, recai sobre o professor a difícil tarefa de educar, exigindo-lhe uma maior

participação na educação não escolar do estudante, afinal, ele é personagem fundamental da realidade, é agente social por condição.

No tocante a família, Oliveira (1993, p. 92) afirma que "uma das principais funções da família é a função educacional e, que esta é a responsável pela transmissão à criança dos valores e padrões culturais da sociedade". A escola abre suas portas para ajudá-las nesta tarefa educativa, não se envolvendo apenas em seus conteúdos, mas proporcionando a criança situações de aprendizagem para o social, no entanto, a vida nessa instituição deve funcionar com base na tríade pais-educadores-crianças (BONOMI apud SILVA, 2008).

A vida do ser humano transcorre essencialmente em sociedade. Assim, desde os primeiros passos do processo educacional há que se preocupar em forma para a solidariedade, o respeito, para a noção de limites, direitos e deveres. É necessário que família e escola estabeleçam uma conexão para o fortalecimento e a qualidade da educação, uma vez que, a construção de princípios no núcleo familiar reflete sobre a identidade construída pelo estudante na escola. Para Giacaglia; Penteado (2018), a insegurança dos pais para educar os filhos, algumas vezes em nome de teorias psicológicas mal interpretadas, acaba por estabelecer um grau de permissividade sobre diferentes situações. Alguns, ainda, seguem atitudes opostas e ao mesmo tempo extremas em sua permissividade.

> A criança necessita, na sua educação, de uma orientação segura e do estabelecimento de limites para seu comportamento. Na prática, observa-se que muitas crianças não têm limites e, ao contrário do que esses pais possam pensar, isto não é bom para as próprias crianças (GIACAGLIA; PENTEADO, 2018 p. 158).

Na escola, o diálogo com as famílias sobre conteúdos que fazem parte do cotidiano como realização de atividades, horário de estudo, controle sobre jogos e aparelhos eletrônicos, responsabilidades atribuídas de acordo com a idade, por exemplo, podem servir como alerta aos pais a respeito dos limites necessários, além de promover único direcionamento, ou seja, a percepção da escola sobre tal aspecto. Para as autoras, "a falta do estabelecimento de limites e de disciplina no lar tem reflexos no comportamento do aluno na escola e no seu rendimento escolar" (op cit.).

A presença da família na escola não deve estar motivada apenas para o conhecimento sobre o aproveitamento escolar. É importante que a criança ou jovem, possam se sentir percebidos por seus familiares e não apenas "cobrados". Por mais que possam negar o desejo da presença dos pais na escola, a ausência destes ocasiona maiores frustrações e respostas negativas.

No entanto, como a escola pode agir, caso a família não se apresente estrutura favorável ou não estiver disposta para estas trocas? Infelizmente, diversas escolas vivenciam essa realidade, independente da origem, se públicas ou privadas, sendo perceptível uma maioria de casos, nos quais os filhos das famílias menos participativas caracterizam estudantes comportamentalmente mais desafiadores, exigindo assim, muito mais dos educadores.

Nessas situações é importante que a escola se preserve fortalecida e que o educador não esteja solitário, mas com o apoio de outros colegas, da coordenação pedagógica, orientação e direção. É importante considerar um ambiente de respeito entre todos, sejam oportunizadas situações de aprendizagem e preservação da dignidade.

Inicialmente, seria importante para a escola, considerar uma pesquisa junto aos pais. Conhecer seu perfil, entender sua rotina e o quanto disponibiliza tempo para o acompanhamento do filho, o que acha ou espera da escola, compõem um quadro importante para que objetivos sejam planejados e ações executadas. Contudo, "alguns pais se interessam muito pelo aproveitamento escolar de seus filhos e, podendo, fazem questão de comparecer à escola apenas por esse motivo, outros pais, entretanto, precisam de incentivos para serem atraídos" (GIACAGLIA; PENTEADO, 2018 p. 161).

Outras ações estão relacionadas à promoção da presença da família na escola, dentre elas podemos considerar a realização de eventos abertos ao público, comemorações estabelecidas no calendário escolar, mas que não estejam restritas apenas aos estudantes, campanhas solidárias ou mesmo a oferta de pequenos cursos ou palestras com temáticas presentes no cotidiano da família. Desse modo, entendemos ser papel da escola oportunizar momentos nos quais a família se sinta convidada a estar presente e participar ativamente.

A família procurando ser mais participativa e conservadora no sentido de valorizar princípios éticos e morais ao mesmo tempo em que a escola busque um programa que não pretenda apenas os saberes específicos, mas

que prepare seus alunos para a compreensão da sociedade, promovendo uma convivência social harmoniosa e menos violenta, visando seres humanos capazes-atuantes, participativos-críticos e saudáveis.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**: construindo novas narrativas. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

GIACAGLIA, Lia Renata Angelini; PENTEADO, Wilma Millan Alves. **Orientação educacional na prática**: princípios, histórico, legislação, técnicas e instrumentos. 6 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

OLIVEIRA, Ronivaldo de; SOARES, Sheila Delgado. **A função social da escola**: ensinar. Disponível em: http//:www.textoonline.com.br/artigos/8621-A-função-social-da-escola. Acesso em: 10/10/2009.

OSORIO, Luis Carlos. **Família hoje.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PERRENOUD, Philippe**. Escola e cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

POLATO, Amanda. **Sem culpar o outro**. Revista Nova Escola. Set. /2009 p. 103. São Paulo: Abril, 2009.

TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo**: como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização. 15 ed. São Paulo: Gente, 1998.

_____**Disciplina**: limite na medida certa. Novos paradigmas. 7 ed. São Paulo: Gente, 2002.

ARTIGOS – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

AGENDA NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E O "PROJETO MUNDIAR" NO ESTADO DO PARÁ COMO EXPRESSÃO DE POLÍTICA EDUCACIONAL QUE INCLUI, PARA EXCLUIR.

Neli Moraes da Costa Mesquita

INTRODUÇÃO

A vasta literatura disponível evidencia que entre os anos de 1930 e 1970 houve uma enorme propagação da abordagem neoliberal, mas foi no início dos anos de 1980 que tal abordagem se tornou hegemônica tanto nos Estados Unidos como na Inglaterra. No Brasil a década de 1990 foi marcada pela atuação de governos neoliberais que pavimentaram o caminho da reforma do Estado e particularmente de um novo ordenamento jurídico-educacional condizente às agendas internacionais que defendiam (em) a privatização e comercialização da educação.

Este artigo tem como objetivo contribuir com a discussão sobre as reformas educacionais iniciadas no Brasil, principalmente a partir da década de 1990 e cada vez mais incisivas nas décadas de 2000 até os dias atuais e que se expressam localmente em programas e projetos como o **"Programa de Aceleração da Aprendizagem-Mundiar"**, nosso objeto de pesquisa no Mestrado Acadêmico concluído em dezembro de 2018. São 30 anos de reformas que se inserem no contexto neoliberal com submissão

às políticas e recomendações do FMI e do Banco Mundial e que modelam e modificam a realidade da educação escolar pública brasileira, tudo com base no mercado como garantidor do progresso. Para Freitas é importante ressaltar quanto ao neoliberalismo que:

> Apesar da origem deste movimento ser, na sua prática política, híbrida, remonta ao nascimento de uma "nova direita" que procura combinar o *liberalismo econômico* (neoliberal, no sentido de ser uma retomada do liberalismo clássico do século XIX) com *autoritarismo social*. A investida mundial deste movimento teve sua origem nos problemas econômicos do final da década de 1970 com a primeira crise do petróleo (associada a outros fatores econômicos) ainda na vigência do Estado de bem-estar social (2018, p. 13).

Para Harvey (2014, p. 12):

> O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados.

Assim, essas práticas se fecham num conjunto teórico e ideológico ultraconservador, autoritário, competitivo, reacionário e antidemocrático que vem se impondo no mundo e na sociedade brasileira e seus resultados tem sido objeto de pesquisas de diferentes estudiosos das políticas educacionais, na busca de respostas às mais diversas questões que se levantaram principalmente a partir da reforma do Estado Brasileiro dos anos de 1990, e o (novo?) modo de gestar a coisa pública numa perspectiva, segundo o discurso oficial, de que tal reforma serviria:

> Para dar maior agilidade e imprimir qualidade ao atendimento por parte do Estado e se assenta em determinados princípios mercadológicos, como: eficiência, flexibilidade, qualidade total, controle de resultados (desempenho), próxima do cidadão-cliente (nem todos são clientes), descentralização, dentre outros, um novo modelo de administração pública (SANTOS, 2012, p.6).

Para Freitas "Chamar a reforma de "nova gestão pública" remete às formas de gestão e ao mesmo tempo permite a ocultação dos reais promotores da "reforma": empresários compromissados com a agenda neoliberal do livre mercado e seus aliados" (2019, p.55).

Discernir esse "novo" modelo de administração pública pressupõe energia e disposição para se alcançar uma visão panorâmica ampliada, atenta e contextualizada sobre as reformas e particularmente as educacionais (campo de nosso interesse) que cada vez mais excluem a comunidade escolar quando da sua elaboração. Tal motivação se dá por causa dos evidentes reflexos negativos do ideário neoliberal que "fundou-se sobre bases de exclusão e repressão, única maneira de levar a cabo suas reformas. A privatização dos serviços essenciais, como saúde, eletricidade, e a diminuição dos recursos públicos para moradia e educação". (http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/n/neoliberalismo).

Essas bases de exclusão e repressão se efetivam no campo educacional, a partir do incentivo e legitimação da negação da diversidade (com o "Projeto Escola sem Partido"), do rebaixamento da formação do filho do trabalhador a partir da profissionalização precoce (com a reforma do ensino médio), do incentivo ao individualismo violento e concorrencial (empreendorismo e *ranking* na escola). Por isso, concordamos com a assertiva de Frigotto e Molina de que apesar das diversas reformas continuamos constatando que:

> A escola foi organizada, sobretudo, para aqueles que não precisam vender sua força de trabalho e que têm tempo de viver a infância e adolescência fruindo o ócio. Desde o início, fica evidente uma contradição insolúvel entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade nascente e a possibilidade de uma escola igualitária e unitária. Na realidade instaura-se e se perpetua histo-

> ricamente a escola dual. De um lado, a escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e, de outro a escola pragmática, instrumental, adestradora e de formação profissional, restrita paras os trabalhadores, na ótica das demandas do mercado. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção, adequada a um determinado projeto de desenvolvimento pensado pelas classes dirigentes (2010, p.39).

É forçoso e urgente aprofundar a pesquisa sobre os rumos da educação pública via reformas educacionais neoliberais e hoje já ultraliberias, pois ao impor o afastamento do Estado na manutenção desta educação, seus idealizadores se valem de falsas alegações e ressignificam conceitos como gestão, descentralização, autonomia, inovação, qualidade. Na realidade, tais reformas precarizam a lógica social da educação, fazem escolhas políticas e legitimam a Parceria Público-Privada (PPP), por exemplo. Para Cássio (2019,p.17) "As novidades mais recentes desse universo de aniquilamento da educação como bem público são as PPPs para a "inovação[1]" na gestão das redes de ensino, que irrigam os cofres de agentes financeiros sem qualquer vínculo com a educação". Apreendemos que todo programa e/ou projeto, fruto dessas reformas, para bem ser analisado pressupõe antes a fundamentação teórica acerca das mesmas a fim de que sejam melhores desveladas, a partir de uma totalidade para além das aparências imediatas, para Sweezy:

> Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo e desempenha uma função dupla: definir a si mesmo e definir o todo, ser ao mesmo tempo produtor e produto, conquistar o próprio significado e ao mesmo tempo conferir sentido a algo mais (1983, p.13).

1 Para Cássio (2019, p. 17) Essas parcerias envolvem desde *startups* educacionais que usurpam milhares de terabytes de dados de estudantes, professores e famílias nas redes públicas para melhor vender seus produtos, até a criação de intricados esquemas de "finanças sociais" em que estudantes socialmente vulneráveis servem como cobaias (sem consentimento) de experimentos sociais em escolas públicas.

Deste modo, este trabalho de pesquisa se desenvolveu com uma breve contextualização das reformas educacionais implantadas no País, a partir da revisão da literatura específica, bem como a partir da visitação ao site oficial da Secretaria de Estado de Educação - Seduc, na intenção principal de desvelar as ações do Estado efetivadas pelo alinhamento desta Secretaria ao modelo preconizado pelos organismos internacionais quando se trata da educação básica e pública.

Contextualizando para melhor compreender.

A instauração da política neoliberal no Brasil, principalmente a partir dos anos 1990, com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi significativamente influenciada pela enorme atuação dos grandes conglomerados empresariais internacionais, a partir da defesa da liberdade de atuação no mercado e o cumprimento de uma agenda global segundo a ideologia capitalista que preconiza como sendo imprescindível a elevação da taxa de juros, a diminuição dos impostos sobre os altos rendimentos, a criação de níveis de desemprego massivo, o fim do controle sobre fluxos financeiros, o lançamento de um amplo programa de privatização e acelerado corte dos gastos públicos. Desde então os Estados nacionais periféricos não tem autonomia para mediar a demanda dos direitos dos cidadãos, pois as políticas austeras internacionais ditam as regras a serem seguidas e os governos são coagidos a aceitar tais regras limitadoras por causa de suas situações de dependência econômica. Essa foi a estratégia usada pelo capitalismo depois da recessão vivenciada nos anos 1970[2].

2 Nos anos 1970, o conflito entre as demandas democráticas por justiça social e as demandas capitalistas por distribuição segundo a produtividade marginal, ou "justiça econômica", se deu primordialmente nos mercados de trabalho nacionais, onde a pressão salarial dos sindicatos, no contexto de regimes de pleno emprego politicamente garantidos, provocou inflação acelerada. Quando aquilo que era, no fundo, uma forma de redistribuição mediante desvalorização da moeda corrente se tornou economicamente insustentável, forçando os governos a extingui-la com um alto risco político, o conflito ressurgiu na arena eleitoral. A partir daí ele ocasionou uma disparidade cada vez maior entre gastos públicos e receitas públicas e por consequência uma dívida pública rapidamente crescente, em resposta a demandas dos eleitores por benefícios e serviços para além daquilo que uma economia capitalista democrática poderia ser capaz de conceder ao seu "Estado taxador" (Streeck, 2012, p. 18).

> A recessão fez do capitalismo uma ordem social vulnerável e, para seus seguidores, sua crise interna supunha uma mudança na guerra contra o comunismo. Inverter esse processo estimulou um discurso apocalíptico no qual o pensamento político reacionário e conservador foi complementado com as doutrinas econômicas liberais. Era preciso recriar o sistema, atribuir um outro papel ao Estado e construir um novo pacto social. Não se tratava de reeditar o liberalismo antiquado, e sim de mudar os rumos do capitalismo, da Guerra Fria, de buscar a derrota do comunismo. O pensamento neoliberal diferenciou-se do pensamento liberal original, que se encontrava direcionado contra o pré-capitalismo e era progressista, enquanto o neoliberalismo surgiu como doutrina reacionária, que condicionava a legitimação da sociedade burguesa à ilegitimação do projeto socialista. O neoliberalismo se propôs então a tarefa de impor sua linguagem e divulgar seu pensamento. As universidades definiram planos e programas de estudos. A formação dos economistas assumiu um perfil crítico em relação às doutrinas intervencionistas do Estado de bem-estar. O mercado converteu-se na coluna vertebral sobre a qual seria edificado o capitalismo pós-keynesiano. Suas categorias essenciais seriam economia e democracia de mercado, liberdade de escolha, justiça com equidade e igualdade de oportunidades (http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/n/neoliberalismo).

Para Bresser-Pereira (2017, p. 701):

> O regime de política neoliberal foi uma tentativa fracassada de retornar ao capitalismo liberal, que, entre o início do século XIX e 1929, também produziu crescimento lento, alta instabilidade financeira e profunda desigualdade.

Apreendemos que, aqui (no Brasil) houve a adoção do modelo de organização das grandes corporações mundiais, a flexibilização das relações trabalhistas, o progressivo desmonte das instituições que surgiram para mediar as demandas da sociedade civil e o Estado. No campo da educação, houve o incremento da relação público-privada, num processo de valorização da atuação de fundações e Organizações Não-gover-

namentais - ONGs numa clara transferência dos deveres estatais, mas com uma manobra de manutenção do controle do poder político, legislativo e econômico.

Inferimos que há uma relação direta da política macroeconômica a partir de reformas estruturais e as políticas públicas implantadas até mesmo nos menores e mais longínquos municípios brasileiros, uma vez que a condição periférica do Brasil em relação aos países centrais o coloca como nicho dessas reformas. É a possibilidade real de novos mercados que mais chama a atenção do capital, pois no modelo neoliberal tudo é mercadoria, há minimamente os direitos sociais, a violência política é cada vez mais intensa e garante a legitimidade de golpes de Estado, tudo é transformado em produtos a serem consumidos. "As reformas neoliberais são equiparáveis entre si, partilham diagnósticos, propostas e objetivos" (http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/n/neoliberalismo). Outrossim, para Streeck (2012, p. 20):

> Com o advento de uma nova fase de austeridade, a capacidade dos Estados-nação de fazer a mediação entre os direitos dos cidadãos e os requisitos de acumulação de capital foi severamente afetada. Governos de toda parte enfrentam resistência mais forte a aumentos de impostos, particularmente em países altamente endividados, nos quais será preciso gastar dinheiro público novo por muitos anos para pagar bens consumidos há muito tempo. Além disso, com a interdependência global cada vez mais estreita, já não é possível ter a pretensão de que as tensões entre economia e sociedade, entre capitalismo e democracia, podem ser geridas no interior das comunidades políticas nacionais. Hoje nenhum governo pode governar sem prestar detida atenção às obrigações e constrangimentos internacionais, inclusive aqueles dos mercados financeiros que forçam os Estados nacionais a impor sacrifícios à sua população. As crises e as contradições do capitalismo democrático se tornaram definitivamente internacionalizadas, manifestando-se não só dentro dos Estados, mas também entre eles, em combinações e permutações inauditas.

Nesse contexto, o discurso oficial que respalda as reformas neoliberais tem sido a urgente necessidade de enxugar o Estado que se encontra

sobrecarregado e insustentável financeiramente, só assim o Estado tem as condições objetivas de garantir a prestação dos serviços públicos com mais qualidade e efetividade, nem que para isso transfira a responsabilidade desses serviços às organizações não governamentais. Esse discurso é alimentado pela ideia de que há desperdícios dos recursos públicos por conta da pouca fiscalização e compromisso de seus servidores que incham a máquina pública por conta de seu número excessivo.

Quanto especificamente à educação pública, reconhecemos que houve a expansão do sistema público de educação com sua universalização, mas não se pontuou a qualidade social esperada que, garante para além da inclusão, a permanência e a emancipação do aluno que em boa parte também é trabalhador assalariado.

Temos constatado, a partir de nossa experiência enquanto profissional da educação pública, uma exclusão pela base, que se institucionaliza a partir da ideia de neutralidade escolar, que nega a visão de mundos diferentes e que percebe o aluno como cliente, não há mudanças estruturais, antes o que temos é a ideia de escola nova, mas efetivamente, dentro das velhas escolas "na perspectiva hegemônica das condições mínimas de aprendizagem" (OLIVEIRA; BARROS, 2015, p.187).

A segunda década dos anos 2000 é marcada por novas reformas que seguem a agenda preconizada pelos organismos internacionais desde o ***Consenso de Washington***[3] *nos anos 1980 e* que segundo Melo, Martins et al., (2015, p.32):

> Trata-se de uma agenda que se destina a redefinir os fundamentos da política de formação para o trabalho simples por meio de um

3A expressão *Consenso de Washington* surgiu da denominação dada por John Williamson, economista e pesquisador do Institute of International Economics, sediado em Washington, para a convergência de pensamento sobre as políticas públicas dos anos 1980. As teses que embasaram o Consenso de Washington em dez pontos estratégicos são: 1) disciplina fiscal; 2) priorização do gasto público em saúde e educação; 3) realização de uma reforma tributária; 4) estabelecimento de taxas de juros positivas; 5) apreciação e fixação do câmbio, para torná-lo competitivo; 6) desmonte das barreiras tarifárias e paratarifárias, para estabelecer políticas comerciais liberais; 7) liberalização dos fluxos de investimento estrangeiro; 8) privatização das empresas públicas; 9) ampla desregulamentação da economia; e 10) proteção à propriedade privada. Disponível em: http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/c/consenso-de-washington. Acesso em 13/07/2019.

> amplo e complexo processo de ajustes nas funções do Estado na educação e de envolvimento de setores da sociedade civil, tendo em vista a considerada urgente necessidade de assegurar o desenvolvimento de capacidades técnicas e de nova sociabilidade. Esses aspectos foram enfatizados como indispensáveis à recuperação do ritmo de crescimento econômico e de promoção do desenvolvimento social, combinados na fórmula político-ideológica denominada de "economia de mercado com justiça social ".

Em linhas gerais, tal Consenso anunciou que o enfrentamento ou a superação da crise vivenciada pelos países periféricos se daria a partir da desregulamentação de suas economias, possibilitando assim novos investimentos externos, haveria então a livre mobilidade dos capitais. Segundo o *site* "Enciclopédia latino-americana", "embora estabelecidos durante a década de 1980, os dez princípios norteadores do consenso somente começaram a ser aplicados de forma generalizada na América Latina nos anos 1990".

Para Freitas (2018, p. 31), "O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência". Tudo o que o mercado deseja, a livre concorrência sendo garantida pelo Estado, numa violenta inversão de valores sociais.

Por isso, vivenciamos tempos de verdadeira precarização da educação em suas diversas expressões, como por exemplo, a aprovação da proposta de Emenda Constitucional que enfatiza a necessidade de impor limites aos gastos públicos pelos próximos 20 anos, tendo como base o orçamento do governo em 2016. Os gastos com saúde e educação passaram, a cumprir a regra a partir de 2018, a proposta prevê algumas punições para os órgãos do governo que extrapolarem o limite dos gastos, proibição de aumento de salários dos servidores no ano seguinte, de contratar concursos públicos, de criar novos cargos ou reestruturar planos de carreira. Ficou conhecida então, como a "PEC dos Gastos Públicos". Ainda no pacote reformista temos a homologação em dezembro de 2017 da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que servirá obrigatoriamente como referência para a construção e adaptação dos currículos de todas as redes de ensino do país.

Para Freitas (2019, p. 104), a BNCC serve na verdade para manutenção do controle do processo pedagógico.

Concordamos com Santos (2014, p.227), de que apesar de tantas reformas, programas e projetos educacionais:

> O Estado não resolve os problemas educacionais porque a educação não é prioritária, como já afirmamos, particularmente na região amazônica, onde a situação de carências se intensifica. Temos recursos, e meios para fazer uma educação pública de qualidade, no entanto, o que se vê é o crescimento cada vez maior dos empreendimentos educacionais privados e o governo incentivando-os por meio de subsídios e outras ajudas, especialmente a partir de 1995, com a reforma do Estado, incentivada pelos organismos internacionais.

No Pará, a estratégia do governo estadual foi mobilizar um grande número de atores públicos e privados, nacionais e estaduais, além de agentes locais e que teve o objetivo de promover, segundo discurso oficial, "a melhoria da qualidade e expansão da educação do Pará", a partir de uma articulação mais ampla denominada "Pacto pela Educação". A política em questão teve a intenção de aumentar em 30% o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Estado, em todos os níveis, essa meta deveria ser alcançada a partir do combate à evasão e a repetência, aceleração da aprendizagem e correção do fluxo escolar dos estudantes em distorção série/idade possibilitando assim que eles terminem o ensino fundamental em 24 e o médio em 18 meses, respectivamente.

Assim, a Seduc deu concretude ao Pacto a partir, da execução do "Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica do Estado do Pará" viabilizado com a garantia dos recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que financia 57,3 % de um investimento total de 351 milhões de dólares (201 milhões do financiamento concedido ao Estado pelo BID e 150 milhões de dólares da contrapartida do Tesouro Estadual conforme o contrato 2933/OC-BR e assinado em 16 de dezembro de 2013).

Vale ressaltar que todas essas ações, não contou com a participação da comunidade mais diretamente alcançada, quando no momento de sua formulação. Essa tem sido uma constante característica de todas as re-

formas, programas e projetos que são implantados de cima para baixo, o debate foi reduzido ao cumprimento de portarias e normas. São reformas que satisfazem os grupos conservadores capitalistas e que atingem cruelmente a classe trabalhadora da educação quando reduz ou retiram do currículo escolar disciplinas que para serem melhores ministradas necessitam de laboratórios, bibliotecas equipadas e principalmente cria uma arena de disputa entre os pares dos trabalhadores da educação, quando estes terão que pelejar pela manutenção da carga horária e consequentemente, da sua subsistência.

Nesse movimento percebemos a ênfase da lógica produtivista do mercado que define e orienta as políticas educacionais como sistemas de avaliação de desempenho e mensuração da proficiência dos alunos matriculados, um conhecimento voltado para saber executar, saber usar a técnica, há a priorização do quantitativo em detrimento do qualitativo que poderia ter como expressão, mais sociabilidade, mais pluralismo, mais tempo na escola, melhores condições de trabalho, mais verbas para a educação, maior participação da comunidade, entre outras. Essas reformas têm mesmo caráter educativo? Como elas tem se efetivado nas escolas estaduais a partir de uma proposta intersetorial, intergovernamental e de parceria público-privada? Isso é o que buscaremos desvendar.

O "Projeto Mundiar" como expressão de política educacional que inclui, para excluir.

Em pesquisa realizada por Mesquita (2018) constatamos que em 2013, o Estado do Pará, via Seduc, celebrou parceria com a Fundação Roberto Marinho (FRM) que vem desde 1997 atuando em 10 Estados da federação com uma rede de parcerias público/privado que cada vez mais se mostram inerente as recomendações centrais. O Telecurso é uma marca da FRM e o Projeto Mundiar tem sido implementado na rede pública do Estado a partir dessa parceria

Deste modo, em 2014 o projeto Mundiar iniciou - se com mais de 2 mil alunos e em 2015 esse número passou para 18 mil, no ano de 2016 atendeu mais de 20 mil e a meta era chegar a pelo menos 40 mil em 2017, e já envolve pelo menos 709 professores, conforme informação disponível no site oficial da Seduc.

Na verdade, até aqui, o que verificamos no nosso ambiente de trabalho, que é local de implementação deste projeto, é uma "escola" tentando ser funcional dentro de outra escola, sem a mínima estrutura física e pedagógica para isso, pois temos:

> De um lado, o ensino médio de caráter propedêutico, que mantém uma conexão relativa com o mundo do trabalho, porém preservando uma formação generalista; do outro lado, um ensino profissional cujo objetivo é a preparação de mão-de-obra específica para atender às demandas mais imediatas do mercado. Além dessa diferenciação, tem estimulado o funcionamento de uma rede alternativa de escolarização, via tele-ensino (ROSAR, 2008, p. 163).

O projeto prioriza a atuação do professor unidocente, ministrando em blocos ou módulos, todas as disciplinas que compõem o currículo e, ao fazer uso da teleaula, muitas vezes cala o aluno, limitando a este a condição de telespectador, ficando a relação professor/aluno mais frágil, porque o silêncio é necessário para que haja melhor aproveitamento das aulas televisionadas. Assim, podemos notar que existe uma instabilidade entre os sujeitos sociais envolvidos e os que não estão envolvidos diretamente no momento da execução desses projetos que chama a atenção.

Ainda temos observado também, a partir dos próprios alunos, que a princípio deveriam estar mais satisfeitos no ambiente escolar já que temos novas possibilidades de ação conforme discurso oficial, o efeito perverso desse tipo de projeto ao suscitar no jovem o desejo de não "gastar" (termo usado por alguns deles em conversa informal) tempo para concluir o ensino regular, uma vez que agora podem fazê-lo em apenas 18 meses, por exemplo.

Continuamos diante deste grande desafio: "segurar" o aluno na escola para além da merenda escolar, e assim diminuir os altos índices de evasão, repetência e pouca aprendizagem, o problema é que não há compromisso com o professor no sentido da formação continuada para o enfrentamento desses desafios. O que temos vivenciado são cursos de treinamento formal, em série e com pouco espaço para a condição de discricionariedade dos atores implementadores das políticas em questão.

A escola continua sendo um espaço apenas do discurso de inclusão que deve ser visto com cautela, por via de regra, pode estar a serviço da

exclusão ou de um tipo de inclusão, a qual Sawaia (2001) chama de "inclusão perversa", é uma inclusão de sujeitados, mas não de sujeitos históricos que agem, exprimem, interagem e transformam a realidade, a partir de si mesmos.

O que nos chama atenção também é o caráter segregacionista que empiricamente esses projetos apresentam, pois ao fomentar a ideia de classe exclusiva, isto é, preparada para as teleaulas com horário de intervalo diferenciado da educação regular, impossibilitam uma interação diária e mais próxima com os demais alunos da escola regular, além de suscitar generalizações absurdas e preconceituosas, pois ao serem implementados sem os devidos esclarecimentos junto à comunidade escolar, dificultam a compreensão de sua especificidade por parte dessa comunidade que tende a estigmatizar os alunos atendidos pelo projeto, pois esses são vistos como atrasados, preguiçosos, alunos de pouca inteligência e culpados pelo próprio infortúnio. No dizer de Martins (2008, p. 115) "há uma solidão na implementação de suas atividades (ausência de suportes físicos e humanos) e ainda novas formas do fazer pedagógico" pois:

> O novo paradigma supõe, também, um novo papel do professor, ou seja, da mesma forma que, para os alunos, oferece-se um kit de habilidades para sobrevivência, oferece-se ao professor um kit de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD). A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor tarefeiro, visando baixar os custos do pacote formação/ capacitação/ salário (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

Podemos observar que realmente são muitas as estratégias do capitalismo que acabam por cooptar o espaço público à lógica mercantil e faz do acesso e permanência à educação um fenômeno intermitente, isso sem esquecer, conforme os professores Pugliese e Girotto, o processo de precarização porque passa o professor, quando as Secretarias de Estado de Educação passam a priorizar o contrato temporário como forma de admissão destes profissionais (PUGLIESE; GIROTTO, 2017, p.8). É a lógica de contenção dos investimentos da educação que só sacrifica a classe trabalhadora e seus filhos.

Portanto, das leituras feitas até aqui, podemos verificar a grande contradição existente na letra dessas reformas, traduzidas em programas e projetos, pois de um lado se mostram redentoras da educação, assumindo um caráter salvacionista e de outro, quando da sua efetividade no chão da escola, tem se mantido como espaço de exclusão para alunos e professores pois reduzem ainda mais o diálogo. Eis- nos um grande desafio.

Considerações finais.

As leituras feitas a fim de analisar as diversas reformas instituídas no Brasil ao longo dessas décadas nos anos de 1990 até os dias atuais nos permitem considerar que a agenda neoliberal para a educação escolar pública foi transformada em programas de governo e com isso vem ocorrendo um verdadeiro desmonte no sistema educacional do País e o incremento da desigualdade que acaba por se expressar nas diferentes formas de exclusão, principalmente quando nos remetemos, por exemplo, ao acesso e permanência no sistema público de ensino, isso porque, a obediência dos governos ao paradigma neoliberal significa para o campo da educação um verdadeiro retrocesso e corrobora com um modelo de educação que persiste em ser dual e por isso mesmo extremamente cruel para a classe trabalhadora e seus filhos. O desmonte perpassa pela subjetividade e solidariedade, nada mais é duradouro, sonhar com novas perspectivas de vida não cabe na agenda neoliberal prevista aos pobres.

Atualmente, vivenciamos o avesso do que se idealiza como o melhor para a educação escolar pública, vivenciamos tempos onde o professor é visto como um mero doutrinador, o projeto de escola sem partido coexiste ao nosso projeto de escola inclusiva e participativa, o certeiro corte de verbas tem amedrontado e sufocado gestores públicos que estão na contramão do ideal neoliberal. Os tempos são difíceis, o mercado e o setor privado são vistos como sinônimo de eficiência, qualidade e de equidade, numa total inversão de valores sociais.

Estamos vivendo tempos de verdadeira barbárie na educação pública que alonga o caminho do sonho de uma educação plural, reflexiva, crítica, inclusiva, democrática e emancipatória. Nossa luta, tem se mostrado desafiadora frente à realidade colocada, a perplexidade diante da possibilidade de que infelizmente, ainda pode ficar pior, deveria nos constranger a

todos, por isso urge a necessária ação de resistência e luta do coletivo, que apesar de tudo não desiste e insiste, na concretização desse sonho.

REFERÊNCIAS

Boletim Informativo em Rede- Ação Educativa, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/08/10/cartilha-sobre-o-novo-ensino-medio-e-lancada-na-biblioteca-do-senado. Acesso em 06/11/2017.

BRESSER-PEREIRA, L. C (2017). **As duas formas de capitalismo:** desenvolvimentista e liberal econômico. Brazilian Journal of Political Economy, vol. 37, nº 4 (149), pp. 680-703, October-December/2017. Acesso em 09 de julho de 2019, disponível em http://www.bresserpereira.org.br/papers/2017/347-two-forms-capitalism.pdf

CÁSSIO, Fernando. Desbarbarizar a educação. In: Cássio, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias.1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; MOLINA, Helder. **Estado, educação e sindicalismo no contexto da regressão social.** Revista Retratos da escola. Brasília, v.4, n.6, p. 37-51, jan./jun.2010. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>

HARVEY, David. **O neoliberalismo:** história e implicações. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.01, p.13-28, 2012.

MESQUITA, Neli Moraes da Costa. **A Implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem "Mundiar" como componente do "Pacto pela Educação do Pará".** 167f. Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

MELO, Adriana Almeida Sales de; MARTINS, André Silva. Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de terceira via no Brasil. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação Básica:** Tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015.

OLIVEIRA, Tony. **Relatório da OCDE reforça gargalo no ensino médio.** Revista Carta Capital. Disponível em: <http:// www.cartaeducacao.com.br/reportagens/ Acesso em 02/11/2017.

PARÁ. Secretaria de Educação do. **Portal Seduc/Projeto Mundiar.** 2015.

PUGLIESE, Renato M.; GIROTTO, Eduardo D. **O novo ciclo de reformas educacionais no Brasil e suas implicações sobre o trabalho docente.** IFSP-PTB, FFLCH-USP, São Paulo, 2017.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. Existem novos paradigmas na política e na administração da educação? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (org.). **Política e Gestão.**2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro. **Gestão da escola básica pública e Parcerias Público - Privada.** Belém: UFPA, 2012.

_____. Gestão Democrática e o controle Social. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob, NETO, Antonio Cabral e VIEIRA, Ilma. (org.). **Políticas da Educação superior no Brasil:** Velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009.p.109-126.

_____. **Educação e Desenvolvimento:** Que relação é essa? Trabalho & educação, v.23, n.1, p. 219-238, 2014.

_____. **Breves reflexões sobre as políticas educacionais e a teoria do capital humano:** O que de novo existe? Pro- posições, vol.8, n.3, nov.1997.

SAWAIA, Bader. (org). **As artimanhas da exclusão.** Análise psicos-social e ética da desigualdade social. 2ªed.Petrópolis: editora Vozes, 2001.

SWEEZI, Paul. O método de Marx. In: **Teoria do desenvolvimento Capitalista.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

STREECK. Walfgang. **As crises do capitalismo democrático.** Novos estudos CEBRAP 92. março 2012, p. 35-56. Disponível.scielo.br/pdf/nec/n92/n92a04.pdf.

ABORDAGENS DA PRIMEIRA REPÚBLICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Antonio Gasparetto Júnior

Introdução

Em 2019, a República brasileira completou seus 130 anos de vigência. Durante todo esse tempo, no entanto, foram várias e distintas as fases de sua composição. Passando ora por regimes mais democráticos, ora por regimes mais autoritários. No que se refere aos livros didáticos, todo esse período é estudado no último ano do Ensino Fundamental, por ser, cronologicamente, a fase mais próxima do tempo atual. No entanto, é de suma importância que os estudantes compreendam essa noção de que o regime republicano brasileiro não é monolítico, estável e desprovido de suas tensões e disputas. Tudo isso precisa ser construído como conhecimento ao longo do nono ano.

No que tange à Primeira República, experiência inicial desse regime político, há um conhecimento comum e tradicional que é perpetuado por antigas abordagens sobre o período. Sua complexidade e sua contribuição para o restante da República no Brasil, contudo, são fundamentais para se compreender melhor o presente. Pensando nisso, ao se completar os 130 anos da República, este estudo retoma a sua abordagem inicial nas coleções didáticas dos anos finais do Ensino Fundamental para se avaliar quantitativamente e qualitativamente o que é publicado como material

didático a respeito. Some-se a isso, o fato que em 2020 se iniciará um novo ciclo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, durante os próximos quatro anos, serão essas as referências mais básicas que os estudantes terão em seus materiais acerca daquela experiência republicana que se iniciou há 130 anos.

No desenvolver desta análise, então, serão avaliadas algumas das coleções disponíveis no PNLD 2020 e a maneira que contemplam o período da Primeira República. Essa análise se dará de modo quantitativo e qualitativo, problematizando tanto a extensão de sua abordagem quanto a relevância do conteúdo.

O Programa Nacional do Livro Didático 2020 e a Disciplina de História

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)[4] é o mais antigo programa de distribuição de livros didáticos para estudantes da rede pública de ensino (federal, estadual, municipal e distrital) no Brasil. Iniciado em 1929, o programa atendia a poucas séries até 1995 e não possuía uma regularidade de execução, chegando até mesmo a ser suspenso parcialmente durante o governo de Fernando Collor de Mello. Desde 1996, a Secretaria de Educação Básica coordena e avalia o conteúdo das obras inscritas no PNLD, em parceria com universidades públicas. Atualmente, todos os mais de 35 milhões de estudantes de escolas públicas do país, incluindo os ensinos Fundamental I e II e Médio, são atendidos pelo programa. Com exceção do estado de São Paulo, que optou por desenvolver programa semelhante por conta própria.

O PNLD é desenvolvido pelo governo federal oferecendo livros didáticos de forma gratuita e universal a estudantes e docentes de escolas públicas. Assim como dicionários e livros literários com o intuito de contribuir com o processo de ensino aprendizagem dentro de sala de aula. O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, contudo, expandiu a sua abrangência, permitindo a inclusão de materiais de apoio como obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e de formação.

4 Todas as informações apresentadas neste texto e outras mais podem ser encontradas no site oficial do programa: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro?view=default.

O objetivo é levar material didático adequado para cada nível educacional, por isso as editoras se inscrevem em editais que estabelecem prazos, etapas de triagem física e pedagógica por especialistas e disponibilizam materiais que são analisados pelos docentes das unidades de ensino.

O PNLD ocorre em períodos de quatro em quatro anos conforme cada nível de ensino. Ou seja, a escolha das obras dos ensinos Fundamental I e II e do Médio ocorrem em anos alternados, sendo que essa escolha é sempre feita no ano anterior ao início da utilização do novo material. Assim, as escolas recebem uma quantidade de obras que corresponde ao número de estudantes informados no Censo Escolar. A compra e a distribuição dos materiais são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que também é responsável pela logística do provimento e do remanejamento de materiais para atender adequadamente todas as escolas.

Há três opções disponíveis para escolha do material didático. Cada unidade de ensino pode fazer sua seleção, de modo que cada escola pode escolher a coleção que deseja utilizar nas aulas. No entanto, essas instituições podem também se unir e escolher uma coleção para ser adotada igualmente em todas elas. Ou, por fim, todas as escolas de uma rede de educação local, como as Secretarias Regionais de Educação, podem receber os mesmos livros. No entanto, a escolha desse material segue um preceito democrático, considerando que os docentes devem participar da análise do material didático a ser adotado, independente da opção da rede de educação local. Neste sentido, é mais comum que os livros sejam escolhidos por unidade de ensino. A partir de então, a direção da escola é responsável pelo registro da coleção escolhida.

Em 2020, os estudantes do Ensino Fundamental II começarão o ano com material didático novo em todas as escolas públicas do país. Isso quer dizer que a seleção desse material que será utilizado no período 2020-2024 ocorreu no decorrer do ano de 2019 pelos docentes das respectivas unidades de ensino. Cada estudante do Ensino Fundamental tem direito a um exemplar dos componentes didáticos de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e língua estrangeira. À exceção deste último, todos os outros são reutilizáveis, ou seja, devem ser devolvidos no final de cada ano letivo para reaproveitamento de outros alunos no ano seguinte. No intervalo das compras integrais, que são feitas a cada quatro

anos, são feitas apenas reposições, que podem ser decorrentes de perdas ou extravios. Ou ainda complementações, decorrente do aumento do número de matrículas na instituição de ensino.

Conforme dados do PNLD 2017 para os anos finais do Ensino Fundamental, quando foi realizada a última troca de material, foram beneficiadas 49.702 escolas com obras didáticas para estudantes entre os sextos e nonos anos. O que representa um universo de 10.238.539 estudantes contemplados com 79.216.538 exemplares. No último edital referente ao Ensino Fundamental II, foi investido pelo FNDE um total de R$ 639.501.256,49.

No que se refere ao conteúdo didático de história, foco desta análise, a tabela abaixo apresenta as cinco coleções mais distribuídas no país no último ciclo (PNLD 2017):

Tabela I: Coleções mais distribuídas no país no PNLD 2017.

	Nome da Coleção	**Editora**	**Quantidade de Exemplares**
1º	História, Sociedade & Cidadania	FTD	3.387.163
2º	Projeto Araribá	Moderna	1.781.362
3º	Vontade de Saber	FTD	1.162.104
4º	Projeto Mosaico	Scipione	1.062.630
5º	Historiar	Saraiva	801.674

Para o ciclo 2020-2024 estiveram disponíveis aos docentes 11 coleções na área de história[5], conforme dados da tabela abaixo:

5 Os dados gerais sobre todas as coleções de história e das demais disciplinas podem ser conferidos no site oficial "Guia Digital PNLD 2020", disponível em: https://pnld.nees.com.br/pnld_2020/inicio.

Tabela II: Coleções de história disponíveis no PNLD 2020.

	Título da Coleção	Editora
1	Araribá Mais	Moderna
2	Escola e Democracia	Moderna
3	Geração Alpha	SM
4	Teláris	Ática
5	Convergências	SM
6	Inspire	FTD
7	Vontade de Saber	Quinteto
8	História.doc	Saraiva
9	Estudar História	Moderna
10	História, Sociedade e Cidadania.	FTD
11	Historiar	Saraiva

Desse universo disponível para escolhas nas escolas públicas brasileiras, esta análise se debruça sobre sete dessas coleções de história, o que representa mais de 75% das opções. Desta forma, as coleções abordadas são as seguintes:

Tabela III: Coleções analisadas.

	Título da Coleção	Editora	Autoria	Maior Titulação
1	Araribá Mais	Moderna	Ana Cláudia Fernandes★	Mestrado
2	Estudar História	Moderna	Patrícia Ramos Braick Ana Barreto	Mestrado
3	Geração Alpha	SM	Ana Lúcia Lana Nemi Anderson Roberti dos Reis Débora Yumi Motooka	Doutorado

4	História.doc	Saraiva	Ronaldo Vainfas Jorge Ferreira Sheila de Castro Faria Daniela Buono Calainho	Doutorado
5	Historiar	Saraiva	Gilberto Cotrim Jaime Rodrigues	Doutorado
6	História, Sociedade & Cidadania	FTD	Alfredo Boulos	Doutorado
7	Teláris	Ática	Cláudio Vicentino José Bruno Vicentino	Graduação

Sobre esse recorte de obras analisadas, antes de passar ao enfoque da Primeira República, algumas observações são necessárias. As coleções foram escolhidas de tal maneira pois foi possível ter acesso ao material físico de cada uma delas, possibilitando o pleno manuseamento e um conhecimento mais amplo de seus conteúdos. Esse recorte representa a avaliação de coleções de cinco das seis editoras inscritas no PNLD 2020. Não foi contemplada na análise apenas a editora Quinteto, que marca a sua presença somente com o material *Vontade de Saber*. Na relação das editoras inscritas, a Moderna oferece a maior quantidade de coleções para escolha dos docentes, três. Sendo que FTD, Saraiva e SM aparecem em seguida com duas coleções cada.

Importante salientar também que, das cinco coleções mais distribuídas no país no último ciclo (PNLD 2017), três estão contempladas na análise corrente. Uma dessas que ficaram de fora, *Vontade de Saber*, migrou da editora FTD para a Quinteto e não foi possível o acesso ao material físico para avaliação. E a outra coleção, *Projeto Mosaico*, da editora Scipione, não aparece mais entre as obras disponíveis.

A tabela acima apresenta também a autoria das atuais coleções integrantes do PNLD 2020 para o Ensino Fundamental II. Em apenas uma

delas o material é apontado como elaborado por uma única pessoa, como é o caso da obra *História, Sociedade & Cidadania* (FTD) de Alfredo Boulos. Esta, por sinal, foi a obra mais distribuída no Brasil no último ciclo para o conteúdo de história, com praticamente o dobro de exemplares em relação à segunda colocada. Cumpre ressaltar ainda que a coleção *Araribá Mais* (Moderna) indicada na tabela como de autoria de Ana Cláudia Fernandes é, na verdade, um projeto desenvolvido por vários autores sob a coordenação de Fernandes.

Por fim, optou-se por apresentar a maior titulação entre os autores de cada coleção para avaliar, posteriormente, se o contato maior ou menor com uma produção historiográfica atualizada na área de História possui alguma relação com a titulação acadêmica. De imediato, nota-se que a maioria das coleções disponíveis contam com doutores entre seus autores, quatro em sete, e que, em duas delas, a titulação máxima informada corresponde ao nível de Mestrado. Destaca-se a singularidade do caso da coleção *Teláris* (Ática), em que seus autores, Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, são os únicos a declarar a formação básica na área em nível de Bacharelado.

Diante desses dados iniciais sobre os ciclos PNLD 2017 e 2020, o que se verá a seguir serão análises mais específicas ao conteúdo de história com referência a questões relevantes a respeito do período da Primeira República no Brasil.

Abordagens da Primeira República no PNLD 2020

A Primeira República ainda é a mais duradoura experiência republicana brasileira, com seus 41 anos de vigência. Iniciada com um golpe militar no dia 15 de novembro de 1889, ela se encerrou por meio de outro golpe em outubro de 1930. Nesse ínterim, o regime que se estabeleceu no Brasil promoveu um esboço de democracia liberal, que, efetivamente, se realizou em forma de um regime oligárquico no qual a elite cafeicultora da época, em especial, dominou os mecanismos de poder e as forças do Estado.

Pelo seu caráter oligárquico, sobretudo, a Primeira República foi amplamente abordada na historiografia e nos livros didáticos como "República do Café com Leite", mas também como "República Velha". Essas duas abordagens já mereceram estudos e questionamentos mais profundos no decorrer dos anos e, na década de 1990 e na primeira década do sécu-

lo XXI, esses termos foram questionados e relativizados. Durante muito tempo, considerou-se de modo simplista que a Primeira República era dominada por cafeicultores de São Paulo e produtores de leite de Minas Gerais, que se revezavam no Governo Federal, mantendo um acordo estável e duradouro que teria se iniciado com a presidência de Campos Salles e sido mantido até Washington Luís, o último governante do período. Nessa perspectiva, a Primeira República era retratada como um período consideravelmente monolítico e estável, onde paulistas e mineiros dominavam a política nacional com ampla vantagem. No entanto, desde a década de 1990 novas pesquisas têm explorado com mais seriedade as contradições do período e sua instabilidade, revelando várias outras facetas para um momento da história do Brasil muito mais complexo do que se sugeria inicialmente. Cláudia Viscardi (2001 e 2017), por exemplo, demonstrou em duas obras que a suposta política do café com leite não existia como se esperava e tampouco havia uma estabilidade no regime, nem mesmo entre Minas Gerais e São Paulo.

A outra expressão amplamente difundida, "República Velha", também já foi revista pela historiografia, que, hoje, utiliza, preferencialmente, a expressão "Primeira República". Essa alteração busca superar abordagens potencialmente anacrônicas, uma vez que os personagens de seu período não se referiam ao regime em vigor como algo velho, já que não havia um referencial dessa contraposição. Bem como não privilegiar uma marca imposta pelo grupo político de Getúlio Vargas que tomou o poder em 1930. Esse, sim, que optou por qualificar o regime derrubado como velho para opor e impor a novidade do governo que estabeleciam. Essas leituras estão presentes em trabalhos mais novos como de Marco Napolitano (2016) e de Heloísa Starling com Lília Schwarcs (2015), por exemplo.

Somente essa breve introdução com comentários acerca do termo adotado para abordar o período da história do Brasil compreendido entre 1889 e 1930 já é suficiente para se inferir sobre a complexidade de seu momento. Pensando nisso, a análise que aqui se procede irá se ocupar de explorar alguns dos temas mais clássicos da Primeira República, bem como avaliar a valorização atribuída ao período neste momento em que a República no Brasil completa seus 130 anos.

Inicialmente, procedeu-se uma avaliação quantitativa sobre a presença da Primeira República nos livros didáticos acima mencionados disponíveis

no PNLD 2020. Nela, foram consideradas a extensão relativa do período em relação ao conteúdo total, quantidade específica de capítulos a tratar especificamente do recorte temporal proposto e a quantidade de páginas efetivas em cada obra. Os dados obtidos podem ser conferidos na tabela abaixo.

Tabela IV: Extensão quantitativa do conteúdo de Primeira República nas coleções de história do PNLD 2020.

	Araribá Mais	*Estudar História*	*Geração Alpha*	*História. doc*	*Historiar*	*História, Sociedade & Cidadania*	*Teláris*
Extensão em unidades / Total de unidades	1 / 8	0,5 / 4	1/9	0,3 / 5	1 / 4	1 / 4	0,3 / 4
Extensão em capítulos / Total de capítulos	2 / 20	2 / 15	3 / 23	1 / 17	4 / 15	4 / 15	1 / 14
Extensão em páginas / Total de páginas	29 / 252	28 / 300	29 / 271	18 / 312	40 / 246	33 / 271	22 / 256

Antes de tratar de uma reflexão a respeito desses números, é preciso se destacar que toda obra possui liberdade para organização de seu conteúdo dentro do esperado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, os sete materiais didáticos analisados optaram por trabalhar igualmente com uma divisão dos conteúdos por unidade. Sendo cada unida-

de subdividida em capítulos/temas. Entende-se, então, como "unidade" uma macrodivisão do conteúdo que reúne elementos comuns a épocas e sociedades que são enfocados pelos seus autores. Dentro desses macrorrecortes, os capítulos/temas abordam contextos específicos que, entre si, ajudam a construir os macroelementos abordados.

Dito isso e lida a tabela, percebe-se que a Primeira República aparece quantitativamente de modo distinto entre os materiais apresentados. No entanto, essa noção fica mais claramente perceptível quando se trata do período em relação ao todo da obra. Nesse caso, o que se tem é uma abordagem de seu valor relativo, que expressa melhor a maior ou menor participação que se dá ao período nas obras do próximo ciclo. Esses valores estão expressos em porcentagem no quadro abaixo.

Tabela V: Valores percentuais do conteúdo de Primeira República no PNLD 2020.

	Araribá Mais	***Estudar História***	***Geração Alpha***	***História. doc***	***Historiar***	***História, Sociedade & Cidadania***	***Teláris***
Extensão em unidades	12,5%	12,5%	11,11%	6%	25%	25%	7,5%
Extensão em capítulos	10%	13,3%	13,04%	5,88%	26,66%	26,66%	7,14%
Extensão em páginas	11,50%	9,33%	10,70%	5,76%	16,26%	12,17%	8,59%

Como apontado, os dados são melhores compreendidos em sua porcentagem em relação ao total de cada obra. Nesse sentido, nota-se que as coleções *Historiar* e *História, Sociedade & Cidadania* são aquelas que dedicam

proporcionalmente mais unidades para conteúdo diretamente relacionado à Primeira República, ambas com 25% do total do material. Percebe-se aqui que há uma enorme diferença de extensão em relação às unidades entre as coleções que mais abordam o tema e a que menos aborda, *História.doc*, com apenas 6% de sua extensão. Natural então que, quando a perspectiva da análise ocorre em função da quantidade de capítulos dedicados à primeira experiência republicana brasileira, o que se percebe, por consequência, é uma repetição das mesmas coleções com maior e menor presença do período: *Historiar* (26,66%), *História, Sociedade & Cidadania* (26,66%) e *História.doc* (5,88%).

No entanto, quando se considera o número efetivo de páginas dedicadas ao período em cada coleção, os índices apresentam singela diferenciação. As mesmas coleções se destacam com maior e menor extensão de conteúdo sobre a Primeira República, com o destaque para o deslocamento da coleção *Historiar*, que assume a posição isolada de maior quantidade de páginas proporcionais (16,26%) sobre o período em foco.

Ou seja, os dados da tabela acima sugerem que a coleção *Historiar*, de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, possui o conteúdo mais amplo sobre a Primeira República entre as coleções disponíveis para escolha no PNLD 2020. A referida coleção havia sido a quinta mais distribuída no país no último ciclo do PNLD, então dominado pela coleção *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos. O material de Boulos, de grande sucesso didático no país, apresenta índices muito contundentes também sobre valores quantitativos da temática em sua coleção.

Ressalta-se, contudo, que os dados apresentados até aqui refletem apenas uma abordagem quantitativa a respeito do conteúdo de história no PNLD 2020, tratando-se muito especificamente do período da Primeira República. Como apontado mais acima, trata-se de um momento republicano muito mais complexo do que tradicionalmente abordado, de modo que desperta a inquietude de pesquisadores e pesquisadoras continuamente, que sempre atualizam conhecimentos acerca do período. Logo, é preciso avaliar, sobretudo, a qualidade dessas informações que são reproduzidas nos materiais didáticos, se estão ou não em sintonia com uma historiografia mais atualizada e se consideram problemáticas mais recentemente introduzidas para abordagem do período.

Tradicionalmente, alguns temas aparecem como clássicos nas obras didáticas, bem como na historiografia a respeito da Primeira República. O que não quer dizer que sejam conhecimentos delimitados e definidos, no sentido de que as pesquisas até aqui já teriam sido conclusivas para se determinar a Primeira República. Como apontado, mais uma vez, as pesquisas ocorrem continuamente acrescentando problemáticas do presente ao passado, conforme novas abordagens historiográficas de meados do século XX difundidas pela Escola dos Annales e a Nova História, por exemplo. Desse modo, muito já foi revisto sobre a Primeira República, porém muito ainda há por se rever e se atualizar.

Diante desse cenário de crescimento das pesquisas no Brasil sobre a Primeira República e de seu enriquecimento com novas problematizações, optou-se por se selecionar dez desses temas clássicos que são recorrentes nas análises sobre o período. Eles são: a Proclamação da República, a República da Espada, o coronelismo, a política dos governadores, a industrialização, a imigração, os movimentos sociais, as revoltas, a cultura na Primeira República e a política do café com leite. Acredita-se que esses são temas essenciais, dentre outros possíveis, para um conhecimento razoável sobre o período. É claro que cada um deles possui ampla complexidade e não seria possível esgotar todo o conhecimento a respeito de cada um deles em apenas um artigo ou livro acadêmico, quanto mais em uma coleção didática de Ensino Fundamental. Mas o conhecimento acerca dessas temáticas é aqui entendido como essencial para uma percepção mais rica da amplitude da complexidade do Brasil durante a Primeira República.

Inicialmente, nessa abordagem qualitativa, a temática da política do café com leite será deslocada dos demais assuntos propositalmente. Como já se viu mais acima, essa tradicional leitura sobre o período já foi questionada e reavaliada, sendo preciso, então, maior atenção na sua utilização. Por isso, voltar-se-á a esse tópico posteriormente. Por ora, pretende-se enfocar os nove demais temas. Partindo-se desse ponto, a tabela abaixo expressa a clara apresentação das referidas temáticas no conteúdo das coleções abordadas.

Tabela VI: Temas no contexto da Primeira República abordados nas coleções de história do PNLD 2020.

	Araribá Mais	Estudar História	Geração Alpha	História. doc	Historiar	História, Sociedade & Cidadania	Teláris
Proclamação da República	X	X	X	X	X	X	X
República da Espada	X	X	X	X	-	X	X
Coronelismo	X	X	-	X	X	X	X
Política dos governadores	X	X	-	X	-	X	X
Industrialização	X	X	X	-	X	X	-
Imigração	X	-	X	-	-	X	-
Movimentos sociais	X	X	X	X	X	X	-
Revoltas	X	X	X	X	X	X	X
Cultura	X	X	X	X	X	X	-

Antes de mais nada, cumpre informar que o método utilizado para considerar a abordagem ou não dos temas mencionados nas coleções foi elaborado em função de seu aparecimento em destaque. Como aparecimento em destaque entende-se a existência de títulos e subtítulos que façam menção aos termos específicos ou relacionados ou temas ou

conteúdos em destaque no interior de cada capítulo/tema tratando dos respectivos assuntos. Nesse sentido, somente as coleções *Araribá Mais* e *História, Sociedade & Cidadania* apresentaram claramente aos estudantes a abordagem de tais assuntos, sendo facilmente encontradas explicações a respeito durante os estudos.

Apesar do destaque quantitativo da coleção *Historiar*, seu conteúdo acerca da Primeira República não aborda com relevância questões consideradas importantes para o período, como a República da Espada, a política dos governadores e a imigração. Todas as três já receberam investidas de pesquisa que revelaram a acrescentaram novos conhecimentos, demonstrando a complexidade de tais questões. A primeira delas diz respeito ao governo militar no início da República, a segunda trata de uma estratégia de pacto político envolvendo o Governo Federal e os Governos Estaduais, e a terceira discorre sobre a formação plural da sociedade brasileira, que recebeu indivíduos de diversas partes do mundo na virada do século XIX para o XX, contribuindo em diversas questões para a formação da República brasileira.

A coleção *Historiar* só não foi a que apresentou mais lacunas a respeito da clara menção a esses temas de grande relevância para o período, três ausências, porque a coleção *Teláris* deixou ausente quatro temáticas dentre as enumeradas: industrialização, imigração, movimentos sociais e cultura. A primeira delas é de fundamental importância para se compreender, por exemplo, como se dava o pensamento econômico da elite brasileira na época, que, não se restringiu aos investimentos no café. A segunda coincide com o que foi dito anteriormente. Por sua vez, a nascente República brasileira experimentava um novo sistema político e construía seu projeto de país democrático com trabalhadores carentes de direitos. Nesse contexto, os movimentos sociais atuaram na conquista de direitos, de dignidade e de cidadania na sociedade brasileira. E, por fim, a cultura brasileira ganhou feições de valorização nacionalista na primeira metade do século XX, incentivando e impulsionando uma rica produção artísticas e cultural no país.

Com isso, percebe-se que as coleções mais completas em conteúdo a respeito da Primeira República disponíveis nesta análise são *Araribá Mais* e *História, Sociedade & Cidadania*. A primeira, a despeito de seus índices quantitativos medianos a respeito do período abordado, assegura-se com

ampla abordagem dos assuntos mais relevantes para a compreensão dos estudantes acerca da Primeira República.

No entanto, ainda é preciso problematizar a abordagem a respeito da política do café com leite na Primeira República, o último dos dez temas propostos. Como já visto, sua abordagem tradicional foi questionada pela historiografia, que desmistificou esse suposto acordo oligárquico que teria funcionado com tanta estabilidade durante anos e, somente o rompimento desse pacto, teria gerado a indignação da parte traída e selado o fim da Primeira República. Logo, considera-se extremamente defasada na historiografia a repetição dessa leitura tradicional sem qualquer tipo de problematização.

Com base nisso, a tabela abaixo demonstra quais coleções abordam a política do café com leite de modo tradicional, com sua problematização ou mesmo não a incluem mais.

Tabela VII: Abordagem da política do café com leite nas coleções de História do PNLD 2020.

Coleção	Política do café com leite
Araribá Mais	Não menciona
Estudar História	Problematiza
Geração Alpha	Utiliza de modo tradicional
História.doc	Utiliza de modo tradicional
Historiar	Problematiza
História, Sociedade & Cidadania	Não menciona
Teláris	Utiliza tradicionalmente

Conforme mencionado acima, as duas coleções que apresentam o conteúdo mais completo de temas acerca da Primeira República, *Araribá Mais* e *História, Sociedade & Cidadania*, demonstrar o apuramento de seu conteúdo com a atualização historiográfica das temáticas mais relevantes do período. Mais uma vez, as duas coleções são destaque por sequer utilizar a expressão política do café com leite ou seus supostos mecanismos em suas páginas.

Ressalta-se, contudo, que as coleções *Estudar História* e *Historiar* fazem o uso mais apropriado da temática, apresentando a sua abordagem tradicional e demonstrando que a ideia foi desmistificada pela pesquisa empírica na historiografia. Essa conduta se revela de extremo valor na medida em que possibilita aos estudantes compreender, no decorrer dos estudos, o

funcionamento das pesquisas históricas e a função do historiador, sempre questionando o passado. Uma compreensão que começa a ser construída no sexto ano do Ensino Fundamental e é fundamental para se demonstrar que a história não é fixa, definida e repetitiva em seus estudos. A história é fruto do debate, das inquietações de pesquisa e de averiguações que podem ser feitas por fontes variadas. Acredita-se, então, que esse tipo de abordagem pode tornar o conteúdo de história mais atrativo e perceptível a respeito de seu modo de funcionamento e de suas implicações para os estudantes.

Por fim, as coleções *Geração Alpha*, *História.doc* e *Teláris* continuam se apropriando da expressão sem problematizações em suas páginas. É preciso ainda diferenciar a condição da coleção *Teláris*, que, além de não problematizar, não vai além da menção do termo como algo dado para a Primeira República, sem mais explicações de seu suposto funcionamento. Por outro lado, as outras duas coleções mencionam a expressão e a utilizam de modo tradicional, o que fragiliza a qualidade do conteúdo e do desenvolvimento estudantil dos estudantes na área de história acerca do período.

Sabe-se que a produção acadêmica leva cerca de uma década para repercutir nos livros didáticos. Todavia, a historiografia já lida com a questão da política do café com leite de maneira diferenciada desde o final da década de 1990. Ou seja, o PNLD 2020 vai se desenvolver, pelo menos, 20 anos depois de uma atualização acadêmica nessa importante questão sobre o período. Como visto na Tabela III, se a coleção *Teláris* é de autoria de bacharéis na área, o que poderia sugerir pouca afinidade ou aproximação com as atualizações historiográficas pela falta de envolvimento acadêmico, as coleções *Geração Alpha* e *História.doc* são de autoria de profissionais doutores. Ainda assim, essa relevante problematização é apresentada de modo tradicional.

Conclusão

Naturalmente, o conteúdo de história do nono ano do Ensino Fundamental não se resume ao conhecimento sobre a Primeira República. Tampouco essa temática deve ser tratada como a mais importante entre todas as que devem aparecer para os estudantes. A opção pela avaliação do assunto nas coleções didáticas do ciclo que se inicia com o PNLD 2020 foi oportunamente feita em função dos 130 anos de República no Brasil,

analisando, então, como se aborda o início desse regime político no país. Muito embora não se esteja centralizando a sua importância no conhecimento histórico brasileiro, trata-se de um momento estruturador da democracia republicana no Brasil, que lega suas implicações para períodos posteriores chegando, inclusive, aos tempos atuais.

Das 11 coleções de história disponíveis no ciclo 2020-2024, sete delas foram analisadas na perspectiva da Primeira República. A temática apareceu com destaque quantitativo (número de unidades, capítulos e páginas) nas coleções *Historiar* (Saraiva) e *História, Sociedade & Cidadania* (FTD) e com destaque qualitativo (conteúdo) nas coleções *Araribá Mais* (Moderna) e *História, Sociedade & Cidadania* (FTD). Ou seja, ao menos no que se refere à Primeira República, a coleção de Alfredo Boulos, que foi a mais distribuída no país no PNLD 2017 conforme Tabela I, faz justiça ao seu mérito numérico. O material *História, Sociedade & Cultura*, da FTD, apresentou-se como o mais robusto e atualizado no assunto, quantitativamente e qualitativamente.

Para se chegar à conclusão qualitativa, foram avaliados dez assuntos considerados essenciais no conhecimento discente acerca da Primeira República. Sendo que, dentre esses, um deles foi escolhido especialmente pela sua problematização decorrente de recentes atualizações historiográficas, a política do café com leite. Como se verificou, nem todas as coleções contemplam todos os referidos assuntos, deixando certa defasagem de conhecimento sobre o período. Já do ponto de vista da atualização historiográfica nas coleções didáticas, algumas delas se referem à política do café com leite de modo tradicional, abordagem que já foi descontruída. A problematização constante nos assuntos abordados nas coleções é de suma importância para a percepção contínua do estudante que a história não é definida e perpetuamente repetida. O trabalho científico na área avança com novas fontes, novas pesquisas e novas abordagens sobre o passado. Ou seja, o que permite ao estudante compreender que o passado está sempre mudando, e que essas mudanças são decorrentes de questionamentos do presente.

A política do café com leite foi especialmente enfatizada neste estudo por se tratar de um tema emblemático da Primeira República e já contestado. Ademais, já se vão mais de duas décadas de sua revisão, o que é tempo suficiente para atualizações nas coleções, sobretudo em tempos de

tecnologia e de maior acesso a fontes e obras acadêmicas. Ainda assim, é natural que continue levando algum tempo para abordagens mais recentes serem incorporadas nas coleções didáticas. Como por exemplo, o uso excessivo do estado de sítio na Primeira República, que contribuiu tão fortemente quanto o coronelismo, o voto de cabresto e a política dos governadores para a construção da experiência republicana brasileira no final do século XIX e nas décadas iniciais do século XX. Esse tipo de abordagem ainda é muito recente (GASPARETTO JÚNIOR, 2019), mas, tal como a atualização sobre a política do café com leite, precisará ser considerada em ciclos posteriores, revelando novos mecanismos de manutenção do poder das oligarquias dominantes.

Em suma, a Primeira República não é um momento homogêneo da história brasileira e deve ser assim entendida pelos estudantes. O início republicano no Brasil deixou marcas profundas na construção democrática do país que são sentidas até os dias atuais. Logo, mais pesquisas sobre o período continuam sendo muito necessárias, voltando ao passado com novos questionamentos que ajudam a entender a realidade e a sintonizar os estudantes na construção da experiência histórica brasileira.

Referências bibliográficas

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**. São Paulo: FTD, 2018.

BRAICK, Patrícia. **Estudar História: das origens do homem à era digital**. São Paulo: Moderna, 2018.

COTRIM, Gilberto. **Historiar**. São Paulo: Saraiva, 2018.

FERNANDES, Ana Claudia. **Araribá Mais**. São Paulo: Moderna, 2018.

FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila & CALAINHO, Daniela. **História. doc**. São Paulo: Saraiva, 2018.

GASPARETTO JÚNIOR, Antonio. **Atmósfera de Plomo: las declaraciones de estado de sitio en la Primera República brasileña**. Valência: Tirant lo Blanch, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação**, 2019. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro?view=default>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional do Livro Didático**, 2019. Disponível em: <https://pnld.nees.com.br/pnld_2020/inicio>.

NAPOLITANO, Marcos. **História do Brasil República: da queda da monarquia ao fim do Estado Novo**. São Paulo: Contexto, 2016.

NEMI, Ana. **Geração Alpha**. São Paulo: SM, 2018.

SCHWARCZ, Lília & STARLING, Heloísa. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

VICENTINO, Cláudio & VICENTINO, José. **Teláris**. São Paulo: Ática, 2018.

VISCARDI, Cláudia. **O Teatro das Oligarquias: uma revisão da "política do café com leite"**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2001.

VISCARDI, Cláudia. **Unidos Perderemos: a construção do federalismo republicano brasileiro**. Curitiba: CRV, 2017.

AUTISMO E INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REVISÃO NAS ÁREAS DE ENSINO E EDUCAÇÃO

Jaqueline Ribeiro Barbosa Bordão
Marcos Fernandes-Sobrinho

Introdução

Este trabalho é um recorte da análise inicial de uma dissertação de Mestrado em Ensino para a Educação Básica, na temática inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O tema geral surgiu a partir da observação empírica do aumento do número de alunos com TEA na educação básica e no questionamento para saber se a escola atual inclui [ou não] esses alunos.

Considerando a inclusão escolar dentro do movimento global de Educação para todos, iniciada em Jomtien (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990), e reiterada por meio da Declaração de Incheon (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2015) com o anúncio de uma agenda voltada para a educação inclusiva e equitativa de qualidade, além de estar expressa na Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), no artigo 205, que assegura a Educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, como um direito de todos.

Assim, no presente artigo, a inclusão escolar será entendida como ato e efeito, ou de outra forma, matrícula, permanência na escola regular e acesso aos processos de ensino-aprendizagem, com consequente desenvolvimento pessoal e inserção social futura (MENDES, 2002).

Caracterizamos o TEA, a partir dos critérios da 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais [DSM-V], como um transtorno de início na infância, com presença de déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação e nas interações sociais, associados a padrões restritos e repetitivos de interesse e comportamento (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION [APA], 2014).

Discutir a inclusão escolar das crianças com TEA, no âmbito de um Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu na área de Ensino, que tem como característica específica, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o foco no "conhecimento pedagógico do conteúdo", exige conhecimento prévio do que já foi pesquisado nesta área, identificando características próprias, seus limites e possibilidades, incluindo as interlocuções entre áreas e a inter e a transdisciplinaridade preconizadas no ensino (CAPES, 2016). Assim, surge o problema que originou esta pesquisa: o que tem sido estudado na perspectiva da área de Ensino na temática inclusão escolar das crianças com autismo?

Com o objetivo de conhecer as pesquisas nesse contexto, buscou-se realizar uma revisão sistemática da literatura, a partir de 2012. A escolha do recorte temporal deveu-se à data de constituição da área de avaliação Ensino pela Capes, em 06 de junho de 2011 (BRASIL, 2016), e à promulgação da lei 12.764/12 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), a partir da qual o TEA passou a ser considerado, para todos os efeitos legais, como deficiência (BRASIL, 2012) e os sujeitos com TEA passaram a compor legalmente a população-alvo da educação especial.

A presente pesquisa tomou como base revisões sistemáticas anteriores com a mesma temática, como a de Nascimento, Cruz e Braun (2016), utilizada como referencial para definição das categorias de análise e a de Rodrigues e Angelucci (2018), com delineamento semelhante, mas que avaliaram a temática na perspectiva da educação especial. Consideram-se também a revisão realizada por Camargo e Bosa (2009) que analisaram, dentro da temática autismo e inclusão escolar, o aspecto da Competência Social das crianças com Autismo, apontaram para a necessidade de novas investigações relacionadas às potencialidades interativas; e a realizada por Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) que identificaram desconhecimento das características do TEA, até então denominada síndrome; bem como

trabalhos relacionados a práticas pedagógicas que poderiam ser utilizadas em sala de aula em publicações entre 2008-2013.

No presente artigo, buscou-se analisar publicações na perspectiva do Ensino, elegendo, como foco principal, práticas pedagógicas além de ampliar o recorte temporal e as bases de busca.

Fundamentação Teórica

A pesquisa fundamenta-se na Defectologia de Vigotsky que considera que o desenvolvimento cultural reelabora o comportamento da criança, refazendo todo o curso do seu desenvolvimento e que a deficiência, chamada na época pelo autor de defeito, ao produzir dificuldades no desenvolvimento normal, estimula o surgimento de caminhos alternativos de adaptação (VIGOTSKI, 2011).

Embora tenha sido escrita para crianças "intelectualmente atrasadas" [termo utilizado pelo próprio autor] pode também ser aplicada às crianças com TEA (MARTINS; GÓES, 2013). Neste contexto, os autores procuraram não se ater ao componente biológico desses sujeitos, mas voltar o olhar para as possiblidades que se abrem para além do diagnóstico.

O presente estudo também se ampara na legislação brasileira, desde a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 (BRASIL, 1988), nos artigos 205 e 206, que estabelecem, respectivamente, "a educação como um direito de todos" e "a igualdade de condições de acesso e permanência na escola", passando pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que "tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência", chegando ao escopo infraconstitucional da nossa legislação, por meio da Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012) que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA.

Desenvolvimento

Procedimentos Metodológicos

Trata-se de uma pesquisa exploratória-descritiva, na medida em que tem como objetivos construir hipóteses sobre a situação da inclusão esco-

lar de crianças com TEA na educação básica e, ao mesmo tempo, descrever as características das publicações nesta temática (GIL, 2002), mista, delineada como uma revisão sistemática da literatura do tipo Revisão Integrativa que, segundo Whittemore e Knafl (2005), permite sistematizar a pesquisa, encontrar e selecionar publicações relevantes e, embora seja um método tradicionalmente utilizado na área de saúde, vem sendo aplicado em outras áreas do conhecimento (SILVA; CARVALHO, 2017). Realizada durante os meses de maio a julho de 2019, de acordo com os critérios sugeridos por Whittemore e Knalf (2005), divididos em cinco fases, descritas a seguir:

a) **Identificação do problema**: fase de identificação do tema (inclusão escolar e TEA) e seleção do problema de pesquisa (conhecer o que tem sido estudado na perspectiva da área de Ensino, na temática inclusão escolar das crianças com autismo).

b) **"Busca" literária**: fase de definição dos descritores ou palavras-chave, escolha dos bancos de dados e dos critérios de inclusão e exclusão.

Os descritores foram definidos a partir de consultas no Thesaurus Brasileiro de Educação [Brased] do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] e no Descritores em Ciências da Saúde [DeCS] da Biblioteca Virtual em Saúde [BVS], chegando aos termos coincidentes: autismo e inclusão.

Os bancos de dados selecionados, considerando a interdisciplinaridade do tema e tentando ampliar a pesquisa inicial, foram: Scientific Electronic Library Online [SciELO], Biblioteca Virtual em Saúde [BVS] e a área de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [Capes].

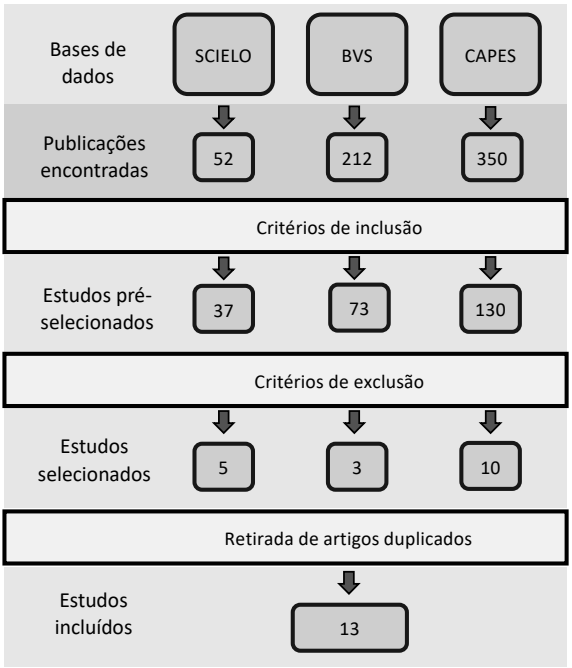
Os critérios de inclusão foram artigos em português ou inglês, revisados por pares, com recorte temporal de 2012 a 2019, e de exclusão as publicações não relacionadas ao tema proposto ou que tratavam da inclusão escolar de crianças com autismo associados a outros grupos de crianças com deficiência ou que tratavam da inclusão a partir da perspectiva de outras áreas de conhecimento, que não Ensino ou Educação.

Inicialmente tentou-se manter apenas publicações originadas de programas de Ensino, encontrando nenhuma na temática proposta, então os

autores optaram por incluir as publicações da área da Educação, preferencialmente constantes de publicações em periódicos científicos com Qualis/Capes na área de Ensino. Escolha justificada na afirmação de que na área da Educação coexistem programas nas linhas de Ensino de ciências e matemática em que parte dos pesquisadores atua e é avaliada na área de Ensino (DIAS, THERIEN; FARIAS, 2017).

c) **Coleta de dados**: a partir dos critérios descritos, as publicações foram identificadas, pré-selecionadas e selecionadas, conforme descrito no fluxograma de filtros constantes da figura 1, que se segue.

Figura 1: Fluxograma da fase de Coleta de dados da Revisão Integrativa em Inclusão Escolar de Crianças com TEA



d) **Análise de dados**: registro dos dados, classificação e análise das publicações. Realizado organização dos dados extraídos em uma matriz de síntese feita para essa pesquisa, a partir da leitura na integra das publicações, identificando dados relacionados aos autores da pesquisa e formação dos mesmos, local de publicação, temática, metodologia, objetivos e conclusões.

Em seguida, realizou-se a análise quantitativa dos dados obtidos a partir da Matriz de síntese e uma análise qualitativa dos estudos incluídos, utilizando como referencial metodológico Bardin (2016), seguindo o percurso proposto por Fernandes-Sobrinho (2016, p. 127).

A partir da leitura flutuante dos artigos incluídos/Unidades de Análise, procurou-se identificar e quantificar unidades de registro e agrupá-las em categorias, segundo o critério semântico proposto por Bardin (2016). Após a releitura das unidades, chegou-se a 05 categorias (Quadro 1), a partir das quais realizou-se a análise dos dados, com a exposição e comparação dos mesmos. Descritos nos resultados.

Quadro 1: Categorias para análise de Conteúdo da Revisão Integrativa sobre inclusão escolar de crianças com TEA na educação básica no Brasil na área de Ensino

Categorias	Temática das publicações	Unidades de Registro
Comunicação	Relacionadas à linguagem oral, escrita ou sistemas de comunicação alternativos.	Interações comunicativas, linguagem escrita, comunicação, técnicas de comunicação.
Escolarização	Aspectos gerais relacionados a escolarização, como ocorre, se ocorre.	Produção científica sobre escolarização, escolarização.
Docência	Voltadas para aspectos relacionados aos docentes, práticas pedagógicas, percepções e estratégias.	Prática docente, concepções e práticas docentes, estratégias didático-pedagógicas.
Política	Análise de documentos e políticas públicas nacionais.	Políticas públicas nacionais.
Parentalidade	Aspectos do tipo de envolvimento parental com a escola no contexto da inclusão escolar.	Envolvimento parental.

Fonte: elaborado pelos autores

e) **Apresentação**: fase final da revisão integrativa, com o relato dos achados, descrição da pesquisa, permitindo replicá-la, aqui representada por todo este artigo.

Resultados e Discussão

Inicialmente foram identificadas 614 publicações. Após a aplicação de sucessivos critérios de inclusão e exclusão a amostra foi reduzida a 13 publicações. Embora essa redução possa sugerir erro em algum dos passos da pesquisa, deixando de fora publicações relevantes, a redução condiz com o encontrado em outros trabalhos que analisaram a produção científica na temática da inclusão escolar das crianças com TEA no contexto educacional brasileiro (RODRIGUES; ANGELUCCI , 2018), o que reforça o identificado na fase de buscas desta pesquisa, que não encontrou nenhuma publicação na área de Ensino, apenas um número relativamente reduzido na área da Educação, o que contradiz um suposto erro de aplicação dos critérios.

Foram extraídos das publicações incluídas (Quadro 2), dados para análise quantitativa referentes ao pesquisador, ao local de publicação e a pesquisa, permitindo um mapeamento da produção na área de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista no Brasil encontradas nesta revisão.

Quadro 2: publicações incluídas na Pesquisa

Autor	Título	Revista	Ano
TOGASHI, C. M. e WALTER , C. C. F.	As contribuições do uso da Comunicação Alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo	Rev. Bras. Ed. Esp.	2016
SANTOS, E. C. e CHIOTE, F. B.	Autismo e a pré-história da linguagem escrita	Journal of Research in Special Educational Needs	2016
GUARESCHI, T,; ALVES , M. D., e NAUJORKS, M. I.	Autismo e políticas públicas de inclusão no Brasil	Journal of Research in Special Educational Needs	2016
VARGAS, R. M. e SCHMIDT, C.	Envolvimento parental e a inclusão de alunos com autismo	Acta Scientiarum	2017

Autor	Título	Revista	Ano
LIMA, S. M. e LAPLANE, A. L. F.	Escolarização de alunos com autismo	Rev. Bras. Ed. Esp.	2016
NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. M., e BRAUN, P.	Escolarização de Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo a Partir da Análise da Produção Científica Disponível na SciELO Brasil (2005-2015)	Arquivos Analíticos de políticas educativas	2016

Fonte: elaborado pelos autores

Quadro 2: publicações incluídas na Pesquisa (Cont.)

RODRIGUES, I. B. e ANGELUCCI, C. B.	Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA	Psicologia Escolar e Educacional	2018
APORTA, A. P. e LACERDA, C. B. F.	Estudo de Caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no Ensino Fundamental	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília	2018
LEVYA-NÁPOLES, R. A. e ORRÚ, S. E.	Experiências de Comunicação Alternativa: alunos com autismo	Journal of Research in Special Educational Needs	2016
SCHMIDT, C. et al	Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas	Psicologia: Teoria e Prática	2016
GOMES, R. C. e NUNES, D. R. P.	Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção	Educação pesquisa	2014
LUZ, M. H. S.; GOMES, C. A. e LIRA, A.	Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente	Educación	2016
MENEZES, M.R.G.	Pedro Gonçalves: uma História de inclusão escolar	Sophia	2013

Fonte: elaborado pelos autores

Todas as publicações são oriundas de pesquisas de Programas de pós-graduação na área de educação, sendo dez publicadas em revistas com avaliação A1 ou A2 em Ensino, uma com avaliação B3 e duas sem avaliação nesta área, no momento da pesquisa. Os autores, na sua maioria são graduados em pedagogia (sete) e demais da área da saúde: psicologia (quatro), fonoaudiologia (um) e fisioterapia (um). Seguindo o padrão observado em outras pesquisas, com predomínio, nesta temática, de pesquisadores oriundos da saúde cursando programas de pós-graduação em Educação, bem como uma maior concentração de pesquisas e publicações nas regiões sul e sudeste (RODRIGUES; ANGELUCCI, 2018), nove em 13.

A maioria foi classificada por seus próprios autores como sendo qualitativa, descritiva e exploratória, delineada como estudo de caso ou pesquisa bibliográfica.

Considerando o aspecto qualitativo desta pesquisa, optou-se por apresentar e discutir os dados recuperados seguindo as categorias de análise descritas na metodologia. A partir da identificação de unidades de registro e sua frequência nas publicações /unidades de análise, foram criadas cinco categorias temáticas, nomeadas pelos autores de: comunicação, escolarização, docência, política e parentalidade, buscando representar a temática da categoria e considerando todos os termos no contexto da inclusão escolar de crianças com TEA nesta pesquisa.

Comunicação

Nesta categoria, agruparam-se quatro publicações que analisam as interações comunicativas de alunos com seus professores e pares, observando aspectos relacionados ao desenvolvimento do simbolismo como precursor da linguagem escrita e a utilização de sistemas de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) como um instrumento de inclusão escolar. Tema relevante na medida em que se considera que uma das características comuns aos diversos sujeitos com TEA é a dificuldade de comunicação (APA, 2014), que vai desde uma inabilidade na estruturação e interpretação das narrativas, com dificuldade para iniciar e manter um diálogo, até a ausência de fala (ARMONIA, 2015), com repercussões "óbvias" na rotina escolar, segundo Sanini e Bosa (2015).

Considerando as pesquisas desta categoria, Santos e Chiote (2016), utilizando como referencial teórico a pré-história da linguagem de Vigotski e Luria, fazem um recorte em suas respectivas pesquisas de mestrado e relatam experiências de ações implementadas no trabalho educativo com duas crianças com TEA. Respeitando as idades cronológicas das crianças, notam desenvolvimento do processo de simbolização, indícios da pré-história escrita, com apropriação de gestos dos pares e do desenho do professor por parte das crianças com TEA e concluem que "o outro e a linguagem ocupam um papel fundamental na apropriação da linguagem escrita por toda e qualquer criança".

As outras três publicações agrupadas tratam dos sistemas de CAA e sua aplicabilidade no contexto escolar. Definindo CAA como uma área que oferece aos indivíduos sem fala funcional oportunidades de se comunicar, utilizando para isso, gestos, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos, voz digitalizada ou sintetizada, dentre outros meios (GOMES; NUNES, 2014, TOGASHI; WALTER, 2016). Delineadas, segundo os próprios autores, como estudo de casos, tratam da comunicação alternativa de uma forma geral, como um recurso para a integração social e ferramenta de auxílio a aprendizagem (LEVYA-NÁPOLES; ORRÚ, 2016) ou a partir de aplicação de metodologias dentro da CAA, como o Ensino Naturalístico [EN] na pesquisa de Gomes e Nunes (2014) e o Picture Exchange Communication System [PECS] na de Togashi e Walter (2016). Observaram que houve mudanças qualitativas e quantitativas nas interações comunicativas entre os professores e alunos com a utilização das estratégias, favorecendo a mediação do ensino-aprendizagem, não constituindo, por si só, esse processo (LEVYA-NÁPOLES; ORRÚ, 2016).

Analisando a categoria como um todo, conclui-se que com a utilização de estratégias corretas e propositalmente escolhidas, como o brincar mediado, o desenho dirigido e as estratégias de CAA, é possível contribuir para o processo de ensino-aprendizagem das crianças com TEA. E considerando as repercussões da dificuldade de comunicação desses indivíduos, no contexto escolar, alternativas que diminuam essas dificuldades podem facilitar o processo de inclusão.

Escolarização

A presença da unidade de registro "escolarização" repetidas vezes em algumas das publicações foi o fator comum que as agregou nesta ca-

tegoria de análise. São duas pesquisas de revisão da literatura e uma pesquisa documental nos dados do Censo da Educação Básica, que partem de objetivos diversos em torno da escolarização de crianças com TEA e chegam a conclusões confluentes. A pesquisa de Nascimento, Cruz e Braun (2017) investiga o estado da arte da escolarização dos sujeitos com TEA na base de dados Scientific Eletronic Library Online [SciELO-Brasil], a de Rodrigues e Angelucci (2018) avaliam a mesma questão considerando a produção científica brasileira e a de Lima e Laplane (2016), analisam a escolarização em uma situação real, no município de Atibaia, São Paulo.

Partindo da concepção comum de inclusão escolar, descrita no trecho de Nascimento, Cruz e Braun:

> Entende-se por inclusão escolar a inserção e manutenção de alunos público alvo da educação especial em salas de aula comuns da rede regular de ensino, vivenciando as mesmas práticas pedagógicas, ainda que estas envolvam conhecimentos, recursos, metodologias e estratégias de ação diferenciados para atender às suas especificidades (2017, p. 4).

As três pesquisas em seus respectivos campos de análise, identificaram que poucos trabalhos investigam o processo de escolarização focado no ensino (NASCIMENTO, CRUZ; BRAUN, 2017) e que nos trabalhos existentes a noção de escolarização é alvo de diferentes interpretações e ainda é vista, na maioria das vezes, na perspectiva da reabilitação e normalização, condicionando o processo de ensino-aprendizagem e seus agentes ao saber biomédico (RODRIGUES; ANGELUCCI, 2018), com poucos trabalhos voltados para estratégias de ensino, recursos e metodologias que na prática favoreçam a inclusão escolar, o que pode explicar os resultados encontrados na terceira pesquisa (LIMA; LAPLANE, 2016), onde de 96 trajetórias escolares de alunos com TEA acompanhados durante quatro anos, apenas seis se completaram, apontando que o processo de escolarização de alunos com TEA não se completa e que poucos chegam ao ensino médio, resultados similares aos encontrados em outras pesquisas (GOMES; MENDES, 2010).

Docência

Na sequência da discussão iniciada na categoria anterior, com a não efetivação da inclusão escolar nos dados observados e com discussões teóricas distanciadas das práticas pedagógicas, discute-se a categoria voltada para essas práticas. Aqui foram incluídas quatro publicações que continham de forma recorrente pelo menos uma das seguintes unidades de registro: prática docente, concepções e práticas docentes, estratégias didático-pedagógicas. Com objetivos de identificar as percepções docentes e práticas pedagógicas empregadas, três pesquisas utilizaram entrevistas e observação de casos individuais e uma realizou análise secundária a partir do relato de seis pesquisas englobando 38 professores. Esta última, realizada por Schmidt et al. (2016), encontrou resultados que sugerem que o TEA é pouco conhecido pelos docentes, que relatam formação deficitária nesse aspecto, semelhante ao descrito na pesquisa de Luz, Gomes e Lira (2017) também nesta categoria e em concordância com a literatura (CAMARGO; BOSA, 2012).

Observa-se também que em todas as quatro pesquisas, os alunos/sujeitos com TEA são percebidos a partir das características de suas deficiências, em uma visão biológica, que além de condicionar o processo ensino-aprendizagem ao saber biomédico, já discutido na categoria anterior, não é operativo para educação (RODRIGUES; ANGELUCCI, 2018) e pode influenciar o comportamento dos professores em relação a esses alunos, considerando-os não passíveis de uma intervenção pedagógica (SCHMIDT et al., 2016). Em relação às práticas, há relatos de adaptações e estratégias empregadas para promoção de aprendizagem formal, algumas levando em conta as áreas de interesse do aluno, destacando-se o estudo de Aporta e Lacerda (2018) que descreve uma experiência bem-sucedida no processo de ensino-aprendizagem, apresentando as adequações realizadas em atividades de uma sala de aula regular para um aluno com TEA que resultaram em desenvolvimento da aprendizagem.

Política

Este grupo é constituído por uma única publicação, originada de uma pesquisa documental realizado por Guareschi, Alves e Noujorks (2016) que, tomando por base as politicas públicas nacionais de 1994 a 2013,

reconstrói a trajetória do chamado por elas de "autismo no campo da educação especial", identificando como o autismo foi nomeada e concebido nessas políticas. As autoras constatam que nos documentos analisados há dificuldade em nomear e definir o autismo, considerado inicialmente como "condutas típicas", passando pelo termo Transtorno Global do Desenvolvimento e sendo nomeado legalmente de Transtorno do Espectro Autista a partir da lei 12.764 (BRASIL, 2012).

Segundo as autoras, a falta de consenso em relação as especificidades do sujeito com autismo, identificadas nos documentos analisados, tem reflexo nas políticas públicas nacionais e, consequentemente nas práticas pedagógicas influenciadas por elas. O que pode ser relacionado com os resultados encontrados nas categorias anteriores de análise, Docência e Escolarização, nas interpretações variadas dos conceitos e dificuldades relatadas nas práticas pedagógicas.

Parentalidade

A última pesquisa analisada, categorizada a partir da unidade de registro envolvimento parental, refere-se as práticas educativas que os pais desenvolvem em relação aos filhos, inclusive no contexto escolar (VARGAS; SCHMIDT, 2017). Procura discutir o conceito e modelos de envolvimento parental e afirma que embora não exista consenso na literatura nacional a respeito do conceito, todos parecem concordar que a participação ativa dos pais no processo educacional dos seus filhos, melhora o rendimento escolar e as práticas educativas. Observação encontrada em outras pesquisas (LEMOS et al, 2016).

Relata, ainda, particularidades das famílias de sujeitos com TEA que podem interferir em sua relação com a escola, como a busca incessante pelo saber que acaba conferindo aos pais um conhecimento amplo sobre a temática e o estresse causado pelas demandas próprias do autismo (VARGAS; SCHMIDT, 2017). Situações que repercutem nos diversos agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Considerações

Diante do exposto e analisando as categorias em conjunto, observa-se que o conhecimento se complementa e cada uma, ao seu turno, procura

elucidar uma parte da diversidade de fatores envolvidos no processo de inclusão escolar, com alguns avanços, que parecem ainda não terem alcançado o destino final da inclusão que é a escolarização (GOMES; MENDES, 2010, LIMA; LAPLANE, 2016).

Algumas discussões permanecem contextualizadas na normalização e reabilitação, condicionando o ensino-aprendizagem ao saber biomédico, longe do rompimento do aprisionamento biológico proposto por Vigotski (2011) e algumas voltam-se para análise de metodologias e estratégias de ensino, especificamente na área de CAA, realizadas, na sua maioria, por pesquisadores da área da pedagogia, o que pode indicar que a criança com autismo começa a ser vista como, o que Orrú (2016) denominou de, "sujeito aprendente", e como tal, necessita de práticas pedagógicas menos reducionistas e mais adequadas ao seu potencial (ORRÚ, 2016) .

Diante dos dados encontrados nesta revisão, parece que as pesquisas na área de avaliação Ensino da Capes, que traz na sua constituição o olhar pedagógico, são incipientes e as da área afim, Educação, caminham trazendo contribuições para os profissionais que atuam na prática pedagógica. Apontando novos campos de pesquisa, com destaque para as considerações de Aporta e Lacerda (2018) que indicam novas pesquisas para investigar, identificar e apresentar processos bem-sucedidos de inclusão.

Consideram-se como limitações, a presença de artigos de revisão entre as pesquisas incluídas nesta análise e o tamanho da amostra, que podem levar a erros de interpretação, e a ausência de pesquisas indexadas na área de Ensino nos bancos de dados utilizados. Sugerem-se novos estudos na mesma temática, utilizando como base de busca os reservatórios dos programas da área de Ensino, para completar a avaliação das publicações nessa perspectiva.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA]. **Manual de Diagnóstico e estatística dos transtornos mentais – DSM-5.** 5. ed., Porto Alegre: Arthmed. 2014

APORTA, A, P.; LACERDA, C. B. F. Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamen-

tal I. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 45-58, 2018.

ARMONIA, A. C. **Autismo e linguagem infantil**. In F.B. Assumpção Júnior. & E. Kuczynski. (Coord.). Autismo Infantil: novas tendências e perspectivas. 2. ed., São Paulo: Atheneu, v.7, p. 93-103, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Distrito Federal, 1988.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto n° 8368**. Regulamenta a Lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de avaliação. **Documento de área Ensino.** Brasília. Disponível em https:<//pos.cepae.ufg.br/up/480/o/DOCUMENTO_DE_AREA_ENSINO_2016_final.pdf> Acesso em: 31 de outubro de 2019.

BOTELHO, L. R. R.; CUNHA C. C. A; MACEDO, M. O método de revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Revista eletrônica Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, *v. 21, n.* 1, p. 65-74, 2009.

CAMARGO, S. P. H. e BOSA C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 3, p. 315-324, 2012.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre educação para todos.** Jomtien, 1990.

DIAS, A. M. I.; THERRIEN, J. E.; FARIAS, I. M. S. As áreas de educação e ensino na Capes: Identidade, tensões e diálogos. **Revista Educação e Emancipação**, v. 10, n. 1, p. 34-57, 2017.

FERNANDES-SOBRINHO, M. **Temas Sociocientíficos no Enem e no livro Didático:** limitações e potencialidades para o ensino de física. (Tese de doutoramento). Universidade de Brasília, Brasil, 2016.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de ação:** rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa à educação ao longo da vida para todos. Incheon, 2015.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas. In: Gil., A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Rev. Bras. Ed. Esp.***,* v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

GOMES, R. C.; NUNES, D.R. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. **Educ. Pesqui.***,* v. 40, n. 1, p. 143-161, 2014.

GUARESCHI, T.; ALVES, M. D.; NAUJORKS, M. I. Autismo e políticas públicas de inclusão no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 246-250, 2016.

LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N.M. R; AQUINO, F. S. B.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 3, p. 351-361, 2016.

LEVYA-NÁPOLES, R. A.; ORRÚ, S. E. Experiências de comunicação alternativa: alunos com autismo. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 202-205, 2016.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 269-284, 2016.

LUZ, M.H.S.; GOMES, C. A.; LIRA, A. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. **Educación**, v. 26, n. 50, p. 123-142, 2016.

MARTINS, A. D. F.; GÓES, M.C. R. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. ***Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional***, SP, v. 17, n. 1, p. 25-34, 2013.

MENEZES, M. R. G. Pedro Gonçalves: uma História de inclusão escolar. **Sophia**, v. 15, 2013

NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. M.; BRAUN, P. Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na Scielo- Brasil (2005-2015). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 125, 2017.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

ORRÚ, S. E. Aprendizes com autismo: **aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis. Editora Vozes, Apresentação, p. 11-12, 2016.**

RODRIGUES, I. B.; ANGELUCCI, C. B. Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, p. 545-555, 2018.

SANINI, C.; BOSA, C. A. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 20, n. 3, p. 173-183, 2015.

SANTOS, E. C.; CHIOTE, F.B. Autismo e a pré-história da linguagem escrita. **Journal pf research in Special Education Needs**, v. 16, n. 1, p. 241-245, 2016.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicol. teor. Prát.**, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

SILVA, N.C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n.2, p. 293-308, 2017.

TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. F. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Rev. bras. educ. Espec.**, v. 22, n. 3, p. 351-366, 2016.

VARGAS, R. M.; SCHMIDT, C. Envolvimento parental e a inclusão de alunos com autismo. *Acta Scientiarum*, v. 39, n.2, p. 207-214, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. Ed., São Paulo. Martins Fontes, Cap.6, p. 87-106, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: update methodology. **Journal of Advanced Nursing**, Oxford, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.

PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA (PPDT): UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PADRE CORIOLANO EM PACAJUS-CEARÁ

Claudemir Cosme da Silva
Renata Makelly Tomaz do Nascimento

INTRODUÇÃO

Entre as várias práticas desenvolvidas nas escolas públicas de ensino médio do estado do Ceará está a aplicabilidade de projetos pedagógicos que visam organizar e planejar ações que relacionem teoria e prática para resolução de problemas existentes no ambiente escolar ou fora dele. Tudo isso feito de maneira contínua, planejada, esquematizada e com intensão de algo para o futuro – característica do projetar – portanto, ele (o projeto), não é acabado. Para isso, é feito um trabalho em que o aluno se torna protagonista de sua própria aprendizagem e o professor exerce o papel de orientador do discente, objetivando encontrar alternativas para se alcançar uma solução.

Assim, a justificativa da elaboração deste artigo se diz respeito a importância desenvolvida pelo Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), que visa a formação para a cidadania dos jovens estudantes que se encontram no ensino médio das escolas públicas cearenses. Projeto este, que contribui criando condições favoráveis para a formação integral dos alunos para que estes se tornem cidadãos críticos e ativos, sabendo a importância

da valorização dos direitos e deveres na sociedade que estão inseridos. Tal assunto sugere muitas indagações, entre elas:

- Quais as propostas do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola de Ensino Médio Padre Coriolano (EEM)?
- O que é o PPDT?
- Como é desenvolvido o trabalho dos Diretores de Turma (DT's)? e
- Qual relevância o projeto desempenha?

Pensando nessas questões o texto propõe: apresentar as concepções do PPP da escola para o ano de 2019; compreender o PPDT; e descrever o trabalho desenvolvido pelos DT's. Buscando atingir tais objetivos será usado como metodologia de trabalho a observação, a pesquisa teórica e a vivência. Tentaremos assim no decorrer dos tópicos que se seguem refletir sobre essas interrogações.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PADRE CORIOLANO: SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E CONTRIBUIÇÃO A SOCIEDADE

O PPP é um documento de suma importância, pois expressa a realidade da escola, apontado sua ação educativa na totalidade. Tem como finalidade anunciar e estabelecer o funcionamento da escola, sua estrutura física e ação pedagógica, assim como também proporciona a abertura para que

> a escola seja palco de inovações, investigações e grandes ações fundamentadas num referencial teórico metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação. (VEIGA, 1996).

O mesmo deve ter como característica a prática da gestão democrática, em que existe o compromisso coletivo de toda a comunidade escolar para que o sucesso do processo de ensino e aprendizagem se efetive. Ou seja, a colaboração de professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários é primordial *para dar vida à escola.* Assim, a construção coletiva do PPP 2019 da

EEM Padre Coriolano[6], resultou na sistematização de ideias que permitiram traçar caminhos e buscar juntos respostas concretas para proporcionar uma melhor aprendizagem aos educandos. *Espera-se, portanto, que as discussões levantadas pela comunidade escolar possam refletir de forma positiva, levantando contribuições que venham a somar nas ações pedagógicas propostas.*

Possuindo como missão reconhecer suas responsabilidades quanto instituição de ensino e oferecer serviços educacionais satisfatórios, assegurando uma educação de qualidade, contribuindo assim para a formação de cidadãos críticos, conscientes e preparados para o convívio social, o mercado de trabalho e os estudos posteriores.

Com valores que se baseiam na equidade – proporcionando oportunidades iguais e condições *equânimes para todos que fazem a comunidade escolar; democracia – respeitando todas as opiniões e assumindo o consenso da comunidade escolar; solidariedade – sendo solidários com a pessoa humana construindo vínculos recíprocos na comunidade escolar; e cooperação – valorizando o trabalho em parcerias, considerando cada indivíduo como corresponsável por suas ações desenvolvidas na escola.*

Apresenta como visão de futuro ser uma escola pública de referência municipal e regional pela qualidade de serviços educacionais prestados, atingindo a excelência na formação intelectual e cidadã.

A escola conta com uma matriz curricular composta em parte, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Educação Física e Artes); Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias (Biologia, Física, Química e Matemática); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia). Bem como, a parte diversificada do currículo: Língua Estrangeira (inglês e espanhol); Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais (FCDCSE); e Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS).

Além de mais nove projetos, denominados: Diagnóstico Inicial de Língua Portuguesa e Matemática (nivelamento); Ações do Laboratório Educacional de Informática (LEI); Africanidades; A Leitura faz a Diferen-

6 Pertencente à 9ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (9ª CREDE), foi fundada em 22 de outubro de 1942. Localizada na Rua Tenente Joaquim Nogueira de Queiroz, n° 51, Centro, Pacajus-Ceará. E-mail: pcoriolano@escola.ce.gov.br

ça; Ações do Conselho Escolar; Gincana Pedagógica; Formação Leitora e Literatura, Ações do ENEM/UECE/SPAECE[7]; e PPDT. Neste trabalho escolhemos como objeto de análise para estudo este último, então, seguiremos discussão.

O QUE É O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA (PPDT)?

Iniciando essa indagação, proponhamos a definição do que consideramos como um projeto. "A palavra projeto origina-se do latim *proiectus* e refere-se ao conjunto de atividades coordenadas e empreendidas para a realização de um objetivo específico." (PEREIRA, 2018). Ferreira (2019) define ainda projeto como "plano; planejamento que se faz com a intenção de realizar ou desenvolver alguma coisa. Esquema; noção inicial, escrita e detalhada, do que se pretende desenvolver; aquilo que se pretende realizar."

Ao analisarmos estas definições entendemos que o projeto surge de uma necessidade de modificar o presente através de ações continuas visando atingir objetivos futuros. Desta maneira, O PPDT surge em 2008 como uma proposta da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) em que o professor, independentemente de sua área de atuação, se tornar responsável por uma turma da qual terá como trabalho o acompanhamento dos mesmos durante o ano letivo escolar. Objetivando o desenvolvimento de competências socioemocionais no alunado, com o intuito de uma formação integral e individual que atenda às necessidades de cada estudante da turma.

> Costuma-se dizer que a educação deve formar o homem integral, vale dizer, indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do nosso planeta. Portanto, pessoas

7 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), vestibular da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) – Avaliações externas.

> criativas, participativas e críticas. Afirma-se que isto seria um processo permanente, um ideal a ser perseguido, de modo especial na escola, mas também fora dela. (TONET, 2006).

Segundo dados da SEDUC, em 2018, um total de 627 escolas desenvolvem a metodologia do PPDT, aonde 111 são Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, 119 Escolas Estaduais de Educação Profissional e 397 Escolas de Tempo Parcial. Diante dos dados apresentados, concluirmos que o projeto é desenvolvido em grande parte das instituições públicas de ensino médio do estado do Ceará, mostrando assim a sua notoriedade ao longo dos seus 11 anos de aplicabilidade.

Na EEM Padre Coriolano o projeto é atualmente implementado nas turmas de 1° ano, atendendo a aproximadamente 470 alunos e contando com 11 Diretores de Turmas (DT's) em exercício. Logo adiante, buscamos descrever sobre as atribuições profissionais destes docentes e a importância do trabalho que desenvolvem para a formação integral dos estudantes desta instituição.

O PAPEL DESENVOLVIDO PELOS DIRETORES DE TURMAS (DT'S)

Os DT's são professores ministrantes de qualquer disciplina e que possuem perfil adequado para o projeto. Com 5 horas-aulas destinadas a planejamento, monitoramento e avaliação de desempenho escolar da turma a qual são responsáveis, estes professores exercem cinco atividades pedagógicas direcionadas ao PPDT de acordo com a diretrizes da SEDUC, a saber:

Planejamento – fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois é ponto de partida, guia, orientação, organização das ações a serem desenvolvidas de acordo com as necessidades do alunado e das possibilidades da instituição de ensino. Feito tanto de maneira individualizada como coletiva, com os demais DT's e o coordenador do projeto na escola. O projeto oferece ainda um caderno de mapas de atividades que apresenta uma proposta de itinerário formativo para realizar os Diálogos Socioemocionais com os estudantes do 1° ano, nele estão contidas estratégias e orientações que apoiam no planejamento para o trabalho com componen-

tes curriculares voltados à reflexão e à elaboração de projetos de vida pelos estudantes.

Atendimento Individual ao Aluno – conduta pedagógica personalizada, aonde se pretende acompanhar: aproveitamento; assiduidade e pontualidade; comportamento; relação com os colegas, professores e funcionários; atividades escolares de casa e participação nas aulas; rotinas e métodos de estudo; materiais necessários ao desenvolvimento das aulas; organização; autonomia; autoconfiança; autoestima; timidez; nervosismo; apatia; agressividade; doenças; problemas econômicos, familiares, de moradia, de transporte e de inserção social. Sempre com o DT enfatizando os aspectos positivos dos alunos, como forma de estimulá-los.

Atendimento a Pais ou Responsáveis – relação de parceria entre a escola e a família, indispensável ao sucesso escolar do estudante. Podendo acontecer tanto individualmente como coletivamente (reuniões) com o DT e/ou núcleo gestor. Tem como objetivos repassar para a família os resultados do desenvolvimento do aluno – seu processo de aprendizagem, permanência na escola, competências socioemocionais e qualidade de desempenho colegial. Bem como, fornecer, quando necessário, apoio para situações adversas inerentes ao desenvolvimento integral do discente.

Aulas de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais (FCDCSE) – área curricular transversal que tem por finalidade desenvolver competências necessárias para o exercício da cidadania. Criando condições favoráveis para a formação integral dos alunos para que estes se tornem cidadãos críticos e ativos, sabendo a importância dos valores, atitudes, comportamentos, direitos e deveres na sociedade que estão inseridos. É valido citar que a FCDCSE se configura como uma área curricular não disciplinar que deve ser trabalhada pelo víeis da transversalidade.

Construção do Dossiê da Turma – coleção de documentos relativos ao processo de aplicação do projeto na turma durante todo o ano letivo. Contendo instrumentais de: Listas dos alunos/pais ou responsáveis (contato); Calendário escolar; Registro fotográfico da turma; Mapeamento de sala; Caracterização da turma (dados estatísticos); Convocatórias de reuniões e conselhos; Atas de reuniões de eleições de representantes de turma e de pais/responsáveis; Atas de reuniões de conselho de turma; Registros de situações adversas; Caracterização das aulas de FCDCSE (descrição e

outros materiais); Mapa de avaliação quantitativa e infrequência; Informações para avaliação qualitativa; Protocolo de entrega e recebimento de documentos/comprovantes de comunicação; Registro de presenças dos pais/responsáveis; Modelos de formulários de contato com os pais/responsáveis (anexo de orientações - relatório crítico do DT); Portfólio dos alunos (instrumental de autoavaliação de desenvolvimento de competências socioemocionais - rubricas, registros de atendimento a pais/responsáveis, registros de atendimento ao aluno e outros - atestados/produções individuais/etc.).

Além das atribuições citadas, os DT's também desempenham atividades que se articulam com sua prática de trabalho e que demandam de organização, acompanhamento e participação por parte destes docentes. Das quais destacamos a seguir suas características, sendo:

- Mapeamento de Sala: intervenção de gestão da sala de aula, permitindo aumentar a performance da turma, verificar os comportamentos dos discentes e qualificar as práticas pedagógicas;
- Conselho de Turma: organização do colegiado formado por diretor de turma, coordenador do projeto, diretor escolar, professores e representantes de pais/responsáveis e alunos. Tendo como objetivos planejar, executar e avaliar as práticas pedagógicas de acordo com o diagnóstico da turma. Sistematizado de duas maneiras - reunião diagnóstica e bimestral;
- Assembleia de Turma: ocorre bimestralmente, antes do Conselho de Turma, buscando refletir e discutir coletivamente com os estudantes sobre questões que afetam e permeiam a vida escolar. Aonde se discute fatores que estão impedindo o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (relação professor-aluno, didática utilizada pelo docente, participação nas atividades propostas, apoio do núcleo gestor e etc.); problemáticas que afetam a vida escolar dos discentes; pontos positivos e negativos acerca do desenvolvimento integral dos estudantes; metodologia das aulas de FCDCSE e das outras disciplinas; sugestões para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos;
- Estudo Orientado: área curricular transversal que ajuda o aluno a apreender e administrar competências e habilidades de estudo para

que assim se torne ativo e protagonista de seu próprio saber fazer, baseado nos quatro pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser;

- Preenchimento do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) – PPDT: sistema on-line de informação que integra dados e processos da organização educacional do estado do Ceará em um único sistema. Proporcionando a atualização e averiguação de dados em tempo real. No caso os DT's preenchem o sistema anexando informações sobre sua turma que dizem respeito a ficha biográfica de cada aluno (dados pessoais, dados dos responsáveis, informações socioeconômicas, vida escolar, saúde/alimentação, ocupação do tempo livre) e das avaliações socioemocionais dos mesmos;
- Avaliação Socioemocional (professores da turma): os alunos são avaliados bimestralmente por todos os docentes de sua turma de maneira individual no sistema on-line PPDT. O trabalho é feito pelo grupo de professores de cada área de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias. Os alunos são avaliados nas seguintes macrocompetências: autogestão (assiduidade, pontualidade, força de vontade, responsabilidade, cumpre com os acordos estabelecidos); engajamento com os outros (participa efetivamente da aula, compartilha experiências e ideias, cooperação, demostra interesse na aula, boa relação interpessoal, boa comunicação interpessoal, influencia positivamente os colegas); amabilidade (respeito, colaboração, bom relacionamento com os colegas e professores, tem atitudes conciliadoras); resiliência emocional (autoconfiança, possui autocontrole da raiva, medo e ansiedade); e abertura ao novo (inovação - apresenta novas propostas e ideias, engajamento em atividades artísticas e culturais, explora novas ideias, apresenta soluções diante de desafios). Aonde podem ser avaliados de maneira específica em cada uma das macrocompetências como: revela claramente, revela, revela pouco ou não revela. Apresentando como resultado final na avaliação: excelente, satisfaz bastante, satisfaz ou não satisfaz. E assim é possível conhecer e acompanhar

bimestralmente a situação de cada discente em particular, frente a sua evolução ao longo do ano letivo;

- Avaliação Socioemocional (autoavaliação): em que os educandos aprendem a se conhecer e colocar em prática suas atitudes e habilidades. Podendo assim, melhor gerenciarem suas emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas, tomar decisões de maneira responsável e etc. Para isso, é utilizado a aplicação de rubricas on-line na Plataforma Instituto Ayrton Senna, com função de orientação de algo que está sendo executado ou de um lembrete para uso posterior. Designa em perguntas objetivas e com pequeno comentário escrito sobre: respeito, iniciativa social, entusiasmo, empatia e confiança;
- Formações dos DT's: trazendo como objetivo atualizar e aperfeiçoar o profissional DT com assuntos pertinentes a sua atuação enquanto docente no projeto. Estas formações podem ser ministradas pelo coordenador do PPDT na escola, coordenador regional do PPDT, psicólogo educacional ou outros profissionais. No caso da EEM Padre Coriolano as temáticas já abordadas no ano letivo de 2019 foram: Conhecendo o PPDT; Competências Socioemocionais (sistema on-line de aplicação das rubricas); Montando meu Plano de Estudos (roteiro aos alunos); Bullying; Projeto de Vida; Estudante Protagonista; Prevenção ao Suicídio (setembro amarelo); e Saúde Mental nas Escolas (orientações aos professores).

É valido ressaltar que os DT's desenvolvem um trabalho atrelado a gestão democrática, com a participação dos demais membros da comunidade escolar: alunos, pais/responsáveis legais, outros professores, líderes estudantis, representantes de pais, educadores do Laboratório Educacional de Informática (LEI) e multimeios, secretário escolar, coordenador do PPDT na escola, diretor, coordenador regional do PPDT e demais funcionários.

E ainda, quando surgem demandas no alunado que estão interferindo no seu desempenho escolar e que vão para além das atribuições em âmbito escolar, os DT's podem junto à escola buscar redes de apoio (parcerias), para que o discente possa ser amparado em sua necessidade específica,

sendo elas: a) Rede de Assistência Social: Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) – suporte socioassistencial de proteção nas áreas de vulnerabilidade e risco social; *Centro de Referência Especializado de Assistência Social* (CREAS) – serviço especializado e continuado à famílias e indivíduos que tem seus direitos violados, ou seja, situação de violência física, psicológica, sexual e cumprimento de medidas socioeducativas; e Conselho Tutelar – proteção e garantia dos direitos dos menores de idade conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); b) Rede de Saúde: Unidades Básicas de *Saúde* (UBS), Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), policlínicas, serviços de urgência e emergência; c) Rede de Suporte Socio educacional: centros culturais e esportivos, suporte psicopedagógico, bibliotecas municiais e etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos pedagógicos, a exemplo do PPDT, apresentam como objetivo central desenvolver algum assunto específico, que aqui se configura como sendo a formação cidadã dos estudantes. Ou seja, o projeto vem para atender as demandas da instituição de ensino que o adere, visando a resolução de algo que está exposto no presente com o propósito de um futuro diferenciado.

Assim, para que obtenha sucesso, o mesmo deve ser trabalhado em sua natureza por toda a equipe pedagógica, para que desta maneira os alunos e demais envolvidos possam incorporar a ideia como algo real, que só vem a acrescenta na individualidade de cada educando e na própria sociedade frente a construção do conhecimento.

Dentre as várias contribuições que dão relevância ao PPDT na EEM Padre Coriolano destacaríamos:

- A escola – o mesmo se configura como parte diversificada no currículo, que serve de ferramenta para o acompanhamento dos estudantes a respeito de seu desempenho e sucesso escolar, assim exercendo satisfatoriamente sua função social;
- Aos docentes – que tanto ensinam como aprendem a respeito do seu saber fazer, e que constantemente se deparam com situações adversas a sua função de professor, compreendendo que o proces-

so ensino-aprendizagem vai além da reprodução dos conteúdos presentes nos currículos de suas áreas de formação;

- Aos discentes – proporcionando o desenvolvimento integral através do estudo das competências socioemocionais, que contribuem na formação para a cidadania, com sujeitos críticos e ativos perante a sociedade em que estão inseridos;
- A sociedade – que participa e contribui, tornando-se ativa, reconhecendo a importância do projeto no desenvolvimento dos jovens, acreditando e reverenciando o papel e a importância da escola pública de qualidade.

No âmbito dessas analises, chegamos à conclusão que o PPDT é sem dúvidas um projeto de grande amplitude, que envolve os vários sujeitos da comunidade escolar, enfatizando a importância da gestão democrática como influenciadora no desenvolvimento integral dos estudantes. Revelando com isso sua vitalidade em seus 11 anos de atuação na educação do estado do Ceará, essência de todo bom projeto – mostrando-se inacabado.

BIBLIOGRAFIA

CODEA. **Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem:** seminário internacional do observatório da educação. Brasília, 2013. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ ce/ arquivos /apresentacao-fortaleza. Acesso em: 10 nov. 2019.

CREDE. **Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação.** Disponível em: https://crede09.seduc.ce.gov.br/ . Acesso em: 10 nov. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio:** dicionário online de português. Disponível em: https://www.dicio.com.br/. Acesso em: 10 nov. 2019.

PEREIRA, Luciano Santana. Construindo seu projeto de vida. In:_____. **Projeto de Vida:** construindo o sucesso no dia a dia. Maringá: UniCesumar, 2018. p. 17-23.

PPDT. **Projeto Professor Diretor de Turma.** Disponível em: http://diretordeturma.seduc.ce.gov.br/. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Espaços da Escola:** Funções do Diretor de Turma. Disponível em: https://sites.google.com/site/ppdtcrede08baturite/home. Acesso em: 10 nov. 2019.

PPP. **Projeto Político Pedagógico:** Escola de Ensino Médio Padre Coriolano. Pacajus-Ceará: SEDUC/9° CREDE, 2019.

SEDUC. **Secretária da Educação do Estado do Ceará.** Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/. Acesso em: 10 nov. 2019.

SIGE. **Sistema Integrado de Gestão Escolar.** Disponível em: http://sige.seduc.ce.gov.br/. Acesso em: 10 nov. 2019.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. **Revista ideação**. v. 8 - nº 9, p. 9-21, agosto, 2006. Disponível em: http://erevista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/ view/852. Acesso em: 10 nov. 2019.

VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola:** uma construção possível. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, 1995.

ANALISANDO O LIVRO DIDÁTICO: CONSIDERAÇÕES DO PROFESSORADO DE ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) DAS ESCOLAS DEPUTADO FEDERAL ULYSSES GUIMARÃES E LAURIZA VIEIRA DE LIMA, HORIZONTE-CEARÁ

Claudemir Cosme da Silva
Renata Makelly Tomaz do Nascimento

INTRODUÇÃO

Dentre as várias práticas desenvolvidas nas escolas públicas de educação básica do estado do Ceará, está a análise do livro didático por parte dos profissionais docentes, que visam escolher o mais completo material para ser utilizado na sala de aula como suporte do seu saber fazer profissional. Tudo isso objetivando que o mesmo seja um instrumento de apoio ao processo de ensino e aprendizagem se tornando efetivo ao alunado, que em muitas das vezes conta apenas com este como meio didático- pedagógico para estudo.

> [...] o livro didático ainda tem sido o recurso didático mais utilizado nas salas de aula do Brasil. Isso acontece devido a vários fatores, um dos principais é que o uso do livro didático já faz parte da cultura escolar, o modo de transmissão de conteúdos que se dá, via de

> regra, pela leitura de textos trazidos pelo livro didático; um outro fator verificado é a defasagem na formação docente que limita o trabalho do professor ao simples uso do livro didático. É importante ressaltar que não é errado usar o livro didático [...] em sala de aula, o que se questiona é a forma como esse recurso está sendo utilizado. (PINA, 2009, p. 47)

Assim, a justificativa da elaboração deste artigo se diz respeito a importância de se avaliar a qualidade de um recurso didático tão importante como o livro, algo que demanda uma análise criteriosa, tanto dos aspectos conteudistas como estrutural da obra, bem como a opinião daqueles que estão no dia a dia utilizando-o como método de trabalho, no caso aqui, os professores.

> [...] discutir o uso do livro didático é, em última instância, discutir o ato de ler. Afinal, a leitura deve ser entendida não como um exercício mecânico, mas como produção de significados. Não como um processo meramente de recepção das idéias produzidas pelo autor. Ao contrário, como um processo ativo e criativo, onde autor e leitor estão em interação. (GUIMARÃES, 1996, p.66 apud PINA, 2009, p. 51)

Tendo em vista a relevância do assunto o mesmo sugere muitas interrogações, entre elas:

- Qual a opinião dos docentes acerca da qualidade do livro didático trabalhado com suas turmas de ensino fundamental (anos finais)?
- Quais são as propostas presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) das Escolas Municipais de Ensino Fundamental Deputado Federal Ulysses Guimarães e Lauriza Vieira de Lima?
- Que perfil apresenta os docentes que participaram da pesquisa?
- Como é o processo de escolha dos livros didáticos pelas instituições de ensino analisadas? e
- No cotidiano da sala de aula como é o uso do livro didático por parte dos professores?

Pensando nessas questões o texto propõe: analisar a opinião dos docentes de 6º a 9º ano acerca da qualidade do livro didático e seu uso no cotidiano escolar; identificar as propostas presentes nos PPP's das escolas participantes da pesquisa; descrever o perfil dos profissionais docentes; explicar como se deu o processo de escolha dos livros didáticos; além de compreender o cotidiano dos professores com o uso do livro didático.

Buscando atingir tais objetivos será usado como metodologia de trabalho a pesquisa teórica e a aplicação de questionários via *Google Forms*. O texto será ainda estruturado em quatro tópicos, visando sua organização, a saber: Identificando as propostas presentes nos PPP's das escolas; Perfil dos profissionais docentes; O processo de escolha dos livros didáticos; e O cotidiano dos professores com o uso do livro didático.

Deste modo, tentaremos no decorrer dos tópicos a seguir, refletir sobre essas indagações, objetivando respostas através de análise das referências utilizadas e a tabulação de dados das amostras pesquisadas no questionário virtual.

IDENTIFICANDO AS PROPOSTAS PRESENTES NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS (PPP's) DAS ESCOLAS

Identificar e conhecer as escolas pesquisadas tem grande relevância para o entendimento acerca do objeto a ser estudado, delimitando o campo de investigação do trabalho. Assim, o tópico que aqui se inicia vai caracterizar os aspectos específicos de cada instituição sobre: localização, número de professores, número de turmas e alunos, projetos desenvolvidos, metas a serem alcançadas, e plano de ações durante o ano letivo. Tudo isso através de levantamento documental, a exemplo do Projeto Político Pedagógico 2019 (PPP), Regimento Escolar e outras fontes documentais disponibilizadas pelas escolas examinadas, a saber:

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Federal Ulysses Guimarães (EMEF) foi inaugurada em 06 de março de 1993. Localiza-se na Rua Maria Paula, n° 1231; Bairro Mal Cozinhado; Município de Horizonte-CE. Conta atualmente com o quadro de 20 professores, sendo nosso objeto de estudo 9 destes, atuantes nas turmas de ensino fundamental (anos finais) – 6º a 9º ano. Seu horário de funcionamento é nos turnos

manhã e tarde, atendendo o total de 309 alunos em 14 turmas, aonde 135 são de 6º a 9º ano em 6 turmas.

Referente a suas variadas metas, algumas cabem destaque:

- Ampliar um currículo que ofereça experiências democráticas aos estudantes;
- Desenvolver projeto de leitura e escrita abrangendo todos os educandos;
- Fortalecer com os professores momentos de estudo para o melhor desenvolvimento de sua prática pedagógica; e
- Realizar oficinas específicas por área de estudo.
- A instituição conta ainda com aspectos que são relevantes em seu plano de ações anual, a saber:
- Projeto leitura e escrita (reforço). Objetivo: reduzir o número de alunos com baixa aprendizagem;
- Promover momentos prazerosos de leitura na sala de aula. Objetivo: desenvolver no aluno o prazer em ler;
- Audiência de leitura. Objetivo: potencializar a leitura dos alunos com dificuldade, utilizando-se de gêneros textuais diversificados de acordo com o nível do alunado.

Já a EMEF Lauriza Vieira de Lima foi fundada em 28 de abril de 2006. Está localizada na Rua Francisco Pereira de Azevedo, n° 194; Bairro Gameleira; Município de Horizonte-CE. Atualmente possui em seu quadro 22 professores, sendo nosso objeto de estudo 9 destes, atuantes nas turmas de ensino fundamental (anos finais) – 6º a 9º ano, modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Seu horário de funcionamento é nos turnos manhã, tarde e noite, atendendo o total de 469 alunos em 18 turmas, aonde 162 são da EJA em 4 turmas.

Cabe ênfase algumas de suas metas:

- Desenvolver e efetuar projetos pedagógicos periódicos e extracurriculares que entenda as expectativas e ensinamentos aos discentes;
- Aprimorar projetos de leitura e escrita na escola;
- Intensificar os projetos da Biblioteca: (O livro viajante, Mutirão da leitura, Self-service literário, Baú itinerante, Lendo pra mim, Você já leu seu livro hoje?) para toda a comunidade escolar;

- Facilitar e estimular o professor a utilizar os recursos didáticos existentes na escola como (livros, revistas, informática).

Quanto ao seu plano de ações anual temos como pontos importantes os que se seguem:

- Ações da escola. Objetivo: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades e potencialidades de cada aluno;
- Estudo e planejamento. Objetivo: organizar agenda com sessões de estudo, cursos e planejamento (seleção de referenciais teóricos);
- Acompanhamento pedagógico. Objetivo: reunir internamente para a reflexão, análise, promoção de discussões e proposição de soluções para as dificuldades identificadas em conjunto com demais professores e núcleo gestor da escola.

O levantamento documental feito nas instituições públicas de ensino constata a relação e complementariedade das características existentes entre PPP, Regimento Escolar e demais fontes documentais destas escolas, com o trabalho desenvolvido pelos professores utilizando o livro didático nas suas aulas, pesquisa aqui proposta, visando a análise deste instrumento didático por parte destes profissionais.

Chagamos assim a conclusão do que Vesentini (2008, p. 43) já havia evidenciado ao escrever que "um ensino crítico implica atualização constante [...]". *E é o que se observa das escolas analisadas, que estão constantemente buscando a atualização de seu saber fazer enquanto instituição.* Lembrando que

> [...] criticidade hoje, na perspectiva do ensino [...] [é] deixar o educando se libertar das amarras da dependência intelectual e de pensamento, encontrar a sua criatividade e imaginação, aprender a pensar a partir do diálogo com o real e com as obras culturais, se descobrir como cidadão e, conseqüentemente, agente de mudanças. Mas não nos iludamos: nem sempre essas mudanças pleiteadas por nossos ex-discípulos serão aquelas que gostaríamos. A prática da cidadania implica também reconhecer o *Outro,* aceitar as diferenças (mas não as desigualdades) [...]. (VESENTINI, 2008, p. 104-105)

PERFIL DOS PROFISSIONAIS DOCENTES

Seguindo na discussão, apresentamos o recorte de estudo desenvolvido em um universo de 18 professores (4 destes são ex-gestores que possuem experiência em coordenação, aonde 2 deles tem experiência ainda com direção). São 9 docentes de 6º a 9º ano da EMEF Deputado Federal Ulysses Guimarães e outros 9 docentes de 6º a 9º ano (EJA) da EMEF Lauriza Vieira de Lima. Destes, 16 (89%) responderam ao questionário virtual na plataforma *Google Forms* em um prazo de 48 horas, desde o envio via *WhatsApp* – um dos aplicativos de mensagens mais conhecidos do mundo.

> Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.
>
> Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.
>
> Em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução. (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 203)

É valido lembrar que também foi sugerido a versão impressa para preenchimento do questionário, no entanto nenhum do professorado exigiu tal versão. Alguns até alegaram que a versão virtual na plataforma *Google Forms* era mais atraente – devido ao seu *layout*; dinâmica – por ser possível seu preenchimento pelo celular, aparelho de comunicação bastante utilizado na atualidade; pouco extenso – contendo apenas três tópicos que juntos totalizam 23 perguntas; econômico – na retenção de gastos com papel na versão impressa; e veloz – pois os resultados já eram tabulados automaticamente e enviados aos pesquisadores em tempo real.

Tudo isso já havia sido pensando ao se escolher o *Google Forms* como primeira opção de coleta de dados nesta pesquisa. Selltiz (1965, p. 281 *apud* MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 203)

> aponta alguns fatores que exercem influência no retorno dos questionários: O patrocinador, a forma atraente, a extensão, o tipo de carta que o acompanha, solicitando colaboração; as facilidades para seu preenchimento e sua devolução pelo correio; motivos apresentados para a resposta e tipo de classe de pessoas a quem é enviado o questionário.

Assim, obtivemos como resultados quanto ao gênero que, 10 (62,5%) indicaram ser do feminino, 6 (37,5%) do masculino e 0% outros. Para Nohara (2015), em suma, considera-se gênero uma distinção sociológica que se difere de sexo que é uma categoria biológica – inata ao sujeito. Ainda segundo Nohara (2015)

> Toda sociedade é marcada por diferenças de gênero, havendo, ainda, grande variação dos papeis associados em função da cultura e do tempo em que se vive. Ressalte-se, contudo, que a determinação social de gênero pode ser alterada por uma ação consciente tomada – inclusive por meio de políticas públicas. [...]
>
> Sexo é, em regra, fixo; já o papel de gênero muda no espaço e no tempo (principalmente com a tomada de consciência de distinções que são construídas socialmente, e que podem e devem ser em inúmeros casos 'desconstruídas', para que haja igualdade do ponto de vista social).

Suas idades variam entre as faixas etárias de: 7 (43,75%) – 31 a 41 anos; 7 (43,75%) – 42 a 52 anos; e 2 (12,5%) – 53 a 63 anos. Com tempo de atuação na área docente que varia de: 6 (37,5%) – 7 a 12 anos; 2 (12,5%) – 13 a 18 anos; 3 (18,75%) – 19 a 24 anos; e 5 (31,25%) – 25 a 30 anos. Existem apenas dois profissionais com menos de 10 anos como docente, aonde a média total é de 18 anos de atuação na carreira. Mostrando com isso que os profissionais possuem grande experiência no magistério e tem respaldo em suas convicções acerca do trabalho que desenvolvem e da

análise do livro didático, aqui proposta, como um de seus mais importantes instrumentos de trabalho.

Quanto a formação a maioria possui graduação em instituições públicas de ensino superior – 9 (56,3%), onde os outros 7 (43,8%) são formados em instruções privadas. Seus cursos variam entre as áreas de: Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Inglês, Letras e Matemática (é valido lembrar que os professores formados nas áreas de Biologia e Física atuam ministrando aulas na disciplina de Ciências no Ensino Fundamental – anos finais). Os dados mostraram ainda um aspecto bastante interessante, 5 (31,25%) destes professores possuem segunda graduação nas áreas de: Geografia, Inglês, Literatura ou Pedagogia. Sendo que dentro deste grupo específico 2 (12,5%) possuem segunda graduação na área de Pedagogia.

Observando a quantidade de professores entrevistados atuando por séries, temos o 6º ano com maior concentração destes profissionais – 15 (93,8%); seguido, respectivamente, das séries de 8º ano – *13* (81,3%)*;* 7º ano – 12 (75%); e 9º ano – 12 (75%). Concluímos, portanto, que 75% (12 professores) estão lotados em todas as séries de 6º ao 9º ano nas respectivas escolas. Desta maneira, possuindo e conhecendo por completo toda a coleção dos quatro exemplares de livros didáticos. Isso enfatiza mais uma vez o campo de ampliação dos resultados, haja vista que os mesmos podem fazer uma avaliação mais geral acerca de suas convicções sobre o que aqui se investiga.

Sobre a quantidade de escolas que trabalham as amostras coletadas afirmam que 9 (56,25%) trabalham em apenas uma escola; 6 (37,5%) em duas; e 1 (6,25%) em três. Ressalta-se que alguns professores completam carga horária em outras escolas além das mencionadas neste artigo. Sendo que 8 (50%) ensinam em escolas localizadas nos distritos do município de Horizonte (Dourado e Queimadas); 6 (37,5%) na sede (Centro); e 2 (12,5%) em ambos, distrito e sede. Quanto ao bairro, a maioria dos professores trabalham nos bairros Gameleira e Mal Cozinhado, onde estão localizadas as escolas da pesquisa, ver Figura 1.

Figura 1: Localização das escolas onde os professores trabalham

Fonte: Google Maps, 2019.

Para concluirmos está parte inicial da pesquisa não poderíamos deixar de dar notoriedade a formação continuada que aparece no estudo deste grupo de 16 docentes, em que 14 (87,5%) possuem curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização) nas mais diferentes áreas: Educação Física Escolar, Gestão Escolar, Informática Aplicada ao Ensino, Português e Literatura, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); com 2 (28,5%) deles com mais de uma especialização; aonde 7 (50%), ou seja, metade têm especialização em Gestão Escolar.

> Os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência. O aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional de professor. (LIBÂNEO, 2012, p. 86)

Logo adiante, buscamos explicar como ocorre o processo de escolha dos livros didáticos pelo professorado, nas suas respectivas escolas.

O PROCESSO DE ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS

Pina (2009, p. 47) afirma que o livro é o recurso didático mais utilizado nas escolas brasileiras, e que isso não é um erro. No entanto, o que se deve haver é uma averiguação na forma como ele é analisado e avaliado ao ser escolhido como material, bem como, na maneira como está sendo utilizado nas aulas.

Partindo dessa perspectiva foi indagado aos professores sobre sua participação na escolha do livro didático em suas escolas, para duração dos anos de vigência segundo as diretrizes do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); 14 (87,5%) dizem que participam do processo de escolha e outros 2 (12,5%) não.

Explicaram ainda que tal processo pode ser desenvolvido de diferentes modos. Adiante as respostas dos sujeitos:

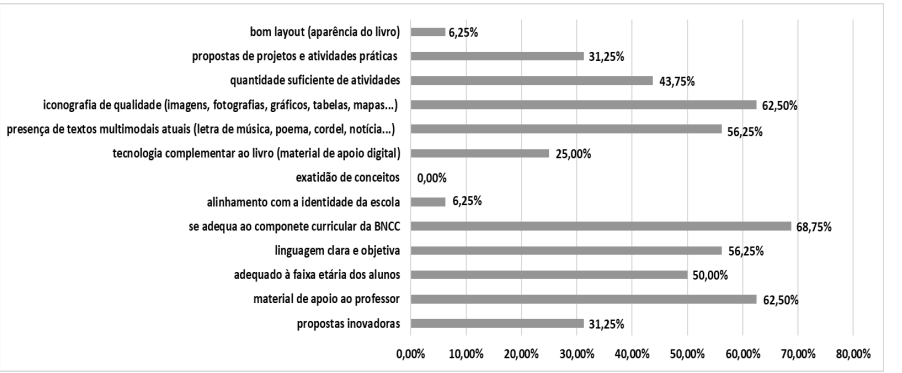
> A. "Análise de vários livros."
>
> B. "Individual e compartilha com o grupo."
>
> C. "Nas escolas fazemos uma análise dos livros disponíveis e na Secretaria de Educação, após uma análise geral, onde ouvimos todos os professores presentes, fazemos uma votação dos livros mais citados e os dois livros mais votados são selecionados, primeira e segunda opção."
>
> D. "Os livros chegam para análise e acontece uma espécie de voto."
>
> E. "Análise coletiva dos materiais."
>
> F. "Reunião coletiva com várias enciclopédias."
>
> G. "Cada professor analisa da sua matéria."
>
> H. "São distribuídos pelas editoras, analisamos e fazemos a escolha coletiva na Secretaria de Educação."
>
> I. "Coletivamente."
>
> J. "Era pela modalidade EJA."
>
> K. "Livre."
>
> L. "Com todos os professores."
>
> M. "Os professores se reúnem para discutir quais são os livros que apresentam melhores propostas para atender melhor os discentes."
>
> N. "No coletivo."

Com a ponderação desses retornos acerca do questionamento incitado é possível perceber que as organizações de processo de escolha do livro didático são desenvolvidas coletivamente. E sobre a importância desse trabalho conjunto Sacristán (2017, p. 196) assegura que "O professor que atua individualmente não tem controle sobre certas variáveis de organização escolar, que são competência da coletividade [...], [como exemplo] a escolha de material didático [...], etc. exigem decisões coletivas [...]."

No segundo semestre deste ano a Secretária Municipal de Educação de Horizonte (SMEH) fez a chamada pública de convite a todos os professores lotados nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, visando a escolha coletiva e posterior unificação no município dos exemplares escolhidos dos livros para o quadriênio 2020 – 2021 – 2022 – 2023 do PNLD.

Considerando agora a Figura 2, a seguir, pretendemos trabalhar a respeito da qualidade dos livros didáticos, e para isso foi feito a seguinte interrogação: Quais aspectos didáticos-metodológicos e materiais o livro que você trabalha apresenta? Como resposta obteve-se que em 1º lugar aparece a adequação do livro ao componente curricular proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que objetiva "garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns – de norte a sul, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais de todo o país." (ANDREAZZI, 2018); e respectivamente os outros aspectos pontuados pelos docentes como referentes a qualidade do livro com qual trabalham.

Figura 2: Aspectos de qualidade aferido no livro didático pelos docentes



Fonte: Autores, 2019.

Concluirmos, portanto, que a visão de qualidade aderida ao livro varia muito de acordo com:

- a análise dada pelo professor;
- as características do material didático; e
- a sua finalidade de uso acerca dos conteúdos nas aulas de cada disciplina (currículo).

Além das análises já feitas nos tópicos anteriores do desenvolvimento, finalizamos os resultados da pesquisa buscando compreender, a seguir, o cotidiano do professor e o uso do livro didático em sala.

O COTIDIANO DOS PROFESSORES COM O USO DO LIVRO DIDÁTICO

Segundo Pina (2009, p. 46-48), o livro didático é visto como item inseparável do processo de ensino-aprendizagem nas aulas, aonde muitas das vezes ocasiona em alguns docentes uma certa dependência de tal recurso a ponto de se sentirem perdidos com sua ausência, como se o conhecimento só estivesse presente nele. A mesma ainda enfatiza que apesar da importância atribuída ao livro, o mesmo não deve se constituir no único material de ensino em sala de aula, mas que pode ser utilizado como uma referência para estimular nos alunos a criticidade, assim como, os outros recursos.

A esse respeito 15 (93,75%) dos professores considerados na pesquisa informaram que em suas aulas costumam utilizar o livro juntamente com outros recursos didáticos. Sendo, respectivamente, os mais utilizados: data show (81,25%); lousa digital (68,8%); TV (50%); caixa de som (43,8%); internet (37,5%); material impresso/cartazes (37,5%); e outros, livros/dicionário (12,5%).

Sobre seguir a ordem dos conteúdos de acordo com a ordem do índice presente no livro: 10 (62,5%) apontaram que sim e os outros 6 (37,5%) que não. Aonde 11 (68,75%) afirmam ser possível utilizar todos os recursos disponíveis no livro até o término do ano letivo e os outros 5 (31,25%) que não. Cabe lembrar, que a negação aqui não se refere a deixar de concluir os conteúdos previstos na grade curricular, mas sim, ao uso por completo dos elementos que o livro proporciona (ordem de conteúdo; propos-

tas de trabalhos, atividades, pesquisas de campo; indicações de leituras e filmes; etc.). Grande parte dos pesquisados, 13 (81,25%) ainda revelaram que possuem preferência pela utilização dos livros didáticos advindos de editoras; 2 (12,5%) pela elaboração de seu próprio material; e 1 (6,25%) em ambos os anteriores.

Vesentini (2008, p. 21) sugere que "O ideal [...], seria o próprio professor elaborar seus textos, a partir do conhecimento da realidade de seus alunos e procurar fazer com que estes sejam co-autores do saber."

> E *não há* a necessidade de se buscar um "programa único", ou uma homogeneidade no conteúdo ou na forma de apresentação desse material didático. Pelo contrário, a diversidade é desejável e democrática. E a elaboração desse material deve ser feita por professores que trabalham no 1º. e 2º. graus, por aqueles que participam das lutas pela melhoria do ensino e não por pretensos "especialistas", detentores de uma suposta "competência" e que, normalmente, nunca pisaram numa sala de aula desse nível do ensino. (VESENTINI, 2008, p. 22).

Do professorado, 15 (93,75%) utilizam as atividades presentes nos livros com seus alunos, mas afirmando também que usam exercícios adicionais de outros materiais; e 1 (6,25%) diz não utilizar as atividades do livro, este último dado faz referência a falta de exemplar de livro didático para os alunos de ensino fundamental (anos finais) na disciplina de Educação Física. Segundo o documento que embasa as orientações gerais para o processo de escolha no site do PNLD "Para o componente curricular de educação física serão adquiridos somente o manual do professor impresso e digital. Não serão adquiridos livros do estudante para esse componente."

Fechamos aqui a linha de pensamento desta pesquisa procurando responder a seguinte questão: Pelo tempo que estes profissionais possuem de atuação no magistério, foi possível notar diferenças na qualidade dos livros didáticos, tanto em seus aspectos didáticos-metodológicos como materiais? Para todos os indivíduos 16 (100%) a resposta foi unânime: sim, houve mudanças. Com 10 (62,5%) declarando em comentários que:

> A."Sim, houve melhoria tanto em seus aspectos didáticos-metodológicos, como em materiais. Melhoria em tudo."

B."Busco fazer meu plano de acordo com a vivência dos alunos."

C."Tecnologias da educação."

D."Atualização de acordo com a nova demanda da BNCC."

E."As pesquisas que proponho a realização das tarefas é de benefícios dos alunos, que a partir dos estudos, podem fazer diferença entre os demais."

F."Mais adequados aos novos parâmetros."

G."Nem sempre para melhor."

H."O livro vai se adequando as novas didáticas."

I."Algumas editoras inovaram em seus livros."

J."Sim, contempla as necessidades do aluno."

> [...] o direcionamento e a responsabilidade da aprendizagem [...] dos estudantes estão nas mãos dos docentes [...] Recentemente várias metodologias estão sendo propostas para o ensino [...], algumas dessas trazidas pelos próprios livros didáticos [...] [que] destacam a importância da aula de campo, de estudos do meio, de pesquisas direcionadas com a comunidade, assim como também a construção de exercícios e materiais práticos para a vida dos estudantes. Sabe-se que o docente que adotar uma postura de trabalho como essa não terá facilidade, frente a tantos problemas verificados em sala de aula que o desmotiva profundamente [...] (PINA, 2009, p. 52- 53).

Neste contexto Vesentini (2008, p. 24) escreve que a escola

> [...] pode exercer um papel oposto ao que lhe é reservado na sociedade de classes. Apesar de discordarmos daqueles que vêem na educação uma panaceia para os problemas sociais, pensamos que não se deve ignorar o seu potencial como agente de transformações, como campo de luta de classes, como instrumento de libertação enfim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático, assim como já enfatizado, é um recurso muito importante e o mais utilizado nas salas de aula, auxiliando professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Por esse motivo, se constitui como objeto de estudo bastante escolhido em pesquisas, devido as curiosidades que apresenta sobre seu uso no contexto educacional. Demostrando constantemente resultados bastantes relevantes tanto no meio escolar quanto acadêmico.

Assim, para melhor compreendê-lo em uma de suas dimensões, foi possível ao analisar a opinião dos docentes de 6º a 9º ano acerca da qualidade do livro didático e seu uso no cotidiano escolar, obtermos como respostas na pesquisa as que se seguem sobre:

- As propostas presentes nos PPP's das escolas: apresentam para atingir suas mais variadas metas, ações que se associam e perpassam tanto pela qualidade do livro didático, como dos demais recursos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem. Tanto para os professores, com a escolha coletiva do livro e o incentivo ao uso de outras ferramentas didáticas, como os alunos através de projetos escolares que buscam formar integralmente os estudantes para que se tornem sujeitos críticos e ativos perante a sociedade em que estão inseridos;
- Perfil dos profissionais docentes: que se revelaram um grupo com bastante anos de experiência no magistério, possuindo assim respaldo em suas convicções acerca do trabalho que desenvolvem e da análise do livro didático, aqui proposta, como um de seus mais importantes instrumentos de trabalho;
- Processo de escolha dos livros didáticos: desenvolvido coletivamente, tendo como objetivo avaliar as opiniões do professorado de cada área do conhecimento, sobre a qualidade dos exemplares a serem escolhidos para uso nas escolas; e o
- Cotidiano dos professores com o uso do livro didático: aonde seu saber fazer, se baseia na utilização não apenas do livro didático, como também de outros variados recursos, demostrando compreenderem que o processo ensino-aprendizagem vai além da reprodução dos conteúdos presentes nos currículos de suas áreas de formação.

BIBLIOGRAFIA

ANDREAZZI, Fernanda. **BNCC:** o que é a Base Nacional Comum Curricular e qual é o seu objetivo? São Paulo, 2018. Disponível em: https://sae.digital/bncc-o-que-e-qual-e-o-seu-objetivo/. Acesso em: 13 nov. 2019.

Google Forms. Disponível em: https://www.google.com/forms/about/. Acesso em: 13 nov. 2019.

Google Maps. Disponível em: https://www.google.com.br/maps/. Acesso em: 13 nov. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012. p. 85-91.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. In:_____. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2009. cap. 9. p. 176-215.

Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Escolha do PNLD 2020.** Brasília, 2019. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index. php/programas/programas-do-livro/pnld/escolhapnld-2020. Acesso em: 13 nov. 2019.

NOHARA, Irene. **Qual a diferença entre gênero e sexo?** São Paulo, 2015. Disponível em: https://direitoadm.com.br/qual-a-diferenca-entre-genero-e-sexo/. Acesso em: 13 nov. 2019.

PINA, Paula Priscila Gomes do Nascimento. O uso do livro didático de Geografia. In: **A relação entre o ensino e o uso do livro didático de Geografia**. 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. cap. 2. p. 46- 53.

PPP. **Projeto Político Pedagógico:** Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Federal Ulysses Guimarães. Horizonte-Ceará: SMEH, 2019.

_____. **Projeto Político Pedagógico:** Escola Municipal de Ensino Fundamental Lauriza Vieira de Lima. Horizonte-Ceará: SMEH, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo modelado pelos professores. In:_____. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2017. cap. 7. p. 194-199.

VESENTINI, Jose William. **Para uma Geografia Crítica na Escola**. São Paulo, 2008.

ENSINO DE GRAMÁTICA EM PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA: COMO É? COMO DEVERIA SER?

Mauricio Alves de Souza Pereira

INTRODUÇÃO

Os estudos relacionados à abordagem gramatical nas escolas de educação básica têm ganhado cada vez mais espaço no âmbito dos estudos linguísticos, sobretudo na Linguística Aplicada, haja vista que se trata de uma temática relevante em função de as escolas, há tempos, adotarem um ensino de língua centrado na prescrição de normas gramaticais, muitas vezes transmitidas aos discentes como campos estanques – e únicos – do conhecimento global da Língua Portuguesa. Neves (2011), por exemplo, ressalta que os resultados obtidos nas pesquisas sobre a natureza do ensino de português oferecido nas escolas, no que tange ao tratamento da gramática, giram em torno de críticas e desolação. Dentre outros aspectos, podemos apontar como um dos fatores que implicam esse problema as lacunas na formação do professor de língua materna que, muitas vezes, acredita que o ensino da Língua Portuguesa deva se voltar, de fato, para a prescrição das regras arroladas nas gramáticas normativas.

Nesse sentido, para orientar e, de certa forma, tentar imbricar as práticas de ensino dessa área, os professores podem contar com os documentos norteadores, os quais apresentam os conteúdos que devem ser trabalhados em cada nível/série de estudo. No Brasil, dispomos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, mais recentemente, da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), cuja função se centra na orientação e na garantia da coerência do ensino nos estabelecimentos escolares brasileiros, subsidiando as práticas docentes de todos os professores, sobretudo daqueles que possuem menores relações com as discussões pedagógicas da atualidade. No estado de Minas Gerais, contamos, ainda, com os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs), acerca dos quais Parreira (2008) preleciona:

> Comungando da mesma divisão feita pelos PCNs, o CBC situa a Língua Portuguesa como constitutiva da área denominada Linguagem, Códigos e suas Tecnologias – ficando ao lado das disciplinas Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática. Verifica-se, desde então, a preocupação existente quanto a uma abordagem de ensino que ultrapassa a valorização da língua como sistema de regras e sua característica formal-estrutural, almejando um ensino voltado para a linguagem, para um saber compreender e usar as diferentes linguagens. (PARREIRA, 2008, p. 2)

Para essa autora, os conteúdos abordados nos CBCs dão relevância ao trabalho com textos e a garantia da proficiência aos alunos no manejo dos discursos nas mais diversas situações comunicativas. O documento é divido em quatros áreas, a saber: **i) Gêneros e Discursos:** que dá ênfase ao trabalho com os gêneros textuais e discursivos, aspirando ao letramento dos alunos no que diz respeito às práticas que envolvem a comunicação; **ii) Linguagem e Língua:** que se volta aos aspectos estruturais da língua que podem aparecer e ser necessários nos textos, de maneira a não tomar mais a gramática como ponto de partida do ensino, mas como um elemento necessário e complementar para o domínio da linguagem - oral e escrita; **c) Suportes Textuais:** que também se referem à questão do letramento, de forma que o aluno tenha acesso aos diferentes textos com os quais se depara em seu cotidiano e, por fim, **d) Interação Literária:** que possui a função de dispor ao aluno textos do universo literário, no intuito de que ele tome gosto pela leitura e veja, a partir da linguagem literária, como as palavras podem assumir universos diferentes de sentido.

Em Portugal, país da União Europeia também falante da Língua Portuguesa, a Direção-Geral da Educação disponibiliza também documentos norteadores para o ensino de Português, dos quais destacamos o Programa

e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, homologado em 2012. Nessa seara,

> O Programa define os conteúdos por ano de escolaridade e apresenta uma ordenação sequencial e hierárquica para os nove anos do Ensino Básico. As Metas Curriculares definem, ano a ano, os objetivos a atingir, com referência explícita aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e desenvolver pelos alunos, estabelecendo os descritores de desempenho que permitem avaliar a consecução dos objetivos. Os conteúdos do Programa estão profundamente articulados com as Metas Curriculares, reforçando a substância e a coerência da aprendizagem. A organização dos conteúdos nos três ciclos de Ensino Básico permite expandir um núcleo curricular, configurar um percurso coerente, delinear o perfil de um falante e de um escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua, capaz de progredir para outros graus de ensino (PMCs Português, 2015, p. 3).

Semelhante aos CBCs, os PMCs também se estruturam em quatro grandes áreas, quais sejam: **i) Oralidade:** voltada à interação discursiva e a compreensão e expressão em situações de comunicação; **ii) Leitura e Escrita:** que visam à garantia da proficiência aos alunos no que concerne à leitura e escrita de textos diversos; **iii) Educação Literária:** que dispõem ao discente os textos e a história literária do país, bem como o funcionamento da linguagem literária, de maneira, também, a promover o gosto pela leitura e, por fim, **iv) Gramática:** que estuda os aspectos formais da língua em face às gramáticas normativas.

Diante disso, pretendemos direcionar nossas leituras a uma dessas quatro áreas encontradas nos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa – Gramática –, no intuito de proceder a uma descrição dos conteúdos dessa vertente que são trabalhados nas séries finais do ensino fundamental (no Brasil) e no primeiro e segundo ciclos de ensino básico (em Portugal). Além disso, aspiramos a uma conclusão crítica acerca dos conteúdos dispostos nos dois documentos a partir das discussões atinentes ao Ensino de Gramática na Escola, subárea que tem se desenvolvido na Linguística Aplicada, bem como a importância dessa questão para a formação de professores de língua materna.

DESENVOLVIMENTO

É sabido por nós que, ao chegar à escola, a criança já possui conhecimento da língua, tendo em vista que ela já consegue se comunicar normalmente sem ter passado anteriormente por uma sistematização formal. As situações de comunicação dos quais ela participou já são capazes de garantir-lhe certa proficiência no que diz respeito ao ato comunicativo – falando por meio de frases completas e bem estruturadas do ponto de vista sintático e da organização.

Com relação à gramática, Dutra (2003) salienta que ela é o conhecimento que todo falante tem de sua língua materna. Para ele, a gramática independe da faixa etária, da classe social ou do grau de instrução, visto que todo falante adulto possui, dentro de sua cabeça, um conjunto de regras que adquiriu quando pequeno, no meio da comunidade onde viveu (DUTRA, 2003, p. 29).

Esse pensamento coaduna com as discussões de linguistas como Sírio Possenti, o qual fala em gramática internalizada, isto é, aquela que "[...] refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua" (POSSENTI, 1996, p. 68).

Nesse sentido, um dos papéis da escola, em especial do professor de Língua Portuguesa, é elevar os níveis de conhecimento do aluno no que concerne à estrutura da língua, de modo que esse conhecimento seja aplicado às situações de uso concreto da linguagem, seja oral, seja escrita. Consoante Bechara (1997),

> O ensino da gramática normativa resulta da possibilidade de que dispõe o falante de optar, no exercício da linguagem, pela língua funcional que mais lhe convém expressar. Resulta, portanto, da "liberdade" de escolha que oferece uma língua histórica considerada em sua plenitude (BECHARA, 1997, p. 17).

Pensando nesses aspectos, encontramos nos documentos norteadores do ensino os conteúdos que devem ser abordados no ensino de Língua Portuguesa, os quais descrevemos a seguir, conforme propomos e apontamos na introdução deste texto.

Em relação ao ensino de gramática, os CBCs apontam as seguintes competências que o aluno deve alcançar:

- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
- Reconhecer a língua como instrumento de construção da identidade de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
- Compreender a escrita como simbolização da fala.
- Compreender a necessidade da existência de convenções na língua escrita. Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade.
- Usar variedades do português, produtiva e autonomamente.
- Posicionar-se criticamente contra preconceitos linguísticos.
- Mostrar uma atitude crítica e ética no que diz respeito ao uso da língua como instrumento de comunicação social.

O primeiro tópico que encontramos nos CBCs é **A linguagem verbal: modalidades, variedades, registros.** Aqui, percebemos que os conteúdos e habilidades descritos são ainda de ordem um pouco mais reflexiva, haja vista que tem o intuito de discutir a questão da variação linguística, a formação estilística das construções da linguagem, os fatores históricos e sociais que influenciam o uso da língua, o preconceito linguístico e, por fim, passa para níveis mais técnicos, como manifestações fonéticas, lexicais, morfológicas e sintáticas da Língua Portuguesa.

No segundo tópico, são abordadas a **Neologia de palavras**. Nesse momento, os CBCs apontam como pontos importantes de abordagem a temática da neologia em suas interfaces semântica, lexical, por empréstimo e derivação. Ainda que seja um tópico arrolado na área gramatical do documento, há a oportunidade de o professor trabalhá-lo paralelamente ao texto, de modo que o aluno depreenda a formação de novas palavras e a produção e os efeitos de sentido advindos delas.

No terceiro tópico, é descrito o **Uso de pronomes pessoais no português padrão (PP) e não padrão (PNP).** São conteúdos de caráter técnico, uma vez que abordam o preenchimento da posição de sujeito; a extensão do emprego de pronomes pessoais tônicos como objeto; o de-

saparecimento de clíticos junto ao verbo; o emprego de pronomes reflexivos e o emprego de dêiticos e anafóricos. São conteúdos que, da mesma forma que os do segundo tópico, podem ser trabalhados juntamente com o texto, podendo elevar os níveis de conhecimento textual e da estrutura formal da língua portuguesa.

No quarto tópico, é posta a **Flexão verbal no português padrão (PP) e não padrão (PNP).** Neste momento serão trabalhadas as questões relativas à flexão verbal, de modo que o aluno compreenda os processos de flexão em relação às pessoas do discurso e os tempos e modos verbais, bem como a questão de concordância verbal, tanto no português padrão quanto no não-padrão.

O quinto tópico incide sobre a **Flexão nominal no português padrão (PP) e não padrão (PNP).** O aluno deve apreender as flexões dos nomes, como gênero e número do substantivo e adjetivo, bem como compreender os processos de concordância nominal, tanto no português padrão quanto no não-padrão.

O sexto tópico trabalha com **A frase na norma padrão**. É o momento em que o aluno deverá compreender e refletir a estruturação, a delimitação e articulação das frases, bem como os processos que subjazem nelas, como a pontuação, concordância, inserção de articuladores, natureza dos sintagmas, operadores argumentativos etc.

O sétimo tópico é **A frase na norma padrão: período simples.** O trabalho se volta aos sintagmas – nominal, adverbial e adjetivo – nas estruturas oracionais. O aluno deve ser capaz de reconhecer os sintagmas e os argumentos dos verbos, percebendo, também, os efeitos de sentido construídos a partir da formação de frases com elementos específicos.

Por último, o oitavo tópico discute **A frase na norma padrão: o período composto.** Parecido com o tópico anterior, este está relacionado ao conhecimento das orações subordinadas, não de maneira técnica, nomenclatural, mas de forma que o aluno perceba as relações semânticas que se constroem a partir da organização frasal e algumas regras de pontuação, por exemplo.

Os CBCs inovam no que se refere ao ensino de gramática uma vez que condicionam o domínio dessa vertente ao trabalho com os textos. O próprio documento alude algumas propostas práticas sobre o Eixo II – ensino de gramática -, conforme se verifica a seguir:

> O Eixo II pode ser trabalhado, pelo menos, de duas maneiras. Uma delas consiste em fazer de seus tópicos expansões de outros tópicos do Eixo I, inserindo-os nos momentos em que a situação o permitir. Por exemplo: o trabalho com a significação de palavras de um determinado texto (tópico 4, Eixo I: Seleção lexical e efeitos de sentido) pode requerer a identificação de neologismos, o que, por sua vez, pode levar ao estudo do tópico 20, no Eixo II, se o professor assim o planejar. Praticamente todos os tópicos de Linguagem e Língua encontram ganchos em tópicos do tema Gêneros do Eixo I, de modo a permitir inserções. Outra forma de desenvolver o Eixo II consiste em organizar unidades temáticas em torno de seus tópicos. Elaboradas pelo professor, que deve levar em conta os conhecimentos prévios e as necessidades de seus alunos, elas deverão permitir a reflexão sobre os usos da língua de forma mais crítica e contextualizada e requerer o planejamento de um momento específico para serem estudadas. (CBCs Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio, p. 30).

A importância de tratar o ensino de gramática de forma crítica nas escolas é abordada por Travaglia (2013), para quem o ensino gramatical

> (...) só faz sentido a partir do momento que se pressupõe que em nossas escolas queremos propiciar atividades de ensino/aprendizagem que propicie uma sociedade, com uma determinada forma de cultura, incluindo-se nesta tudo o que representa o modo de ser da sociedade, o modo de ver o mundo e de construir as relações entre os membros dessa sociedade (TRAVAGLIA, 2013, p. 15).

Assim, para que a visão crítica da gramática seja estabelecida – isto é, para que se compreenda que ela está a serviço do uso cotidiano –, a unidade de trabalho da língua, de onde deve partir o estudo da gramática, deve ser o texto. Isso porque, conforme defendem Navarro e Antônio (2009),

> Entender e aceitar o texto como unidade e objeto de ensino de língua é entender e aceitar que os sujeitos constroem o processo de produção tendo por base outros discursos, outros textos, envolvendo um diálogo com outras pessoas, com o mundo e com

> suas experiências pessoais. É compreender que a língua não é um produto, mas um processo ininterrupto e vivo de interação (NAVARRO & ANTÔNIO, 2009, p. 24).

Enfocando, agora, os conteúdos gramaticais trabalhados em Portugal, a respeito dos PMCs, encontramos sobre o domínio da gramática no 2º ciclo de ensino as seguintes referências iniciais:

> No domínio da Gramática, consideram-se adquiridos os conceitos relativos à fonologia adequados a estes níveis de ensino, bem como o essencial da representação gráfica e correspondente correção ortográfica e, ainda, as relações semânticas entre palavras (sinonímia e antonímia). Torna-se agora mais sólida a sua aquisição por uma retoma contextualizada e incide-se essencialmente a atenção nas classes de palavras, na morfologia e na sintaxe. Aprofunda-se, assim, o estudo das classes de palavras, com a retoma, a consolidação e o alargamento em relação às aprendidas no Ciclo anterior; incide-se de uma forma significativa no estudo da morfologia, não apenas no que aos constituintes da palavra e processos morfológicos de formação de palavras diz respeito, mas, sobretudo, nos paradigmas flexionais, cuja cabal compreensão contribui para um uso seguro e adequado da língua; e faz-se uma entrada plena na sintaxe, com o estudo da frase simples e correspondentes funções sintáticas dos seus principais termos. No final deste Ciclo, pretende-se que os alunos dominem o essencial dos termos gramaticais adequados a este nível de ensino, tenham já um conhecimento reflexivo e explícito das regras gerais da língua e das suas ocorrências mais frequentes, e apliquem esse conhecimento fazendo um bom uso do português nas diversas situações de oralidade, de leitura e de escrita, de forma contextualizada e crítica (PMCs Português, 2015, p. 20).

Se, nos CBCs, vimos conteúdos com referências textuais na maioria das vezes, nos PMCs encontramos conteúdos tradicionalmente gramaticais, pelo menos em conformidade com as descrições contidas no documento de referência.

O 2º ciclo engloba o 5º e 6º anos. Em relação aos conteúdos gramaticais, o 5º ano aborda três grandes domínios, a saber: **classes de palavras**:

verbo: principal e auxiliar (dos tempos compostos), advérbio de modo, de tempo, de lugar; interrogativo. **Morfologia e Lexicologia**: paradigmas flexionais dos verbos regulares; modos e tempos verbais (verbos regulares e verbos irregulares): formas finitas – indicativo (pretérito mais-que-perfeito composto); formas não finitas – infinitivo (impessoal) e particípio; palavras complexas; radical e afixos (alargamento); derivação de palavras por afixação (prefixação e sufixação); sinonímia e antonímia (alargamento); famílias de palavras (alargamento). **Sintaxe**: pronome pessoal em adjacência verbal, pronomes átonos em frases afirmativas e negativas; funções sintáticas: sujeito (simples e composto), vocativo, complemento direto e complemento indireto.

Em relação ao 6º ano, encontramos a mesma subdivisão em comparação ao 5º ano, porém com conteúdos distintos. **Classes de palavras**: verbo: principal (intransitivo e transitivo), copulativo e auxiliar (dos tempos compostos e da passiva); determinante interrogativo; pronome indefinido; interjeição. **Morfologia e Lexicologia**: modos e tempos verbais: formas finitas – condicional e conjuntivo (presente, pretérito imperfeito e futuro); formas não finitas – infinitivo (impessoal e pessoal) e gerúndio; derivação e composição. **Sintaxe**: pronome pessoal em adjacência verbal em frases que contêm uma palavra negativa, frases iniciadas por pronomes e advérbios interrogativos; funções sintáticas: predicativo do sujeito, complemento oblíquo, complemento agente da passiva e modificador; complemento direto e complemento indireto e pronomes correspondentes; frase ativa e frase passiva; discurso direto e discurso indireto; frase simples e frase complexa.

A abordagem dada à gramática nesses dois anos parte dos conteúdos tradicionais, não os relacionando diretamente às outras áreas, como encontramos nos anos a seguir. O 3º ciclo, que compreende os 7º, 8º e 9º anos, descreve o domínio gramatical da seguinte maneira:

> [...] no domínio da Gramática consolidam-se progressivamente os conhecimentos relativos à morfologia e às classes de palavras (7.º e 8.º anos) e fundamenta-se, em etapas anualizadas, o reconhecimento explícito, o estudo e a exercitação dos aspetos essenciais da sintaxe do português, nomeadamente no que diz respeito à frase complexa. Acrescentam-se ainda, no 8.º e no 9.º ano, conteúdos articulados

> com as propriedades das palavras e a organização lexical, bem como a explicitação dos principais processos fonológicos do português, tendo também em vista a leitura e o estudo de textos em que tais aspetos surgem de forma explícita. Releve-se, também neste domínio, as vantagens de interação com os outros domínios, visto que em todos eles, desde a Oralidade à Educação Literária, existem finalidades e objetos de conhecimento que só ganharão em ser cruzados com o estudo da Gramática. Também aqui não se pretende, nesta faixa etária, formar especialistas. Mas espera-se dos alunos que, no final do 3.º Ciclo, reconheçam explicitamente a estrutura geral da sua língua e os principais processos por que ela se constrói e gera sentido, e tenham capacidade de utilizar, oralmente e por escrito, passiva e ativamente, os recursos linguísticos, fazendo um uso sustentado do português padrão nos diferentes contextos discursivos e sociais em que é utilizado (PMCs Português, 2015, p. 28).

Percebemos que a descrição feita pressupõe um aluno mais crítico, que terá um real contato com as situações efetivas de comunicação e será capaz de manejar o discurso em observância aos conteúdos gramaticais apreendidos, correlacionando-os aos demais eixos, como leitura e escrita.

No 3º ciclo, a subdivisão de áreas gramaticais continua a mesma apenas no 7º ano. Os conteúdos, na maioria das vezes, são retomados e, em seguida, aprofundados. No 7º ano, encontramos: classes de palavras: verbo principal: transitivo direto, transitivo indireto, transitivo direto e indireto; advérbio: de dúvida, de inclusão, de exclusão, de designação, relativo e conectivo; determinante: indefinido, relativo e interrogativo; pronome relativo; conjunção coordenativa: copulativa, adversativa, disjuntiva, conclusiva e explicativa; conjunção subordinativa: causal e temporal; locução: prepositiva, adverbial. **Morfologia e Lexicologia**: modos e tempos verbais (simples e compostos); paradigmas flexionais dos verbos regulares da 1.ª, da 2.ª e da 3.ª conjugação (sistematização); verbos irregulares; verbos defetivos (impessoais e unipessoais); formação de palavras complexas: derivação (afixal e não-afixal) e composição (por palavras e por radicais); palavras compostas: plural; palavras complexas: significado. **Sintaxe**: funções sintáticas: sujeito (subentendido e indeterminado); pronome pessoal em adjacência verbal: em frases afirmativas; em frases que contêm uma

palavra negativa; em frases iniciadas por pronomes e advérbios interrogativos; com verbos antecedidos de certos advérbios; frase ativa e frase passiva (consolidação); discurso direto e discurso indireto (alargamento); coordenação entre orações: coordenação sindética e assindética; orações coordenadas copulativas, adversativas, disjuntivas, conclusivas e explicativas; subordinação entre orações: oração subordinante; orações subordinadas adverbiais causais e temporais; orações subordinadas adjetivas relativas.

No 8º ano, há a supressão do estudo da morfologia e a lexicologia passa a ser estudada separadamente. Os conteúdos abordados são os seguintes: **classes de palavras**: conjunção subordinativa (condicional, final, comparativa, consecutiva, concessiva e completiva); locução conjuncional. **Sintaxe**: pronome pessoal em adjacência verbal (em orações subordinadas, na conjugação do futuro e do condicional); funções sintáticas: modificador do nome (restritivo e apositivo); subordinação entre orações: subordinadas adverbiais condicionais, finais, comparativas, consecutivas e concessivas, subordinadas substantivas completivas (função de complemento direto); divisão e classificação de orações. **Lexicologia**: neologismos; palavras polissémicas e palavras monossémicas; campo semântico; relações semânticas: sinonímia, antonímia, hiperonímia e holonímia.

Por fim, no 8º ano, encontramos três grandes áreas abordadas: Fonologia, Sintaxe e Lexicologia. Em Fonologia, são estudados os processos fonológicos de inserção (prótese, epêntese e paragoge), de supressão (aférese, síncope e apócope) e de alteração de segmentos (redução vocálica, assimilação, dissimilação, metátese). Em Sintaxe, temos a abordagem de pronome pessoal em adjacência verbal (consolidação); funções sintáticas (consolidação); divisão e classificação de orações (consolidação) e orações substantivas relativas. No campo da Lexicologia, são abordados os neologismos e os arcaísmos.

Percebemos, na observação dos conteúdos, que a abordagem é feita de maneira bastante técnica, no entanto é coerente em relação à sequência. Os conteúdos se seguem de maneira lógica, mas pouco atraente e didática. Em leituras acerca de trabalhos já realizados que trazem à baila análises do ensino de Língua Portuguesa em Portugal, verificamos que há os mesmos problemas percebidos no Brasil. Xavier (2013), em uma pesquisa que observa a realidade do ensino de Língua Portuguesa no país, chega à conclusão de que

> Pelo contacto com as aulas de Português no terreno e resultados de inquéritos que temos posto em prática, constatamos que a generalidade dos docentes continua a utilizar maioritariamente estratégias de abordagem da gramática que se centram na resolução de fichas e de exercícios da sua autoria ou disponibilizados pelos manuais escolares. [...] O método expositivo é ainda consideravelmente utilizado. É um método que, aliás, tem mostrado, ao longo de décadas, que os resultados a longo termo são pouco expressivos, sobretudo se associado à memorização em detrimento do treino (XAVIER, 2013, p. 141).

De modo a auxiliar os professores no trabalho com a Língua Portuguesa de maneira mais didática, o Ministério da Educação de Portugal criou alguns documentos que podem servir como cadernos de exercícios aos alunos. Os documentos aludem algumas propostas didático-pedagógica que podem ser utilizadas nos três ciclos de ensino.

Conforme já discutido, é importante que o ensino de gramática não seja abordado como um campo estanque da linguagem como um todo, por isso a necessidade de se promover, de forma mais didática possível, a articulação desse conteúdo ao uso efetivo da língua. Essa ideia é corroborada por Antunes (2003), que defende a importância de o estudo da gramática ser estimulante, desafiador e instigante, de maneira que desfaça a ideia errônea de que estudar a língua é, inevitavelmente, uma tarefa desinteressante, penosa e, quase sempre, adversa (ANTUNES, 2003, p. 97).

CONSIDERAÇOES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procuramos observar e descrever os conteúdos gramaticais prelecionados nos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil e em Portugal. Percebemos, em nossas análises, que os CBCs inovam em relação à visão dada à gramática, que não é abordada como um campo estanque e fechado da língua, mas como um elemento essencial que deve ser visto de maneira imbricada à leitura, à escrita e à esfera comunicativa. Sobre os PMCs, por sua vez, embora, a nosso ver, pareçam trabalhar com os conteúdos de maneira mais isolada e tradicional, percebemos que também, em alguns momentos, sugerem aos professores

que a gramática seja utilizada nas situações efetivas de comunicação, e não apenas nas aulas, como conhecimentos independentes. Nossa observação é de que os CBCs parecem valorizar um pouco mais as variações da língua, na tentativa de mostrar aos alunos as funções que elas podem assumir, o que não ocorre nos PCMs, que visam somente à norma, não dando valor às variações que ocorrem na oralidade, por exemplo. No entanto, acreditamos que a sequência dos conteúdos pode ser enriquecedora para o aluno, caso ele consiga, de fato, apreendê-los de maneira satisfatória.

Em suma, reiteramos a necessidade de que todos os conteúdos gramaticais sejam abordados, nas aulas de Português, com o máximo de cuidado possível, pois, como foi mencionado ao longo do texto, é preciso reconhecer a necessidade de estudo de conteúdos gramaticais – a gramática tradicional –, uma vez que eles são primordiais para que o falante escolha a modalide de língua funcional que mais lhe convém expressar. Porém, é necessário, ainda, descontruir a visão de que a dificuldade dos conteúdos gramaticais torna o estudo da língua um processo penoso e desinteressante, o que depende, em alto grau, da postura do docente quanto ao tratamento desses temas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** 9ª Ed. São Paulo-SP: Ática, 1997.

BUESCU, H. C et. al. **Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico**. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ Portugues/pmcpeb_julho_20 15.pdf> Acesso em: 1 nov. 2019.

DUTRA, Rosália. O falante gramático: introdução à prática do estudo e ensino do português. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

NAVARRO, Pedro. ANTÔNIO, Juliano Desiderato. **O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva**. Maringá: Eduem, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 4. Ed. - São Paulo: Contexto, 2011.

PARREIRA, F. F. J. **A leitura na escola: o CBC e o ensino de leitura em Minas Gerais**. In: 16o. Congresso de Leitura do Brasil, 2008, Campinas. Anais do 16o. COLE, 2008.

Possenti, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum – Língua Portuguesa**. Educação Básica - Ensino Fundamental e Médio. Minas Gerais, 2014.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática: Ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

XAVIER, Lola Geraldes. **Ensinar e Aprender Gramática: algumas abordagens possíveis**. In: Revista Educação e Formação. Nº 7, 2013. Disponível em: http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/08/13EF-v2.pdf. Acesso em 1 nov. de 2019.

A TECNOLOGIA COMO ASPECTO NECESSÁRIO NA FORMAÇÃO DOCENTE: O USO DIDÁTICO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Clescia Abreu Pessoa
Jane Catia Perira Melo
Luceni Lázara sa Costa Ribeiro
Zilda Pereira dos Santos

INTRODUÇÃO

Neste trata-se sobre a tecnologia como aspecto necessário na formação docente e nas práticas pedagógicas nas séries finais do Ensino Fundamental II. A educação pública tem investido em políticas públicas educacionais para a melhoria da qualidade do ensino público, porém ainda não estão atendendo a amplitude das demandas existentes dentro das escolas. Por essas problemáticas e outros desafios no âmbito educacional surge à necessidade de compreender quais Políticas públicas educacionais estão voltadas a formação dos docentes para a construção da sua práxis em sala de aula como um elemento de autonomia no âmbito educacional.

Diante do exposto questionou-se: Como se dá a implementação da formação docente para a inserção da tecnologia como ferramenta inova-

dora na pratica pedagógica na formação do discente dos anos finais do ensino fundamental.

Portanto o objetivo geral deste foi descrever como se dá a implementação das políticas públicas educacionais para a inclusão digital mediante a formação docente para a inserção da tecnologia como ferramenta inovadora na prática pedagógica na formação do discente dos anos finais do ensino fundamental II das escolas urbanas municipal. E os objetivos específicos foram: Identificar a implementação das políticas públicas educacionais para a inclusão digital no contexto educacional; Relatar como ocorre a formação docente para a inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica inovadora na formação do aluno; e definir de que maneira desenvolve-se a prática pedagógica no âmbito educacional.

A pesquisa foi desenvolvida na área educacional, porém estará direcionada a compreensão da área da formação docente no âmbito das tecnologias da informação e da comunicação. A mesma limita-se a análise da Educação Digital, nos avanços das tecnologias educacionais e desafios na aplicabilidade da prática do professor.

Assim, esta pesquisa irá analisar como se dá a implementação das políticas públicas educacionais para a inclusão digital e a necessidade de formação docente para a inserção da tecnologia como elemento norteador inovador na pratica pedagógica na formação do discente. Este trabalho procurará evidenciar a contextualização da pratica pedagógica docente para melhor aquisição da qualidade do ensino aprendizagem dos educandos. Para que aconteçam avanços na qualidade de ensino, principalmente na educação, é preciso compreender como os docentes introduzem os elementos tecnológicos em sua metodologia durante os trabalhos desenvolvidos nas escolas, especialmente, nas salas de aula.

Nesta perspectiva a realização desta pesquisa enquanto relevância pedagógica ganha força quanto às inquietações quando se diz respeito ao uso das TICs como recurso norteador e inovador no espaço escolar assim se fazem necessário indagar como os educadores utilizam as tecnologias como instrumento facilitado do processo, sendo usados com clareza? Ou simplesmente usam esse termo sem uma compreensão maior do seu significado, especialmente, no meio escolar? Sendo assim, existe a necessidade de averiguar como gestores, coordenadores e docentes empregam a TICs na construção de novas metodologias auxiliando e conscientizando

da fundamental importância dos meios tecnológicos para o desenvolvimento social.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A INCLUSÃO DIGITAL

Para uma melhor compreensão do tema em estudo, é preciso deixar claro o que vem a serem políticas públicas no sentido epistemológico se refere ao desenvolvimento do trabalho do estado com a participação dos povos nas tomadas de decisões como afirma o autor:

> 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 (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

As políticas públicas na implantação da tecnologia elencada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) deixam claro o esforço de equipar as escolas e inseri-las na cultura digital. Diante ao exposto, fica notável que há muito se falam nas vantagens tecnológicas para o processo de ensino, diante de tão pouco acesso as TICs na educação atual. Sendo as políticas públicas responsáveis em propor determinadas mudanças através de programas, produzindo resultado na realidade. De acordo com os estudos sobre a política de inclusão digital no sabe-se que ainda tem sido desafio no Brasil, devido à deficiência econômica, impedindo parte da população de ter acesso a essas informações básicas na educação publica.

Acredita-se, que as mudanças sociais só acontecerão significativamente no âmbito da Educação se de fato as teorias forem colocadas em praticas, e que a gestão priorize a escuta e a participação ativa dos envolvidos no processo educacional.

> [...] propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 1996).

Com base no exposto, nota-se que a inserção das tecnologias na instituição de ensino tem sido uma questão crucial, frente aos avanços tecnológicos e os jovens atuais, nesse sentido, a tecnologia pode facilitar ou mesmo viabilizar a aprendizagem, usando os aparatos da tecnologia em favor do ensino\aprendizagem, pois os recursos existentes hoje são diversos, porém ainda escasso para a realidade em estudo, mesmo diante dos programas do governo que disponibiliza tais ferramentas e recursos possibilitando melhores ferramentas de trabalho pedagógico.

A inserção das TICS na educação (inclusão digital)

O ser humano, ao longo do seu desenvolvimento, produz conhecimentos e o sistematiza, modificando e alterando aquilo que é necessário à sua sobrevivência. Suas ações não são somente biologicamente determinadas – dão-se também pela apropriação das experiências e dos conhecimentos produzidos e transmitidos de geração a geração. O conhecimento humano nas suas diferentes formas – senso comum, científico, filosófico, estético etc. – está entrelaçado numa rede de concepções de mundo e de vida (BRITO e PURIFICAÇÃO, 2011).

O desenvolvimento da ciência se associou ao desenvolvimento tecnológico, isto é, a tecnologia é a aplicação do conhecimento científico para se obter um resultado prático. Em seu processo de produzir ciência, o homem a organizou em áreas que podem ser classificadas em duas grandes dimensões: pura *versus* aplicada (que trata do desenvolvimento de teorias e da aplicação de teorias às necessidades humanas) e natural *versus* social (que é o estudo do mundo natural, do comportamento humano e da sociedade).

O avanço tecnológico nas últimas décadas garantiu novas formas de uso das TICs para a produção e propagação de informações, a interação e

a comunicação em tempo real, ou seja, no momento em que o fato acontece. Surgiram, então, as novas tecnologias de informação e comunicação, as NTICs. Nessa categoria é possível ainda considerar a televisão e, mais recentemente, as redes digitais, a internet. Com a banalização do uso dessas tecnologias, o adjetivo "novas" vai sendo esquecido e todas são chamadas de TICs, independentemente de suas características. Cada uma, no entanto, tem suas especificidades (KENSKI, 2015).

Segundo Brito e Purificação (2011) o uso das tecnologias educacionais foi caracterizado com base em dois pontos de vista: o primeiro vinculado à utilização dos meios pelos meios, e o segundo como uma "fórmula" para atender aos problemas educacionais. O segundo ponto de vista foi amplamente difundido no Brasil até meados dos anos 1980, quando a tecnologia educacional era entendida fundamentalmente como a relação entre a tecnologia e a educação, que se concretizava em um conjunto dinâmico e aberto de princípios e processos de ação educativa, resultantes da aplicação do conhecimento científico e organizados para a solução ou encaminhamento de soluções para problemas educacionais. Ainda na década de 1980, sob a denominação de novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC), as tecnologias educacionais foram utilizadas como instrumentos de apoio e interatividade com outros meios.

No que diz respeito à inclusão digital vale ressaltar que atualmente a tecnologia de informação e comunicação tem expandido na sociedade e tem têm chegado às salas de aula, portanto tornar o cidadão incluído no mundo digital, dando a ele direito de acesso a informação. Para melhor enfatizar o conceito de inclusão, TEIXEIRA define:

> [...] Assim, propõe-se o alargamento do conceito de inclusão digital para uma dimensão reticular, caracterizando-o como um processo horizontal que deve acontecer a partir do interior dos grupos com vista ao desenvolvimento de cultura de rede, numa perspectiva que considere processos de interação, de construção de identidade, de ampliação da cultura e de valorização da diversidade, para a partir de uma postura de criação de conteúdos próprios e de exercício da cidadania, possibilitar a quebra do ciclo de produção, consumo e dependência tecnocultural. (TEIXEIRA, 2010, p. 39).

A escola e principalmente a sala de aula é o lugar fundamental para os educandos ampliarem seu universo no processo ensino aprendizagem, pois é o espaço propicio para que a aprendizagem aconteça. Porém para estabelecer a aprendizagem, o ambiente educador deve ser dotado de inovações, desenvolvendo a curiosidade e criticidade. Entretanto o contato com o meio tecnológico, não são suficientes para dizer que está incluído, é essencial que esse sujeito tenha contato concreto, que significa ter real compreensão do processo digital, assim PADILHA E SANTANA, afirmam que:

> é necessário que os sujeitos possuam as condições cognitivas para ser um letrado digital. Isso significa ler, interpretar, compreender e saber argumentar e produzir em qualquer linguagem midiática. (...) compreender o mundo digital é requisito para agir com dignidade e emancipação. Mas, para compreender o mundo atual é preciso decifrar as linguagens digitais (PADILHA E SANTANA 2013, p. 8).

MORAN refere ao desafio de caminhar para uma educação de qualidade, na integração em todas as dimensões do ser humano, com novas práticas.

> Nosso desafio maior é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesma no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transmitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando. (MORAN, 2000, p.15)

Como regem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1996), a necessidade de um ensino de qualidade exige uma prática educativa que atenda às necessidades deste cenário inovador, onde se torna imprescindível.

Entretanto boa parte dos alunos de classe social elevada tem livre acessibilidade à comunicação e informação. Como afirma o autor:

> Enquanto isso acontece nos espaços de acesso público, os filhos das famílias com melhor poder aquisitivo estão explorando ampla e livremente os ambientes digitais, vivenciando a cultura, a interatividade, a produção colaborativa a partir de seus computadores pessoais, em casa (BONILLA, 2010, p. 42).

Para introduzir estas tecnologias no contexto educacional e social exige serie de fatores, como elevar gastos públicos, além de compreender de forma ampla a necessidade de articular metodologias inovadoras através dos instrumentos inseridos no meio para o ensino totalmente interligado, não basta apenas instrumentos tecnológicos como dependerá da parte física – mão de obra.

> A escola, conectada, interligada, integrada, articulada com o conjunto da rede, passa a ser mais um elemento vital deste processo coletivo de produção de conhecimento. Nesta navegação, portanto, percorremos caminhos ilimitados, sem fronteiras. (LEVY 2000, p 17)

O fato é que estamos longe da inclusão digital na totalidade, enquanto que existem discursos a cerca de programas e projetos das políticas públicas pautada na inclusão digital no cenário mundial. Porém fica nítido a total exclusão digital diante a tamanha desigualdade social, má distribuição e acessos a esses meios tecnológicos. Há um grande desafio a ser vencido que é o de inserir a população de baixa renda dentro de uma sociedade totalmente dominada pela tecnologia digital.

Falta de acesso digital e resistência por parte dos docentes

Frente aos discursos de inovação e ampliação do sistema educacional que vem sendo desenvolvido ao longo dos anos, também analisando os vastos programas no intuito de introduzir novas tecnologias de informação e comunicação no ensino publico, como exemplo o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), entre outros objetivando superar os desafios no âmbito educacional e profissional.

Ainda existe desafio na inserção desses aparatos tecnológicos no sistema educacional em estudo, sendo observável a resistência em parte dos

profissionais, onde a aplicabilidade do ensino ainda está enraizada no tradicional, pois os mesmos não conseguem adequar os conteúdos propostos dentro da metodologia para o desenvolvimento processo de aprendizagem. Sobre a abordagem MERCADO explica que:

> A exclusão tecnológica do professor representa uma deficiência na sua formação, que deve ser corrigida com cursos que os habilitem a utilizar a tecnologia no seu cotidiano, a exclusão digital do professor é um complicador para a construção de uma sociedade mais equitativa e cidadã, pois não poderão contribuir para o preparo adequado dos seus alunos frente aos desafios e mudanças que a sociedade vem passando nas ultimas décadas (MERCADO, 2007 p, 15)

Dessa forma, muitas explicações têm sido dadas na tentativa de justificar resistência no uso tecnológico em sala de aula, entre elas destaca o pouco incentivo para se aprimorarem, falta de tempo e em muitos casos a capacitação para o manuseio em consonância com os conteúdos planejados, a disponibilidade desses instrumentos na unidade de trabalho, falta de manutenção desses equipamentos, ou até mesmo a demora na realização da manutenção, outros alegam a demanda trabalhosa em se adaptar ao novo. Dentro do contexto MENEGUELLI alerta:

> [...] O fato é que nossos alunos são formados dentro da cultura digital e profundamente influenciados por ela. Com a democratização do uso da internet, o crescimento do número de *lanhouses*, o barateamento dos computadores, e mesmo a implantação de programas do governo destinados à informatização das escolas, não há por que trabalhar usando somente o quadro e o giz. (MENEGUELLI, 2010, p. 49).

A insegurança e a rotina com os métodos convencionais, também tem sido alvo de das desculpa para resistência ao novo, nesse sentido faz-se urgente uma formação reparadora na superação das muralhas da fragmentação metodológicas para atender a realidade da sala de aula. O que demanda conscientização do educador a flexível para novas mudanças e dinamicidade mediante as rápidas transformações sociais a qual viven-

ciamos. As mudanças no âmbito profissional se fazem necessária para ter contradição com a linha de raciocínio dos alunos.

> [...] A realidade de uma instituição de ensino constitui-se de uma estrutura, uma organização de tempo, de espaço, de grade curricular, que, muitas vezes, dificulta o desenvolvimento de uma nova prática pedagógica. São amarras institucionais que refletem nas amarras pessoais. Não basta o (a) professor (a) querer mudar. É preciso alimentar a sua vontade de estar construindo algo novo, de estar compartilhando os momentos de dúvidas, questionamentos e incertezas, de estar encorajando o seu processo de reconstrução de uma nova prática. Uma prática reflexiva na qual a tecnologia possa ser utilizada a fim de reverter o processo educativo atual [...] (SANTOS; RADTKE, 2005, p. 332).

Esse processo de mudança tem preocupado parte dos educadores que estão acostumados com práticas antigas, pautada num planejamento tradicional, onde o aluno é simplesmente sujeito receptor, o que não quer dizer que a educação atual esta ruim, na verdade o que esta distante é a realidade em que o aluno está inserido e o universo educacional.

O papel do professor na formação do discente

Atualmente o ensino não centrado somente dentro das aulas em salas, há diversos meios de propagação do conhecimento, com a chegada da internet os espaços virtuais ganham cada vez mais recursos multimídias, os quais são disponibilizados no cotidiano social, facilitando o processo ensino aprendizagem. De forma lúdica o conhecimento e adquirido e desenvolvido rapidamente pelos discentes atuais.

Sobre os instrumentos e aprendizagem significativa salienta que:

> O uso da Internet com critério pode tornar-se um instrumento significativo para o processo educativo em seu conjunto. Ela possibilita o uso de textos, sons, imagens e vídeo que subsidiam a produção do conhecimento. Além disso, a Internet propicia a criação de ambientes ricos, motivadores, interativos, colaborativos e cooperativos. (BEHRENS, 2008, p. 99)

Entretanto é dever das políticas educacionais de oportunizar aos discentes acesso a esses aparatos, estimulando a construção do saber através de métodos e técnicas pedagógicas auxiliadoras na mediação da aprendizagem por intermédio pratica inovadora dos docentes, contribuindo de forma significativa e democrática, com objetivo de sanar as desigualdades de pessoas informatizas frente às mudanças sociais em rápidos e contínuos avanços tecnológicos. Moran destaca:

> A internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta, se o professor a faz em um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor, de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, competência e simpatia com que atua. (MORAN, 2008, p. 06).

Os educandos são estimulados a buscar novos conhecimentos através desses novos recursos buscando ampliar seu desempenho escolar. Visa de maneira satisfatória à qualidade da aprendizagem, sabemos que há uma grande disseminação das tecnologias da informação atualmente, elas estão presentes no cotidiano e vem influenciando na vida social.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Utilizar a metodologia científica como suporte certamente o resultado alcançado com a pesquisa de cunho cientifica tem uma credibilidade maior em todos os aspectos, uma vez que é feita com maior rigorosidade onde as fontes pesquisadas são buscadas e averiguadas cuidadosamente de modo que o seu produto final possa oferecer melhores condições aos interessados. SAMPIERI afirma que:

> A pesquisa cientifica é entendida como um conjunto de processos sistemáticos e empíricos utilizado para o estudo de um fenômeno; é dinâmica, mutável e evolutiva. Pode se apresentar de três formas: quantitativa, qualitativa e mista. (SAMPIERI, 2013, p. 21).

Logo, neste estudo o tipo de investigação, considera o contexto em que a pesquisa se desenvolve que são a inserção da tecnologia como aspecto necessário na formação docente: uso das metodologias aplicadas na prática pedagógica docente nas séries finais do ensino fundamental II. Objetiva-se identificar como ocorre à sistematização de aprendizagem além de verificar como ocorre o processo aprendizagem, descrever as metodologias aplicadas nos anos finais, que interferem tanto no bom desenvolvimento da aprendizagem. Assim como relatar a prática pedagógica docente em todas as suas peculiaridades.

O trabalho se realizou inicialmente por meio de pesquisa bibliográfica com a contribuição de alguns autores que permitirão aprofundar os estudos sobre o tema acima citado, e pesquisa de campo onde serão utilizados questionários com questões objetivas e subjetivas aos envolvidos no processo educacional, dessa forma a referida pesquisa, é de caráter e abordagens mistas, e a analise dos dados deverão ser feitas por categoria, utilizando-se do método descritivo analítico. Optou-se por este método bibliográfico, porque se trata de levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. (LAKATOS e MARCONI, 2007). Segundo Fonseca (2002, p. 32) "a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites". Esse tipo de pesquisa tem por finalidade levantar todas as referências encontradas sobre um determinado tema (CERVO; BERVIAN, 2002).

O enfoque da investigação foi à pesquisa mista. Na perspectiva mista, os caminhos que norteiam o conhecimento científico visam à apreensão de processos acima do método, isso é, privilegia-se a informação interpretativa sobre a realidade, que está centrada na construção de dados. Se por um lado tem-se um sujeito que traz indagações de pesquisa a partir de suas concepções de mundo, por outro, o objeto é também um objeto-sujeito que fala e se posiciona conforme o seu contexto histórico-social (DEMO, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios, faz-se necessário interpretarmos novas práticas de ensino a partir de circunstâncias, estratégias, processos e recursos de

informação e comunicação. É importante utilizar na educação as Tecnologias da Informação e da Comunicação.

No caso de Escola de Ensino Fundamental recomenda-se fazer o uso das tecnologias no processo de ensino, em sistema de rede, incluir a proposta no Projeto Político Pedagógico, criar um canal de diálogo entre professores e alunos, permitindo a troca de informações e experiências, desde que exista um acordo entre os participantes de respeito e consideração às experiências de todos. É fundamental que o docente esteja aberto à aprendizagem contínua, troca de informações com os discentes, num processo colaborativo.

A escola que conta com um aparato tecnológico que deve ser melhor explorado pelos educadores. As mídias são importantes para trabalhar o desenvolvimento global do aluno, a sua criticidade, a leitura, e motivando-o, principalmente à pesquisa. Porém não devem ser utilizadas sem planejamento e nem esporadicamente, mais de modo efetivo.

Quanto ao processo avaliativo, constitui-se em instrumento para acompanhar o processo de aprendizagem. A escola não tem como objetivo a mensuração quantitativa discriminada por meio de valores e permite ao professor e ao aluno a realização de atividades que possam verificar progressos e dificuldades, avaliando assim o conjunto do trabalho e não o rendimento de cada disciplina.

A gestão escolar deve ter em vista um trabalho em equipe, capacitando toda a sua equipe docente e técnica, mostrando as responsabilidades de cada um. O papel dos educadores deve ir além da única e simples transmissão de conteúdos e conhecimentos, mas realizar um trabalho educativo facilitador e motivador da aprendizagem. É interessante acreditar na mudança de paradigma da Educação que preconiza "eu ensinei, mas o aluno não aprendeu porque não quis" deve ser substituído com urgência em prol da aprendizagem. Experiências mostram que "se o professor ensina, o aluno aprende" (logicamente, desde que atendidas às condições básicas para que a aprendizagem ocorra: o aluno aprender; domínio dos pré-requisitos e planejamento criterioso dos eventos que serão desenvolvidos em situação de ensino).

Diante de tais fatores observa-se a necessidade de enfocar a pesquisa neste contexto e buscar analisar as dificuldades de aprendizagem e uso das metodologias aplicadas na prática pedagógica docente no ensino funda-

mental II a fim de propor ações que contribuam sanando essas deficiências. É por meio da educação que acontece o processo de transformação pessoal e profissional direcionando o desenvolvimento humano dando possibilidades de melhorias na condição de vida em sociedade.

A educação pública brasileira vem enfrentando grandes desafios políticos, sociais econômicos e familiares. E com os avanços tecnológicos consideráveis, cresce cada vez mais a necessidade de investimento educacional. Em suma, recomendam-se novas abordagens acerca do assunto de modo a ampliar a discussão, fomentando assim políticas públicas mais efetivas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso.In: **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica** - 6ª Ed. Campinas-São Paulo: Papirus, 2000.

BONILLA, Maria Helena. **Escola aprendente**: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BRETAS, M. B. Aprendizagem tecnológica na organização escolar: perspectivas para a inteligência coletiva. In: **Perspectivas em Ciência da Informação**. Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan./jul. 1999.

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias:** um (re)pensar. – Curitiba: InterSaberes, 2011.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado:** educação e tecnologia. São Paulo, SP: Editora SENAC São Paulo, 2004.

FONSECA, Regina Célia Veiga da. **Como elaborar projetos de pesquisa e monografias:** guia prático. Curitiba: Imprensa Oficial, 2007.

FONSECA, Sônia M.H.P. da; José S. da Fonseca. **Modulo:** Novas Tecnologias em Educação – Fortaleza: FGF, 2006.

GARCÍA, Ramón Ignacio Correa. TICs: entre o messiamismo e o prognatismo pedagógico. In: APARICI, Roberto (Coord.). Conectados no ciberespaço. São Paulo: Paulinas, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. – Campinas, SP: Papirus, 2015. – (Coleção Papirus Educação).

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos metodologia científica. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEITE, Márcia de Paula. **A qualificação reestruturada e os desafios da formação profissional.** Revista Novos Estudos, n° 45, Julho de 1996.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V.. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MENEGUELLI, F. **O novo perfil do professor**: usar as novas tecnologias. In: Nova Escola. São Paulo, 2010.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.) **Novas tecnologias na educação:** reflexões sobre a prática. Maceió, AL: EDUFAL, 2002, p.11-28.

MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2001.

MORAN, José Manuel. **Palestra proferida no event**o "Programa TV Escola - Capacitação de Gerentes" , realizado pela COPEAD/SEED/MEC em Belo Horizonte e Fortaleza, no ano de 1999. Disponível

em: < http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2018.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, Antonio.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas Públicas Educacionais:** conceito e contextualização numa perspectiva didática. Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Editora da PUC, p. 93-99, 2010

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares; SANTANA, Flávia Barbosa Ferreira de. **Sociedade digital e inclusão social:** condições para uma educação digital.Mimeo, Recife, 2013.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda., 2006.

SANTOS, B. S.; RADTKE, M.L. Inclusão digital: reflexões sobre a formação docente. In: PELLANDRA, N. M.C., SCHLUNZEN, E. T. M.; JUNIOR, KLAUSS S. (Orgs.). **Inclusão digital:** tecendo redes afetivas / cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

TEIXEIRA, A. C. **Inclusão digital:** Novas perspectivas para a informática educativa. 1 ed. Ijuí/RS: Edutora Unijuí, 2010.

WILD, Martin. **Technology Refusal:** *Rationalising the Failure of Student and Beginning Teachers to use Computers*. In: *British Journal of Educational Technology. Coventry*, 27 (2): 134-143, 1996.

DESAFIOS COMUNS NO "CORAÇÃO DA DOCÊNCIA": ANALISANDO A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM NARRATIVAS DE JOVENS DOCENTES INICIANTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

Álida Angélica Alves Leal

INTRODUÇÃO

Este estudo visa dar continuidade à investigação realizada na Tese de Doutorado intitulada "Desafios comuns, enfrentamentos singulares": narrativas de jovens docentes iniciantes no ensino médio público (Leal, 2017). A pesquisa abordou experiências de jovens professores iniciantes de escolas do ensino médio público de uma região de Belo Horizonte, Minas Gerais. O objetivo geral consistiu em identificar quais desafios comuns se apresentavam mais agudos para os jovens docentes principiantes e compreender como esses indivíduos os enfrentavam. O estudo revelou, dentre outros aspectos, dois desafios comuns mais agudos enfrentados pelos jovens professores iniciantes pesquisados, quais sejam: a entrada e a sobrevivência no mercado de trabalho e, ainda, as relações de convivência com os jovens estudantes e com os colegas de trabalho, denominados "desafios inaugurais da iniciação à docência por jovens".

Na investigação aqui proposta[8], de modo amplo, busca-se aprofundar análises relativas a uma dimensão específica do segundo desafio identificado, qual seja, a relação professor-aluno, entendida como um desafio comum que habita o "coração da docência" (Teixeira, 2007, p.440). O objetivo geral deste estudo, pois, consiste em analisar e compreender, em narrativas de jovens professores iniciantes de escolas do ensino médio público, como estes indivíduos enfrentam o desafio da construção de relações de convivência com seus jovens estudantes. De modo particular, neste artigo, apresento uma caracterização mais ampla da face do desafio em questão, destacando um aspecto abordado por grande número de docentes investigados, qual seja, a chegada em sala de aula para lecionarem sozinhos, pela primeira vez.

O percurso metodológico da pesquisa consistiu na análise de conteúdo (Bardin, 2009) do banco de dados de Leal (2017), composto por questionários e entrevistas narrativas realizadas com 25 jovens docentes iniciantes da rede pública estadual de Minas Gerais de uma região administrativa da capital do Estado. A região foi escolhida dentre as 03 (três) que mais concentravam docentes jovens iniciantes conforme dados do Censo Escolar (2013), da Rede de Ensino e Secretarias Escolares (2015). Considera-se jovens os sujeitos com até 29 anos de idade e docentes iniciantes aqueles com até 05 anos de profissão. O material empírico foi analisado a partir de algumas categorias analíticas da Sociologia do Indivíduo (Martuccelli, 2007) e da Sociologia da Educação (Barrère, 2015; Dayrell, 2014; Dubet e Martuccelli, 1998; Fanfani, 2005, 2014; Martuccelli, 2009).

De modo amplo, tal estudo se justifica pelo fato de que a constituição dos laços sociais é um dos desafios fulcrais enfrentados não apenas nas escolas, mas em todos os espaços e tempos da sociedade latino americana contemporânea, apresentando suas especificidades.

O desafio das relações de convivência com jovens estudantes

> *Você pode ver que eu foquei toda minha fala na relação com os alunos! [risos do entrevistado e da entrevistadora].*
>
> Entrevista com o professor Heitor (24 ID; 3,5 PR)

8 Esta pesquisa foi contemplada com recursos do Programa Institucional de Auxílio à Pesquisa de Doutores Recém-Contratados da UFMG, da Pró-Reitoria de Pesquisa (PRPQ UFMG), a quem agradeço o incentivo.

A docência é, antes de qualquer coisa, a relação com os estudantes, especialmente com os jovens que circulam diariamente na sala de aula, no caso dos docentes aqui pesquisados. Assim ela é percebida por eles e elas. Ao entrarem em sala de aula pela primeira vez, na condição de professores regentes de suas turmas no ensino médio na rede pública de ensino, já se dão conta, de modos variados, porém com algumas questões em comum, de que a convivência com os estudantes é uma obrigação perene que, por um lado, passarão a vivenciar cotidianamente e que, por outro, deverão enfrentar de diversas maneiras.

Nos territórios da docência, marcados pela copresença de corpos-mentes em constante movimento, esta certeza está posta: a relação de convivência face a face com os estudantes não escapa. Parafraseando livremente Jean Paul Sartre – que dizia estarmos, enquanto indivíduos, "condenados à liberdade" –, podemos indicar que, *enquanto professores e professoras, estamos condenados a nos relacionarmos com os outros, nossos estudantes*. Condenados não no sentido de punição, embora assim pareça para alguns. Condenados porque a relação professor-aluno é inevitável para quem se aporta nos territórios do magistério. Não cabe escolher, enquanto somos docentes, se nos livramos ou não desta relação. Podemos sair de sala por um tempo, podemos faltar de algumas aulas, podemos ficar um período em situação de afastamento, porém, uma hora ou outra, é preciso regressar para esse convívio, se somos professores e professoras.

A relação docente-discente está colada à nossa pele. É o que sustenta e torna possível a existência daquilo que chamamos de profissão, trabalho e condição docente. É o que constata o jovem professor João (27 ID, 03 anos e 03 meses PR)[9], embora em tom instrumental: *Agora nós temos os alunos que são terríveis, não é? Mas ao mesmo tempo se não tiver eles, não tem professor. E a gente fica dependendo deles. Quando um deles não vem, a secretária falta enlouquecer porque se diminuir o número [de alunos], diminui as aulas.* Sob esse ângulo, os estudantes são, acima de tudo, suportes relacionais na manutenção do emprego dos professores, o que expressa conexões com o primeiro desafio identificado na pesquisa, qual seja, a sobrevivência no mercado de trabalho como docente. A

9 Os nomes dos docentes são fictícios, tendo sido escolhidos por eles ou por mim, após a realização da entrevista. Entre parênteses, consta, nesta ordem: idade e tempo de profissão de cada sujeito pesquisado.

evasão discente, portanto, é parâmetro regulador do mercado de trabalho para estes profissionais.

Sobre o assunto, porém delineando outros contornos, Barrère (2015), ao estudar o trabalho docente na França, encontrou quatro provações centrais enfrentadas pelos professores de jovens: o planejamento da disciplina que lecionam; a avaliação dos estudantes; o relacionamento com os colegas de trabalho; e a gestão da sala de aula[10]. De todas elas, as relações entre professores e estudantes em sala de aula, embora dividissem os docentes em função das suas jornadas laborais, tempo de carreira, disciplina que lecionam, número de turmas que possuem e outros aspectos relativos à sua situação profissional e pessoal, foi a provação que conseguiu reunir os sujeitos mais estruturalmente. É nesse sentido que, de acordo com a autora, é possível afirmar que a relação professor-aluno é o desafio que estrutura a docência. Tal discussão também é realizada por Teixeira (2007). Ao indicar que a relação professor-aluno é "o coração da docência", a autora destaca que as dificuldades encrustadas neste convívio transmutam-nas em um desafio incomensurável, como segue:

> Se o problema está na relação dos professores com os meninos e meninas alunos, temos um grande desafio. Talvez maior não pudesse ser, pelo fato da dificuldade estar instalada na relação, no ponto de origem da docência. Está colocado um problema no coração da docência, pois as representações e imagens dos docentes sobre os discentes dão significado e sentido às condutas pedagógicas, dão significado e perspectivas às suas relações com seus alunos. Elas modelam, influenciam, imprimem conteúdos e formas às condutas dos professores no jogo das relações docentes/discentes. Tais imagens e representações dão sentidos, significados e atribuem sentimentos à experiência e à condição docente. Quando a dificuldade do professor está no aluno e em suas relações com ele, estamos diante de um problema fundante, de um **desafio imensurável**. Estamos diante de uma questão maior que outras que os

10 Para a estudiosa, essas tarefas, bem como os desafios delas advindos, estavam postos para todo o grupo estudado. Contudo, os contextos de ensino imprimem diversificações marcantes em cada um deles e, além disso, essas provações foram percebidas de modos muito distintos por seus entrevistados.

> docentes possam viver e sentir, pois se trata de uma dificuldade relativa à própria origem da docência, problema frente ao qual os demais podem tornar-se menores. [...] Um problema que se desdobra nos sentidos, nos sentimentos e significados que os professores atribuem a seus alunos e suas relações com eles e ao exercício da docência. Trata-se de um problema que se agrava, ao lado de outros já conhecidos, tal como a precariedade das condições de trabalho e das bases materiais e institucionais necessárias ao exercício da docência. (TEIXEIRA, 2007, p. 440, grifo nosso)

Para Barrère (2015), o desafio comum a todos os docentes por ela pesquisados nasceu do "confronto cotidiano com os grupos de estudantes e da gestão das relações em sala de aula". Nas palavras da autora, se todas as profissões envolvidas com o campo das comunicações e prestação de serviços conhecem a mesma explosão de "preocupações relacionais", a situação dos docentes é ainda mais aguda, dado ser composta por aspectos bastante específicos em função da extensão e da natureza das relações nas quais estão entramados. Para a autora, o universo das relações estabelecidas em sala de aula é o mundo da exposição de si diante do outro. Nele, afirma a autora, os professores têm muito a perder. Sim, certamente. Mas também têm muito a ganhar, como dizem alguns jovens docentes iniciantes aqui pesquisados.

A chegada dos jovens docentes iniciantes na sala de aula: inaugurações

> [Quando eu comecei], peguei a designação no [Colégio de referência no Centro da cidade] e aí foi a primeira vez mesmo que eu estava por conta de tudo. E eu estava lá com meus 21, e eu peguei essa galera, era turma só de primeiro ano. Então o pessoal estava ali beirando os 14, 15, no máximo 16 anos, assim. Foi uma experiência muito boa, muito produtiva porque eu chegava em sala e tinha um reconhecimento muito grande. Era o professor que estava ali, entende? Então, de outros professores, a galera se via muito distante, a galera acabou se vendo muito próxima e isso foi bem legal, assim, para ter essa interação e tudo mais: de falar muito a língua deles, de colocar as outras coisas. Então, isso foi muito importante, assim, foi muito bom ter esse reconhecimento. Só que, ao mesmo

> tempo, a galera começou a achar que poderia fazer qualquer coisa, entende? E aí eu não soube lidar com isso. Esse aí foi o meu primeiro ponto assim de tensão, eu não soube lidar com isso mesmo. Passei um ano lá assim. Foi meio aos trancos e barrancos. Consegui dar o conteúdo de forma ampla e tal, mas nessa questão de controle de turma foi um pouco difícil (Heitor, 24 ID; 3,5 PR)

O professor de Sociologia Heitor, bem como seus outros 24 colegas entrevistados, ao entrarem na sala de aula para assumirem suas turmas pela primeira vez, se depararam com uma situação inédita. Hoje, diferente de um passado relativamente próximo, a proximidade geracional entre docentes e discentes é bem mais acentuada do que aquela vivida por outras gerações de professores, conforme aponta análise de dados da PNAD/2013[11]. Diante das novidades, emergem muitas dúvidas, destacando um constante "não saber o que fazer", circunstanciado pela permanente reconstrução institucional da escola.

Foi exatamente assim que Heitor descreveu sua primeira entrada na sala de aula como professor regente. Não sabia como lidar, não tinha muita noção sobre como proceder, não sabia ao certo como encontrar as respostas para o desafio peculiar com o qual se deparou: era tão jovem quanto seus próprios estudantes. Nessa ocasião, por um lado, viu-se inscrito em um lugar diferente, agora na hierarquia da estrutura escolar: foi reconhecido como professor. Um orgulho para aquele jovem, dado que a docência era uma feliz escolha em sua vida laboral. Por outro lado, no entanto, viu-se enredado em teias relacionais igualitárias, sobre as quais não teve muito controle. Ser professor e ser jovem foi uma tensão reconhecida por Heitor e por outros jovens entrevistados. Nesse âmbito, percebeu que não havia uma prescrição normativa dada *a priori*. Precisava construir suas relações com os estudantes e não soube lidar com isso naquele momento.

---

11 Conforme análise de dados da PNAD/2013, há diferenças entre os grupos de jovens e não jovens quanto ao tempo de docência e à idade com a qual ingressaram na profissão, no ensino médio. Em média, para os jovens, a entrada na profissão havia acontecido há três anos, quando tinham 23 anos de idade. Para os demais, o ingresso na docência acontecera há 13 anos, quando tinham pouco mais de 30 anos de idade. **Nota-se, ainda, que a maioria ingressou na docência mais cedo que os colegas mais velhos**, vivenciando de modo relativamente inédito os fenômenos da distância geracional em relação aos seus colegas de profissão e da proximidade geracional com seus jovens estudantes. (Leal, 2017, pp.87-88)

A partir dessa primeira discussão, o que se percebe é que Heitor nos apresenta sua dificuldade de construir sua autoridade docente no contexto de proximidade geracional com seus jovens estudantes. O exercício da autoridade é um desafio central na modernidade, conforme Martuccelli (2009). Tanto esse sociólogo franco-peruano como o argentino Fanfani (2014) são categóricos ao afirmarem que a construção da autoridade é um dos problemas mais graves enfrentados por professores e professoras na gestão cotidiana da sala de aula hoje.

Martuccelli (2009), inspirado em Weber (1922), indica que o termo "autoridade" pode ser conceituado como "o que faz com que o poder de uns sobre os outros se torne legítimo". É aquilo que "repousa sobre o reconhecimento, por parte dos indivíduos governados, do que fundamenta um exercício de poder. Este reconhecimento pode ser inconsciente, tácito, explícito, reflexivo, mas é a sua presença que permite falar de autoridade" (p. 100). Fanfani (2014), por seu lado, ao estudar a condição docente, aponta que a autoridade concerne às relações de respeito, aceitação, credibilidade, legitimidade e confiança estabelecidas entre docentes e discentes. O autor explica que existem duas fontes de autoridade docente. Por um lado, a mesma provém daquilo que o autor chama de um "efeito de instituição", associado às origens dos sistemas educativos na modernidade.

Se, em uma sociedade tradicional, a autoridade estava mais garantida pelo peso da tradição, em uma sociedade não mais marcada por estes laços, a autoridade não se sustenta sozinha, como que em uma encarnação mágica de um atributo pelo indivíduo ao ocupar determinado lugar. Sendo assim, seu exercício passa a ser entendido como algo que é "pessoal e depende de características particulares do indivíduo, que as 'ativam' quando são percebidas e reconhecidas como tais por outros sujeitos em uma relação social". (op.cit.,p. 1). Para Fanfani (2014), parece que em algumas circunstâncias específicas, alguns indivíduos estão "predispostos a crer e confiar em certas qualidades dos outros (os 'mais velhos', os 'que têm títulos etc.)". Para ele, o que está em jogo não é um dado natural qualquer, mas uma crença no outro em função de alguns de seus atributos.

Nesse novo cenário, por exemplo, o fato de o professor ter idade mais avançada pode ser sinônimo de descrédito. Da mesma maneira, ter pouca idade também pode ser sinônimo de descrença e reverberar em desrespeito. Sendo assim, há casos em que a idade é um dos atributos passíveis de

serem mobilizados pelos professores na construção de sua autoridade em sala de aula. A aparência física juvenil, especificamente, coloca-se como um dos aspectos que compõem e modulam, de modo particular, a experiência da iniciação à docência de jovens que lecionam para sujeitos que possuem idades próximas à sua. É um elemento que dita, circunscreve e modula, de maneira bastante contundente, o modo como a relação entre ambos, docentes e discentes, começará a ser construída. É importante sublinhar, aqui, a dimensão temporal, dado que o atributo etário por si só, especialmente no que tange à sua expressão físico-corporal, não dita, sempre e para sempre, as dinâmicas e modulações relacionais entre os indivíduos. Contudo, em um primeiro momento e diferente de docentes que não possuem uma aparência mais juvenil, esse é um aspecto com o qual estes docentes necessariamente precisam lidar, pois é posto em questão pelos estudantes. Desperta sua atenção, sua curiosidade, seu interesse, seu desejo de saber mais.

A chegada na sala de aula se constitui como um "choque de realidade", termo comumente utilizado na literatura sobre iniciação à docência para indicar uma fronteira entre as perspectivas anteriores à entrada na profissão e a realidade encontrada na sala de aula junto aos estudantes, deparando-se com os desafios que ali se apresentam. É marcado "pela confrontação inicial com a complexidade da situação profissional" (HUBERMAN, 1992, p. 39). Nessa mesma direção, Silva (1997, p. 54) compreende que "a expressão 'choque com a realidade', aplicada aos professores em início de carreira, traduz todo o impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por um período de tempo mais ou menos longo".

No contexto desta pesquisa, entendo ser preciso caracterizar uma dimensão pontual desse "choque de realidade", destacando não apenas a idade do jovem professor que adentra a sala de aula, de modo amplo, mas a sua idade aparente, expressa pelo seu corpo. São as marcas ou "faces do corpo na condição docente" (ARAÚJO, 2004, p. 1).

Embora, tal como apontam Margulis e Urresti (1996, p. 3), a definição de juventude não dependa "somente da idade como característica biológica, como condição do corpo", este geralmente é o primeiro atributo colocado em pauta por jovens alunos ao interrogar os jovens docentes logo após sua primeira chegada em sala de aula. Baseada em tais autores, considero que os estudantes caracterizaram a juventude, pelo menos no

primeiro contato com esses professores, a partir de sua base material, vinculando aparência física e idade. Compreendo que é a partir da constatação da idade, esta convenção estatístico-matemática de contagem do tempo vinculada a aspectos biológicos, que os estudantes passaram a sondar fenômenos culturais outros associados à "idade processada pela história e pela cultura [inscrita no corpo dos jovens professores]: seu pertencimento geracional" (p. 3).

E o que a idade revelada por meio do corpo dos jovens professores suscita nos estudantes? No primeiro momento, notei que desperta, ao mesmo tempo, estranhamento e curiosidade. Segundo as narrativas dos jovens professores, é comum a emergência de uma série de perguntas assim que se apresentam à turma como seu/sua novo/a professor/a. Vários docentes relataram uma espécie de explosão de curiosidades logo que chegaram à sala de aula. Entendo que é a partir desse momento que começa a construção das experiências do professor na relação com o outro, seu estudante. No primeiro momento, o jovem, agora no lugar de docente, precisa escolher o que fazer diante daquela série de perguntas que lhe é dirigida. Apresentamos três modos de lidar com essa questão, narrados por Rúbia, Ariadne e Heitor.

A sequência em que os relatos são apresentados evidencia os matizes do enfrentamento da questão, que mostram alguns estilos de docência que começam a ser adotados pelos professores na construção de suas experiências, dos mais "rígidos" aos mais "fugitivos" (MARTUCCELLI, 2007). Observa-se os modos como cada docente mobiliza seu com papel docente, decidindo ou não protegerem sua intimidade ou "seu interior" na relação com os curiosos estudantes.

Rúbia (25 ID, 6 meses PR), mesmo com pouco tempo de docência, já estava em seu segundo contrato temporário quando foi entrevistada. Em sua entrevista, foi marcante o número de vezes em que indicou como sua experiência tem sido relativamente tranquila, especialmente na segunda escola em que trabalha. Lá estava há três meses. Ela contou que sua iniciação à docência, em outra escola, foi bastante difícil, especialmente porque provinha de outra formação acadêmica. Contudo, rapidamente foi se adequando e enfrentando as dificuldades em função de seus conhecimentos de "teoria pedagógica". Ela contou:

> Eles ficam falando que eu sou muito nova e [perguntando] porque que eu estou dando aula de uma coisa tão chata. Aí eu falo pra eles que não é assim, que é uma coisa que eu gosto. Aí até agora até que está tranquilo, eles já entenderam. Mas no início foi mais difícil, eles não aceitavam uma pessoa tão nova impor alguma regra ou ordem pra eles. [...] Por um lado você se sente que é realmente em compensação pela idade, porque aqui tem alguns de 18, de 19, já são maiores de idade, são poucos anos de diferença da minha. Aí no início eu ficava assim: "Gente! Realmente eles já são maiores de idade! Como que eu vou impor pra uma pessoa assim?". [...] Aí a gente foi utilizando mesmo a teoria pedagógica, o ensino. Mesmo não estando tanto em segurança, vai mostrando segurança pra eles em sala, e vai indo. [...] [Conforme] a teoria pedagógica, você sempre tem que estar firme. Independentemente da situação que acontecer na sala, você tem que mostrar que você é o superior do aluno, entendeu? Porque, muitas vezes, no início mesmo que eu cheguei na primeira escola que eu trabalhei, se o aluno falasse qualquer coisa eu não tinha tanto pulso firme pra mandar ele pra uma direção, alguma coisa do tipo. Aí depois, quando você vai tendo mais segurança, você vai tendo mais autonomia dentro da sala e quando o aluno não concorda ou te desacata por alguma coisa, você já tem essa segurança de mostrar pra ele que não é assim que funciona, né? Mas agora já é mais tranquilo, tanto que eu fiquei poucos dias dentro da escola, foram só cinco dias, e já estava tranquilo. Qualquer escola que eu já chego agora eu já tenho bem mais segurança pra dar aula pra qualquer aluno, entendeu? Aí isso tudo ajudou.

Nesse caso, é crucial sublinhar a passagem na qual Rúbia indica que *"a gente* foi utilizando mesmo a teoria pedagógica", dado que, nesta fala, estão contidas Rúbia e sua mãe, uma professora aposentada, graduada em pedagogia e pós-graduada em psicologia. "*Ela aposentou, mas continua. Porque tudo, assim, ela me dá muitas dicas de tudo em relação a planos de fazer as coisas, ela me ajuda bastante com tudo. Entendeu?! Então assim, eu acho que é como se eu tivesse uma supervisora particular"*.

Para além das questões relativas à construção de sua própria autonomia docente, a demonstração de segurança e firmeza, ela parece ter apren-

dido com a mãe alguns aspectos relativos ao ofício: "*Sempre ouvi que não devia ser amiga dos estudantes"*, ela disse. Certamente daí advém a necessidade de se proteger e se esquivar das perguntas dos estudantes que visam afastar a máscara do seu papel docente, representado no relato da professora pelas atividades pedagógicas. Essa é uma forma que encontrou de se resguardar, gerando uma "sensação de segurança relacional" (MARTUCCELLI, 2007, p. 182), situada em termos didático-pedagógicos. Nota-se, contudo, que a docente, inicialmente, responde a algumas questões postas pelos garotos e garotas, embora progressivamente vá fazendo alguns "cortes" – expressão bastante utilizada por alguns docentes aqui pesquisados para dizer sobre o controle da proximidade e do afeto demandado pelos jovens estudantes. Sobre suas condutas com os estudantes, explica:

> Eu converso, mas eu tento não dar tanta liberdade e tanta intimidade, porque no ensino médio eles confundem um pouco liberdade com não fazer nada, "Ah professora vamos conversar hoje". "Vamos conversar não, vamos fazer os exercícios e depois a gente conversa alguma coisa no final da aula". Porque se você der liberdade e se abrir muito, eles desleixam e acham que você é amiga deles. Ainda mais por questão da idade! Eles acham que você é amiga deles, que não precisa fazer nada. Então, eu evito ao máximo conversar sobre outras coisas.
>
> ÁLIDA: E eles chegam perto de você tentando conversar?
>
> RUBIA: Eu respondo, né? A gente também não pode fazer falta de educação com eles, eu respondo, mas com jeito eu já vou cortando: "Não, depois a gente conversa sobre isso, vamos fazer as atividades", alguma coisa assim.
>
> ÁLIDA: Quais são as perguntas que você fala assim, "Ah, depois"?
>
> RUBIA: Quantos anos, se você tem filho, se você namora, como foi o final de semana, aí tem vez que você chega meio assim, aí pergunta se você brigou com o namorado, se brigou com alguém, o que que você tem, é muitas coisas assim, aí eu fico "Depois eu respondo." Aí eu vou tipo cortando senão vai **dando corda** quer saber de tudo, até o jeito que você dorme, que calcinha você está usando, eles são assim, aí eu vou cortando mas é tranquilo.

Passando ao relato de Ariadne (26 ID; 2,5 PR), sublinho, inicialmente, o fato de a professora situar o estranhamento dos estudantes em relação à sua pessoa: na escola, a maioria dos professores é de gerações mais antigas. Ademais, em seu relato, tal como no de Rúbia, também aparece o receio quanto à simbiose entre seu lugar como docente, no qual deseja ser reconhecida, e um possível lugar de amiga dos estudantes. Contudo, Ariadne desenha alguns caminhos distintos da colega. Entre os motivos, o maior tempo de profissão e, daí, mais confiança para se inscrever em regimes interativos outros com os estudantes. Outro aspecto pode estar ancorado na aparência, pois Rúbia aparentava ser muito mais jovem que Ariadne.

> No ano passado, eu trabalhei com o terceiro ano, então a diferença de idade era muito menor, eu tinha 24, eles 18, alguns 17, outros 19. O que eu percebo: num primeiro momento eles estranham, porque a maioria dos professores são mais velhos. Então, eles não costumam associar no primeiro momento que eu sou a professora. E outra, o primeiro momento deles é manter uma relação de muita proximidade, de muita amizade, de confundir a questão de eu sou a professora ou sou a amiga deles, até eu me impor como a professora, aí cria aquela distância um pouquinho, porque senão... cria muita liberdade, e eu, eu não gosto, eu acho que me atrapalha, que me prejudica. É... Num primeiro momento minha dificuldade foi me impor como a professora deles, não queria ser vista como a amiga, queria ser respeitada, queria que eles entendessem que ali eu estava trabalhando, que eles deveriam me respeitar como todos os outros professores. Aí, é... quando eu consegui me impor, eu consegui me aproximar, falei: "Não, vocês podem contar comigo, estou aqui pra ajudar, posso ser a amiga de vocês também, mas, aula é aula, outra coisa é outra coisa. Se a gente tiver que conversar outra coisa que não for da aula, a gente conversa em outro momento." [...]

Um aspecto importante a ser considerado é que Ariadne trabalhava em um Colégio Militar e Rúbia lecionava em uma escola pública estadual regular. Contudo, Ariadne mostrou-se mais aberta aos estudantes,

denotando aquilo que Barrère (2015) já apontava: é impossível deduzir as respostas dos atores diante de uma provação apenas de seus contextos. Estes nem sempre ditam e/ou limitam as possibilidades. Nesse sentido, não é por estar em uma estrutura aparentemente mais rígida e hierárquica que Ariadne evita totalmente certo tipo de relação com os estudantes. Sua estratégia, contudo, é marcante: há uma separação entre o dentro e o fora da sala de aula e, especialmente, da escola. Sublinho que esse aspecto foi mencionado por grande número de professores, seja do Colégio Militar, seja das escolas públicas estaduais regulares. Esse parece ser um mecanismo regulador dos papéis mobilizados pelos professores. Ora é eficaz, ora leva a outros impasses, como veremos mais à frente.

Passando a Heitor (24 ID; 3,5 PR), nota-se outro tipo de conduta diante dos anseios dos estudantes. O jovem conta que, antes da escola onde lecionava quando foi entrevistado, trabalhou em outros dois estabelecimentos. O início da docência aconteceu em turmas do primeiro ano do ensino médio. Naquela ocasião, não soube lidar com os estudantes, pois, em função da idade, eles se aproximaram demasiadamente e, por isso, passaram a achar que "poderiam fazer o que quisessem". Sendo assim, se, na experiência anterior, o jovem deixou que as perguntas estivessem presentes ao longo do todo o tempo em que se relacionava com os estudantes, ora sendo respondidas, ora sendo sufocadas, hoje, age diferente. Aprendeu a destinar-lhes alguns tempos específicos, conforme os desejos dos jovens. Deixa que eles "satisfaçam suas curiosidades" para que, assim, saibam viver melhor outros tempos, permeados pelas demandas do próprio professor. Heitor relata:

> Quando eu chego na sala de aula, principalmente no primeiro ano, a primeira aula, tipo assim, já tiro porque eu já sei que é só isso. E eu falo assim: "Olha, gente, o que é que vocês querem perguntar?". "Ai, professor, você usa drogas? Ai, professor, você tem religião? Ai, professor, o que é que você escuta? Ai, professor, porque é que você não escuta isto? Ai, professor, você gosta daquilo? Ai, professor, você namora? Ai, professor...". Então assim, eles querem saber do pessoal, eles estão muito mais interessados nisso do que na matéria. A matéria acaba sendo um complemento ali para conhecer gente nova. Então assim, tanto na própria sala de aula como

> na relação com o professor. Só que essa instituição burocrática, ela não cabe isto, entende? (...)

A atitude do professor é fruto de aprendizados no seu processo de iniciação à docência, marcado pela identificação das singularidades dos garotos e garotas nos diferentes períodos do ensino médio. Aqui, destaca-se a turma do primeiro ano, bastante mencionada, também, por outros jovens professores. Muitos deles, especialmente ao chegarem às escolas para lecionar por meio de contratos temporários, são destinados para o trabalho com esses também "chegantes" ao ensino médio, dado serem considerados os "mais agitados", "os mais indisciplinados", os "mais infantis ou imaturos" dessa modalidade de ensino. Conforme Fanfani (2005), é preciso repensar as chegadas desses novos docentes às escolas, de modo que construam experiências positivas com a docência. Redes de suportes, trocas, diálogos e o que mais puder ser pensado.

Ademais, entendo que o relato de Heitor faz lembrar a pertinência da consideração feita por Dayrell (2014, p. 17) ao indicar que "o reconhecimento precede o conhecimento e que o clima das relações escolares faz parte intrínseca do currículo real da escola, devendo ser visto e tratado como uma dimensão fundamental do processo educativo não só escolar, mas de qualquer relação educativa voltada para jovens". O pesquisador aponta a complexidade das relações intersubjetivas no cotidiano escolar e sua importância para os jovens estudantes. Entendo que, na perspectiva de alguns jovens docentes, essa faceta das relações de reconhecimento também vem se configurando como salutar, como é o caso de Heitor. Contudo, importa sublinhar de qual sujeito estamos falando: professor de sociologia, participante de movimentos sociais juvenis na metrópole e estudante de um curso de especialização sobre o tema "juventude". Impossível desconsiderar tais questões.

Esses relatos ainda contêm inúmeros elementos a serem discutidos, dos quais destaco a demanda de reconhecimento por parte dos jovens para serem vistos como professores. Isso preocupa os jovens docentes de diferentes modos, a depender das escolas em que trabalham, dos atributos corporais que possuem, das relações que estabelecem com outros professores e com os gestores da escola, com o tempo de carreira que têm e as experiências já construídas até então, entre outros aspectos.

Considerações finais

Sobre o desafio da relação professor-aluno, é preciso indicar a fecundidade da abordagem da discussão sobre a autoridade docente a partir do campo da sociologia, particularmente da Sociologia do Indivíduo. Destaco que o exercício de identificação de dimensões relativas às mudanças no exercício da autoridade, em diálogo com experiências narradas por jovens professores e a partir de entrelaçamentos com discussões realizadas por autores do campo da sociologia (a exemplo de Martuccelli, 20098 e Fanfani, 2014), permite romper com certas constatações falaciosas acerca de um inevitável declínio da autoridade na contemporaneidade, especialmente no seio das escolas de ensino médio. Devido ao fato de a construção da autoridade ser um desafio comum aos jovens professores iniciantes do ensino médio público, considero ser este um aspecto que ainda merece investigação.

Referências

ARAÚJO, Marlene de. *Faces do corpo na condição docente*: um estudo exploratório. 2004. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BARDIN, L.. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009

BARRÈRE, Anne. Le travail enseignant. In: BARRÈRE, A. Travailler à l'école. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2004, p. 89-125

DAYRELL, J.T. *Ser alguém na vida:* juventude, escola e a busca por reconhecimento. No prelo (2014).

FANFANI, E. T.. Viejas y nuevas formas de autoridad docente. Revista Todavía, 2004. Disponível em: https://goo.gl/uhZQr7, Acesso em: 02 jul. 2015

FANFANI, E. T. L*a condicíon docente*: análisis comparado de La Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XII Editores Argentina, 2005.

LEAL, A. A. A. *Desafios comuns, enfrentamentos singulares*: narrativas de jovens docentes iniciantes do Ensino Médio público. Tese (Doutorado). BH. UFMG, 2017.

MARGULIS, Mario e URRESTI, Marcelo. *La juventud es mais que uma palabra*. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTUCCELLI, D.. *Cambio de rumbo*. La sociedad a escala del individuo. Santiago de Chile: LOM, 2007

MARTUCCELLI, D.. *La autoridad en las salas de clase*: Problemas estructurales y márgenes de acción. Rev. Diversia, n°1, Valparaíso, CIDPA, 2009

SILVA, M.C.M. (1997). *O primeiro ano de docência*: o choque com a realidade. En M.T. Estrela (Org.), Viver e construir a profissão docente (pp. 37-56). Porto: Porto Editora.

TEIXEIRA, I.A.C.. *Da condição docente*: primeiras aproximações teóricas. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE O DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO

Rogerio Borba

Introdução

O presente artigo versa sobre um tema cuja importância é indiscutível para o desenvolvimento de qualquer nação: o direito à educação. É certo que investimentos na área educacional consistem em investimentos no combate às diversas mazelas de um país, pois uma população educada e bem informada possui força motora para realizar importantes modificações sociais.

O artigo se insere no ramo das Ciências Jurídicas e Econômicas, nas áreas do Direito Constitucional e Direito Educacional, sendo analisado em uma perspectiva histórica.

Pretende-se, assim, verificar a procedência das justificativas que são frequentemente apresentadas, no caso brasileiro, no que se refere aos investimentos em educação. A hipótese consiste em apontar que, por mais que se fundamentem em permissões legais ou motivações concretamente relacionadas com a realidade do Brasil, tais justificativas pecam por não atender a preceitos básicos de defesa e garantia de direitos inerentes ao homem.

Objetiva-se, com isso, avaliar, de forma geral, a construção do direito à educação ao longo da história constitucional brasileira e, especificamente, os instrumentos de sua defesa e aplicação em prol da coletividade. A metodologia adotada foi a bibliográfica e documental.

A relevância acadêmica da pesquisa se demonstra no sentido de contribuir para o reconhecimento / consolidação do direito à educa-

ção como bem jurídico de toda a coletividade, sob o manto de direito fundamental.

O trabalho apresenta a efetivação do direito à educação, passando pelo breve estudo acerca de seus elementos, o acesso obrigatório e gratuito à educação, a responsabilidade estatal, a organização do sistema de ensino, a distribuição e disponibilização de recursos, a sua tutela e seu reconhecimento como mínimo existencial ao indivíduo.

O direito à educação na Constituição de 1988

Direito de todos e dever do Estado e da família

A responsabilidade de proporcionar educação ao indivíduo é dever tanto do Estado quanto da família, que deve, na medida do possível, oferecer condições para que aquele mesmo indivíduo possa estudar, sob pena de se responsabilizar os pais ou os responsáveis legais[12] . Neste sentido, rege o artigo 205 da Constituição de 1988 (BRASIL, 2019):

> "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."

A Educação tem três planos de atuação, buscando o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O pleno desenvolvimento da pessoa faz referência ao aspecto intelectual, ou seja, ao desenvolvimento da capacidade de aprendizado, à preparação para os outros níveis de ensino e à formação do raciocínio do indivíduo.

Já o preparo para o exercício da cidadania tem por finalidade o aspecto político, buscando a formação de um ser crítico e participativo da vida política do país, seja por meio do voto, seja por meio da cobrança de seus

12 No estado de Minas Gerais, o Ministério Público Estadual, em conjunto com as Secretarias Municipal e Estadual de ensino, mapearam a evasão escolar, identificando as crianças que estavam fora da escola, e ingressaram com ações judiciais contra os pais ou responsáveis legais das crianças, sob o argumento de estarem violando direito fundamental.

direitos, sempre sabedor de quais são eles. Por fim, a qualificação para o trabalho abrange o aspecto profissionalizante, em que o indivíduo está se preparando para o seu ingresso no mercado de trabalho, devendo adquirir conhecimento e desenvolver competências.

Princípios

Entendendo o princípio como espécie de norma, que serve como manifestação de valores a serem utilizados em sua interpretação (AVILA, 2016), a Constituição elencou, a título exemplificativo, princípios norteadores do ensino. Assim dispõe o artigo 206 da Constituição de 1988 (BRASIL, 2019):

> "Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
>
> III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
>
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
>
> V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
>
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
>
> VII - garantia de padrão de qualidade.
>
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
>
> Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)"

Diante deste panorama, verifica-se que todo o ensino brasileiro, em especial o público, no caso em estudo, o fundamental, deve atender aos princípios emanados da Constituição, sob pena de os comandos legais contrários serem tidos como inconstitucionais. Passa-se então à análise de cada um deles.

Deve ser observada a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, onde não pode haver discriminação de nenhuma natureza, além de ser implementada uma política de estímulo ao estudo e de manutenção do aluno na escola. Por certo, há de haver uma liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, com o intuito de fornecer um ensino de qualidade, com uma visão libertária de reprodutora dos ideais democráticos.

O pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino devem ser respeitados, posto que na ciência não há uma verdade absoluta, devendo ser aproveitado o que há de melhor em cada dinâmica de ensino, para cada caso abordado. Deve ser mantida e defendida a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, o que foi instituído desde os tempos do império.

Imprescindível se faz a valorização dos profissionais da educação escolar das redes públicas, através de planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, além de terem voz ativa na formulação das pedagogias a serem utilizadas, pois estão mais próximos da realidade e das necessidades fáticas das escolas, sendo-lhes garantido ainda piso salarial profissional nacional.

Um instrumento muito importante para a universalização do ensino é a gestão democrática do ensino público, que serve para a discussão dos conceitos pedagógicos a serem utilizados, dos parâmetros entendidos como ideais para avaliação, dos meios de estímulo e resolução de problemas específicos de cada região.

Por último, deve ser criado um sistema de controle e garantia de um padrão de qualidade, com o propósito de atender às finalidades do ensino, principalmente no nível fundamental.

O direito à educação na legislação infraconstitucional

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação consolida o avanço constitucional, estabelecendo a obrigatoriedade do Estado em oferecer

ensino fundamental a todos, como se depreende do artigo 4º da lei (BRASIL, 2017):

> "Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
>
> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;"

Para tanto, a educação básica, especificamente acerca do direito ao ensino fundamental, recebeu especial atenção nos artigos 22 ao 34, onde passa a tratar da estruturação do ensino, de sua forma e de seu conteúdo. Prevê que a educação fundamental poderá ser organizada sob algumas formas, como se observa no artigo 23 da lei (BRASIL, 2019):

> "Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não- seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar."

E autoriza expressamente a estruturação do ensino fundamental em ciclos, no parágrafo único do artigo 32 da lei (BRASIL, 2019):

> "Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (...) § 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos."

Da mesma forma, preocupa-se com a forma de avaliação do rendimento escolar como um dos elementos garantidores do processo de aprendizado, como pode ser visto no inciso V do artigo 24 (BRASIL, 2019):

> "Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
>
> (...)

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

E ainda dispõe no inciso IV do mesmo artigo (BRASIL, 2019) acerca da obrigatoriedade de frequência do aluno no estabelecimento de ensino:

> "VI – o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;"

Busca ainda reafirmar em toda a sua redação os princípios e garantias estabelecidas pelo constituinte, de maneira a proporcionar uma educação capaz de formar o indivíduo, desenvolvendo sua capacidade de aprendizado, sua capacitação para o trabalho e para a participação da vida política.

Efetivação do direito à educação

Considerações sobre qualidade na educação

O termo "qualidade" parece dominar o atual debate global sobre educação básica.[13] Em certa medida, a questão da qualidade na educação

13 A Educação Brasileira é organizada em cinco níveis: Infante (0 a 5 anos de idade), Fundamental (6 a 14 anos), Secundário (15 a 17 anos), Superior (18 a 22 anos, corresponde à uni-

agora complementa, ou mesmo substitui, a atenção antecipada às prioridades, como a expansão educacional e o acesso à escola. Especificamente no Brasil, onde grandes avanços foram feitos para que a população tenha acesso universal à educação básica, o debate agora se volta para o quanto, e o quê, crianças e adolescentes estão realmente aprendendo nas escolas.

Enquanto em 1980 apenas 80,1% dos jovens de 7 a 14 anos estavam na escola, até 2015 essa porcentagem havia aumentado para 98,6%. No entanto, embora o número de crianças analfabetas entre 10 e 14 anos caiu de 20% em 1985 para 1,6% em 2015, (IBGE, 2019) os resultados mais recentes do Brasil no Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) mostraram uma queda em todos as três áreas avaliadas: ciência, leitura e matemática.

Esses resultados também refletiram uma queda no *ranking* mundial - o Brasil ficou em 63º lugar em ciência, 59º em leitura e 66º em matemática em 70 países. (PISA, 2019) A qualidade, portanto, foi adicionada a uma lista de termos, incluindo "desempenho", "eficácia" e "eficiência", que são intercambiados como palavras- chave para expressar a insatisfação geral sobre o estado atual da educação e política educacional.

Como resultado, um consenso e um ímpeto relativamente novos vêm aumentando em torno da necessidade de melhorar a qualidade educacional básica. Quão bem os alunos são ensinados e o quanto eles aprendem são susceptíveis de ter um impacto crucial sobre o comprimento e o valor de sua experiência escolar. Não só a qualidade pode influenciar a escolha dos pais para investir na educação de seus filhos, mas a gama de benefícios intrínsecos e sociais associados à educação, de uma melhor proteção contra doenças a uma renda pessoal mais elevada, depende fortemente da qualidade do processo ensino- aprendizagem.

Determinação constitucional

Conforme já fora visto, o direito à educação é assegurado pela atual Constituição brasileira. Assim determina o artigo 208 da Constituição de 1988 (BRASIL, 2019):

---

versidade) e Pós-Graduação em educação. Os três primeiros são muitas vezes referidos como Educação Básica, e os dois últimos como Educação Superior. Portanto, no Brasil, a educação básica compreende idealmente os primeiros 18 anos de vida das crianças.

> "Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
>
> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
>
> (...)
>
> VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde."

O Ensino fundamental, conforme previsão constitucional, é obrigatório e gratuito, assegurada sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria, por meio de cursos, preferencialmente noturnos, para facilitar o seu acesso. Para tanto, de maneira a garantir maior eficiência na prestação deste direito, devem ser implementados, no ensino fundamental, programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Isto porque a simples oferta pode não ser suficiente para garantir a frequência na escola, haja vista a realidade social, o custo inerente à frequência no estabelecimento de ensino.

Acesso ao ensino obrigatório e gratuito: direito público subjetivo

Entende-se direito subjetivo como sendo aquele que confere certa faculdade de agir a seu titular, levando-se em conta a situação jurídica abstratamente prevista na norma e a possibilidade de exigir de outrem algum comportamento. (MIRANDA, 2000)

Muitas vezes fica difícil para o operador do direito identificar quais são os direitos subjetivos pertencentes ao indivíduo, pois não é sempre que eles vêm destacados expressamente no texto legal, o que ocorre com o parágrafo 1º do artigo 208 que afirma ser direito público subjetivo o acesso obrigatório e gratuito ao ensino. Diz o referido artigo que "§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo." (BRASIL, 2019)

Por certo que, em um Estado como o brasileiro, não se poderia exigir que todo o ensino, ou seja, nos seus três níveis, fosse obrigatório. Em razão de limites fáticos dos recursos públicos disponíveis, como se verá mais adiante, consolidou-se na doutrina que constitui direito público subjetivo apenas o ensino fundamental, que, devendo ser de boa qualidade, terá o condão de formar minimamente o indivíduo para a vida, para o trabalho e para a política.

Na hipótese de o Estado não oferecer o ensino fundamental nos moldes estabelecidos na Constituição, responde o agente público responsável por crime de improbidade administrativa, nos moldes da lei (BRASIL, 2018) e do parágrafo 2º do artigo 208 da Constituição: "§ 2º. O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente." (BRASIL, 2019)

Organização do sistema

Assim determina o artigo 211 da Constituição (BRASIL, 2019):

> "Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
>
> § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
>
> § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
>
> § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
>
> § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegu-

> rar a universalização do ensino obrigatório. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)"

Os municípios, de acordo com a divisão de atribuições e de cooperação dos entes federados, são os grandes responsáveis pelo ensino fundamental de crianças e jovens. Cabe aos estados e ao Distrito Federal atuarem no ensino fundamental de adultos e no ensino médio, enquanto que a União tem por responsabilidade principal o ensino superior. Isto não significa dizer que há uma rigidez neste sistema. Os entes podem atuar em outros níveis da educação, como efetivamente ocorre, na medida que municípios e estados têm faculdades e a União tem escolas de ensino fundamental e médio.

Porém, em razão da extensão territorial do país, os municípios são os entes federados mais próximos da realidade social e do interesse local, por isso os mais indicados para gerir o ensino fundamental, sendo auxiliados pelos estados na complementação àqueles que não tiveram acesso no tempo certo.

O único senão é a séria limitação orçamentária que atinge à quase totalidade dos municípios brasileiros, que se servem de uma estrutura nacional de repasse de verbas públicas para financiar esta estrutura, como se verá a seguir.

Previsão orçamentária mínima para educação

De maneira a viabilizar o direito à educação, o Constituinte estabeleceu uma série de regras de arrecadação, de investimento e de repasse de verbas, por meio do artigo 212 (BRASIL, 2019):

> "Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.
>
> § 1º - A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

> § 2º - Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.
>
> § 3º - A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.
>
> § 4º - Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.
>
> § 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
>
> § 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)."

Verifica-se que há uma vinculação mínima de verbas, por meio do orçamento anual, a ser aplicada em educação, em que a União deve investir um mínimo de 18%, os estados um mínimo de 25% e os municípios não menos que 25%. Da mesma forma, preveem-se outras formas de financiamento do ensino e dos programas complementares inerentes ao ensino, como transporte, alimentação, etc, por meio de arrecadações a complementar a dotação orçamentária.

Há ainda previsão de repasse de verbas por parte da União aos estados e municípios, de maneira a compensar a escassez de recursos, viabilizando a efetivação daquele direito por estes entes federados.

Em caso de descumprimento dos governantes, ao não respeitar as disposições constitucionais e infraconstitucionais, os mesmos incorrem no crime de improbidade administrativa. Além da responsabilidade criminal, há a possibilidade de se obrigar o Estado a prestar o serviço essencial, por meio de medidas judiciais.

Dentro do sistema de partição de poderes, cabe ao judiciário o controle dos atos de governo, através da provocação por todo e qualquer in-

teressado. Mas há um debate acalorado quanto à possibilidade de o poder judiciário interferir nas políticas públicas estatais.

De certo, na total ausência de políticas de efetivação, pode sim o judiciário determinar a sua aplicação, como, por exemplo, obrigar a matrícula de uma criança em uma escola particular, às expensas do poder público, na hipótese de falta de vagas no ensino público fundamental.

Já na hipótese de haver uma política pública insuficiente, o discurso muda. Isto porque o controle só será legítimo quando for notório o desrespeito ao direito tutelado, ou seja, quando o seu núcleo estiver sendo atingido de maneira a comprometer o próprio direito.

Mas existe uma zona cinzenta, onde não há como dizer que há um desrespeito, pois inúmeros argumentos surgem para justificar uma política insuficiente, como falta de estrutura, previsão orçamentária legal insuficiente, etc. Neste caso, não raras vezes, vê-se o magistrado impedido de atuar de maneira a garantir o direito à educação.

Quanto às formas de buscar a tutela de direitos, existem alguns instrumentos processuais cabíveis, como o mandado de segurança, tanto o individual quanto o coletivo, o mandado de injunção, a ação civil, pública, dentre outros.

Educação fundamental como mínimo existencial

Nos dizeres de Emerson Garcia: "Também denominado de núcleo duro ou núcleo comum dos direitos fundamentais, o mínimo existencial indica o conteúdo mínimo e inderrogável desses direitos." (GARCIA, 2004) Significa dizer que o Estado não pode lhe reduzir o conteúdo por meio de lei ou de outro ato administrativo, ferindo assim característica inerente aos direitos fundamentais, como já visto anteriormente.

O serviço de ensino é serviço público essencial, havendo obrigação do Estado em sua prestação, não podendo ele se esquivar sob a alegação de falta de recursos, pois, como também já visto, há vinculação obrigatória de boa parte do orçamento para tal finalidade.

Mais do que simplesmente a prática de ações, deve ser observado o respeito ao direito à educação como um todo, não se podendo atingir o seu núcleo, sob pena de se estar praticando uma ilegalidade. Não pode, portanto, o Estado agir de maneira a comprometer a qualidade do ensino,

mesmo que sob uma roupagem de legalidade, pois o que se protege não é a forma, mas sim o seu conteúdo.

O direito à educação é instrumento efetivador e catalizador de outros direitos e garantias, não constituindo um pré-requisito em si, mas como um direito que potencializa outros direitos.

Conclusão

O direito à educação é inegavelmente a base de que o país precisa para sustentar-se em todos os seus pilares. A garantia da educação permite recursos que colaborarão com a efetivação dos demais direitos, relacionados à segurança, saúde, qualidade de vida em geral para os cidadãos. Não restam dúvidas de que isso não foi esquecido pela legislação brasileira, desde os primeiros diplomas legais do Brasil independente.

Atribui-se a não prestação do direito à educação a questões de ordem prática– portanto, questões que envolvem a arrecadação e gestão do dinheiro público destinado a tais fins. O argumento de que não há recursos para a efetivação de todos os direitos é amplamente utilizado. Ainda mais quando se trata de direitos de segunda geração, posto que são vistos apenas como normas programáticas.

Em resposta a tal argumento, há uma destinação específica dos recursos públicos, como visto ao longo do presente artigo. A Previsão orçamentária obrigatória supre qualquer ausência de política pública por parte dos governantes. Um sistema que não possui mecanismos de proteção contra repetidas reduções orçamentárias, com cortes de gastos e retenção de investimentos, está fadado a criar uma legião de analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que possuem um diploma, mas não desenvolveram as suas potencialidades básicas, como a leitura ou mesmo a escrita. Não qualifica os estudantes, ao contrário, mascara o problema e contribui para a perpetuação das mazelas que atingem a educação no Brasil.

Referências

ALEXY, Robert. ***Teoria de los derechos fundamentales.*** Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1993.

ARAUJO, Luiz Alberto David, NUNES JUNIOR, Vidal Serrano. **Curso de Direito Constitucional.** São Paulo: Saraiva. 1998.

AVILA, Humberto Bergmann. **Teoria dos Princípios - Da definição À Aplicação dos Princípios Jurídicos.** São Paulo: Malheiros, 2016.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** São Paulo: Campus, 2017.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional.** São Paulo: Malheiros. 21 edição. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988.** Rio de Janeiro: DP&A, 2019.

BRASIL. **Lei 8027/1990**. Rio de Janeiro: DP&A, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2017.

COMPARATO, Fabio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos.** São Paulo: Saraiva, 2017.

Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão (1789). Disponível em: <http:// www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos--anteriores-%C3%A0- cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das--Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/ declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em 09. Set. 2019.

DERBLI, Felipe. **O Princípio da Proibição de Retrocesso Social na constituição de 1988**. Rio de Janeiro: Renovar. 2007.

GARCIA, Emerson. **A Efetividade dos Direitos Sociais.** Rio de Janeiro: Lúmen Iuris. 2004.

Magna Carta Inglesa (1215). Disponível em: <http://corvobranco.tripod.com/dwnl/ magna_carta.pdf>. Acesso em 09 set. 2017.

IBGE. **Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2017.** Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 09 de Setembro de 2019.

MIRANDA, Jorge. **Manual de Direito Constitucional.** Coimbra: Coimbra. 2000. MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional.** São Paulo: Atlas. 19ª Edição. 2006.

MUNIZ, Regina Maria Fonseca. **O Direito à Educação.** Rio de Janeiro: Renovar. 2002. **Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966).** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em 06. Set. 2019.

PISA. **Dados do Programme for International Student Assessment (PISA), em 2016**. Disponível em http://www.oecd.org/pisa/. Acesso em 06. Set. 2019.

RAMOS, André de Carvalho. **Teoria Geral dos Direitos Humanos na Ordem Internacional.** Rio de Janeiro: Renovar. 2005.

SAMPAIO, José Adércio Leite. **Jurisdição Constitucional e Direitos Fundamentais.** Belo Horizonte: Del Rey. 2003.

TAVARES, Francisco de A. Maciel, NETO, Alfredo de S. Coutinho. **Direito Internacional: Estrutura Normativa Internacional. Tratados e Convenções.** Rio de Janeiro: Lúmen Iuris, 2007.

WEIS, Carlos. **O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.** Disponível em:<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado6. htm>. Acesso em 06. Set. 2019.

ARTIGOS – ENSINO SUPERIOR

L'IMPORTANCE DE LA MÉDIATION DES CONFLITS POUR LES ENTREPRISES ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Fernanda Bragança
Laurinda Fátima da F. P. G. Bragança

INTRODUCTION

Cet article vise à présenter la médiation comme un outil efficace pour la résolution des conflits dans les entreprises, l'importance des compétences en matière de gestion des litiges pour le marché du travail et la contribution que les universités peuvent apporter à leur développement. Cette recherche est conçue pour résoudre le problème suivant: comment les universités peuvent-elles mieux préparer leurs étudiants à ces compétences et comment progresser?

Le travail a été divisé en quatre étapes. La première concerne les compétences requises par le marché du travail de l'industrie 4.0, qui sont liées à la fois aux compétences professionnelles spécifiques et aux relations interpersonnelles entre individus.

La deuxième partie présente la médiation comme une méthode appropriée de résolution des litiges et son potentiel dans les entreprises pour promouvoir un environnement plus agréable et plus productif. L'étude aborde ensuite la transdisciplinarité de la médiation et comment tous les domaines de la connaissance, des sciences humaines aux métiers les plus techniques, peuvent contribuer à cette procédure consensuelle.

Enfin, les recherches montrent à quel point les universités sont des centres importants d'insertion des étudiants dans la formation et la pratique de la médiation et, par conséquent, dans les compétences d'un bon gestionnaire de conflits.

La méthodologie consistait en une revue de la littérature sur des livres et des articles scientifiques sur chacun de ces sujets ainsi que sur les recherches effectuées sur les sites institutionnels de certaines universités mises en évidence dans cette bibliographie, afin d'identifier les services que leurs centres de règlement des différends offrent au public.

1.LES NOUVELLES COMPÉTENCES REQUISES PAR LE MARCHÉ DU TRAVAIL: LA GESTION DES CONFLITS

Le marché du travail de l'industrie 4.0 est complexe et nécessite une maîtrise de la technique de formation, une connaissance de la technologie permettant d'assumer diverses fonctions et une grande capacité relationnelle avec d'autres personnes. Les deux premiers sont connus comme des compétences difficiles (*hard skills*), tandis que les derniers sont des compétences douces (*soft skills*).

Celles-ci incluent, entre autres, les compétences suivantes: négociation; intelligence émotionnelle; bonne communication; la créativité; la flexibilité; la résilience; et l'autonomie. Ils constituent tous la pratique d'un gestionnaire de conflit. La négociation est la base de tout processus de gestion et c'est grâce à elle que les personnes ont leurs intérêts et leurs besoins pour atteindre un objectif commun.

L'intelligence émotionnelle signifie la compréhension de ses propres émotions et sentiments, ainsi que les circonstances qui les animent. Cela dépend de la conscience de soi et ce n'est que de cette volonté qu'une meilleure relation avec soi-même et avec l'autre sera possible. Cette compétence est extrêmement pertinente car elle permet des interactions plus matures et plus productives (MIDENA, 2019).

La communication est un outil fondamental qui permet de transmettre des idées en termes clairs et objectifs. Son objectif le plus fondamental est de se faire entendre, mais il comprend également la capacité d'écouter attentivement ce que l'autre a à dire. Cela dépend essentiellement du comportement collaboratif des participants à la conversation: tout en

parlant, les autres écoutent activement, c'est-à-dire en essayant de analyser tout le langage (verbal et non verbal) exposé à ce moment (Idem).

La créativité est une caractéristique intrinsèque de l'être humain et c'est grâce à elle que les individus peuvent se débarrasser des situations difficiles et trouver des solutions aux problèmes qui se posent dans la vie quotidienne. La capacité créative vous permet de connecter diverses informations et de projeter de nouvelles réalités. La flexibilité et la résilience sont les marques inhérentes au professionnel moderne qui doit s'adapter aux mises à jour et à la diversité des cultures qui composent l'environnement de travail.

L'autonomie inclut la liberté de la personne de faire son travail de la manière la plus commode et la plus correcte. Cela présuppose un engagement et une attitude éthique envers les organisations et les autres employés (Idem).

Les conflits sont une réalité dans le monde de l'entreprise et la présence de personnes possédant ces compétences contribue à rendre cet espace plus efficace et plus agréable pour ceux qui y vivent. La gestion des conflits n'est plus un attribut spécifique des rôles de leadership, mais fait désormais partie de l'attitude de chacun: tout le monde est coresponsable des décisions et du bien-être dans les organisations.

2.LA MEDIATION POUR GÉRER LES CONFLITS D'ENTREPRISES

La médiation est un moyen approprié de régler les litiges dans lequel les participants, avec l'aide du médiateur, sont encouragés à adopter une attitude collaborative face aux conflits et à concevoir ensemble des solutions mutuellement bénéfiques, c'est-à-dire répondant aux intérêts et aux besoins (ou du moins la plupart d'entre eux) des deux côtés.

La médiation est un mécanisme permettant de rétablir ou de maintenir les liens sociaux. Elle peut être définie comme un processus de communication éthique dans lequel une tierce partie indépendante, sans pouvoir décisionnel ni consultatif, aide les parties à prévenir ou à régler un conflit entre elles. Il se déroule au travers de sessions confidentielles et repose sur la responsabilité et l'autonomie des participants (GUILHAUME-HOFNUNG, 2009, p. 72).

La médiation a une conception extensive qui comporte des références philosophiques. Elle dépasse la référence au conflit ou à la justice. C›est une technique très ancienne et, depuis quelque temps, elle a atteint une importance sociale qui encourage le renouvellement des études théoriques et pratiques sur ce sujet. Son champ d›application est illimité et couvre tous les secteurs de l›activité humaine, de la sphère privée à la sphère publique. Ella peut aussi impliquer des individus, des entités juridiques, des groupes; régler les litiges nationale et internationale; et se développer dans le cadre d'une procédure judiciaire ou extrajudiciaire qui est en général le plus fréquent (Ibid., p. 8).

En ce qui concerne ces dernières, les parties peuvent, au moyen d'un contrat ou d'une clause spécifique, indiquer qu'elles souhaitent soumettre l'affaire à une procédure consensuelle, quel que soit le type de litige. Il se produit sans forme imposée (bien qu'il soit structuré en quelques étapes) et est également connu sous le nom de médiation conventionnelle (CADIET, 2011, p. 157).

La médiation présente des avantages très importants et c'est pourquoi elle est de plus en plus utilisée par les entreprises, tant en ce qui concerne leurs problèmes internes que les conflits générés avec leurs fournisseurs et leurs clients. La procédure est rapide et se termine généralement dans quelques semaines; est plus économique par rapport aux procédures judiciaires ou d'arbitrage; et est protégé par la confidentialité, ce qui dans l'environnement de l'entreprise est encore plus pertinent. En fait, il est bien adapté au monde des affaires, privilégiant la préservation des relations et ouvrant de nouvelles opportunités aux parties (SERVAN-SCHREIBER, 2019).

Au cours des contrats entre partenaires commerciaux, il peut arriver que des situations affectent l'objet convenu, provoquant des retards, des combats et le mécontentement des contractants. La médiation vise précisément à rétablir ce dialogue et, contrairement à ce que cela peut sembler au premier abord, dépend d'un petit compromis des deux côtés pour que chacun se sente à l'aise d'adhérer à un nouveau pacte et d'en tirer parti. Néanmoins, tous les participants gagnent à trouver de nouveaux moyens de poursuivre la relation et les transactions commerciales (BRAGANÇA; BRAGANÇA, 2019, p. 6).

3.MÉDIATION: UNE CONNAISSANCE TRANSDISCIPLINAIRE

Le conflit est perçu comme un système complexe et multifactoriel composé d'éléments interdépendants qui se touchent. Cela fait partie d'un processus imbriqué, sobre et ambigu essentiel au développement d'une approche fondamentale (ROSENBLATT ; MARTINS, 2017, p. 142-143). Au fil du temps, la médiation a absorbé les influences de divers domaines et du contexte dans lequel elle s'applique.

Traditionnellement, les sciences sociales appliquées telles que la psychologie, la philosophie, l'anthropologie, la sociologie et le droit étaient considérées comme les principaux contributeurs au développement de cette approche consensuelle. Mais la dernière compréhension en date est que de nombreux autres domaines peuvent l'enrichir de leurs connaissances et performances spécifiques.

La psychologie permet une meilleure compréhension des émotions qui, si elles sont correctement reçues et travaillées, résonneront dans le dialogue. La reconstruction d'une relation plus durable ne peut être envisagée sans passer par le champ des sentiments. Anna Rosenblatt et André Martins (ob. cit., p. 143) soulignent que leur compréhension est d'une importance fondamentale pour susciter des réflexions sur ce qui les motive et sur la manière dont ils peuvent travailler ensemble pour résoudre le problème. Les individus deviennent mieux en mesure de coopérer les uns avec les autres en réalisant l'interdépendance et les intérêts et besoins réels qui les motivent.

Les sentiments, surtout quand ils sont rétractés ou évoquée, amènent les gens à tirer des conclusions hâtives ou à se comporter de manière inattendue. Le défi du médiateur consiste à bien saisir toutes ces émotions afin qu'elles ne bloquent pas les solutions mutuellement bénéfiques et n'entravent pas la reconstruction des relations interpersonnelles et sociales des personnes en conflit.

La philosophie traite de la question de l'éthique et de la manière dont elle devrait imprégner toute la posture du médiateur, qui doit avoir une écoute active[14] et une conduite sans jugement et impartiale; et l'attitude

14 Dans l'exercice d'écoute active, le médiateur parle à travers des questions et, éthique-

des médiateurs, avec laquelle il faut travailler pour que les sens tels que la colère, la haine et le désir de vengeance soient déconstruits, de sorte que les parties comprennent qu'elles expriment des idées inadéquates sur elles-mêmes et sur l'autre (ROSENBLATT; MARTINS, ob. cit., p. 144).

Le philosophe Jean-Marie Muller (1995, p. 30) souligne que lorsque le conflit devient un terrain de confrontation pour des individus poussés par l'envie de faire souffrir et qui cessent de dialoguer avec les autres pour les repousser, il existe un scénario de violence. Surmonter cette image nécessite l'expression d'un désir de communiquer ou d'être reconnu. En ce sens, la verbalisation des souffrances, des frustrations et des désirs est d'une importance primordiale pour laisser suffisamment de distance à la situation afin de permettre une réflexion plus profonde des personnes impliquées sur leurs propres attitudes.

L'anthropologie et la sociologie englobent l'être humain dans son interface sociale. Un élément indispensable au règlement des différends est la compréhension et la cartographie des environnements qui imprègnent la vie des individus. La médiation a comme objectif fondamental la meilleure relation entre l'individu et son cercle de coexistence. Ainsi, par exemple, dans un conflit familial, il s'agit souvent de la participation indirecte d'autres sujets, tels que les grands-parents et les parents éloignés, qui forment ce que l'on appelle le «réseau d'adhésion». Ils devraient donc être consultés ou appelés à participer à des réunions de médiation (ROSENBLATT; MARTINS, ob. cit., p. 144)[15].

Les solutions possibles qui serviront les deux côtés seront construites sur cette base qui donne la priorité à la compréhension des subjectivités et des relations entre les protagonistes du conflit. Le sociologue Richard

---

ment et avec soin, légitime, clarifie et valide les sentiments des personnes impliquées dans le processus. Cela permet à la connaissance de le point de vue de l'autre, ses motivations et ses intérêts. L'enquête sur les intérêts explique les différents besoins, préoccupations et valeurs et contribue à la promotion du dialogue en élargissant les connaissances sur soi et sur l'autre (FRAGA; MOSQUÉRA; MEYER, 2017, p. 158).

15 Chacune des personnes impliquées dans le conflit apporte nécessairement de nombreuses voix et valeurs représentatives de son réseau personnel. D'où l'importance de comprendre le concept de réseau pour une pratique efficace de la médiation, permettant l'exercice d'une écoute active, neutre et accueillante de toutes les voix et la recherche de points communs qui tracent un chemin constructif pour chaque contexte.

Sennet (2012, p. 16) note que le problème est souvent beaucoup plus lié aux difficultés de communication et au désintérêt manifeste de la société pour la coopération plutôt que pour toute autre raison.

L'anthropologie offre aux médiateurs des instruments leur permettant de reconnaître des systèmes de valeurs différents et d'agir de manière neutre. La médiation, comme l'ethnographie, est un processus relationnel dans lequel le médiateur agit comme un interlocuteur cherchant à se rapprocher de la manière de penser et d'agir de l'autre (FRAGA; MOSQUÉRA; MEYER, ob. cit., pp. 158- 159).

Le droit est lié à la médiation par imposition légale. La crise de capacité institutionnelle de la justice brésilienne exige des mesures efficaces permettant de réduire les demandes formulées. Le rapport intitulé Justice en chiffres 2019[16], consolidé par le Conseil national de la justice sur la base des données de 2018, permet de mieux comprendre cet effondrement. Au cours de la dernière année, le judiciaire brésilien a enregistré un volume de 78,7 millions d'affaires pendantes, c'est-à-dire en attente d'une décision finale. Malgré les incitations liées à l'utilisation de moyens adéquats de résolution des conflits - MARC[17], en 2017 et 2018, le nombre de poursuites en justice devant les tribunaux fédéraux et étatiques est resté sensiblement le même. Les procès intentés pour la première fois en 2018 se sont élevés à 19,5 millions, ce qui représente 6,1% de plus que l'année précédente (CNJ, 2019, p. 79).

Compte tenu de ce tableau très controversé, les MARCS constituent un moyen approprié non seulement de contribuer à réduire le nombre de poursuites en justice, mais également de permettre aux citoyens de trouver des solutions plus efficaces à leurs problèmes.

Malgré toutes ces contributions apportées par les sciences sociales appliquées, le marché du travail a montré ces dernières années que même les personnes ayant une formation strictement technique (comme les ingénieurs) ont beaucoup à contribuer à la gestion des conflits par la

16 Le rapport complet est disponible à l'adresse <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/file 2017/12 / b60a659e5d5cb79337945c1dd137496c.pdf>, consulté le 8 novembre 2019.

17 Le développement des MARC peut s'expliquer sur la base de la crise du système judiciaire, caractérisée par l'explosion de ses litiges dans plusieurs pays. La non-judiciarisation est donc un phénomène inévitable dans lequel ces méthodes alternatives sont intégrées (CADIET; CLAY, 2019, p. 3).

médiation. Le fait que ces professionnels aient déjà vécu des situations similaires, aient conservé les mêmes positions ou compris avec une expertise sur le sujet du litige permettra certainement une aide très efficace dans la construction d›autres moyens par les médiateurs.

Certains spécialistes de la médiation en ingénierie (une activité qui déplace une grande partie des ressources étrangères au Brésil) attirent l'attention sur le potentiel élevé de réussite de la procédure. Cela dépend aussi dans une large mesure de l'engagement de médiateurs qualifiés et familiarisés avec le sujet de la controverse (YATES, 2010, p. 138). En ce sens, le guide du Conseil américain des ingénieurs et entrepreneurs énumère certaines compétences fondamentales qui devraient servir de paramètre pour identifier le bon médiateur: préparation et planification, maîtrise du sujet, capacité à comprendre les véritables intérêts des entreprises, penser clairement et rapide sous pression, écoute, patience, persuasion, contrôle des émotions et flexibilité (BRAGANÇA; BRAGANÇA, ob. cit., p. 6–7).

En 2017, l'Association brésilienne des ressources humaines de Rio de Janeiro - ABRHRJ a signé le pacte national de médiation. Dans un article récent[18], l'institution a souligné que le rendement est mesurable à la fois au sein des organisations[19], avec des avancées dans les politiques de *compliance*; et à l'externe, dans l'espoir d'améliorer les relations avec les fournisseurs et les syndicats.

Dans ce contexte, le principal défi des professeurs d'université consiste sans doute à orienter correctement la formation de ces futurs

18 Le rapport complet est disponible à l'adresse <http://abrhrj.org.br/index.php/2018/03/19/mediacao-como-solucao-de-conflitos-nas-organizacoes/>, consulté le 11 novembre 2019.

19 Le professeur de gestion de l'Université Lingnan, chercheur à Hong Kong et ancien président de l'Association internationale de gestion des conflits, le doyen William Tjosvold (2008, p. 19-28) déclare que les organisations allient énergie, idées et connaissances. d'un ensemble diversifié d'individus, ce qui nécessite une gestion continue des conflits. Les conflits, qui, lorsqu'ils sont correctement gérés, peuvent être essentiels au travail d'équipe et à l'efficacité organisationnelle. De leur point de vue, les membres des organisations ont souvent des relations et des orientations concurrentielles pour faire face aux conflits, ce qui contribue à leur spirale. Cependant, en développant des relations de coopération et les compétences nécessaires pour discuter de points de vue différents avec un esprit ouvert, les organisations peuvent permettre aux gestionnaires et aux employés de «se servir» des conflits pour étudier des problèmes, créer des solutions innovantes, tirer des leçons de leurs expériences et renforcer leurs relations.

professionnels et à anticiper les compétences qui seront nécessaires pour rechercher des postes sur le marché du travail. En période de forte concurrence, la maîtrise de ces compétences peut être décisive.

4. LA MÉDIATION DANS L'UNIVERSITÉ: UN ESPACE DE THÉORIE ET DE PRATIQUE

L'Université, en plus de son rôle principal en tant que centre d'apprentissage et de formation des étudiants, est également un centre de gestion des conflits, car elle traite généralement avec un grand nombre de membres et interagit avec des environnements externes. Depuis quelque temps, la médiation est largement utilisée dans ces espaces.

Dans les années 1980, le projet de médiation de l' *University of Massachusetts* a été à l›origine d›un nombre croissant d›efforts déployés sur les campus. Cette initiative a ensuite été suivie par celles des collèges d›Hawaii, d›Oberlin et de Grinnell. Au départ, ces programmes étaient principalement destinés aux étudiants et, en 1991, dix ans plus tard, une cartographie identifiait trente-cinq centres de médiation universitaires aux États-Unis et au Canada (WATERS, 2001, p. 5).

Ces projets sont bientôt arrivés sur le continent européen et depuis 2013, à l'Université d'Innsbruck, par exemple, il existe des sites tels que l'Office de *Ombuds* pour étudiants du Département fédéral de la science, de la recherche et de l›économie; et un autre pour la Faculté des sciences de l›éducation (LEIDENFROST, 2015, p. 103).

Les centres ont progressé et la médiation a rapidement été identifiée comme un créneau d'affaires potentiel au sein des universités, car ils constituent une référence pour la région dans laquelle ils se trouvent. Ainsi, il n'est pas rare, par exemple, que les résidents se rendent dans les universités pour résoudre leurs problèmes communautaires (avec les entreprises opérant dans la région, les conflits résultant de la pollution de l'environnement, l'occupation des terres, entre autres), car ils sont considérés comme espaces de proposition de pensée neutres et rationnels (LEIDENFROST, ob. cit., p. 105-106).

Aujourd'hui, les centres de médiation se sont spécialisés et ont atteint des niveaux sophistiqués. À l'*University of New Mexico*, par exemple, le

bureau de résolution des litiges de *l'ombuds* (ODR)[20] vise à promouvoir des interactions difficiles sur le lieu de travail, pour autant qu'elles ne comportent pas de questions discriminatoires. Les choix pour les enseignants incluent des consultations, des ateliers et une formation à la médiation. Les administrateurs, les doyens, les conseillers et les enseignants sont invités à se former gratuitement et à servir ensuite de coachs pour étudiants.

Le programme de résolution des conflits de *Virginia Tech*[21], à son tour, propose un encadrement en gestion des conflits qui aide les personnes à perfectionner leurs compétences et leurs connaissances en matière de gestion des différences pouvant survenir dans leur travail. La formation peut être orienté vers des conflits spécifiques ou la promotion de la compétence générale.

Les centres de médiation de conflit dans les universités brésiliennes (telles que l'Universidade Federal Fluminense et la Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, par exemple) travaillent généralement en coopération avec le noyau de la pratique juridique et interviennent dans la résolution des conflits des personnes qui ont généralement une certaine tranche de revenu. Les litiges les plus fréquents sont ceux de nature interpersonnelle ou liés à des problèmes de consommation ou à des dettes bancaires.

Ces centres sont des espaces qui contribuent à la formation et à la pratique des étudiants. Cependant, peu d'étudiants s'engagent dans ces activités, précisément en raison du manque de compréhension de l'importance de ces compétences en gestion de conflits dans le milieu professionnel et de la différence qu'elles constituent pour entrer sur le marché du travail. D'autre part, la possibilité d'utiliser le centre pour établir des partenariats avec des entreprises locales ou avec d'autres institutions afin d'attirer des investissements privés est encore une réalité lointaine.

20 Pour plus d'informations, voir: <http://ombudsforstaff.unm.edu/>, consulté le 11 novembre 2019.

21 Pour plus d'informations, consultez le site <http://www.hr.vt.edu/oea/conflictresolution/>, consulté le 11 novembre 2019.

CONCLUSION

Les universités jouent le rôle de formation académique des étudiants dans les compétences techniques requises par le cours choisi et en plus, ce sont des espaces propices au développement d'autres compétences tout aussi pertinentes et utiles lors du recrutement d'entreprises.

Le fait que certaines universités disposent de centres de médiation des conflits contribue à une formation professionnelle actualisée qui réponde effectivement aux aspirations du marché du travail actuel, qui réunit des personnes de cultures et de formations différentes dans un même environnement fortement hétérogène.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BRAGANÇA, Fernanda; BRAGANÇA, Laurinda. Mediação e Inovação Tecnológica na Gestão dos conflitos nas empresas. XV Congresso Nacional de Excelência em Gestão e VI INOVARSE, 3 e 4 de octobre de 2019, Firjan. Rio de Janeiro: CNEG, 2019

BRAGANÇA, Fernanda; SOUZA, Carla Faria de. A crise da Capacidade Institucional do Poder Judiciário Brasileiro, a dificuldade do acesso à justiça e o fortalecimento dos métodos consensuais de solução de conflitos In: **Acesso à Justiça**.1 ed.Florianópolis : Conpedi, 2017, v.1, pp. 66-84.

CADIET, Loic. Panorama des Modes Alternatifs de Règlement des Conflits en Droit Français. Ritsumeikan Law Review, no. 28, pp. 147-167, 2011.

CADIET, Loic; CLAY, Thomas. **Les modes alternatifs de règlement des conflits**. Paris: Dalloz, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Relatório Justiça em Números 2019, 2019. Disponible sur < https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/conteudo/arquivo/2019/08/justica_em_numeros20190919.pdf> consulté le 8 de novembre 2019.

FRAGA, Beatriz B. de M. Monnerat; MOSQUÉRA, Glória; MEYER, Monica Corrêa (in memorian). Alguns aportes da psicologia, antropologia e sociologia para a mediação de conflitos. In: ALMEIDA, Tania; PELAJO, Samantha; JONATHAN, Eva. **Mediação de conflitos para iniciantes, praticantes e docentes**. Salvador: Ed. Juspodivm, 2016, pp. 149-161.

GUILLAUME-HOFNUNG, Michèle. **La Médiation**. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

MIDENA, Maurice. Soft skils: quelles sont les compétences les plus recherchées? Forbes Magazine, Management, 26 septembre 2019. Disponible sur < https://www.forbes.fr/management/soft-skills-quelles-les-competences-les-p

MULLER, Jean-Marie. **O princípio da não violência: percurso filosófico**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

ROSENBLATT, Ana; MARTINS, André. Mediação e Transdisciplinariedade. In: ALMEIDA, Diogo A. Rezende de; PANTOJA, Fernanda Medina. Áreas de atuação da mediação de conflitos. In: ALMEIDA, Tania; PELAJO, Samantha; JONATHAN, Eva. **Mediação de conflitos para iniciantes, praticantes e docentes**. Salvador: Ed. Juspodium, 2016, pp. 135-147.

SENNETT, Richard. **Juntos – Os rituais, os prazeres e a Política da Cooperação**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2012.

SERVAN-SCHREIBER, Pierre. Médiation: une vision opportuniste et moderne du règlement des conflits. Portal Le Club des Juristes, Publications, 18 mars 2019. Disponible sur < http://www.leclubdesjuristes.com/mediation/> consulté le 9 novembre 2019.

TJOSVOLD, Dean William. The conflict-positive organization: It depends upon us. *Journal of Organizational Behavior*. V. 29. N.1, pp. 19-28, 2008. Disponible sur <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/job.473> consulté le 22 mars 2017.

WATERS, William C. The emerge of Campus mediation systems: History in the making. *Conflict manegement in higher education report*. Vol. 2. N.1, out 2001. Disponible sur: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.535.5856&rep=rep1&type=pdf> consulté le 26 mars 2018.

YATES, Janet. **Engineering and construction law and contracts**, Prentice Hall/Pearson Publishing, Saddle River, New Jersey, 2010.

REFLEXÕES ACERCA DOS CRITÉRIOS RACIAIS NAS AÇÕES AFIRMATIVAS DE ACESSO ÀS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Erilaine Guns de Araujo

INTRODUÇÃO

A maioria da população pobre, discriminada e excluída é negra, e esta sofre preconceito tanto pela cor de sua pele quanto pela condição social na qual vive, e Oliven (2007) entende que isso resulta do processo de formação da sociedade brasileira e alcança (negativamente) as esferas de ensino, básico e superior. Daí a necessidade da materialização de políticas públicas de ações afirmativas que visem fortalecer a autoestima de grupos de identidade marginalizada, reconhecendo seus diversos valores culturais e integrando-os à sociedade, concretizando o princípio da igualdade, previsto pela Constituição Federal da República.

O presente estudo justifica-se pela sua relevância social, pois a política pública de ação afirmativa que utiliza de critério racial trata da proteção de um grupo minoritário (negros), e através dela, foi criada a Lei nº 12.711/12, conhecida como Lei de cotas. Trata-se de um incentivo que busca diminuir a desigualdade de acesso destes às instituições públicas de Ensino Superior, dando-lhes oportunidade de removerem as barreiras que os impeçam de ter uma vida digna, igual a todos.

Para o presente estudo, foram utilizados vários autores, tais como: Gomes (2001), Moehlecke (2002) e Domingues (2005). Com relação a

Gomes (2001), a contribuição foi relativa à conceituação da igualdade; Moehlecke (2002) contribuiu sobre a historicidade das ações afirmativas; Domingues (2005), quanto à política de cotas.

As ações afirmativas que utilizam critérios raciais garantem o acesso de indivíduos de grupos sociais e culturais desprivilegiados às universidades públicas. O presente estudo tem como objetivo discutir sobre as ações afirmativas que promovem uma redução das desigualdades étnico-raciais no acesso às universidades brasileiras, considerando o princípio da igualdade previsto na Constituição Federal (1988).

Para isso, realizou-se um levantamento bibliográfico, partindo de teorias, princípios e leis, sobre as políticas públicas no Brasil, e a aplicabilidade dessa ação afirmativa ao acesso às universidades, conforme preceitua o princípio da igualdade.

1. A IGUALDADE E AS POLÍTICAS SOCIAIS

A noção de igualdade como categoria jurídica de primeira grandeza, de acordo com Joaquim Benedito Barbosa Gomes (2001, p. 3), "teve sua emergência como princípio jurídico incontornável nos documentos constitucionais promulgados imediatamente após o final do século XVIII". Em seguida, ele diz que com as experiências das revoluções francesa e americana, através de uma legislação genérica e abstrata, formalizou-se o conceito de igualdade, assegurando que a lei deve ser igual para todos, sem distinção ou privilégio, onde o aplicador deve decidir de forma imparcial sobre as situações jurídicas concretas, bem como, sobre conflitos interindividuais. A finalidade de se instituir tal conceito de igualdade era abolir privilégios e dar fim às discriminações baseadas em linhagens e hierarquização das classes sociais. Assim,

> Abstrata por natureza e levada a extremos por força do postulado da neutralidade estatal (uma outra noção cara ao ideário liberal), o princípio da igualdade perante a lei foi tido, durante muito tempo, como a garantia da concretização da liberdade. Para os pensadores e teóricos da escola liberal, bastaria a simples inclusão da igualdade no rol dos direitos fundamentais para se ter esta como efetivamente assegurada no sistema constitucional (GOMES, 2001, p. 4).

Passado algum tempo, o conceito formal de igualdade passou a ser considerado ultrapassado e surge o conceito de igualdade substancial ou "igualdade de oportunidades", pela necessidade de se extinguir ou diminuir as desigualdades econômicas, promovendo justiça social. A partir dessa nova concepção de igualdade, surgiram em diversos ordenamentos nacionais, políticas sociais com a finalidade de apoiar e promover grupos considerados socialmente fragilizados. E,

> A essas políticas sociais, que nada mais são do que tentativas de concretização da igualdade substancial ou material, dá-se a denominação de «ação afirmativa» ou, na terminologia do direito europeu, de «discriminação positiva» ou "ação positiva". A consagração normativa dessas políticas sociais representa, pois, um momento de ruptura na evolução do Estado moderno. (GOMES, 2001, p. 5).

De acordo com Medeiros, (2005) as ações afirmativas, originaram nos Estados Unidos, por volta de 1960, num momento de intensas reinvindicações internas por direitos civis e por igualdade de oportunidades. Nessa época, leis que segregavam direitos começavam a ser extintas, e, surge o movimento negro com forte atuação, unidos com progressistas brancos e com liberais em busca de ampliação de direitos.

No mesmo sentido,

> As políticas públicas de ação afirmativa agregaram à sociedade norte-americana benefícios sociais e políticos das mais diversas ordens. Entretanto, menos conhecido é o fato de que graças a elas se abriram espaços inéditos para a obtenção de direitos, constitucionalmente protegidos, em favor de todos os outros setores que se encontravam alijados de uma participação efetiva no processo democrático naquela nação (MOORE, 2005, p. 312).

Segundo Moehlecke (2002), a ação afirmativa não se restringiu apenas aos Estados Unidos, e se espalhou por diversos países da Europa, que, desde 1976 utilizava a expressão "ação de discriminação positiva", e, desde então, assumiu formas diferentes como ações voluntárias ou de caráter obrigatório, como estratégia mista de programas governamentais ou

privados, leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação.

2. AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

A ação afirmativa possui diversos sentidos, os quais envolvem as experiências acumuladas com o tempo, nos países onde se desenvolveram. Conforme Moehlecke (2002), a primeira discussão a respeito de ação afirmativa no Brasil aconteceu em 1968,

> Quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho manifestaram-se favoráveis à criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a manter uma percentagem mínima de empregados de cor (20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e a demanda), como única solução para o problema da discriminação racial no mercado de trabalho. (MOEHLECKE, 2002, p. 204).

A proposta acima citada não foi elaborada pelo fato de o período ser de ditadura militar, e em razão disso, para Mocelin, Martinazzo e Guimarães (2018, p. 296), "a discussão sobre minorias, exclusão, discriminação não cabia dentro de um Estado em que a utilização da força, da censura, da tortura, do aviltamento e do aniquilamento dos que pensavam de forma diferente não encontrava força". Nesta linha,

> O movimento elástico das políticas sociais ficou evidenciado na década de 1980, que se tornou pródiga em participação popular, tendo em vista o início da erosão da ditadura militar no Brasil, somada à Lei da Anistia e aos diversos movimentos sociais. Assim, criaram-se as condições sociais e políticas necessárias para que velhas e novas demandas ganhassem notoriedade e visibilidade social adentrando a agenda do Estado. Destacam-se o debate sobre a desigualdade racial e as ações afirmativas agendadas através do Movimento Negro. (MOCELIN; MARTINAZZO; GUIMARÃES, 2017, p. 294).

Em 1983, Abdias Nascimento, deputado federal, formulou o primeiro projeto de lei relacionado a busca por igualdade racial. Relata Moehle-

cke (2002), que, no projeto, Abdias propunha uma "ação compensatória" aos afro-brasileiros, em razão da discriminação passada, estabelecendo, dentre outras, reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; incentivos às empresas do setor privado para eliminação da prática da discriminação racial, bem como, a introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. Entretanto, a proposta de Abdias não foi aprovada pelo Congresso Nacional.

Através do movimento negro ao Poder Público, que o pressionava para responder aos problemas relacionados às raças no país, algumas pequenas mudanças começavam a ser notadas. Moehlecke (2002), expõe que, por decreto, no ano de 1984, o governo passou a considerar patrimônio histórico nacional, a Serra da Barriga, onde em tempos antigos era o Quilombo dos Palmares, e, em 1988, cria a Fundação Cultural Palmares, diretamente ligada ao Ministério da Cultura, que teria como objetivo, servir de apoio à promoção social da população negra.

Ainda em 1988, a Constituição da República é promulgada, trazendo de forma expressa no artigo 7º, a proteção ao mercado da mulher como um dos direitos sociais, bem como, no artigo 37, estabelecendo que haja um percentual de reserva dos cargos públicos para pessoas com deficiência. Conforme pontua Moehlecke (2002), essas são consideradas provas da legalidade das ações afirmativas para alguns juristas, e essas iniciativas do Poder Público demonstram o reconhecimento de que existe no Brasil diversas discriminações, entre elas as relacionadas à cor, etnia, gênero ou às pessoas com deficiência.

Segundo Mocelin, Martinazzo e Guimarães (2018) no ano de 1995, a legislação eleitoral adotou a primeira política de cotas, estabelecendo o limite que 30% de mulheres dos candidatos de todos os partidos políticos, deveriam ser mulheres. De acordo com os autores, ainda em 1995, em luta pela cidadania e pela vida, bem como, contra as condições que a população negra vivia, houve a Marcha Zumbi dos Palmares, como um ato de indignação e protesto, oportunidade em que foi apresentado ao governo federal o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Social. Tal protesto acarretou uma enorme pressão ao Poder Público para que agisse sobre políticas públicas. Em resposta a proposta do movimento, o presidente da República criou por decreto o Grupo de Trabalho Inter-

ministerial para que desenvolvesse políticas de valorização da população negra. E,

> Em relação à discussão sobre ações afirmativas, o grupo realizou dois seminários sobre o tema, em Salvador e Vitória, a partir dos quais elaborou 46 propostas de ações afirmativas, abrangendo áreas como educação, trabalho, comunicação, saúde. Foram implementadas algumas destas políticas, contudo seus recursos são limitados e seu impacto permanece muito restrito. (MOEHLECKE, 2002, p. 206).

Assim,

> Em sequência, o I Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH) é lançado em 1996 (BRASIL, 1996) e tem como um de seus objetivos reduzir condutas e atos de violência, intolerância e discriminação. Também visava desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, às universidades e às áreas de tecnologia de ponta, além de adotar o princípio da criminalização da prática do racismo, nos Códigos Penal e de Processo Penal e formular políticas compensatórias que promovessem a comunidade negra social e economicamente. (MOCELIN; MARTINAZZO; GUIMARÃES, 2018, p. 298).

Por conseguinte, apesar de o conceito de ação afirmativa não permitir uma definição fechada devido seu caráter histórico e dinâmico que vem se construindo e se reinventando com o decorrer dos tempos, tem-se que estas são consideradas instrumentos para implantar no seio social uma excepcionalidade, que é temporária, com intenção de atender alguns grupos de indivíduos determinados, visando implementar a igualdade numa sociedade desigual.

Para Joaquim Benedito Barbosa Gomes, (2001, p. 5), "as ações afirmativas podem ser definidas como políticas públicas (e privadas) que buscam a concretização do princípio da igualdade material", previsto constitucionalmente, bem como, "a neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física". Ainda para o autor, "a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio

jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade" (GOMES, 2001, p. 5), conforme estabelece hoje o artigo 5º, caput, da Constituição Federal, onde "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" (BRASIL, 1988).

Vale ressaltar, mais uma vez, que no Brasil existem diversas leis fundadas no princípio das ações afirmativas, reconhecendo o direito à diferença de tratamento no âmbito legal, de diversos grupos discriminados negativamente e que são desfavorecidos da sociedade nacional. Dentre estas está a Lei 8.112, de 1990 dispondo sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, que no artigo 5º, estabelece que:

> A pessoa portadora de deficiência é assegurada o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso. (BRASIL, 1990).

Ainda, a Lei 8.213, de 1991, que trata dos Planos de Benefícios da Previdência Social, estabelece sobre o setor privado no artigo 93 que "a empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas". Ainda, a Lei 8.666, de 1993, que institui normas para licitações e contratos da Administração Pública, prescreve que:

> Art. 24. É dispensável a licitação:
>
> XX - Na contratação de associação de portadores de deficiência física, sem fins lucrativos e de comprovada idoneidade, por órgãos ou entidades da Administração Pública, para a prestação de serviços ou fornecimento de mão-de-obra, desde que o preço contratado seja compatível com o praticado no mercado. (BRASIL, 1993).

No entendimento de Moehlecke (2002, p. 199), o público-alvo das ações afirmativas "variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais e mulheres". Assim,

> Entre os benefícios líquidos esperados da ação afirmativa estão a integração de indivíduos e grupos desprivilegiados às elites da sociedade, a eliminação dos preconceitos e a discriminação contra esses indivíduos e grupos, a redução das desigualdades entre esses indivíduos e grupos e o restante da população, os ganhos para a sociedade como um todo advindos da redução dessas desigualdades e o aumento da legitimidade das elites governantes frente ao restante da população. (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2008, p. 19).

Para Petrônio Domingues (2005, p. 166) "entre as políticas de ações afirmativas que vêm sendo experimentadas no Brasil, a mais polêmica é o programa de cotas para negros". Para o autor, a cota trata da "reserva de um percentual determinado de vagas para um grupo específico da população (negros, mulheres, *gays*, entre outros), principalmente no acesso à universidade, ao mercado de trabalho e à representação política", e, o programa de cotas, especificamente, é um tema polêmico pelo fato de que a população negra no Brasil sempre foi alvo de políticas públicas que a desfavoreciam, e, ao implementar programas de ações afirmativas como a política de cotas, decreta-se o "fim do mito da democracia racial, ou seja, do mito da ausência de preconceitos ou discriminações raciais no Brasil", já que, a vigência desses programas provam que existe racismo no país, "caso contrário, não haveria necessidade de medidas reparatórias para esse segmento populacional" (DOMINGUES, 2005, p. 174).

3. AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

As políticas de inclusão social, como as ações afirmativas, visam garantir oportunidades a indivíduos ou grupos considerados desfavorecidos e discriminados, seja em razão da cor, raça, sexo ou etnia quanto aos bens, serviços ou direitos, conforme estabelece o art. 3º, incisos III e IV, da

Constituição Federal (1988), e a inclusão de pessoas negras no Ensino Superior é uma dessas ações afirmativas.

O sistema de educação superior brasileiro, de acordo com Neves (2012), possui dois segmentos bem definidos e distintos: um público e um privado, abarcando hoje um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas, onde o acesso é realizado através de processos seletivos, como o concurso vestibular que avalia conhecimentos comuns do Ensino Médio, e, segue lembrando que, "a estrutura atual da educação superior no Brasil foi formalizada e normatizada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996, bem como, numa série de decretos oficiais e resoluções do Conselho Nacional de Educação" (NEVES, 2012, p.2). Nesse sentido, a Constituição Federal estabelece que:

> 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).

Mocelin, Martinazzo e Guimarães (2018, p. 301), entendem que ações afirmativas não são sinônimo de cotas, mas que "as cotas são um tipo de ação afirmativa que reserva um percentual de vagas a certos grupos sociais (negros/as, indígenas, pessoas com deficiência, estudantes de escolas públicas e/ou baixa renda) em universidades federais e concursos públicos". No Brasil, é possível encontrar diversas propostas relacionadas às ações afirmativas, inclusive referente ao ingresso no Ensino Superior, como a Emenda Constitucional do deputado federal Fernandes (PT/SP), assim como, o Projeto de Lei nº 13 apresentado em 1995 pela da senadora Benedita da Silva (PT/RJ), além da Lei 1.239/95 por Paulo Paim, deputado federal (PT/RS), e o Projeto de Lei nº 298, em 1999, do senador Antero Paes de Barros (PSDB).

Moehlecke (2002) descreve que, dentre as propostas dos projetos anteriormente citados estão: a concessão de bolsas de estudo; o estabelecimento de um Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas e, a alteração no processo de ingresso nas instituições de Ensino Superior, estabelecendo cotas mínimas para grupos que possuem critérios

exclusivamente raciais/étnicos ou sociais, ou ambos. No entanto, dos projetos citados, não houve aprovação de **nenhum até 1990.**

No ano de 2001, em Durban, na África do Sul, aconteceu a III Conferência Mundial contra o racismo, a xenofobia e as intolerâncias correlatas. Na oportunidade, foi aprovada uma declaração e um plano de ação, onde se recomendava, entre outras medidas, que os Estados desenvolvessem "ações afirmativas ou medidas de ações positivas para promoverem o acesso de grupos de indivíduos que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial"[22]. O Brasil foi um dos seus signatários, e pós a Conferência, foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos II, em 2002, que foi um conjunto de medidas apresentadas na perspectiva de promover os direitos da população negra, o qual teve resultados positivos através de diversos ministérios.

Através disso, algumas instituições de Ensino Superior, passaram a reservar vagas para as cotas, como o estado do Rio de Janeiro, por meio da sanção da Lei Ordinária Estadual, de nº 3.708/2001. Assim,

> (...) o Estado do Rio de Janeiro foi um dos primeiros a estabelecer uma lei de cotas raciais, como forma de democratizar o acesso ao ensino superior. No vestibular de 2003, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) reservaram 40% das vagas para alunos negros. Apesar de polêmico, o sistema de cotas das universidades estaduais do Rio de Janeiro foi adotado por outras instituições públicas de ensino superior, como a Universidade de Brasília (UnB) (DOMINGUES, 2005, p. 268).

Heringer e Ferreira (2012) dizem que após o estabelecimento do primeiro sistema de cotas, houve significado aumento das ações afirmativas como forma de popularizar o acesso às universidades, ou seja, com a implementação das cotas raciais nas universidades do Rio de Janeiro, diversas outras universidades no país também aderiram à algum tipo de

22 III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, (2001). *Declaração de Durban e plano de ação*. Traduzido em língua portuguesa. Brasília: Fundação Cultural Palmares/Ministério da Cultura, p. 68.

política de ação afirmativa para o acesso aos cursos superiores de graduação ou pós-graduação, seja por iniciativa própria ou por imposição de legislação externa.

Apesar da existência do avanço positivo, de acordo com Mocelin, Martinazzo e Guimarães (2018), as ações afirmativas no Brasil ganharam maior notoriedade através da Lei nº 12.711 de 2012 (BRASIL, 2012), a qual veio implantar tanto o sistema de cotas sociais quanto os sistemas étnico-raciais nas universidades e institutos de educação, visando garantir o ingresso de estudantes vindos de escolas públicas, e, conforme destaca Dos Santos (2012), a lei fixou, obrigatoriamente, reserva de 50% de todas as vagas nas instituições federais de ensino para estudantes de escolas públicas, com renda *per capita* inferior a um salário mínimo e meio, e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. A Lei 13.409, de 2016 (BRASIL, 2016), incluiu na mesma proporcionalidade, estudantes com deficiência.

A aprovação da Lei 12.711/12 ocorreu sob um posicionamento decisivo do Poder Judiciário quanto à constitucionalidade das cotas raciais, pois a lei visa a prevalência do princípio da igualdade previsto no artigo 206 da Constituição Federal (1988), assim como, no artigo 3º, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nacional, no âmbito educacional.

Para Sarmento (2008 *apud* BAYAMA, 2012), a constitucionalidade das cotas raciais está amparada no fundamento da justiça compensatória, onde tais medidas são consideradas reparação da situação no negros na atualidade, considerando todo o seu histórico de discriminação; da justiça distributiva que está baseada numa constatação de desvantagem dos negros, que precisam de políticas para melhor distribuir os bens mais relevantes socialmente; o argumento do pluralismo, onde considera que a característica multitécnica e pluricultural nacional precisa romper com o modelo informal de segregação e; o argumento de fortalecimento da autoestima e da identidade, reconhecendo os valores culturais diversificados e identidades marginalizadas, integrando-os à sociedade (SARMENTO, 2008 *apud* BAYAMA, 2012).

Através da regulamentação da Lei 12.711/12, o Brasil lançou um claro comando sobre a redução das desigualdades para o ingresso de grupos sociais até então pouco representados, nas instituições públicas de Ensino Superior, conforme pode-se notar através dos expressos sentimentos da

sociedade civil e de intelectuais. E, de acordo com Dos Santos (2012, p. 306), tal lei trata de "uma conquista na perspectiva da democratização do acesso ao ensino superior público".

Neste sentido, apesar do avanço extremamente positivo através da regulamentação da Lei 12.711/12, vale ressaltar que as cotas devem ser consideradas não como fim, mas, como meio, como uma medida transitória e progressista com poder de proporcionar maior visibilidade ao povo negro, pois, para uma maior efetividade, há necessidade de que outras medidas também sejam tomadas para democratizar o sistema como um todo, combatendo todo tipo de discriminação e promovendo verdadeiramente a inclusão, pois, políticas públicas de cunho social, isoladamente, não atacam o racismo ou qualquer outro tipo de discriminação, pelo contrário, contribuem para aumentá-las cada vez mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível concluir que as ações afirmativas que utilizam critérios raciais, apesar de relativamente recentes no Brasil, garantem o acesso de alunos vindos de meios sociais e culturais desprivilegiados às universidades públicas em conformidade com o princípio da igualdade, garantido constitucionalmente, por meio de uma política pública que é da Lei 12.711/12 e sua respectiva regulamentação.

A postura do Estado para assumir quanto a questão racial se deve tanto ao movimento negro, quanto às políticas públicas de implantação das ações afirmativas, que fizeram com que fosse definitivamente reconhecido o Brasil como um país desigual. Tal desigualdade é facilmente percebida no que se refere à população negra, em todos os âmbitos, os quais possuem tanto oportunidades quanto possibilidades muito reduzidas em comparação à população branca.

Contudo, as ações afirmativas não podem ser consideradas simplesmente como forma de reparação por razões históricas. Ainda existem diversos grupos de pessoas que permanecem discriminados, excluídos, e que sofrem total violação dos direitos, além do enorme preconceito por sua etnia ou cor.

Não se pode negar que o racismo existe, e não passou a existir em razão das cotas, pelo contrário, as cotas ajudaram colocar em debate tal

existência, especialmente na Educação Superior por meio de uma garantia constitucional baseada no princípio da igualdade.

Por fim, em razão da continuação do preconceito e discriminação, frutos de uma construção histórica e social no Brasil, destaca-se a necessidade de outros estudos e discussões sobre a questão racial, especialmente no que se refere ao sistema de Ensino Superior. Assim, as ações afirmativas, considerando não apenas as cotas sociais ou raciais, mas também pessoas com deficiência devem ser amplamente discutidos e serem temas de problematização e produção de conhecimento entre todos os profissionais da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAYMA, Fátima. Reflexões sobre a Constitucionalidade das Cotas Raciais em Universidades Públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro , v. 20, n. 75, p. 325-346, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362012000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 Mar. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso: 09 Mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 8112, de 11 de dezembro de 1990. **Institui o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.** Poder Executivo, Brasília. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm. Acesso em: 09 Mar. 2019.

BRASIL. Lei 8.213, de 24 de julho de 1991. **Institui os Planos de Benefícios da Previdência Social.** Poder Executivo, Brasília. 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm. Acesso em: 11 Mar. 2019.

BRASIL. Lei 8.666, de 21 de junho de 1993. **Institui normas para licitações e contratos da Administração Pública.** Poder Exe-

cutivo, Brasília. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8666cons.htm. Acesso em: 10 Mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Institui a reserva de cotas nos cursos de graduação.** Poder Executivo, Brasília. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 Mar. 2019.

BRASIL. Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Institui sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.** Poder Executivo, Brasília. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 07 Mar. 2019.

DOMINGUES, Petrônio. **Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica.** Revista Brasileira de Educação, n. 29, p. 164-176, 2005. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/275/27502913.pdf. Acesso em: 10 Abr. 2019.

DOS SANTOS, Adilson Pereira. **Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas**. Revista de Ciências Humanas, v. 8, n. 2, p. 289-317, 2012. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/05/1132.pdf. Acesso em: 01 Abr. 2019.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. **A consolidação da ação afirmativa no ensino superior brasileiro. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. **Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008**. Observatório da Jurisdição Constitucional, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/683/470. Acesso em: 02 Mar. 2019.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**, p. 121-139, 2005. Disponível em: https://www.mpgo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/acoes_afirmativas_e_combate_ao_racismo.pdf#page=121. Acesso em: 07 Abr. 2019.

MOCELIN, Cassia Engres; MARTINAZZO, Celso José; GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro. **A trajetória histórica da constituição do marco legal das Ações Afirmativas.** Argumentum, v. 10, n. 1, p. 293-308, 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011. Acesso em: 10 Mar. 2019.

MOORE, C. **Do Marco Histórico das Políticas Públicas de Ação Afirmativa.** In: SANTOS, S. A. dos (Org.). Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. Coleção Educação para Todos; vol. 5, Brasília, Ministério da Educação, UNESCO, 2005. p. 307-334.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão.** In: Trabalho apresentado no Congresso da LASA (Associação de Estudos Latino Americanos), São Francisco, Califórnia. 2012. p. 1-18. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1114.pdf. Acesso em: 03 Abr. 2019.

OLIVEN, Arabela Campos. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil.** Educação, v. 30, n. 1, 2007. p. 29-51. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/539/375. Acesso em: 08 Mar. 2019.

ANÁLISE POLÍTICA DAS REFORMAS UNIVERSITÁRIAS NA AMERICA LATINA: INTERPRETANDO A VISÃO DE CLAUDIO RAMA SOBRE O TEMA.

Wanderlei Salvador

I - INTRODUÇÃO

Se sabe que o processo de educação tem início na família, com a transmissão cultural de costumes, conceitos e valores da sociedade e que quando bem estruturada, esta família se torna a base para o desenvolvimento em todos os aspectos: afetivos, psico e cognitivo, dando formação à personalidade de cada indivíduo. "A família bem estruturada" é um conceito que depende de quem analisa e nem sempre condiz com a nossa realidade, pois em todas classes sociais encontramos os mais variados problemas, desde os socioeconômicos, incluindo os afetivos, religiosos, violência, falta de conhecimentos e outros. A própria família atribui à escola a responsabilidade da educação.

Com a educação queremos um processo de transformação do ser humano, através das informações, dos exemplos e das ações vivenciadas em todos os aspectos.

II – EDUCAÇÃO E SUA DIVISÃO NA HISTÓRIA

É comum utilizarmos como síntese no processo de evolução da humanidade, a separação da Educação entre os períodos: Primitivo, Orien-

tal, Grego, Romano, Medieval, Renascimento e Moderno. A Revolução Francesa é tida como marco imprescindível onde se consolida a Reforma da Educação. Mesmo antes do século XVII, se percebe o surgimento de duas instituições educativas, em particular, que sofreram profunda redefinição e reorganização na modernidade: A Família e a Escola. As duas instituições cobriam com um modelo socialmente aprovado e definido, todo o "arco da infância- adolescência" como locais destinados a formação de jovens gerações.

Os pais não se contentam em apenas colocar os filhos no mundo, mas prepará-los para a vida. O primogênito não era mais exclusivo, e as filhas começaram a receber conhecimentos e doutrina de comportamento na escola, que além de instruir, ainda ditava comportamentos. A instituição do **colégio**, ocorrida no século XVI deu início ao processo de reorganização disciplinar, com racionalização e controle do ensino. Surge uma escola que não ensinava mais as mesmas coisas a todos, sem graduação, com forte incapacidade educativa, sem disciplina interna e externa, e do domínio dos mais velhos sobre os mais novos. O *Ratio Studiorum* dos Jesuítas fixava um programa minucioso de estudo, ensino e educação, cujo centro era a disciplina, considerada descoberta nesta época, tida como constante e orgânica, bem diferente da autoridade não respeitada e da violência. As raízes da disciplina escolar estão na disciplina religiosa, que deseja aperfeiçoamento moral e espiritual. Na escola, surge o **exame**, momento em que individualiza o sujeito, no controle máximo, confrontando-o com o controle do saber.

A separação da Igreja Católica e o Estado, e o código Napoleônico, quando surge o "sonho da razão", na revolução francesa são confrontados com Humbold, pois é quem serve de modelo consolidando em 1810 nos Estados Unidos, a primeira fase da reforma na América (Latina), implementadas no México, Bolívia, Guatemala e Peru. Estava definida a separação entre a Igreja e os novos Estados, na onda das independências que surgiam. Utilizava-se o **modo I do Conhecimento**, ou seja: "Dividir o conhecimento", sendo visíveis as "duas formas de Poder".

Estuda-se neste período: Froebel, Pestalozzi e Herbat, entre outros pensadores, e ocorre a **II Reforma da Educação Superior** na América Latina entre os anos de 1893 a 1918. Rama considera que a **III Reforma** foi iniciada em 1915, que persiste até os dias atuais, pois visava a regulação

da qualidade, de onde se destaca a gratuidade, o co-governo, a autonomia e a seletividade, sendo assim possível medir a queda na qualidade da educação, com o surgimento do vestibular como forma de ingresso no ensino superior.

III – REFORMAS UNIVERSITÁRIAS NA AMERICA LATINA

Claudio Rama usa a definição de que "o motor da história é a luta de classes", onde estão presentes as ideias e o conhecimento, estabelecendo **dois elementos** para as reformas universitárias na América Latina: **Incremental** e **Estrutural**, com a "nova sociedade e a sociedade liquida". Ao explicar que quanto mais rápido são os processos, menores são os conflitos políticos, ele aborda os ludistas e neoludistas, e da não disposição biologicamente para aprender na velocidade e defende entre outras coisas, que o ciclo (digitalização e virtualização) é predominante para definir as competências para o mercado de trabalho.

A América Latina durante a maior parte do século XX teve um modelo específico de universidade caracterizado por uma forte autonomia de instituições públicas, embasado no co-governo. O modelo anterior agregava entre outros elementos, a excessiva rigidez dos marcos teóricos, a ausência de mecanismos institucionalizados de avaliação e uma estrutura institucional baseada em faculdades.

IV - O MODELO UNIVERSITÁRIO EM MUDANÇA

O novo modelo da região se caracterizou pelo monopólio do Estado da Educação Superior, Universidades autônomas, e forte corporativismo, relevância estabelecida por quadros políticos e técnicos e não pelo mercado de trabalho, ou por empesas e pouquíssima inovação tecnológica produzida nas universidades. O gasto universitário era determinado pelas instâncias políticas, sem mecanismos de controle sobre a qualidade da educação superior e foi assim que nos primeiros 30 anos da século XX as universidades públicas incorporaram a formação profissional para industrialização e transformação social. Isso contribuiu enormemente para a mobilidade social e o desenvolvimento das democracias que estavam surgindo na América Latina e no Caribe, especialmente no âmbito da crise da década de 1960, pois a

mercantilização da educação superior nas três décadas anteriores, exigiu organizar um novo espaço na política da educação superior. Com a globalização, as exigências de competitividade e as desigualdades forçaram uma nova solidariedade, surgindo a fixação das bases de uma nova política pública na educação superior, com aprofundamento dos tipos de respostas que são dadas e nas desigualdades que elas geram.

V - AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA E POLÍTICA

Tanto as tensões entre Universidade versus Governo, quanto Sociedade versus Governo, construíram lentamente um caminho para a Universidade Autônoma, co-gestionada, pública, gratuita, laica e profissionalizante. Foi o resultado institucional e normativo das lutas políticas que transitaram no século XX, cujas conquistas estiveram associadas as lutas estudantis, alianças partidárias entre universidade e a política, e a tensão entre os diversos modelos de desenvolvimento.

Em quase todos os países, a autonomia alcançou primeiro um reconhecimento político e finalmente constitucional, e como no caso da Venezuela, a autonomia se colocou no texto constitucional de 1999 no mesmo capitulo dos direitos humanos. Não foi política estratégica do Estado, mas resultado das mudanças na correlação de força na sociedade.

A política universitária passou a ser o campo das alianças contra os governos, expressando-se em diferentes formas, mas marcada pela unidade trabalhador-estudantil e a utilização dos espaços universitários como retaguarda das guerrilhas, ao qual derivou muitas vezes no ciclo de intervenções e pacificações das universidades.

VI – DIFERENCIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A instauração de regimes democráticos em quase toda a região no período, estimulou ainda mais, um significativo processo de regionalização da educação superior que se expressou em fortes demandas de diversos grupos regionais para a criação de instituições universitárias, tanto públicas como privadas. Isto também se expressou na transferência das universidades localizadas nas grandes cidades ou capitais, através de sedes

e subsedes para cobrir as demandas educacionais nas diversas regiões. Este processo de descentralização da educação superior contribuiu para reduzir as fortes migrações estudantis destas regiões para as capitais nacionais, que estão fortemente marcados a educação superior desde o início.

A diferenciação **pública** na maior parte dos casos também se expressou em uma heterogeneidade de níveis de qualidade entre as tradicionais instituições universitárias autônomas e as novas, que muitas vezes nasceram com menores orçamentos, menos exigências de qualidade e corpo docente inferior.

Mais além da diversificação pública, a resposta mais solida e significativa as novas demandas estudantis e a tensão entre Estado e universidades, não foi exclusivamente a criação de novas instituições públicas sem que, por motivos tanto político como econômico, a resposta se orientou para a desregulação da educação, promovendo o surgimento e expansão da educação privada, e inclusive dentro desta a educação como negócio.

Em geral a educação **privada** foi a resposta as pressões para cobrir a crescente demanda estudantil, derivada da expansão da educação média no contexto de restrições financeiras dos governos: esteve baseada em uma visão desde os estados sobre os instrumentos para gerir a ´pressão das universidades públicas por mais orçamento e autonomia. O rígido controle do Estado sobre a universidade pública passou, no contexto democrático, a uma violenta criação de novas instituições universitárias, tanto pública como privada, com uma forte incidência dos parlamentares, vários dos quais defendem suas próprias universidades.

A "Liberdade do ensino" sobre o qual se articulava a ampla criação de instituições de educação superior no continente, derivou em alguns casos no começo em uma liberdade absoluta de abrir ou fechar programas e carreiras; contratar professores sem concurso não credenciado; aumentar matriculas com liberdade; não cumprir mínimos de infraestrutura, etc.

Enfim, a ausência de padrões básicos e de estrutura de controle, permitiu que se ofertassem opções educacionais de baixa qualidade.

Esta nova realidade da educação como âmbito de rentabilidade, como um negócio ou como uma atividade econômica estão gerando fortes impacto em vários setores. Alguns deles diretos, como contribuição para o PIB. Outros indiretos, como os gastos públicos associado a competência que o novo sistema implica.

Outro complexo resultado tem sido a existência de práticas associada a corrupção que merece uma análise especial. A mercantilização da educação superior, sua crescente rentabilidade, as diferenças salariais entre os profissionais e os graduados, a determinação administrativa no governo na concessão de criação e transformação das instituições, e a ausência de política públicas transparentes tem sido a base de práticas associadas normalmente a corrupção.

VII – NOVOS CENÁRIOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nos novos cenários tecnológicos e econômicos da **III Reforma** se verifica um novo eixo das políticas públicas no âmbito da aceleração da competência econômica de onde a educação superior passou a ter cada vez mais importância.

Nestes novos cenários o Estado aparece como a única e principal instância, onde é possível introduzir aspectos regulatórios e orientadores da inversão, a formação de recursos e a investigação aplicada, além da atração de estudantes ou exportação de serviços educativos.

VIII – ESTADO REGULADOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A criação de uma nova institucionalidade da educação superior, com expansão dos órgãos reguladores do Estado tem sido o suporte institucional para a formulação e instrumentação de políticas públicas na última década, na América Latina. Todos os países da região sem exceção, tem reforçado a capacidade regulatória do Estado mediante a criação de uma nova institucionalidade e de políticas públicas na gestão da "questão universitária", que se insere com uma nova filosofia baseada no bem público entre a autonomia universitária e a liberdade de ensino.

Esta regulação básica serve ao setor privado, ainda que em menor proporção sobre o setor público, num quadro de processo não isento de tensões políticas, conflitos institucionais e espaços legais, que em muitos casos tem levado a judicialização da política de educação superior como tem acontecido no Equador, e que parece expressar uma tendência futura na derivação das diferenças sobre as políticas de educação superior.

Os sistemas de certificação da qualidade como eixo da política pública e da problemática sobre a qualidade, remeteu a ausência de políticas e instituições que certificavam a qualidade no contexto de liberdade de mercado, principalmente no setor privado. A problematização da qualidade, em ambos os setores, se devia ao ingresso através de exames no setor público que favorece o setor de maiores estoques de "capital cultural" e um acesso no setor privado pelo pagamento da matricula no contexto de sociedades desiguais e ausência de sistemas de financiamento. O setor privado estruturou lógicas de prestação dos serviços educativos baseados na dinâmica do mercado, promovendo níveis de qualidade em função dos custos das matriculas. Ele permitiu a formação de níveis de qualidades altamente diferenciados, e dado a ausência de padrões básicos, muitas das instituições estabeleceram níveis educativos notoriamente baixos.

A certificação constitui uma nova figura no sistema universitário da América Latina e o Caribe e começa a cumprir o papel de "reguladores acadêmicos" ao estabelecer níveis mínimos de qualidade, critérios de autorização de funcionamento das instituições, guias e procedimentos de gestão e diversas regulações a liberdade de competência no mercado de educação superior. Vale destacar as iniciativas de reformas universitárias na América Latina nos anos 50 e 60, que embora na sua maioria foram inconclusivas ou frustradas, mas que mesmo assim contribuíram para uma relativa diferenciação para mostrar multiplicidade de caminhos de reformas, e também para plantar a análise de alguns dos freios a tais intentos reformistas.

IX - A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A extensão passou a ser parte estrutural das universidades contribuindo em sua eficiência organizacional e funcionou como instrumento político democratizado, buscando transferir conhecimento a sociedade e construindo redes de apoio, requeridas para sustentação da Universidade com sua proximidade e periferia social. Avançou o modelo de gratuidade e requereu-se maiores recursos econômicos. Sem a extensão, como mecanismo de reforço da sua inserção social e como base da construção do discurso político e cultural, o modelo universitário latino-americano não havia tido os níveis de eficiência nem a consistência que o caracterizou durante boa parte do século XX.

Este paradigma da extensão se desenvolveu fortemente em quase todas as Universidades públicas do continente, através de conferencias e atividades culturais, e programas regulares de cursos de verão, que em geral não se organizaram em função de programas bem estruturados em termos pedagógicos, mas de um conjunto de atividades altamente diferente e variados, e com um forte caráter marginal a dinâmica do processo educativo dentro das Universidades.

X - A UNIVERSIDADE TECNOCRÁTICA, REVOLUCIONÁRIA E DE ESTUDOS GERAIS.

Um dos intentos reformistas da universidade pública, orientou a superação dos enfoques profissionalizantes e levantou a incorporação de componentes técnicos, se expressou nas propostas da reforma para uma universidade tecnocrática que atravessaram a região na década. Foi o início da especialização da universidade, focalizando áreas cientificas do conhecimento, tornando-a pública e tecnocrática, ao acrescentar as novas tecnologias, entretanto, não obteve expressão significativa na área das universidades pública.

Em alguns casos enveredou na construção de modelo pedagógico associado as extensões, e teve base conceitual em algumas bandeiras das reformas de princípios do século, como a impulsão em 1920 por Haya de la Torre e um grupo de estudantes, que fundaram a Universidade Popular González Prada para transmitir cultura geral e especialização aos trabalhadores peruanos.

Em quase toda a área, o movimento estudantil se converteu no setor onde o embrionário movimento guerrilheiro ou os setores da esquerda legal, encontraram seu apoio e desenvolvimento, permitindo que o eixo da ação estudantil se transferisse da Universidade para a política nacional.

Surge a Universidade Revolucionária, com resultado complexo: o movimento estudantil deixou de ser um ato educativo para se transformar em um ato político, construiu a luta social, se articulou como braço juvenil dos partidos e como ele também contribuiu a mudança do papel independente no cenário latino-americano.

A reforma que propôs "o movimento dos estudos gerais" se formou em uma crítica da tendência cientifica e sobre especialização profissional

que se propunha para as universidades desta economia. Esse movimento reformista propôs um currículo de estudo gerais para contrastar o profissionalismo e o cientificismo positivista.

O movimento dos estudos gerais encontrou estabilidade em vários países da América Latina, sobretudo em la Cuenca del Caribe. Sua maior estabilidade foi em Porto Rico, Costa Rica, Nicarágua e Honduras, mas também no Peru, onde levou a fundação de Faculdades de Estudos Gerais. Na Universidade de Buenos Aires, este formato curricular tem sido o sistema de seleção para o ingresso as outras Faculdades. Na universidade de Costa Rica se formou a Escola de Estudos Gerais em 1957 como parte da reforma universitária. (SOTO, 2007). Introduzida na Universidade Autônoma de Santo Domingo (UASD) em 1965, se produziu no quadro do movimento universitário renovador, a queda de Trujillo e se expressou na fundação do Colégio Universitário a cargo de um currículo comum, ainda que foi logo abandonado. O programa de Estudos Gerais foi parte das reformas universitárias que impulsionou a UNESCO em toda América Latina no início dos anos 60.

XII - A UNIVERSIDADE DEPARTAMENTALIZADA

Embora seja difícil atribuir uma definição restritiva ao formato de proposta orçamentária da reforma universitária que propôs Darcy Ribeiro nos anos 60, um dos seus componentes mais significativos foi a departamentalização. Ribeiro expressou que "o problema crucial que se apresenta as universidades latino-americanas é o da adoção de uma política de democratização de ensino superior com a aceitação das consequências da expansão da matricula".

A proposta de "Departamentalização da universidade latinoamerica" somente se desenvolveu no Brasil, que ainda está em vigor nas Universidades Federais e tem sido um elemento determinante em seu alto nível de produção de conhecimento. O próprio Ribeiro visualizou, sobre tudo a causa do fracasso ao expressar que "Para quem repugna a departamentalização porque parece constituir um transplante de instituições norte-americana que nos são distantes, vale lembrar que a Universidade nós não a inventamos. Suas formas atuais de estruturação, fundadas na escola e na Cátedra, são, também, transplantes que se cristalizaram como uma má tradição acadêmica, impregnada de conteúdos personalistas que tendem

a dar lugar a burocratização e ao favoritismo. Ainda que, a departamentalização não represente uma grande façanha, terá o mérito de submeter ao debate, estas más tradições enraizadas em uma hegemonia catedrática que se impulsionou ao longo de décadas, estabelecendo as rotinas básicas de trabalho de recrutamento, de acesso e promoção de pessoal docente de nossas universidades". (Ribeiro, 2007)

XIII - AS UNIVERSIDADES DISTINTAS

As distintas gerações das reformas universitárias desde os anos 80 (1980) são expressões de demandas coletivas, e se tem confirmado como "gerações de reformas", promovidas pelas sociedades para responder a problemas ou necessidades. Sobre tais enfoques podemos redefinir as várias reformas ocorridas nas últimas décadas.

a) A universidade **privada**

A segunda grande reforma que se desenvolveu na região, ainda que tenha levado várias décadas em sua instrumentação, e teve sua eclosão desde os anos 80, está associada a expansão das demandas de acesso da matricula em forma superior as disponibilidades financeiras. A segunda reforma consolidou um duplo modelo que manteve a universidade pública tradicional, e facilitou a expansão do ensino privado para as crescentes procuras de acesso e o estancamento dos orçamentos. (Rama, 2006, 2009)

b) A universidade **credenciada**

Uma terceira geração de reformas mais focalizadas nas transformações acadêmicas derivou das demandas de qualidades e a irrupção dos sistemas de certificação de qualidade desde meados dos anos 90. Nessas reformas os eixos foram os padrões mínimos obrigatórios de tipos sistêmicos, a formação da pós-graduação de docentes, o incentivo as investigações acadêmicas e o estabelecimento de sistemas de avaliação e crédito. Esta terceira geração de reformas associada a qualidade teve seus motores e impulsos externos as universidades como politicas sistêmicas de controle de qualidade e, como "geração de reformas" a sua vez parou a diferenciação dos níveis de qualidades. É está uma reforma que se processa internamente, mas cujos impulsos são externos.

c) A universidade **para todos**

Uma quarta geração de reformas está articulada a construção de mecanismos que facilitam o acesso a igualdade para setores tradicionalmente excluídos. Suas manifestações mais significativas tem sido o acesso das pessoas de cor através de cotas e bolsas de estudos no setor público e do PROUNI, que é um programa que seleciona estudantes procedentes de setores de menores ingressos e de cor em cotas nas universidades privadas criando uma contraprestação e exoneração de impostos a estas instituições. Nos países com alta presença indígenas, o eixo central de tais políticas tem sido focado em diversidades de orientações entre as quais destacam a criação de Universidades públicas indígenas, sistemas de bolsas de estudo e cotas.

d) A **virtualização** da universidade

Uma quinta geração de reformas impulsionada desde os meados da década de 2000, está associada a incorporação de tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e de gestão institucional. É o que chamamos de reforma da virtualização (Rama, 2013). Esta virtualização do ensino se expressa em ofertas bimodais, aumento dos apoios de recursos didáticos digitais ao processo de ensino, incorporação de assinaturas associadas a formação de competências informáticas e informacionais, automatização dos processos acadêmicos, oferta de cursos virtuais, aprendizagem sob sistemas de simulação e interação docente-estudante através de campos virtuais.

e) A **internacionalização** universitária

Uma sexta reforma se focaliza nos aspectos internacionais e incorpora além das múltiplas determinantes internacionais na estrutura curricular e no processo de ensino, reafirmando a mobilidade e as alianças entre instituições e com mercados de trabalhos internacionalizados. É a universidade sem fronteira (Rama, 2015)

f) A universidade **como negócio**

Uma sétima geração de reforma, recém-criada, se foca nos aspectos financeiros e centra na mercantilização. É uma resposta ao aumento de custos da educação associados as novas fronteiras de qualidade, a necessi-

dade de acessar maiores investimentos, mecanismos para valorizar a produção de conhecimento. Promove a mudança das formas tradicionais do financiamento para maior tarifação pondo um certo fim da universidade gratuita e inclusive relativamente acessível.

XIV – PROCESSOS REGIONAIS DISTINTOS DA REFORMA

A diferenciação regional dos processos de reformas universitárias introduz estas "gerações de reformas" devido a maior diferenciação das universidades públicas em função de sua distinta intensidade e instrumentação, com grau de instrumentação complexas dadas as características dos países e problemas, e das características próprias das distintas universidades públicas.

Essas diferenciações, em um primeiro nível constatamos processos de diversas reformas em função dos graus de subordinação da Universidade nos âmbitos públicos ou externos. É um processo pelo qual a universidade se associa a dinâmicas regionais e onde adquire maior autonomia dos poderes centrais para atingir maior articulação a propostas e demandas locais. No México, tal dependência da universidade pública respeita a diversificação dos estados dentro do setor público.

Na Argentina invadiram duas universidades públicas provinciais, fundamentalmente de Províncias opostas ao governo central. No Brasil as Universidades estaduais têm grande tradição histórica, estando entre as melhores do pais as do Estado de São Paulo, e na Colômbia, o projeto de reforma universitário proposto pelo governo aponta para transferir parte da fiscalização e as responsabilidades no financiamento aos governos regionais.

Outro nível de diferenciação pelo grau de autonomia se dá desde 1971 na Venezuela, com a Lei de Universidades de 1958 onde se conseguiu obter a autonomia das Universidades, estabelecendo a categoria de "Universidades Experimentais", reduzindo seus níveis de autonomia, acentuando-se mais sob o período de Chávez, e carecem de liberdade para fixar seus problemas ou designar suas autoridades.

Em outros países, o processo de diferenciação ou não se tem dado, ou tem sido muito reduzido, onde se destacam universidades autônomas inseridas em processos de diferenciação institucional, mas que mantem amplos e variados níveis de coordenação.

As tendências mais marcantes da diferenciação das universidades públicas parecem estar associadas aos níveis de qualidade e derivam em uma multiplicidade de situações entre o modelo universitário de elite baseado na investigação e a pós-graduação, e por modelo de absorção de demandas e massificação sem restrições de acesso.

XV - MUDANÇAS NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

A chegada do novo milênio, trouxe outras mudanças para a universidade pública no início do século XXI. Ao final do século XX, se constata como as diferentes gerações de reformas tem modificado o panorama do mundo universitário e formado um sistema de acesso altamente diferenciado no institucional, que contribuiu enormemente para alta dimensão da cobertura, superior à média mundial.

Nos anos 80 e parte dos anos 90 as forças internas dominantes nas Universidades públicas resistiram a muitas mudanças que procediam do exterior, porém, desde os anos 90 surgiram novas realidades políticas e os novos enfoques da Universidade pública, iniciando dinâmicas de reformas com um maior protagonismo do "publico" desde os âmbitos da política nacional. Neste cenário dos anos 2000, a universidade latino-americana começou a construir novas alianças políticas, não exclusivamente com os partidos de esquerda que foram sua base tradicional em muitos países.

Vários indicadores mostram a formação de mudanças na relação entre as universidades públicas e os governos e a construção de novas alianças e acordos. Em alguns casos, tais mudanças estão associadas a triunfos eleitorais de grupos políticos articulados historicamente a universidade pública, facilitado aumento de recursos públicos e novos compromissos das universidades com seus governos.

Surgiu a formulação de novo discurso universitário em escala regional de educação, como bem público, mostrando reposicionamento do enfoque conceitual, que conseguiu homogeneizar e renovar o discurso universitário na região, exibindo uma certa desautonomização e mudança na própria caracterização da universidade, que começa a perfilar-se sob outros parâmetros.

a) Mudança no governo

- Alta complexidade institucional ou organizacional com maior peso da burocracia universitária na gestão que tem reafirmado o poder dos reitores sobre os Conselhos Universitários.
- Aceitação da diferenciação institucional e de dinâmicas não monopólicas públicas, com início de lógicas sistêmicas públicas. Crescente participação das tradicionais universidades públicas no pé de igualdade com as demais universidades.
- Redução do peso estudantil nos órgãos do governo em casos de co-governo paritário.

b) Mudança no financiamento

- Aumento do financiamento público a educação superior diretamente e através do desenvolvimento de modalidades de financiamento competitivos nas investigações e no melhoramento da formação docente.
- Aumento das reduções de contas e de controles sobre o gasto.
- Criação de fundações universitária com mecanismos e procedimentos que permitem agilizar o gasto e os processos administrativos e geração e manejo dos recursos sem motivos.
- Manutenção da gratuidade, com leve aumento de regulação de mercado através da oferta de pós-graduação profissionalizante e o abandono da orientação exclusivamente acadêmica na oferta universitária.

c) Mudanças no acadêmico

- Aceitação e apoio aos sistemas de avaliação e credenciamento externo
- Maior flexibilização do trabalho docente e da dinâmica através de cursos semestrais e trimestrais, aumento das classes noturnas, maior contratação de professores de tempo parcial e desenvolvimento de oferta a pedido
- Aumento da internacionalização com crescente mobilidade acadêmica no quadro de alianças e redes internacionais, como Alfa ou Erasmus mundo
- Relativa redução dos sistemas seletivos de acesso a partir da maior diferenciação institucional e o aumento das ofertas presenciais e a distancia

XVI – A NOVA ETAPA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS LATIOAMERICANAS

Hoje as "universidades públicas", estão inseridas em processo de avaliação externa em sua maioria, com melhor governabilidade, conseguindo reduzir seus elevados níveis de conflitos com o qual a qualidade de dias de classe efetiva tem aumentado, portanto seus processos de ensino – aprendizado tem melhorado.

A universidade pública é hoje uma realidade complexa, diversa e muito mais integrada a sua sociedade que no passado. Também tende a participar na dinâmica política dentro de diversos níveis de alianças políticas.

Enfim, a Universidade Pública de hoje nada tem que ver com os guetos universitários de elite do passado.

O co-governo atual derivou de alguns remanejamentos que procurou dar maior governabilidade, mas em suas linhas gerais se manteve com maior peso formal ou informal dos docentes e menos de ingressados ou estudantes. Ainda que a autonomia no normativo tem sido modificado com os mecanismos de certificação externa da qualidade, não atua sobre as estruturas de poder e de governo

Temos assistido nos últimos anos a passagem desde as dinâmicas tradicionais da expansão da matrícula nas Universidades, políticas orientadas para qualidade, e por sua vez, desde as políticas liberalizadoras dos anos 90, que foram inclinados para a expansão do setor privado para novo cenário, com a criação de múltiplos âmbitos de regulação que ao mesmo tempo reduz a soberania das Universidades, tanto públicas como privadas. Assim, contribuiu para homogeneizar e padronizar as condições dos processos de ensino-aprendizagem e assegurar padrões básicos de qualidade.

Nos países onde a universidade pública não estabeleceu significativas barreiras de ingressos e por onde as instituições privadas se articularam como instituições de elite antes da fuga das classes média e altas para a educação privada, os eixos das potenciais reformas continuaram focalizando em suas linhas tradicionais e mais intensamente na regionalização da matrícula, a redução dos níveis de deserção, repetição e abandono e na obtenção de adicionais funcionamento públicos para manter a expansão da matricula.

Em algumas instituições os problemas se localizam na gestão e na capacidade de governabilidade das instituições mas, dentro do poder da

co-gestão e a dispersão do centro do poder. No quadro da continuação da expansão da cobertura, os problemas derivam das limitações do financiamento público e sua necessidade de financiamento adicionais, onde muitas universidades públicas e privadas, por sua tradição e seus valores, estão tentando políticas de igualdade através de ações compensatórias, e através do desenvolvimento de modalidades não presencial ou de abertura, limitada, ao acesso a setores antes marginalizados através de bolsa de estudos, cotas ou serviços sociais; ao tempo que também buscam concentrar-se na necessidade de expandir e preservar maior qualidade. Surge então o crescente abismo entre a igualdade e a qualidade.

O reforço do Estado e a criação de âmbitos especializados e facultados a impor suas decisões na educação superior é parte deste processo de estabelecimento de regulações obrigatórias que além disso impõe modalidades de colaboração institucional para facilitar a articulação ou mobilidade dentro dos sistemas acadêmicos, e que marcam o cenário da nova concepção da autonomia que caracterizara o século XXI.

XVII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é o que construímos no nosso dia-a-dia, nas experiências vividas e no exemplo das vivências dos que nos rodeiam, sempre com um olhar observador, atento às inovações, aos acontecimentos relacionados à educação. Uma experiência interessante vem da Universidade de Lisboa, com o projeto *Observar e Aprender*, que visa estimular a atividade de docência no Ensino Superior, promovendo espaços de experimentação e apoio aos docentes daquela renomada instituição, constituindo-se como um fórum de formação interdisciplinar. Outra iniciativa interessante vem sendo aplicada no sul do Brasil, como defende o professor Alexandre Rodrigues, ao explicar como conhecer o cérebro e sua influência na construção de sentimentos e como eles influenciam o comportamento. Em sua análise antropológica e sociológica do ser humano, a fim de prever características específicas comportamentais essenciais e instintivas como fomos modelados, ele junta neurogestão e trata da construção de soluções balizadas pelos pilares da neurociência, psicologia e da administração em geral.

Como compreender as origens do comportamento humano, se não existem luzes que nos guiem nos caminhos do conhecimento do cére-

bro e da mente? Este é o desafio para quem quiser ingressar no campo da neurogestão, um horizonte para muito estudos e desafios com poucos concorrentes. Em outras palavras, para conseguir o que os outros não conseguem, conheça o que os outros não conhecem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, Fernando – **Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos**. Educação e Realidade, Porto Alegre, !g (1: 89-96. Jan-Jun. 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação.** São Paulo: Editora Brasiliense. 15ªEd. 1985.

CASTRO, Amélia Domingos de, CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **ENSINAR A ENSINAR –** Didática para a Escola Fundamental e Média. Ed. Pioneira. Thonson Learning. Capítulo 8.

FREIRE, PAULO ***Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa***.

GUARESCHI, Pedro. SOCIOLOGIA CRITICA. Alternativas de mudança. Porto Alegre. EDIPUCRS. 57ª. Ed. 2014.

RODRIGUES, Alexandre. **NEURO+PSICO+ADM=NEUROGESTAO.** Porto Alegre. Revista máster CRA/RS, pag.19, edição 149, jan/fev 2017,

SOARES. Esther Bueno. **MERCOSUL**. Desenvolvimento histórico. São Paulo. Del Rey Editora.1997.

http://www.urutagua.uem.br//04fil_silva.htm acessado em 20.03.2017

http://www.geledes.org.br/escola-de-frankfurt-critica-sociedade-de-comunicacao-de-massa/#gs.1kNccpY acessado em 20.03.2017

http://www.suapesquisa.com/quemfoi/augusto_comte.htm acessado em 20.03.2017

https://aartedesecomunicar.wordpress.com/2013/06/06/auguste-comte-2/ acessado em 19.03.2017

http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2015/07/O-boom-da-educa%C3%A7%C3%A3o-a-dist%C3%A2ncia-de-n%C3%ADvel-superior-no-Brasil-Alexandre-Pimenta.pdf

http://www.pedagogia.com.br/historia.php

http://www.gob.mx/sep/articulos/5-ejes-del-modelo-educativo

A METODOLOGIA DE SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO JURÍDICO

Adriano da Silva Ribeiro
Giovanni Galvão Vilaça Gregório

1 INTRODUÇÃO

A evolução da forma de transmitir o conhecimento é tema relevante no ambiente acadêmico porque suscita questões de como torná-lo mais dinâmico na atualidade em que as informações estão facilmente acessíveis na *internet*.

Desse modo, surge a necessidade de perquirir acerca de novas metodologias de ensino, visando afastar a monotonia que a forma tradicional de ensino proporciona. Redesenhar a maneira de conduzir a sala de aula é de grande importância para despertar o engajamento dos alunos como responsáveis na construção do próprio conhecimento.

Por isso, no primeiro capítulo, realiza-se breve retrospecto da transformação do conhecimento desde o século XIX até o advento da internet, ressaltando a importância de fomentar o interesse dos alunos do curso Direito, que apesar de ser teórico, deve estar permeado pela dialética.

No capítulo seguinte, aborda-se o modelo instrucionista, o construtivista de Jean Piaget e o construcionista de Seymor Papert, com ênfase nas distinções entre eles.

E, por fim, apresenta-se a metodologia de sala de aula invertida, desenvolvida por Jonathan Bergmann e Aaron Sans (2016), na qual a relação professor-aluno é reestruturada, podendo ser aplicada, inclusive, no ensino jurídico.

A fonte de pesquisa é a bibliográfica, constituída por livros e artigos científicos. A vertente metodológica é a teórico-jurídica e o método dedutivo.

2 A TRANSFORMAÇÃO DO CONHECIMENTO

A transmissão do conhecimento passou por sérias transformações desde o século XIX e, especialmente, com o advento da *internet*, o conhecimento tem se tornado cada vez mais livre e diversificado, requerendo novas aptidões para a sua organização, conforme anuncia Edgar Morin:

> É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o contexto, o global (a relação todo/partes), o multidimensional, o complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática, e não programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. (MORIN, 2014).

O que antes acessível apenas por livros em bibliotecas, nos tempos atuais, basta apenas um clique e uma imensidão de informações se tornam disponíveis.

Contudo, a forma de ensinar ainda permanece a mesma, com aulas essencialmente expositivas, à margem de todas as transformações pelas quais passamos, notadamente no século XXI, ocasionando o desinteresse dos alunos, que tiveram o perfil alterado ao longo desse tempo.

No mesmo sentido, caminha o ensino jurídico no Brasil. Desde que foram instaladas as duas primeiras faculdades de Direito no início do século XIX no Convento de São Francisco – São Paulo/SP e no Mosteiro de São Bento – Olinda/PE, os cursos de Direito no Brasil primam pela metodologia tradicional de ensino, a exemplo das aulas teóricas e leitura do texto de lei.

Portanto, é necessário abrir-se às novas metodologias para o ensino jurídico, apesar da resistência das instituições, dos professores e dos alu-

nos, a fim de recobrar o interesse nesta ciência de tamanha importância para a sociedade,.

A propósito, elucida Frederico Gabrich:

> No âmbito específico do ensino do Direito, é cada vez mais evidente o descompasso entre essas novas realidades sócio-culturais vivenciadas no Século XXI, o atual interesse profissional dos alunos dos cursos jurídicos e as metodologias tradicionais de formação do conhecimento, do ensino, da pesquisa e da avaliação. Isso é facilmente evidenciado pelas experiências dos professores em sala de aula, comprovadas por depoimentos significativos e repetidos, tais como: "...os alunos não reagem às aulas e não demonstram interesse...", "...são poucos os alunos que realmente estudam os tópicos da disciplina independentemente da realização de provas...", "os alunos não leem nada" etc. (GABRICH, 2010).

O ato de raciocinar, argumentar e discutir, tão valiosas ao estudante/profissional do Direito, ainda ficam em segundo plano diante da insistência em aulas expositivas e formais, às vezes maçantes e monótonas.

Aliar a teoria à prática é indispensável ao aluno do curso do Direito para a evolução do processo do conhecimento, alterando a mentalidade instrucionista da educação.

Uma dessas inovações refere-se ao método construcionista, cuja proposta é colocar o aluno como protagonista no processo de aprendizagem, conforme se verifica na metodologia de sala de aula invertida, abordada adiante.

3 INSTRUCIONISMO, CONSTRUTIVISMO E CONSTRUCIONISMO

Antes de adentrar à metodologia de sala de aula invertida, é importante discorrer sobre os supracitados modelos de aprendizagem.

O modelo instrucionista foi desenvolvido a partir do behaviorismo, isto é, de uma teoria que estuda a relação entre cérebro e aprendizagem. Tem como enfoque o ensino, no qual o aluno deve apreender o conteúdo ministrado por meio de aulas expositivas, valorizando o conteúdo curricular.

O professor tem papel central no instrucionismo, o de especialista, pois é ele o responsável por transmitir os conteúdos. Como o próprio nome sugere, o conhecimento é adquirido pela instrução, a fim de que os alunos possam assimilar os conceitos sobre determinada área.

Nesse sentido, o aluno é o receptor daquele conteúdo, que de forma passiva, capta as informações repassadas, tratando-se de um modelo tradicional de ensino.

O referido modelo é válido para ensinar conteúdos que precisam de fórmulas, como na Matemática e na Física, sendo bastante utilizado na informática, sob a perspectiva de que o computador era considerado uma máquina de ensinar, cuja abordagem é a mesma, transmitir conhecimento ao aluno.

Para Luiza Benedito e Frederico Gabrich:

> [...] é evidente que o instrucionismo é importante para a educação, tanto que ainda é o modelo mais aplicado na maioria das escolas e universidades, e a principal metodologia que permitiu o desenvolvimento do conhecimento alcançado pela humanidade até o momento.
>
> Porém, o uso excessivo e quase exclusivo desse modelo está desconectado com as inovações, com o fluxo contínuo e livre de informações, bem como com o pluralismo de ideias e de concepções de ensino e de aprendizagem determinados pela era do conhecimento que marca este século. (BENEDITO; GABRICH, 2017)

O instrucionismo é também aplicado aos cursos de Direito, considerando a unilateralidade do discurso professor-aluno, muitas vezes tolhendo a possibilidade de importantes discussões, tendo em vista o caráter linear de exposição, tornando as aulas, que já são excessivamente teóricas, monótonas.

Assim, tamanho é o desafio de buscar inovações nos cursos jurídicos, seja por resistência dos alunos, dos professores e até das instituições.

Por outro lado, o construtivismo, desenvolvido por Jean Piaget, teve relevante papel no estudo sobre aprendizagem, em que outras características do saber são consideradas a partir de experiências.

Nessa perspectiva, o aluno deixa de adotar uma postura passiva para se tornar protagonista no processo de aprendizagem.

Sobre o modelo construtivista, Frederico Gabrich enfatiza que "(...) *fundamentou-se na pesquisa dos estágios de desenvolvimento infantil e sua importante conclusão (resultado) foi a de que crianças não adquirem simplesmente conhecimento pouco ao pouco, mas sim com suas interações no mundo*."(GABRICH, 2012).

Patrícia Scherer Bassani:

> A aprendizagem construtivista considera o ambiente como sendo o cenário onde acontece o processo de integração, que promove e desencadeia um processo de construção interna de significados. Assim, o cenário se torna um ambiente no qual professores e alunos desenvolvem ações que podem levar a processos de aprendizagem (BASSANI et al, 2006. p.2).

Verifica-se que no construtivismo é imperiosa a interação entre sujeito e objeto para a construção do conhecimento, afastando a postura passivista do modelo instrucionista. Na verdade, significa mudança de paradigma na forma tradicional de ensino, em que docente e aluno possuem novos papéis pedagógicos.

Já o construcionismo é uma corrente pedagógica elaborada por Seymor Papert, que se baseia em princípios construtivistas e fundamenta-se na premissa de que o aluno constrói seu próprio conhecimento.

Na lógica construcionista de Papert o aprendiz constrói alguma coisa, ou seja, o aprendizado ocorre ao fazer algo do seu interesse, existindo o envolvimento afetivo para a aprendizagem se tornar significativa.

Na verdade, Piaget e Papert concordam que o conhecimento é criado pela criança (e também pelos adultos) no processo ativo de interagir com o mundo. Todavia, o construtivismo destaca as habilidades para atingir metas educacionais em diferentes estágios de desenvolvimento.

Entretanto, o construcionismo, concentra-se no modo de aprendizagem do aluno, incidindo sobre o contexto e as diferenças individuais, dando um escopo mais amplo que o construtivismo, especialmente por abarcar o universo adulto. Assim, a construção do conhecimento idealizado por Papert, ocorre quando o aluno estabelece um objeto de seu interesse.

Enfatiza Frederico Gabrich:

> Daí, então, o principal propósito do construcionismo de Papert; criar ambientes e possibilidades que estimulem o interesse e a participação ativa dos alunos (em qualquer disciplina e Ciência), instigando os sentidos e aguçando a criatividade, bem como a integração e a afetividade, tanto dos discentes, quanto dos docentes. (GABRICH, 2012).

Nesse contexto, os ensinamentos de Luiza Benedito e Frederico Gabrich (2017):

> Não obstante, para instigar o interesse do discente, bem como para deslocar o aluno do polo passivo (de mero receptor de informações e conteúdos) e despertá-lo para o aprendizado, é imprescindível repensar o ensino jurídico, bem como a pesquisa e a implementação de variadas e inovadoras metodologias e métodos de ensino. Nesse sentido, o construtivismo e o construcionismo são metodologias importantes para essa necessária evolução (BENEDITO; GABRICH, 2017).

Desse modo, pode-se conceber que as metodologias ativas de ensino, baseadas no construcionismo despertam engajamento e, consequentemente, melhores resultados, assim como ocorre com a metodologia de sala de aula invertida, que será abordada no próximo tópico.

4 SALA DE AULA INVERTIDA – JONATHAN BERGMANN E AARON SANS

A metodologia de sala de aula invertida foi desenvolvida pelos professores Jonathan Bergmann e Aaron Sams (2016), que por meio de suas experiências em classe constataram a importância de uma forma de personalizar o ensino, inclusive tornando-o mais dinâmico, diante das particularidades de cada aluno.

Quanto ao conceito de sala de aula invertida, Jonathan Bergmann e Aaron Sams sintetizam: o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula (BERGMANN e AARON, 2016, p. 6).

A propósito, os referidos autores observam que:

> O movimento para a personalização tem muito mérito, mas, para um único professor, personalizar o ensino de 150 estudantes é tarefa difícil e que não funciona no contexto tradicional. O atual modelo de educação reflete a era em que foi concebido: a revolução industrial. Os alunos são educados como em linha de montagem, para tornar eficiente a educação padronizada. Sentam-se em fileiras de carteiras bem arrumadas, devem ouvir um "especialista" na exposição de um tema e ainda precisam se lembrar das informações recebidas em um teste avaliativo. De alguma maneira, nesse ambiente, todos os alunos devem receber uma mesma educação. A debilidade dos métodos tradicional é a de que nem todos os alunos chegam à sala de aula preparados para aprender. Alguns carecem de formação adequada quanto ao material, não têm interesse pelo assunto ou simplesmente não se sentem motivados pelo atual modelo educacional. (BERGMANN; SANS, 2016, p. 4).

Os resultados foram positivos e essa metodologia foi disseminada em várias outras escolas e também diversos países, tanto que motivou os dois professores, Jonathan Bergmann e Aaron Sams (2016), a escreverem o livro que leva o nome da metodologia "Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem", o qual, de forma bastante próxima e numa linguagem acessível, descreveram minuciosamente como "inverter a sala de aula".

A obra monstra como as metodologias ativas de ensino podem mudar a relação de aprendizagem, estabelecendo novos vínculos entre professor e aluno.

O aluno torna-se protagonista de seu aprendizado respeitando o próprio ritmo, enquanto o professor assume novo papel, que, com apoio de tecnologia, poderá mapear melhor o conhecimento adquirido.

A ideia é deslocar o foco do professor para o aluno e a inversão se verifica na medida em que, o que era realizado em sala, passa a ser feito em casa e vice-versa.

Assim, conforme explicam os próprios autores Bergmann e Sans, os alunos têm contato prévio com a matéria em casa, por meio de vídeo-

-aulas e/ou textos. Em sala, os alunos realizam trabalhos individuais ou em grupo e partilham o conhecimento para fixação do tópico (BERGMANN; SANS, 2016).

Além disso, esclarecem os autores que:

> No modelo de sala de aula invertida, o tempo é totalmente reestruturado. Os alunos ainda precisam fazer perguntas sobre o conteúdo que lhes foi transmitido por vídeo, as quais respondemos nos primeiros minutos da próxima aula. Dessa maneira, esclarecemos os equívocos antes que sejam cometidos e aplicados incorretamente. Usamos o resto do tempo para atividades práticas mais extensas e/ou para a solução de problemas (BERGMANN; SANS, 2016, p. 12-13).

O professor, nessa metodologia, adquire o papel de tutor, esclarecendo as dúvidas, corrigindo eventuais equívocos e promovendo a discussão entre os alunos, sendo possível, também, realizar um acompanhamento diferenciado àquele que tiver dificuldades. Nesse contexto, em que praticamente toda a dinâmica da aula se altera, é essencial capacitar o professor para aplicação do modelo com sucesso.

Portanto, a ideia é promover aulas menos expositivas, mais produtivas e participativas, capazes de engajar os alunos no conteúdo e melhor utilizar o tempo e conhecimento do professor.

O livro resgata o conceito de aprendizagem para o domínio de Benjamin Bloom e conjuga com a sala de aula invertida, ressaltando:

> A sala de aula invertida de aprendizagem para o domínio associa os princípios da aprendizagem para o domínio à tecnologia de informação para criar um ambiente de aprendizagem sustentável, replicável e gerenciável. Ao entrar em uma de nossas salas de aula, você se surpreenderá com o volume de atividades assíncronas. Basicamente, todos os alunos trabalham em tarefas diferentes, em momentos diferentes, empenhados e engajados na própria aprendizagem. Alguns fazem experimentos ou desenvolvem pesquisas, outros assistem a vídeos em seus dispositivos pessoais, outros se reúnem em equipes para dominar objetivos, outros interagem com o quadro branco para fazer simulações *on-line*, outros estudam em pequenos grupos, e há ainda outros que fazem testes ou provas no computador da escola ou

> em seus dispositivos pessoais. Você também verá alguns alunos trabalhando individualmente ou em pequenos grupos com o professor. (BERGMANN; SANS, 2016, p. 12-13).

Destacam Bergman e Sams (2016) as seguintes razões para se adotar a inversão da sala de aula: a) A inversão fala a língua dos estudantes de hoje; b) A inversão ajuda os estudantes ocupados, sobrecarregados com outras atividades; c) A inversão ajuda os estudantes que enfrentam dificuldades; d) A inversão ajuda alunos com diferentes habilidades a se superaram; e) A inversão cria condições para que os alunos pausem e rebobinem o professor; f) A inversão intensifica a interação aluno-professor; g) A inversão possibilita que os professores conheçam melhor seus alunos; h) A inversão aumenta a interação aluno-aluno; i) A inversão permite a verdadeira diferenciação; j) A inversão muda o gerenciamento da sala de aula.

A implementação dessa metodologia implica mudança de pensar e agir, sobretudo nos curso de Direito em que há um excessivo apego ao modo tradicional de ensinagem trazido ao Brasil.

Leciona Frederico de Andrade Gabrich:

> O ensino jurídico precisa evoluir para reconhecer a importância atual da transdisciplinaridade e a sua capacidade de restabelecer a força, a significação e o interesse do ensino do Direito, especialmente diante dos novos paradigmas da contemporaneidade e dos interesses das novas gerações de estudantes e de profissionais do Direito (GABRICH, 2013, p.16).

A relevância de incentivar a sala de aula invertida no ensino jurídico está em que, apesar de ser um curso bastante teórico, pode trazer maior vigor e movimento ao Direito, que é essencialmente dialético.

Além disso, a promoção da sala de aula invertida nos cursos de Direito fomenta maior engajamento dos alunos à argumentação, formando profissionais mais preparados para o mercado de trabalho.

É evidente que são muitos os desafios, não só da parte dos alunos, mas, também dos professores e até das instituições educacionais, porém, a reticência em permanecer no modelo tradicional de ensino importa engessar uma ciência que deve ser permeada pela renovação de ideias.

5 CONCLUSÃO

A pesquisa buscou estabelecer alguns fatores que contribuíram para a mudança na forma de obtenção de conhecimento, ressaltando a importância da tecnologia, especialmente a *internet*, na rápida e diversificada disseminação de informações. Contudo, verificou-se que o ensino nas escolas ainda permanece na forma tradicional, com as aulas expositivas nas quais o professor é o sujeito principal na transmissão dos conteúdos, baseado no modelo instrucionista.

A mesma situação é encontrada nos cursos de Direito, de maneira que a excessiva formalidade ocasiona aulas monótonas e o desinteresse dos alunos.

Assim, foi preciso revisitar os conceitos dos modelos instrucionista, construtivista e construcionista para entender a evolução do ensino, concluindo que na atualidade é necessário inserir o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, protagonista e responsável na construção do próprio conhecimento.

Nesse contexto, a metodologia de sala de aula invertida, desenvolvida pelos professores Jonathan Bergmann e Aaron Sans mostra-se como uma alternativa à maneira linear de condução de uma classe, na medida em que reestrutura a logística em sala de aula.

Na sala de aula invertida o que era executado em sala passa a ser feito em casa e vice-versa. O aluno tem contato prévio com o tópico a ser ministrado, deixando para a aula, momento para discussões e aprofundamento do tópico.

Dessa forma, a referida metodologia é de grande relevância para imprimir maior dinamicidade, afastando a monotonia das aulas essencialmente expositivas e abrindo espaço para maior raciocínio dos alunos que, no curso de Direito, é fundamental para a formação de um bom profissional.

REFERÊNCIAS

BARATA, G. et al. **Melhorando o ensino universitário com a gamificação**. *In*: PORTUGUESE CONFERENCE ON HUMAN-MACHINE INTERACTION, 5, 2013, Vila Real. Interacção. 2013.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? *In*: BORJA, Amélia de et al. **Construtivismo em revista**. São Paulo: FDE, 1993. p. 87-93 (Série Idéias, 20).

BENEDITO, Luiza Machado Farhat; GABRICH, Frederico de Andrade. Lego Serious Play no Direito. **Revista de Direito de Família e Sucessão**, v.3, n.1, 2017, p.33-53. Disponível em: http://www.indexlaw.org/index.php/direitofamilia/article/view/1944 . Acesso em: 07 nov. 2019.

BENEDITO, Luiza Machado Farhat; GABRICH, Frederico de Andrade. Lego Serious Play na solução de problemas familiares e societários. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, v.2, n.2, 2016, p.105-126. Disponível em: http://indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/1310/pdf . Acesso em: 03 out. 2019.

BERGMANN, Jonathan; SANS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

CASTRO, Raquel Carvalho Menezes de; SILVA, Ana Paula Gonçalves; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona de; ALMEIDA, Letícia da Silva. METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO JURÍDICO: compartilhando experiências no ensino superior. **Trabalho Completo III Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior**. Disponível em: https://congressos.ufmg.br/index.php/congressogiz/CIM/schedConf/presentations. Acesso em: 16 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GABRICH, Frederico; BENEDITO, Luiza Machado Farhat. ***Lego serious play* no Direito.** Universidade Fumec, 2010.

GABRICH, Frederico; BENEDITO, Luiza Machado Farhat. **Ensino jurídico por meio de imagens**. Universidade Fumec, 2010.

GABRICH, Frederico. **Transdiciplinaridade no ensino jurídico**. Universidade Fumec, 2010.

GABRICH, Frederico de Andrade. **Inovação no Direito**. Belo Horizonte: Universidade Fumec – FCH, 2012.

GABRICH, Frederico de Andrade. **Arte, storytelling e Direito**. Artigo aprovado e apresentado no CONPEDI. UFS: 2015.

GERSTEIN, Jackie. The flipped classroom: the full picture. Jackie Gerstein licensed under a creative commons attribution-non commercial – no derivs 3.0-unponted license . Disponível em: amazon.com.br . Acesso em: 10 jun. 2016.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Metodologias de ensino com tecnologias da informação e comunicação no ensino jurídico. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 263-299, mar. 2016. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000100013>. Acesso em: 16 nov. 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2013.

RIGHETTI, Moacir Spadoto. **O ensino jurídico e a função social da universidade**. CONPEDI. Brasília, 2008.

SANTOS, Paulo Vitor Valeriano dos. BENEDITO, Luiza Machado Farhat. O ensino jurídico sob a ótica da gameficação. **Rev. de Pesquisa e Educação Jurídica**. Salvador, v. 4, n. 1, p. 39-53, Jan/Jun. 2018.

SASS, Odair. **Construtivismo e Currículo**. Artigo digital. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_26_p087-103_c.pdf. Acesso em: 11 mar. 2019.

VALENTE, J.A (1993). **Computadores e Conhecimento**: repensando a educação. Gráfica UNICAMP. Campinas, 1993.

VIANA, Sandra Pio. SALA DE AULA INVERTIDA E ENSINO DO DIREITO. *In*: LIMA, José Edmilson de Souza; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini; CARMO, Valter Moura do (Coord.). **Direito, educação, epistemologias, metodologias do conhecimento e pesquisa jurídica II** [Recurso eletrônico online] organização CONPEDI/UNICURITIBA; Florianópolis: CONPEDI, 2016. Disponível em: www.conpedi.org.br em publicações. Acesso em: 16 nov. 2019.

A IMPORTÂNCIA E OS IMPACTOS DO CLIMA ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO DE CASO COM OS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD

Daniela Tavares

1. INTRODUÇÃO

A investigação visa, em um primeiro momento, analisar o clima organizacional numa Instituição de Ensino Superior, da cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. Para esse fim, realizamos uma pesquisa com 22 participantes, pois, através desta, foi possível medir alguns aspectos, tais como: o grau de motivação e satisfação dos professores, se há um bom relacionamento interpessoal e, consequentemente, se a instituição tem um bom ambiente de trabalho e propício para os docentes realizarem o seu trabalho.

O problema em estudo consiste na procura de dados empíricos relevantes que permitam promover um nível crescente e sustentado do clima organizacional por parte dos docentes. A pesquisa consiste em investigar o seguinte problema norteador quais são as variáveis que influenciam positiva ou negativamente o nível de satisfação no trabalho do corpo docente num contexto escolar? Tal questionamento está diretamente ligado ao objetivo geral desta pesquisa, que é analisar como o clima escolar de uma instituição de ensino superior influencia no comportamento dos professores. O problema norteador também nos remete aos objetivos específicos

já relatados, como averiguar aspectos relacionados ao clima organizacional e sua aplicabilidade e investigar quais variáveis o determinam. Luz (2006) afirma que o clima é resultante da cultura das organizações e de seus aspectos positivos e negativos, ou seja, os conflitos. O autor corrobora afirmando que as Instituições precisam analisar como está o ambiente organizacional, ou seja, fazer o diagnóstico realizado com base na pesquisa de clima organizacional, que traz alguma consequência, positiva ou negativa, para os resultados organizacionais ou para sua sobrevivência

O estudo está estruturado em quatro seções. Na primeira seção está a introdução, na segunda seção é discutida a questão do referencial teórico sobre: Instituições de Ensino Superior (IES) na modalidade EAD; Clima organizacional; Pesquisa de clima organizacional, Interação entre professores e instituição; Motivação dos professores. E a seguir, na terceira seção, são detalhados os aspectos metodológicos; pesquisa qualitativa, do tipo, exploratório e descritivo e, as análises de dados, onde os esforços serão direcionados ao clima organizacional na instituição de ensino superior, na modalidade EAD. Na quarta seção, são expostas as considerações finais.

2. Referencial Teórico

Neste capítulo, apresentaremos o referencial teórico que nos dá o embasamento para a construção deste artigo, autores como Oliveira (2003); Moore & Kearsley (2008), Testa e Freitas (2002); Pereira e Rebolo (2017); Luz (1996/2003/2006); Ferreira (2013); Bedani (2006); Chiavenato (2003); Gasparetto (2008); Yin (2015); entre outros autores com suas contribuições, proporcionaram ao estudo de caso uma fundamentação importante para o resultado desta pesquisa.

2.1 Instituições de Ensino Superior (IES) na modalidade EAD

No Brasil, até a década de 90, a Educação à Distância (EAD) era deixada em segundo plano, sendo utilizada somente na educação técnica ou para a aceleração da aprendizagem. Hoje, com a explosão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a EAD é utilizada para atender à grande pressão social por maior acesso ao ensino superior, para isso os go-

vernos de todo o mundo passaram a interessar-se pela EAD como forma de atendimento a um grande número de alunos (OLIVEIRA, 2003). É cada vez maior o número de Instituições de Ensino Superior (IES) que investem em iniciativas de EAD.

A educação a distância (EAD), também chamada de ensino a distância e *e-learning* (Moore & Kearsley, 2008), é uma modalidade de ensino que vem alcançando maior espaço nas instituições de ensino superior (IES) e no mercado educacional nos últimos anos. Os autores Testa e Freitas (2002) conceituam essa modalidade como um processo de ensino-aprendizagem cuja característica principal se dá pela separação física entre professores e alunos e pela presença de alguma tecnologia, de modo a possibilitar a interação entre eles.

2.2 O Clima Organizacional

As empresas de ensino privado, como instituição social, tem como objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, também é uma organização de trabalho, é o local de trabalho do professor. Salientamos que essa organização sobre influências de fatores externos, como por exemplo: questões econômicas, sociais e culturais, e por outro lado, dos fatores internos, destacamos o clima organizacional, que vai influenciar diretamente no fazer docente e consequentemente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Pereira e Rebolo, 2017). No primeiro momento, vamos focar em um dos fatores internos que é o clima organizacional.

De acordo com Luz (1996), o clima organizacional é considerado um conjunto de valores, atitudes e padrões de comportamento existentes em uma organização, que retrata o grau de satisfação das pessoas no trabalho. Sintetizando, o clima representa o ambiente da Instituição integrado com o comportamento e a percepção que cada indivíduo tem da empresa a que presta serviço e, consequentemente, reflete diretamente no desempenho e na satisfação do colaborador.

O clima da organizacional é segundo Ferreira (2013), o estado de espírito ou de ânimo das pessoas, que predomina em um ambiente organizacional em um determinado período. "O clima é afetado por conflitos, situações positivas e negativas que ocorrem no ambiente de trabalho e também por fatores externos" (FERREIRA 2013, p. 47).

O referido autor considera o clima organizacional como o reflexo do estado de espírito das pessoas que predomina numa organização, num determinado período de tempo, não tendo impactos duradouros os fatos que acontecem no ambiente externo, porém têm forte influência, e os fatos internos ocorrem de forma mais intensa e permanente.

2.3 Pesquisa De Clima Organizacional

A pesquisa de clima organizacional é uma ferramenta importante, pois irá avaliar a percepção das pessoas em relação à Instituição. Consequentemente, após as aplicação da mesma, os gestores precisam colocar em prática algumas das sugestões que os professores apontarem na referida pesquisa.

De acordo com Bedani (2006) a pesquisa de clima organizacional apresenta seis etapas, entre elas:

> **1. Investigação:** escolher qual instrumento será utilizado para coletar os dados da instituição. Exemplos: pesquisa, questinário ou entrevista;
>
> **2. Diagnóstico:** nesta etapa os dados coletados serão examinados e identificados se existem desconformidades a serem corrigidas;
>
> **3. Intervenção:** avaliar quais são as opções para melhorar eventuais problemas;
>
> **4. Comunicação:** apresentar para todos os colaboradores o resultado da pesquisa e as ações que serão tomadas para melhorar;
>
> **5. Implementação:** Colocar em prática as decisões tomadas;
>
> **6. Monitoramento**: Observar e reavaliar continuamente as ações que foram colocadas em prática.

A pesquisa de clima quando bem elaborada e aplicada de maneira correta, se torma uma ferramenta estratégica para analisar o ambiente interno da instituição e descobrir a opinião dos professores sobre o lugar onde eles prestam serviços, e na criação de métodos para solucionar os focos negativos apontados pela pesquisa. Por meio de uma pesquisa de clima organizacional, a empresa pode adquirir informações sobre a percepção

dos indivíduos sobre diversos fatores que afetam o nível de satisfação dentro do ambiente de trabalho.

A organização que tem um bom ambiente organizacional e um clima harmonioso tende a ter uma produção mais eficiente, em que instituição e docentes buscam objetivos comuns ou que se complementam. As organizações precisam produzir um ambiente favorável à produção, à satisfação pessoal e profissional dos docentes, no entanto, quando as necessidades do indivíduo não são atendidas, pode-se gerar uma sensação de insatisfação profissional.

Destacamos que uma organização pode ter um clima bom ou ruim, contudo, as empresas buscam proporcionar ambientes saudáveis e harmoniosos, mas para que isso possa acontecer, necessitamos que cada gestor consiga fortalecer ambientes favoráveis para o desenvolvimento das atividades diárias (LUZ, 2003).

Também podemos classificar o clima de uma empresa como saudável ou doentio, quente ou frio, negativo ou positivo, satisfatório ou insatisfatório (CHIAVENATO, 2003). Além disso, o que vai definir qual é o tipo de clima de cada organização é de como os integrantes se sentem em relação à sua organização. Consequentemente, as instituições precisam ficar atentas para as manifestações dos seus colaboradores. Por exemplo, quando existem muitas articulações, maledicências, desacordos, desentendimentos ou rivalidades entre os docentes da instituição, isso caracteriza um clima ruim, que tende a tornar-se um ambiente frio e desagradável para a realização das atividades escolares. No entanto, podemos observar que uma organização que tem uma alta rotatividade de professores também demostra um clima negativo.

O autor Gasparetto (2008) destaca que as técnicas mais utilizadas para avaliar a opinião dos colaboradores sobre o clima organizacional são realizadas por meio de questionários; reuniões estruturadas de debates com os colaboradores; entrevista pessoal individualizada (estruturada e não estruturada); entrevista por ocasião do desligamento; observação pessoal; análise de documentos e relatórios.

Contudo, ao realizar uma análise sobre clima organizacional, o pesquisador precisará escolher qual ferramenta vai utilizar e testá-la antes de aplicar. Por exemplo, pode ser realizada uma pesquisa estruturada através de um questionário com perguntas abertas, fechadas ou mista ou até mesmo uma entrevista.

2.4 A Interação entre professores e a instituição

Tendo em vista todos os argumentos já levantados nos tópicos anteriores, afirmamos que é imprescindível que os membros das instituições tenham um bom relacionamento, e isso depende de uma boa administração. Mas, para que isso seja possível, faz-se necessário aperfeiçoamento contínuo, o que possibilita a melhora do desempenho de todos os colaboradores. Nesse sentido, a instituição também precisa conquistar um bom relacionamento com os professores, alunos, pais e com a comunidade.

Um dos fatores relevantes no processo de gestão de pessoas, é conseguir gerar um bom relacionamento com todos os envolvidos no setor educacional. Para que isso aconteça, existem alguns aspectos necessários a serem seguidos, entre eles: todos precisam estar dispostos a desempenhar as tarefas individuais ou em equipe, e, ao mesmo tempo, que estar comprometidos, para que sejam atingidos os objetivos pessoais e profissionais. No entanto, todos precisam saber qual o objetivo a ser atingido para satisfação dos alunos e pais.

Além disso, todos precisam saber como atingir este objetivo, através de suas tarefas individuais e em equipe. É necessário que todos compreendam o que fazer, por que fazer e como fazer. Para tal, a instituição necessita ter um processo eficaz de recrutamento e seleção, uma boa comunicação, focar no desenvolvimento e capacitação e gestão de desempenho do seu corpo docente.

Contudo, é fundamental ter uma boa liderança e que saiba delegar, e que consiga dar autonomia para os indivíduos nas realizações das suas tarefas. É indispensável que a instituição se esforce ao máximo para reter os talentos, procurando reduzir o seu *turnover* [23], por meio de um bom relacionamento com os professores, para que assim possa refletir dentro da sala de aula com os alunos (MAITLAND, 2002).

---

23 A **rotatividade de pessoal** (também *Turnover*), no contexto de Recursos Humanos refere-se à relação entre admissões e demissões ou à taxa de substituição de trabalhadores antigos por novos de uma organização. Normalmente, é expressa em termos percentuais. Pode ser também um indicador de saúde organizacional.
Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rotatividade_de_pessoal. Acesso em 24 Out. 2019.

Outrossim, é necessário que os gestores entendam todos os processos, valores e regras e políticas da empresa, e que estes sejam repassados para todos os colaboradores de forma clara e objetiva, pois cada membro da equipe precisa saber quais são as suas obrigações e quais são os seus direitos. É necessária uma comunicação clara e eficiente.

O professor precisa se sentir motivado para desenvolver qualquer tipo de atividade dentro da instituição. Alguns dos fatores a serem levados em consideração são necessidades financeiras, de autorrealização e de autoestima. Nesse caso, podemos citar, por exemplo, a realização do sonho da casa própria, de ter ou trocar um automóvel, também pode ser o desejo de cursar pós-graduação, principalmente em nível de mestrado ou doutorado. Todos têm seus objetivos individuais e institucionais, mas todos precisam fazer a sua parte para que ambos consigam atingi-los com eficácia. No entanto, o gestor (diretor ou coordenador) é um elemento mediador entre o professor e a instituição, para que ambos consigam atingir os seus objetivos. O diretor tem um papel importante no processo ensino-aprendizagem, ou seja, ele necessita motivar, desenvolver e auxiliar o professor em suas práticas pedagógicas.

O clima é melhor quando os educadores percebem o diretor como confiável e respeitoso, alguém que os apoia, aberto e engajado, ou seja, quando o administrador é visto como um aliado; quando há uma gestão participativa, sendo as decisões compartilhadas; e quando há uma boa liderança e boa comunicação.

De acordo com Silva (2001) a participação deve ser entendida, como a possibilidade e a capacidade de interagir e, assim, influir nos problemas e soluções considerados numa coletividade, bem como nos meios ou modos de decidir a respeito de levar a cabo as decisões tomadas.

2.5 Motivação dos Professores

Segundo Maximiano (2010) a palavra motivação é derivada do latim motivos, movere, que tem o significado de mover. No sentido original motivação indica o processo de incentivar o comportamento do ser humano por alguma razão.

Segundo Ferreira; Fortuna; Tachizawa (2006) apenas o indivíduo motivado terá disposição para comprometer-se com os objetivos da orga-

nização. Na visão de Daft (1999, p.318) "a motivação do empregado afeta a produtividade."

Ainda corrobora o autor Maitland (2002, p.7), motivação "é a força ou impulso que leva os indivíduos a agir de uma forma especifica". O indivíduo motivado tende a trabalhar melhor e feliz, o que vai refletir no contexto educacional, mas caso, não esteja satisfeito, poderá refletir na sua produtividade de forma ineficaz.

A palavra "motivação" é, atualmente, uma das mais usadas pelos professores e outros responsáveis pela educação, em particular na educação formal, para justificar quer o insucesso quer o sucesso dos alunos. Muitos professores colocam a alegada "falta de motivação" dos alunos como primeiro obstáculo à compreensão e aprendizagem das unidades curriculares. Curiosamente, grande parte das dificuldades do professor tem também origem na sua motivação para o desenvolvimento de um sólido conhecimento profissional, suscetível de ajudá-lo na difícil tarefa de diagnosticar os interesses e necessidades dos alunos e de levar em conta as diferenças individuais e outros problemas, além de condicionantes de aprendizagem (Tavares, 2015 apud Campos, 1986).

Destacamos que estabelecer um clima organizacional positivo e ético, é responsabilidade da direção da instituição com o professor e, o educador com os seus alunos no ambiente educacional. Ambos percorrem um grande desafio e responsabilidades de motivar outras pessoas. O ambiente educativo é aonde o aluno amplia e desenvolve os seus potencias, o mesmo precisa ser motivador, desafiador.

2.4 Comunicação

A comunicação, de acordo com Alves (2006), constitui-se no processo de transmitir, de um indivíduo para o outro, a informação e compreensão. Para o autor, é através da comunicação que os indivíduos compartilham diferentes informações entre si, tornando o ato de comunicar uma atividade essencial para a vida em sociedade. Comunicar é tornar algo comum, como transmitir uma informação a um receptor, ou ambos, ou seja, emissores e receptores construindo um saber e transmitindo-a.

Os profissionais enfrentam barreiras que interferem no processo de comunicação, tornando-a ineficaz, então, nem toda comunicação ocorre

da maneira esperada, uma vez que existem várias barreiras interpessoais e intrapessoais que ajudam a entender por que uma mensagem que é decodificada pelo receptor acaba sendo diferente da que o emissor pretendia comunicar (ROBBINS, 2002).

A comunicação não é apenas saber falar, mas também saber ouvir. Nesse processo, é necessária uma expressão adequada da informação que se deseja transmitir. Nesse sentido, é preciso que o interlocutor compreenda a intenção do emissor da mensagem, para que o ato de comunicar tenha êxito.

3. Metodologia

Para a realização do estudo de caso, foi criado um questionário via *google formulário* o qual foi enviado para o corpo docente da instituição. Ao todo, 50 pessoas receberam os formulários, que abrangeu os professores, dos quais 22 responderam ao questionário. O documento foi estruturado com perguntas fechadas, A avaliação e interpretação dos resultados obtidos pelo questionário sobre Clima organizacional será apresentada na sequência deste trabalho.

A presente pesquisa caracteriza-se pela natureza qualitativa de caráter exploratório e descritivo, pois descreve as características da população participante. Minayo e Sanches (1993, p. 247) explicitam que a pesquisa qualitativa "[...] adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente."

Sobre o caráter descritivo-explicativo, Gil (1994, p. 46) explica que a pesquisa descritiva "têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis."

Além disso, o estudo foi desenvolvido junto aos professores do curso superior de Administração de Empresas na modalidade híbrida de uma Faculdade da cidade de Porto Alegre/RS, houveram a contribuição de22 docentes a referida pesquisa tem uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, através de um estudo de caso.

O estudo de caso trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender,

explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Já o autor corrobora conceituando o estudo de caso, como uma estratégia de pesquisa que possibilita ao pesquisador "considerar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real" (YIN, 2015, p.2), como por exemplo, processos organizacionais e gerenciais (KOHLBACHER, 2006).

3.1 Análise e discussão dos resultados

A pesquisa e a coleta dos dados procuraram identificar vários fatores que pudessem contribuir para uma melhor análise do estudo de caso, um dos dados relevantes refere-se à idade dos professores que atuam na modalidade de educação a distância, cerca de 4,5% possuem idade de até 25 anos, 50% estão na faixa etária de 31 a 40 anos, 45,5%, com a idade entre 41 a 50 anos, já na faixa etária de 26 a 30 anos não houve respondentes. Já no que se refere ao gênero dos participantes, constatamos que 45,5% dos pesquisados são do sexo masculino e 54,5% são do sexo feminino.

Através dos dados dos entrevistados, verifica-se o tempo de atuação na docência: 4,5% atua entre 1 a 2 anos, 27,3%, de 3 a 6 anos, 31,8%, de 7 até 10 anos, 27,3% de 11 até 15 anos e 9,1 % acima de 16 anos.

Posteriormente, a pesquisa investigou sobre a escolaridade dos entrevistados: 13,6% possuem pós-graduação, 22,7% são mestres, 27,3% estão cursando mestrado, 4,5% são doutores, enquanto 31,9% estão em fase de doutoramento. A pesquisa não obteve participação de professores com formação em nível de graduação ou cursando pós-graduação *lato sensu*.

Tendo em vista os dados acima, verifica-se que o corpo docente gosta do trabalho que realiza dentro da instituição. Nesse sentido, destacamos que 63,7% dos participantes responderam que sempre se sentem motivados e valorizados para realizar as suas atividades, enquanto 31,8% respondeu que quase sempre, já 4,5% apontam que raramente se sentem realizados. Observamos grande número de docentes com amor à profissão e que acreditam que o seu trabalho faz a diferença, pois a presença desse docente dentro do grupo não significa apenas um número para a organização.

Outro dado importante, que a pesquisa relevou foi que há um bom sentimento de valorização por parte do corpo docente em relação aos seus diretores. 4,5% dos entrevistados responderam que sempre são valoriza-

dos pela direção da IES, enquanto 72,7% revelaram que quase sempre sentem este sentimento de valorização. No entanto, 18,3% responderam que raramente se sentem valorizados e 4,5% responderam que em nenhum momento se sentem valorizados dentro da instituição. Observamos que pessoas valorizadas conseguem desenvolver um trabalho mais criativo e se sentem mais confiantes para desempenhar as suas atividades. Segundo Chiavenato (2004), a valorização pode ocorrer por meio de prêmios e reconhecimento. O autor corrobora que "o profissional busca ser reconhecimento e valorizado na sua profissão, conforme a pirâmide de Maslow isso gera status, motivação, comprometimento e um sentimento de satisfação" (MAILTAND, 2002).

A pesquisa revelou que há um ambiente saudável e respeitoso entre os colaboradores do quadro de professores, visto que 4,5% dos participantes responderam que todos são respeitados, independente do cargo que ocupam dentro da instituição. Isso fica claro quando 79,2% deles responderam que quase sempre possuem sentimento de respeito, enquanto apenas 16,3% responderam que raramente os colaboradores são tratados com respeito. Observamos que "se um ambiente de trabalho for agradável pode influenciar no relacionamento interpessoal e na produtividade de cada indivíduo, bem como reduzir o *tunover* e absenteísmo" (CHIAVENATO, 2005).

De acordo com os dados da pesquisa, verifica-se que há bom relacionamento entre os gestores e os professores da instituição, visto que 91% responderam que quase sempre são tratados com respeito e que a instituição e gestores estimulam a integração entre todos, buscando favorecer um clima harmonioso e de amizade. Essa postura da Instituição aparece nos 4,5%, que responderam que sempre ocorre bom relacionamento entre professores e gestores. Todavia, 4,5% responderam que raramente ocorre um bom relacionamento no setor de educação entre docentes e direção.

A pesquisa demostrou que 4,5% dos participantes indicaram que sempre há bom clima organizacional dentro da instituição, visto que 77,3% indicaram que quase sempre estão satisfeitos com o clima. Outros 18,2% responderam que raramente a instituição tem um bom ambiente de trabalho. No entanto, verifica-se que há um bom clima de relações dentro da instituição. Essas boas relações são fundamentais, pois ficam refletidas "no ânimo ou no grau de satisfação dos colaboradores" (LUZ, 2003).

Destacamos que existe um bom nível de motivação entre os colaboradores da instituição e que os gestores se empenham para criar um ambiente com confiança e ética e no qual todos se sintam bem, visto que 81,8% responderam que quase sempre se sentem motivados para realizarem as suas tarefas e atividades. 9,1% dos docentes responderam que sempre se sentem motivados, já 9,1% responderam que raramente estão motivados para desenvolverem o seu trabalho. Observamos que "cada indivíduo tem um motivo para fazer determinada tarefa, ou até mesmo de agir de determinada maneira" (KLAVA, 2010).

Identificamos através da pesquisa, que 81,8% dos participantes indicaram que quase sempre há boa comunicação entre os colaboradores, ou seja, que as orientações recebidas sobre o seu trabalho são claras e objetivas, e que os profissionais entendem que seu trabalho é de extrema importância para se atingir os objetivos da instituição. Ainda, 18,2% colaboradores informaram que raramente há uma boa comunicação dentro da instituição. Todo "o bom líder, possui a habilidade de saber se comunicar" (CAVALCANTI, 2007).

4.Considerações Finais

Pode-se concluir que o clima organizacional é importante para todos os membros envolvidos no processo ensino-aprendizagem de uma instituição de ensino. Fazem parte desse grupo os colaboradores, docentes, discentes e a comunidade. Os levantamentos realizados por esta pesquisa comprovaram que as organizações precisam disponibilizar boas condições de trabalho e proporcionar boa qualidade de vida para os seus colaboradores, visto que contar com pessoas motivadas e satisfeitas na equipe oportuniza que elas a desempenhem suas atribuições profissionais da melhor maneira. Assim, as instituições, ao desenvolverem pesquisas e neutralizarem as insatisfações apontadas, estão preservando a saúde física e mental e proporcionando bem-estar às suas equipes.

Além de tudo, a pesquisa de clima é uma excelente ferramenta para analisar o ambiente interno da instituição, pois detecta informações sobre a opinião, sentimentos e percepções dos colaboradores sobre as políticas, práticas e procedimentos internos e, consequentemente, permite desenvolver planos e estratégias para amenizar problemas., Esse tipo de trabalho

permite ao pesquisador basear-se em fatos e dados reais, e, ao mesmo tempo, possibilita atuação proativa para melhorar o ambiente organizacional.

O principal objetivo desta pesquisa foi identificar fatores que influenciam, positiva ou negativamente, o nível de satisfação e motivação dos professores, proporcionando aos Diretores, Gerentes e profissionais de recursos humanos uma visão abrangente, precisa e detalhada do clima desta instituição.

Constatamos que a empresa pesquisada possui clima organizacional bom e estável. Tal ponto de vista, porém, não é unânime, pois, na opinião de alguns professores, o clima é insatisfatório. Nesse contexto, a direção precisa criar novos meios de atingir esta parcela de docentes que estão insatisfeitos, visto que um indivíduo desmotivado pode perder a sua produtividade diária, ficar doente ou até vir a deixar a equipe da organização.

Além disso, observamos que os docentes gostam do trabalho que realizam, são pessoas motivadas e que acreditam na educação. Também são profissionais que estão sempre em busca de novos cursos e qualificações, inclusive a organização colabora financeiramente na formação dos seus colaboradores, pagando a metade da parcela de cursos superiores e pós-graduação, desde que sejam realizados em uma das suas unidades.

Outro ponto demonstrado pela pesquisa é que a organização possui uma boa comunicação e que os canais utilizados são de fácil acesso e de bom entendimento. Vale ressaltar, entretanto, que alguns professores demonstraram insatisfação referente à maneira com que os gestores repassam as informações e, ao mesmo tempo, também reclamam dos meios que utilizam para esse fim.

Evidenciamos que existe bom relacionamento interpessoal dentro da instituição, e que os indivíduos conseguem atingir os seus objetivos pessoais e profissionais nesse ambiente profissional. Diante dos resultados obtidos na pesquisa, pode-se afirmar que as pessoas se sentem valorizadas e reconhecidas pelos seus gestores e pelos demais professores, contudo, vale ressaltar que existe uma parcela de professores insatisfeitas com as atitudes da instituição.

Um fator que a pesquisa identificou e que precisa ser melhorado dentro da instituição refere-se à realização de treinamentos e desenvolvimento de carreira, visto que alguns dos participantes informaram que nunca

participaram de um treinamento, e que, ao mesmo tempo, estão insatisfeitos com o seu desenvolvimento de carreira.

Nossa pesquisa demonstrou, que, de modo geral, a instituição possui bom ambiente organizacional. Além disso, a direção colabora para ter um ambiente receptivo, amigável e saudável. Diante disso, entende-se que todos são tratados com respeito.

Referências

ALVES, L. Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação. In: Veiga, Ilma Passos A.; D'Ávila, C. (Org.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. 2ª. ed. Campinas, SP: Papirus. p. 146-159, 2006.

BEDANI, Marcelo. Clima organizacional: investigação e diagnóstico: estudo de caso em agência de viagens e turismo. Revista Psicologia para America Latina. 2006, n.7. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/prod/v16n2/06.pdf . Acesso em: 03 de out.2019.

CAVALCANTI, A. Terapia ocupacional, fundamentação & prática. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2007.

CHIAVENATTO, I. Introdução à Teoria Geral da Administração. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CHIAVENATTO, I. Gestão de pessoas: e o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CHIAVENATTO, I. O capital humano nas Organizações. São Paulo: Atlas, 2004.

CHIAVENATO, Idalberto. Gerenciando com as pessoas: transformando o executivo em um excelente gestor de pessoas: um guia para o executivo aprender a lidar com sua equipe de trabalho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

DAFT, Richard L. Administração. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

FEREIRA, Patrícia Itala. *Clima organizacional e qualidade no trabalho.* Rio de Janeiro: LTC, 2013.

FERREIRA, Vitor Cláudio Paradela; FORTUNA, Antônio Alfredo Mello. TACHIZAWA, Takeshy Gestão com Pessoas: Uma abordagem aplicada as estratégias de negócios. 5ª ed, Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GASPARETTO, L. E. Pesquisa de Clima Organizacional. São Paulo: 1ª ed. Editora Scortecci, 2008.

GIL, Antônio Carlos, Métodos e Técnicas de Pesquisa Social, São Paulo, Atlas, 1994.

KLAVA, Verônica. Motivação empresarial - o desafio do século XXI. 2010 Disponível em: http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/motivacao-empresarial-o-desafio-do-seculo-xxi/48844. Acesso em: 27 de Outubro de 2019.

KOHLBACHER, F. The use of qualitative contente analysis in case study research. Qualitative Social Research, v. 7, n. 1, 2006

LUZ, R. Clima Organizacional. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1996.

LUZ, R. Gestão Organizacional. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

LUZ, R. Gestão do Clima Organizacional.Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

MAITLAND, I. Como motivar pessoas. São Paulo: Editora Nobel,2002.

MAXIMIANO, A. C. A. Teoria Geral da Administração: da revolução urbana à revolução digital. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, Set. 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf . Acesso em: 10 Set. 2019.

MOORE, M., & KEARSLEY, G. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

OLIVEIRA, E. Educação à Distância na Transição Paradigmática. Campinas: Papirus, 2003.

PEREIRA, Peter Paul; REBOLO Flavines. Clima escolar e suas implicações para o trabalho docente. Periódico do programa de Pós-graduação em Educação da UCDB. Capa v 22, n 46, set/dez. 2017 Disponível em: http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/1091. Acesso em: 10 de nov. de 2019.

ROBBINS, Stephen P. Comportamento organizacional. Tradução: Reynaldo Marcodes. 9. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

SILVA, B. A Tecnologia é uma Estratégia. In Paulo Dias & Varela de Freitas (org.). *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, 2001, pp: 839-859.

TAVARES, Daniela. Clima organizacional para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação: estudo de caso numa escola de ensino fundamental e médio da cidade de Sapiranga/RS. Dissertação de Mestrado em Ciência da Educação com especialização em Tecnologia Educativa: Universidade do Minho/Braga-Portugal, 2015. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/43033. Acesso em: 05 de out. de 2019.

TESTA, M. G., & FREITAS, H. M. R. Fatores importantes na gestão de programas de educação a distância via Internet: a visão dos especialistas. In: Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Salvador, BA, Brasil, 26, 2002.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

COMPETÊNCIAS E SABERES NECESSÁRIOS PARA O TUTOR NO ENSINO HÍBRIDO. UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

Daniela Tavares
Diana Raquel Schneider Gottschalck

1. Introdução

A modalidade de Educação a Distância (EAD) cresce de forma significativa, promovendo novas formas de aprender, ensinar e compartilhar conhecimento, em meio a esta transformação, surge o ensino híbrido, no qual o aluno, estuda parte do conteúdo em casa ou a distância e vem ao encontro presencial com o tutor, esclarecer e buscar soluções para as suas dúvidas.

Ao analisar este contexto educacional, surge um profissional responsável por fazer a mediação, entre Instituição – professor-aluno, no qual denominamos Tutor, uma função de difícil definições por parte de alguns autores, que procuram relatar quais são exatamente suas atribuições e principalmente quais competências que precisa ter, no entanto, tal compreensão ocorra pelo fato de ser um profissional que não tem sua profissão devidamente formalizada.

Frente ao exposto, este estudo visa responder algumas inquietações, buscando na fundamentação teórica em autores como Tecchio, Dalmau, Moretto, Nunes e Melo (2008), Bacich e Moran (2015), Valente (2015),

Behar (2013), Pretti (1996), Perrenoud (2000), Nóvoa (1999) e Delors (2000), entre outros, o que compreende-se como competências para este novo profissional, ao mesmo em que, foi aplicado aos alunos um questionário que busca identificar o que eles (alunos), esperam do tutor no encontro presencial.

O objetivo deste estudo, foi identificar quais competências e os saberes necessários que o profissional precisa ter ou desenvolver, ao mesmo tempo traçar um perfil de competências, segmentado em Conhecimento, Habilidades e Atitudes, mais conhecido como CHA, com um grupo de alunos de um faculdade na cidade de Porto Alegre/RS.

2 Fundamentação teórica

O referencial teórico serviu de base para a construção deste estudo de caso, autores como Faria e Salvadori (2010), Alves (2011), Maia e Mattar (2008); Brasil, (2005/2007); Guarezi e Matos (2012); Bacich e Moran (2015); Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015); Valente (2015); Pretti (1996); Alves; Nova (2003); entre outros, com suas contribuições, proporcionaram ao estudo de caso uma fundamentação importante para o resultado do estudo.

2.1 Educação a distância (EAD)

A Educação a Distância passou por algumas gerações, contudo sua primeira experiência aconteceu no período de 1728 até meados de 1970. Esses anos foram considerados como a primeira geração da EAD, com forte característica no estudo por correspondência (FARIA; SALVADORI, 2010, p. 17).

No Brasil, acredita-se que a educação a distância acompanhou as etapas de desenvolvimento e aperfeiçoamento da EAD mundial com registros datados a partir do século XX. (ALVES, 2011). A televisão e o rádio eram as principais mídias antes da nova tecnologia, a internet. Atualmente, a EAD via internet é o mais usada no Brasil, atingindo todos os estados brasileiros (MAIA; MATTAR, 2007).

De acordo com o decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005, pela Legislação de Diretrizes e Bases (LDB), lei nº 9394 de 1996, a EAD age como:

> [...] a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005)

Segundo o autor Moran (2009) a educação à distância (EAD) é uma modalidade de ensino mediada por meios tecnológicos, internet ou via-satélite em que alunos e dissentes estão separados, fisicamente em espaços diferentes, ou seja, distante um do outro. Mas estão presentes em um ambiente presencial de ensino-aprendizagem à distância.

Além disso, temo outro conceito oficializado pelo decreto de nº 5.622 de dezembro de 2005 frisa no Art: 1º

> Para os fins deste decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, p. 01, 2005).

Ainda, corroboram com o assunto os autores Guarezi e Matos (2012, p. 20-24), a EAD apresenta algumas características, como: "autonomia, comunicação e processo tecnológico". Em relação ao aspecto da autonomia, o estudante pode definir o melhor horário e local para estudar, conforme seu ritmo e estilo de aprendizado, por meio de materiais didáticos que facilitem o processo de autoaprendizagem em relação ao aspecto da comunicação, quando estudantes e professor estão conectados ao mesmo tempo, através de, por exemplo, chats, webconferências, e consequentemente, quando estudantes e professores não estão conectados ao mesmo tempo, podendo ser por meio de fórum, mensagem eletrônica, entre outros. Destacamos que estas ferramentas de comunicação permitem atender um número maior de estudantes de diversas regiões. Além disso, colabora no processo de ensino-aprendizado, através da utilização de várias tecnologias que podem serem colocadas à disposição dos estudantes e professores para facilitar a comunicação e o acesso aos conteúdos.

2.2 Ensino híbrido no contexto educacional

Ensino Híbrido é um modelo de educação formal que se caracteriza por mesclar dois modos de ensino: o online e o presencial. A palavra híbrido vem de misturado, mesclado, *blended*. De acordo com os autores Bacich e Moran (2015):

> A educação sempre foi híbrida porque sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Com as tecnologias digitais, com a mobilidade e a conectividade, essa abordagem é muito mais perceptível, ampla e profunda: "trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo" (BACICH; MORAN, p. 45, 2015).

Corrobora os autores Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015) com o ensino Ensino Híbrido:

> […] um programa de educação formal no qual um aluno aprende por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o modo e/ou o ritmo do estudo, e por meio do ensino presencial, na escola. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 52)

A oportunidade de mesclar os momentos presenciais e *online* é uma tentativa de oferecer "o melhor de dois mundos" para os alunos, e consequentemente, isso se torna um diferencial no processo ensino-aprendizagem. Destacamos que nos momentos *online* o aluno estuda sozinho, o mesmo precisa ter autonomia e planejamento de quando vai estudar, dias e horas, enquanto que nos momentos presenciais, *ou seja,* dentro da sala de aula, os alunos tem a oportunidade de estudar em grupo, com alguns colegas e tirando dúvidas com o tutor, o que vai valorizar o estudo coletivo, e por outro lado, possibilita a construção colaborativa do conhecimento, e fortalecendo as relações interpessoais.

De acordo com Valente, no Ensino Híbrido:

> A responsabilidade da aprendizagem agora é do estudante, que assume uma postura mais participativa, resolvendo problemas, de-

> senvolvendo projetos [...] criando oportunidades para a construção de seu conhecimento. O professor tem a função de mediador, consultor do aprendiz. (VALENTE, 2015, p. 15).

O ensino híbrido apresenta muitos aspectos positivos, dentre eles maior contato do aluno com situações reais de aprendizagem, o uso das tecnologias, sejam elas por meio de vídeos, isto porque o aluno pode rever os conteúdos trabalhados quantas vezes forem necessárias até que de fato compreendam; seja pelo contato com a internet, uma vez que o aluno passa a ter acesso a uma vasta gama de possibilidades de aprendizagem, não precisando ficar preso apenas ao conteúdo indicado pelo professor. Cabe ressaltar, que o aluno tem um papel de extrema importância neste contexto, pois ele precisa perceber e aceitar o seu papel como protagonista no seu processo de ensino-aprendizagem, no entanto, ele necessita de ter responsabilidade, comprometimento e autonomia, para que este processo tenha êxito.

Nessa perspectiva, o Ensino Híbrido propõe maior engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, isto porque proporciona melhor aproveitamento do tempo do professor e, consequentemente, a ampliação do potencial de sua ação educativa, uma vez que estará sempre pronto a fazer intervenções efetivas, por meio de planejamento personalizado e acompanhamento individualizado.

3 O papel do tutor na EAD

O papel do tutor no ensino EAD é de acompanhar presencialmente o aluno, de forma a tirar as dúvidas encontradas no ambiente virtual, sejam elas pertinentes aos conteúdos e materiais disponibilizados pelo professor, como a utilização das ferramentas virtuais; promover a realização de atividades, oferecerem novas fontes de informação e favorecer sua compreensão, enfim, é um orientador pedagógico, tecnológico e motivacional para o aluno.

Quanto à tutoria a distância, cabe o papel de atuar mais próximo à instituição, promovendo a mediação entre esta e o aluno.

> A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e

> referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes. (BRASIL, 2007, p. 21).

O papel do tutor está baseado, além de capacidades pessoais e técnicas sobre a modalidade em que atua. Contudo, é necessário saber utilizar de forma competente as tecnologias de informação e comunicação (TIC), nas quais, contribuem para desenvolver competências dos alunos. Além disso, é necessário o domínio do conteúdo, "dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação" (BRASIL, 2007, p. 22). Destacamos que compete a instituição de ensino, promover uma formação continuada destes profissionais. Ainda corroboram os autores Schneider, Silva e Behar (2013, p. 159), o tutor possui "o papel de mediador e atua como um professor auxiliar na medida em que acompanha o processo de aprendizagem dos alunos por meio das TICs".

No entanto, o tutor não desenvolve conteúdo, o mesmo recebe as atividades planejadas e desenvolvida por um professor responsável pela disciplina ou pelos módulos do curso. Entretanto, o autor Mattar (2012), destaca que "o tutor desempenha, simultaneamente, papéis diferenciados, como: administrativo e organizacional, social e pedagógico e intelectual e tecnológico". O que gera várias exigências e suscita grande capacidade para exercer todas as funções e desempenhar todos os papéis que lhe são conferidos.

O tutor desempenha um papel social quando ele faz o contato inicial com a turma. Ao provocar a apresentação dos alunos, principalmente ao despertar a reação daqueles que não se expõem com facilidade em um ambiente virtual, ele deve enviar mensagens de agradecimento, de fornecer feedback rápido, sempre mantendo um tom amigável e acolhedor. O

mesmo, se torna responsável por gerar um sentimento de turma em uma classe virtual; e para isso, ele deve ter um alto grau de inteligência pessoal.

Segundo Pretti (1996, p. 27), "o tutor, respeitando a autonomia da aprendizagem de cada cursista, estará constantemente orientado, dirigindo e supervisionando o processo de ensino aprendizagem". No entanto, o tutor é quem tem o maior contato com o aluno e dessa maneira, ele é capaz de perceber as necessidades de seus alunos sob diversas condições.

Para que o ensino a distância alcance o potencial de vantagem que pode oferecer, "é preciso investir no aperfeiçoamento do tutor e, sobretudo, regulamentar a atividade, além de definir e acompanhar indicadores de qualidade" (Alves; Nova, 2003). Cabe a instituição de ensino, auxiliar na formação continuada do seu corpo de tutores.

3.1 Perfil e Competências do tutor no ensino híbrido

Com o crescimento da educação a distância na modalidade híbrida, surge neste contexto novos desafios para o tutor, principalmente quando se refere à novas abordagens, principalmente voltadas às práticas pedagógicas. A busca pelo referencial teórico, afirma esta complexidade no que aborda as competências para este profissional.

A definição de competências segundo Martins (2002), traz uma abordagem mais diversificada, como saber lidar com os ritmos individuais e as diferenças presentes no grupo de alunos, apropriar-se de novas técnicas para a elaboração de materiais didáticos que poderão ser produzidos nos meios eletrônicos , compreender as técnicas e os instrumentos de avaliação, preparando-se para um ambiente diversificado, assim como ser capaz de refletir sobre suas ações, buscando manter-se atualizado priorizando a formação continuada em sua carreira.

Na concepção de Behar (2013), a definição de competências, divide-se em Conhecimentos, Habilidade e Atitudes, mais conhecidos como CHA, está abordagem procura explicar de forma simplificada, quais as competências necessárias, a autora ainda reforça que o termo competência já existe há muito tempo em cidades européias, tanto que os diplomas dos alunos são emitidos com a lista de competências que o aluno desenvolveu, Behar(2013, p. 26), ainda destaca os pilares associados ao CHA , " que o indivíduo é competente quando é capaz de "saber", de "saber fazer" e de " saber ser".

No entendimento dos autores Tecchio, Dalmau, Moretto, Nunes e Melo (2008) identificam como competências necessárias ao Tutor, Organização e Planejamento, Conhecimento das rotinas de trabalho, Conhecimento em informática básica, ambiente virtual de ensino-aprendizagem, Conhecimento pleno da disciplina ministrada, Conhecimento sobre educação a distância e sobre o curso, Comunicação (oral/escrita), Empatia, Equilíbrio emocional, Flexibilidade, Trabalho em equipe, Proatividade, Automotivação, Comprometimento e assiduidade, Liderança, Criatividade e Relacionamentos interpessoais.

As principais diretrizes teóricas na educação na qual chamamos de sociedade da informação permite o desenvolvimento de vários níveis de competências, segundo Nóvoa (1999); Gómez, (1999); Perrenoud, (2000); Delors, (2000); Belloni, (1999), esses níveis correspondem a competência no conhecimento, Trabalhos interdisciplinares, trabalho de forma colaborativo, priorizar a auto-aprendizagem, ter o conhecimento sobre novas formas para estimular o desenvolvimento cognitivo do aprendente, competência na comunicação, ou seja saber as diferentes linguagens (oral, escrita, áudio, vídeo, gráfica e multimídia), saber fazer uso de novas tecnologias e principalmente estimular o aluno a ser crítico.

Cada autor compreende de forma individual o perfil do tutor, e quais as competências que se fazem necessárias para o profissional em sala de aula, porém é notável que os conhecimentos técnicos (ferramentas, conteúdo, etc.), habilidades (voltados ao aspecto comportamental) e as atitudes, são fundamentais para que quer ou já trabalha nesta profissão. O que os autores demonstram que este profissional, não pode ser considerado como um simples mediador do processo de aprendizagem, ele tem um papel primordial na EAD, principalmente voltado ao ensino híbrido, pelo fato de ter contato direto com o aluno no ambiente escolar.

4 Metodologia

A investigação foi desenvolvida junto aos alunos do curso superior, houveram a contribuição de 35 estudantes, na modalidade híbrida de uma faculdade de Porto Alegre/RS, a referida pesquisa tem uma abordagem quantitativa, descritiva e exploratória, através de um estudo de caso.

Segundo o autor Yin (1994, p.13) define "estudo de caso" com base nas características do fenômeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos.

As perguntas foram estruturadas em objetivas e de múltiplas escolhas, enviadas aos alunos através do formulário do *Google Forms*, esta ferramenta permite que a abordagem ocorra de forma prática, onde o aluno responde em seu próprio equipamento eletrônico.

4.1 Discussão e análise dos dados

Procurando compreender, em qual cenário este profissional se depara constantemente, procurou-se através da investigação identificar algumas características dos alunos, assim como, o que esperam do tutor no encontro presencial.

Ao considerar a idade, 40% dos discentes possuem entre 26 e 35 anos, enquanto que 34,3% estão acima dos 35 anos, no entanto, 25,7% que estão entre 18 e 25 anos, mesmo que a maior representatividade está no perfil de 26 a 35 anos, percebe-se que o público é bastante heterogêneo, o que torna o ambiente um tanto quanto complexo. Quando questionados, em relação a experiência em fazer uso do ambiente virtual ou na EAD, surpreendentemente 51,4% dos alunos, não haviam tido a experiência em cursar algo nesta modalidade, enquanto que 48,6% já dispunham deste conhecimento, esta pergunta se faz necessário, uma vez, que o tutor precisa entrar em sala de aula com mais cautela e abordando de forma mais calma toda a explicam que cercam o ambiente virtual.

O perfil que nos deparamos em sala de aula, é um aluno comprometido, em busca de conhecimento, mas principalmente aquele que almeja uma qualificação e consequentemente uma promoção no ambiente de trabalho, esta informação se confirma quando questionado o que fez com que ele optasse pelo ensino híbrido, 71,4% afirma que é a possibilidade de conciliar a vida pessoal com a profissional.

Talvez um dos maiores desafios do tutor está em fazer com que o aluno se organize dentro da sua própria rotina de estudos, quando questionados quais são suas maiores dificuldades em relação a modalidade de estudo, 74,3% afirmam que está em organizar suas rotinas de estudos, mas

também há aqueles que identificam que a busca autônoma pelo conhecimento é um dos maiores desafios.

No gráfico abaixo, constam as respostas dos alunos entrevistados, a pergunta "O que você quanto discente, espera que o tutor na modalidade híbrido, faça em sala de aula", abre a possibilidade de selecionarem as opções que melhor compreendem como sendo ideais, ao mesmo tempo, procura identificar quais são os conhecimentos, habilidades, atitudes, enfim quais são as competências que o tutor precisa ter ou desenvolver, alguns autores destacam, mais competências voltadas a habilidade emocionais, outros mais voltados a atitudes, assim como, reforçam a importância do conhecimento técnico.

Não há um modelo "pronto" que simplesmente se replica em todas as faculdades e universidades, inicialmente por não ser uma função reconhecida juridicamente, a cada Instituição cabe definir as principais atribuições deste profissional, o que dificulta e muito a identificação das principais responsabilidades deste profissional formalmente.

Gráfico: O que você quanto discente, espera que o tutor na modalidade híbrido, faça em sala de aula.

Ao analisar o gráfico, podemos concluir que o aluno, não vê no tutor apenas um mediador e sim um profissional que estará em sala de aula, disposto a auxiliá-lo, tanto em relação ao conteúdo, quanto em relação a uso do ambiente virtual, ou seja, o tutor não pode ser apenas um transmissor de informações prontas e padronizadas, ele precisa ter domínio e didática, o aluno não pode ter a percepção de que o professor não domine o conteúdo, assim como o tutor não pode demonstrar insegurança para o aluno.

Ao procurar traçar um perfil, voltando às competências para este profissional, fez-se necessários utilizar os modelos de Martins (2002), Behar (2013), Tecchio, Dalmau, Moretto, Nunes e Melo (2008):

Competência: Planejamento e organização– Estabelecer prioridades, metas, objetivos, criar condições para o bom desempenho dos alunos, elaborar e aplicar estratégias de aprendizagem, manter a organização

Conhecimentos: Conhecer os planejamentos, analisar o público.

Habilidades: Analisar, sistematizar, avaliar.

Atitudes: Ser objetivo, organizado, proativo.

Competência: *Aspectos comportamentais* – praticar a empatia, facilitar os processos de ensino- aprendizagem.

Conhecimentos: Saber como se comportar, ter uma postura adequada.

Habilidades: Comportar-se, portar-se de acordo com as normas.

Atitudes: Ser aberto a trocas, empático, receptivo.

Competência: Mediação Pedagógica – Incentivar a troca entre alunos, incentivar os estudos, organizar grupos quando necessário, administrar conflitos, realizar negociações, aproximar os alunos.

Conhecimentos: Dinâmicas de grupos, pedagogia da pergunta, didática.

Habilidades: Saber realizar as intervenções quando necessário.

Atitudes: Ser respeitoso, acolhedor, responsável, atento e flexível.

Competência: Didática - Ação do professor, prática pedagógica, técnicas e recursos aos conteúdos.

Conhecimentos: Metodologias de ensino diversificadas, conhecer os diferentes contextos educacionais.

Habilidades: Fazer sua prática sempre disposto a refazer quando necessário, estabelecer a relação da experiência e conhecimento do aluno com a teoria, dominar a sala de aula, interpretar dados e informações buscando mediar.

Atitudes: Ser reflexivo, critico, responsável, autônomo, acolhedor e mobilizador.

5 Conclusão

A justificativa pela escolha do tema "Expectativas dos discentes em relação ao tutor no ensino híbrido: um estudo de caso com os alunos do ensino superior" buscou realizar um estudo de caso, cuja a população em estudo compreende os alunos que cursam o ensino superior na modalidade híbrido.

O tutor do ensino à Distância (EAD) deve promover e estimular a pesquisa e contribuir para crescimento intelectual do aluno. Torna-se em certa medida um mediador e conselheiro compreendendo suas limitações, suas restrições de tempo e espaço. Atua de forma proativa, anteci-

pando problemas e situações indesejadas. Cria um ambiente voltado ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo do estudo, algumas considerações contribuíram para que fosse possível alinhar a teoria (autores) com a realidade (o que o aluno espera), assim como, considerar o posicionamento deste profissional que tem uma papel fundamental em meio a este crescimento da EAD, cabe ressaltar, que este profissional é pouco valorizado pelo mercado, no entanto, para ser um tutor, algumas instituições exigem que o tutor seja mestre, ainda assim, tem sua remuneração muito inferior ao professor titular da disciplina.

Por fim, espera-se que este profissional seja cada vez mais valorizado, que continue sendo um profissional determinante neste processo, seja no híbrido, seja no online.

Referências

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Associação Brasileira de Educação a Distância – Volume 10, 2011.

ALVES, L., NOVA, C., Educação a distância: uma nova Concepção de Aprendizagem e Interatividade. São Paulo, Futura, 2003.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). Porto Alegre: Penso, 2015, p. 47-65.

BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. Revista Pátio, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-focona-educacao-hibrida.aspx. Acesso em 15 de nov. 2019.

BEHAR, P. A. Competências em educação a distância. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

BELLONI, M. L. Educação a distância. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Regulamenta o artigo 80 da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 2005.

BRASIL. Referenciais de qualidade para a educação superior à distância. Brasília: MEC, 2007.

DELLORS, J. Educação: Um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2000.

FARIA, A. A. & SALVADORI, A. A educação a distância e seu movimento histórico no brasil. Revista das Faculdades Santa Cruz, v. 8, n. 1, janeiro/junho 2010.

GÓMEZ, A. I. P. O Pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

GUAREZI, R. de C. M.; MATOS, M. M. de. Educação a distância sem segredos. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MAIA, C.; MATTAR, J. ABC da EAD. São Paulo: Pearson Prentice, 2007.

MATTAR, J. Tutoria e interação em educação a distância. São Paulo: Cengage Learning: 2012.

MARTINS, O. Teoria e prática tutorial e Educação a Distância. Curitiba: IBPEX, 2002.

MORAN, J. M. O que é Educação a Distância. Universidade de São Paulo, 2008 Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm. Acesso em: 21 nov. 2019.

NÓVOA, A. (Org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

PERRENOUD, P. Dez Novas competencias para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PRETTI, O. "Educação a distância: inícios e indícios de um percurso". Cuibá: NEAD/IE-UFMT, 1996.

SCHNEIDER, D.; SILVA, K. K. A. de; BEHAR, P. A. Competências dos atores da educação a distância. In: BEHAR, P. A. (Org.). Competências em educação a distância. Porto Alegre: Penso, 2013.

TECCHIO, E. L.; DALMAU, M. B. L.; MORETTO, S.M; NUNES, T.S; MELO, P. A. Competências fundamentais ao tutor de ensino a distância. Categoria (F) Pesquisa e Avaliação Setor Educacional (3) Educação Universitária, UFSC, 2008.

VALENTE, J. A. P. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (orgs.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 13-17.

YIN, R. K. Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos (2 ed.). Porto Alegre: Bookman, 1994.

O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E A PERSPECTIVA DE ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NA VISÃO DO FORMADOR: UMA ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DAS DIMENSÕES TEÓRICA E PRÁTICA

Thiago Souza Silva

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Anastasiou (2002), a percepção mais contundente que se visualiza ao estudar o exercício da docência no ensino superior, dentro do seu campo de abrangência curricular, é que, apesar da profissão ter um status social privilegiado, ainda é desafiada por alguns obstáculos, principalmente de cunho pedagógico.

Nessa linha de raciocínio Morosini (2001) destaca que na ambiência acadêmica esse viés pedagógico é desenvolvido por professores detentores de um perfil formativo complexo e que não possui uma identidade única.

Giordani (2007) afirma que o processo de admissão das Instituições de Ensino Superior, para o desempenho desta profissão, exige qualificações inerentes ao campo da pesquisa. No entanto, a formação pedagógica desse sujeito é vista como um atributo que se adquire com a experimentação e vivência durante a trajetória docente, sendo quase o responsável individual pela consolidação de sua formação didático-pedagógica.

Dentro da realidade de um curso de licenciatura, a influência dessa característica é de extrema importância, pois os indivíduos em formação se inspirarão nesses profissionais como principais referências legitimadoras de sua própria atuação. Portanto, uma má formação pedagógica dos protagonistas formadores cria um círculo vicioso, que se perpetua e se reproduz na prática docente dos profissionais em formação.

Ademais, vale ressaltar que a ideologia epistemológica dominante, edificada sobre os preceitos da ciência moderna, exerce forte influência sobre a docência universitária. Esta realidade confere uma supervalorização do conhecimento específico em detrimento do pedagógico no processo de formação de professores (CUNHA, 2004). Quanto a isto, Lucarelli (2000) manifesta o seu entendimento de que a pedagogia universitária consiste num entrelaçamento entre as subjetividades, os saberes e o multiculturalismo. Essa disposição demanda da formação profissional deste docente, uma apropriação que abranja os campos artístico, científico e tecnológico, dentro de uma interação demasiadamente especializada.

O paradigma estabelecido no meio acadêmico é de que a formação desse professor universitário manifesta o seu valor apenas na dimensão científica, que detém pleno desenvolvimento nos níveis de pós-graduações. Há, portanto, um realce para a produtividade de publicações dentro da sua área específica de atuação.

Kessler (2002) percebe que há na relação de ensino pelos docentes universitários um círculo vicioso, de uma didática reincidente, que se manifesta na reprodução das práticas aprendidas com outros professores da sua própria trajetória como discentes. Então, a eficiência dessa aprendizagem está atrelada ao processo histórico desse formador.

Na atualidade, o neoliberalismo tem colocado o êxito da docência universitária dentro dos padrões de produção, prestigiando o professor cientista em detrimento do exercício pedagógico desse profissional. Nessa conjuntura, Sacristan (1993) aborda a profissionalidade como o esboço do processo de atuação do professor, bem como de seus valores dentro de suas especificidades.

Com base na conjectura esboçada, essa pesquisa está firmada no escopo de apresentar como está relacionada à atuação do professor universitário, dentro das qualificações didática e pedagógica, que são elementos partícipes na formação do futuro licenciado em ciências biológicas, além

de explicitar o entendimento desse agente formador quanto a abordagem considerada.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com sete professores efetivos do curso de licenciatura em ciências biológicas de uma universidade multicampi, localizada no sudoeste da Bahia. O corpo docente selecionado faz parte das disciplinas consideradas como integradoras, que são responsáveis pela transposição didática, ao converter e instrumentalizar os saberes disciplinares específicos dos campos de conhecimento, em conteúdo assimilável fora da ambiência acadêmica, sem perder o rigor científico (PEREIRA, 2000).

Os dados foram compilados e organizados via procedimento de unitarização e categorização discursiva, tendo por princípio norteador a metodologia de análise textual discursiva (ATD). Para manter o sigilo das informações referentes aos participantes foram atribuídos aos mesmos incógnitas como pseudônimos (MORAES & GALIAZZI , 2006) .

Segundo Moraes & Galiazzi (2011) a ATD submete os dados qualitativos a ocupação de categorias de apreciação sistêmica e hermenêutica dos fenômenos dispostos em forma de depoimento, assinalando compreensões aprofundadas dentro do contexto da análise discursiva e conteudista.

Considerando que a docência no ensino superior apresenta uma realidade dinâmica e complexa em suas múltiplas dimensões, esse tipo de aproveitamento dos dados é de relevância inestimável, pois pode oportunizar o entendimento mais aprofundado de suas interações e influências para os sujeitos interrelacionados, a partir da vivência e experimentação, que serão fortemente esboçadas nos discursos dos participantes da pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 O perfil de formação do professor universitário e sua atuação pedagógica

Os professores entrevistados apresentaram pontos de vista diversificados a respeito da influência da formação do professor universitário, para

a prática docente e formadora do licenciando. Disto evidenciou-se que existe uma correlação entre a apropriação das dimensões pedagógicas e o processo de formação acadêmica do docente, devido à ênfase conferida ao campo da pesquisa em comparação com os aspectos de formação do professor.

> *"O problema, nesse caso, é o tipo de abordagem que os instrumentos legais trazem a respeito do tema. O que a constituição diz que pra formar professor universitário, como é que se prepara? O que a lei diz? A própria LDB? Como é que se prepara um professor de biologia, ou outro curso qualquer de graduação? É na pós-graduação, na especialização, mestrado ou doutorado. E, aí, é muito pobre a formação do professor nessas áreas. A pesquisa é muito mais concentrada na área da pesquisa."* (Professor E).

É consenso entre eles que os professores universitários licenciado apresentam uma sensibilidade maior com relação às questões formativas, e que estas contribuem para a mediação entre o saber acadêmico, e o ensinável na ambiência escolar pelo futuro professor de biologia. Mesmo assim, um dos entrevistados pontuou a didática como algo supérfluo, dispensável, sendo importante, apenas, para aquelas disciplinas que tenham um perfil mais pedagógico, não exigindo do professor das disciplinas específicas uma apropriação e capacitação da dimensão pedagógica, conforme se pode observar no fragmento abaixo:

> "*Numa disciplina que necessite de um conhecimento pedagógico, quem sabe poderia ficar mais direcionada para um bacharelado do que para uma licenciatura, mas vai depender da disciplina que ele está atuando. […] É importante para um professor de uma disciplina integradora que ele tenha uma boa teoria de didática, de extensão e de licenciatura. É importante que ele seja um licenciado, mas, em outras disciplinas, pode ser que isso não seja tão importante."*

Morosini (2000) revela que existe um elo entre o desempenho didático do aluno com o do professor formador. Portanto, ainda que de forma indireta e involuntária, a falta de apropriação dos domínios pedagógicos compromete a qualidade da prática docente do licenciado. Nessa perspec-

tiva fica evidente que, mesmo na academia, a prática pedagógica ainda é desvalorizada, em detrimento dos conhecimentos específicos (ZABALZA, 2004). Essa realidade não estimula, conforme argumentação da entrevistada C, que o licenciando ingresse em trabalhos de pesquisa do campo educativo, em monitorias que trabalhem a temática.

> "[...] Essa estrutura curricular, em que os primeiros semestres são voltados para disciplinas específicas, faz com que não se desperte no licenciando uma certa vontade de desenvolver atividades científicas em pesquisa educacional, como, por exemplo, ser monitor de disciplinas pedagógicas, e poder participar de projetos de disciplinas pedagógicas, de pesquisa e de extensão."

Alguns entrevistados destacam que os bacharéis, que encontram dificuldade em associar os conhecimentos específicos da disciplina com a prática pedagógica, devem buscar meios alternativos, que visem superar essa dificuldade. Essa problemática é refletida numa espécie de circulo vicioso, que resulta em um licenciado com uma formação pedagógica insipiente. Apesar de este obter uma titulação de licenciado, apresentará um perfil de bacharel, conforme aponta COUTINHO (2007).

Infelizmente, essa realidade discernida em tal curso contribui para o enfraquecimento da licenciatura, e para os baixos índices de desenvolvimento da educação básica, pois não é suficiente para o futuro professor de biologia ter o conhecimento específico da área. É preciso ter estratégias de ensinagem, que garantam o aprendizado eficiente por parte dos alunos do ensino básico, segundo evidenciado por PIMENTA (1999).

Bacharéis formando licenciados é um dilema das licenciaturas, que precisa ser mudado, para que, realmente, ocorra uma distinção categórica entre esses dois profissionais desde o início da formação.

> *"Quem faz licenciatura faz uma parte de bacharelado e algumas disciplinas de licenciatura, eu acho que do ponto de vista de formação deveriam ser um tanto que distintos […] eu acredito que os cursos deveriam ter uma identidade maior do que eles realmente tem […] eu acho que a gente tem que trabalhar no sentido de fortalecer as licenciaturas, porque da forma que elas estão colocadas não está de forma que estimule ou que valorize a educação."(*Professor C)

Todo o curso deve ser pensado na perspectiva de atuação do futuro profissional no ensino, encaminhando-o para a docência. Portanto saber zoologia, botânica, genética, ecologia, sem apropriação dos métodos de ensinagem, não constitui uma formação eficiente do ponto de vista da licenciatura e da atuação professoral na educação básica.

O atual quadro de professores das disciplinas específicas é constituído por sujeitos que dominam os saberes da área, mas que não possuem preparação pedagógica para atuar num curso de licenciatura, nem pretensão em se especializar nesse sentido.

Geralmente, os afastamentos para doutorado e pós-doutorado são para alcançar uma categoria funcional elevada e para especialização na área de particular interesse, descompromissada com o aspecto pedagógico, que beneficiaria todo o aspecto formativo do curso.

3.2 O plano de curso como ferramenta pedagógica da prática do docente universitário

Percebeu-se nos argumentos dos professores entrevistados, uma fala individualista do ponto de vista de se pensar o curso, pois os docentes comunicaram em seus testemunhos uma compreensão de um plano de curso que atenda as demandas da sua disciplina, isolada das demais que compõem o curso.

Parte dos professores não visualiza os planos de ensino como referências orientadoras da prática docente, mas como limitadores desta, pois acabam sendo superados, à medida que surgem questões emergenciais de serem colocadas no processo de formação do licenciando. É notório que, neste caso, os planos são tidos apenas como instrumentos institucionais burocráticos, e não importantes ferramentas pedagógicas, que irão orientar o trabalho docente, de acordo com pressupostos sugeridos por ABREU et al. (2009). Prova disso é o conteúdo argumentativo de um trecho extraído da entrevista com o professor C:

> "Os planos de curso trazem reflexões relevantes tanto do ponto de vista teórico quanto do prático, mas todo plano de curso apresenta limitações, porque eles acabam sendo superados. O ideal é que tivéssemos um plano de curso atualizado para cada semestre."

A maioria deles acredita que os objetivos e as ações traçadas como metodologia de trabalho para cada semestre são extrapolados, e que existem atividades que, pela viabilidade e importância do evento, ocorrem sem que estejam registradas no plano de ensino. Inclusive, alguns professores acreditam que extrapolar o plano de curso é realizar aulas de campo. É simplesmente sair dos territórios da universidade. Isso demonstra um panorama de aproveitamento dos ambientes de ensino prático, ultrapassado e limitado. O depoimento do professor A, por exemplo, externa consonância com esse pensamento:

> *"[…] estando em campo a gente já está extrapolando um pouco da teoria, e na prática a gente acaba abordando outras questões, tendo outras ideias, ampliando os horizontes do plano de curso."*

Outros, como os depoentes abaixo colocados, vislumbram os eventos que acontecem na instituição como oportunidade de extravasar o planejamento pedagógico. Há, ainda, aqueles que exploram os ambientes da região como passível de ser aproveitado pelo licenciando, quando estiver atuando na docência, como, por exemplo, museu, parque zoobotânico, visitas técnicas, e congêneres.

> *"[…] teve um debate conduzido pelo pessoal da pedagogia, que foi essencial,…sobre o homossexualismo. Eu tinha como não levar a minha turma pra esse debate? Estava escrito que eu iria levá-los para esse debate? Não! Mas foi uma coisa maravilhosa, promovida por alunos, essencial para a formação."* (Professor F)

> *"[…] Então pensar, por exemplo, que vai dar aula de biologia nessa região do país e não conhecer ambientes desse contexto na própria cidade do entorno é preocupante."* (Professor G)

Retomando a questão da integração entre as disciplinas, frisa-se que estas precisam interagir num diálogo mais consistente. A concepção do professor E ilustra essa carência por momentos coletivos de planejamento pedagógico, que devem se atentar para os pontos de afinidade entre as disciplinas.

> "Cada professor pega seu plano de curso independente do plano de curso das outras disciplinas, e não olha as áreas de sombreamento que existem."

Alguns professores apresentam no início dos semestres os planos de ensino, mas sem pedir um auxílio crítico dos acadêmicos. Chegam ao final do semestre, e não executam uma avaliação deste plano, visando uma reconstrução com a incorporação de melhorias que subsidiem o processo de formação teórico e prático.

Ademais, existem tópicos e terminologias dispostas no plano de curso, como, por exemplo, a palavra "creditação", que são desconhecidas por alguns professores, apesar de atuarem na docência por muitos anos. Isso denota falta de intimidade com o próprio instrumento de trabalho.

É de suma importância ressaltar que a dificuldade de acesso aos planos de ensino, inviabiliza um estudo científico mais afunilado desses documentos. Muitos dos planos, que consegui obter, estão defasados, conforme observação feita por um dos próprios entrevistados, a saber:

"Esse plano que você tem em mãos é de 2009 e nós estamos em 2014, não é esse o plano que eu adoto atualmente, muita coisa que está relacionada nele, eu não utilizo mais" (Professor F).

O óbice no acesso aos planos de ensino influencia no desempenho do professor, que pode não ser o responsável efetivo pela disciplina, mas que, por fatores diversos, pode assumi-la em determinado semestre letivo. Diante disso o docente se vê obrigado a executar um plano de ensino, que não possui registro departamental, mas é fruto da prática espontânea, para o atendimento daquela realidade, conforme explicitado no eco argumentativo do professor D:

> "Assim como você, eu tive dificuldade de ter o plano de curso dessa disciplina. Então, naquele semestre, o plano de curso utilizado foi formulado por mim. [...] Como não é uma disciplina minha, hoje já é outra professora que trabalha, não sei como ela vai adequar esse plano de curso."

Os professores D e E externaram que é impossível utilizar o plano de ensino como referencial de atuação, pois a realidade que se encontra

em sala de aula e o calendário do próprio Estado fazem com que esse planejamento seja refém do maior índice de eventualidades. É justificável o fato de possuirmos uma realidade dinâmica, mutável, mas é para isso que existe o planejamento, para diminuir o grau de incertezas das ocorrências que todo profissional está sujeito.

Todos os docentes entendem a importância de se unificar a teoria e a prática disposta no planejamento, no entanto revelam as dificuldades de se equacionar a carga teórica com a prática, às vezes dedicando um tempo maior para uma em detrimento de outra, como pode-se verificar na declaração do professor D, qual seja:

> "[...] quanto mais eu direcionar o meu semestre à extensão, uma quantidade menor de conteúdos irá trabalhar em sala de aula. Então, esse equilíbrio, o professor da disciplina tem que buscar, às vezes deixando de falar alguns conteúdos em detrimento a importância de uma extensão que esse aluno tem que desenvolver em alguma atividade paralela."

Destaca-se, ainda, que o professor G pondera desnecessária a carga horária prática planejada para sua disciplina, sendo adequado e suficiente reduzi-la com uma distribuição de um quantitativo horário maior para os aspectos teóricos da formação.

> [...] numa disciplina de psicologia fazer 30 horas de prática é quase inviável. Eu acho que seria mais adequado, houve um momento que era assim, 15 horas. [...] que fossem 60 teóricas e 15 práticas seria o ideal, porque aí seriam dois encontros semanais de base teórica. [...] Seria necessário uma carga horária teórica um pouco maior, e as quinze horas práticas para inserir o aluno numa ambiência de contato já com a realidade de uma sala de aula.

Segundo esse docente é complexo cumprir a carga horária prática da disciplina, sendo até mesmo exaustivo, devido ao perfil do estudante do curso de licenciatura, que geralmente são pessoas que já constituíram família, que trabalham e tem uma série de outras demandas, as quais complicam a execução dessas ações em ambientes externos à academia.

Os professores, A, D, E e F acreditam que a qualificação da prática docente precisa ser objeto de remodelação constante, visando um adequamento íntimo com a realidade de cada semestre, não sendo o plano de ensino o seu limitador de trabalho:

> "A gente está sempre querendo o melhor. E, nessa busca, a gente termina um semestre achando que a gente precisa modificar, ampliar, tirar alguma coisa, e o plano de curso, eu uso muito ele como um referencial, mas ele não é o meu limite."(Professor E)

3.3 Percepção dos professores universitários com relação às dificuldades de apropriação dos domínios teórico e prático por parte dos licenciandos.

Foram relatadas dificuldades relacionadas à interface do curso, quando é requerido o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Uma motivação apontada para isso foi a ausência de suporte pedagógico, ofertada pelas disciplinas integradoras no semestre em que são ministradas as disciplinas específicas (zoologia, botânica, ecologia, etc.). A guisa de mera exemplificação, pode-se citar o trecho da fala do professor B, qual seja:

> "A única coisa que eu percebo dificuldade dos alunos é tentar fazer uma interface do curso. Quando a gente fala assim: "Olha vocês vão ter que fazer uma pesquisa voltada para educação, para ensino no âmbito formal, por exemplo, então alguns vão ter dificuldade. E, aí, talvez essas dificuldades sejam sobre o que eu falei anteriormente. Quando eles tiveram disciplinas específicas de genética, zoologia, de botânica, de ecologia, enfim [...] na época, eles não tinham disciplinas pedagógicas para dar esse suporte."

O professor C esboça em sua fala que os aspectos teóricos da formação prevalecem no curso, e isso reflete na dificuldade de se trabalhar a prática pedagógica daqueles conteúdos, devido à carência desse subsídio nos semestres anteriores, evidenciando uma estrutura curricular, que pouco dialoga com as questões pedagógicas dessa formação. Veja:

> "Aqui na Universidade como a gente trabalha com a formação, e mesmo que a gente contemple aspectos da prática, o que é forte mesmo são os aspectos teóricos dessa formação. Então, o que eu consigo observar mais são algumas dificuldades de domínio no campo teórico."

Na tentativa de solucionar esse impasse, alguns professores como a depoente supra referida, reservam um momento do planejamento, para resgatar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas anteriores, e situá-los numa atmosfera de aprendizados significativos, para a consolidação das dimensões teórica e prática da formação.

> *"Eu inseri um momento no meu planejamento para rediscutir isso, retomar e aprofundar um pouco sobre o que eles aprenderam em outras disciplinas.* (Professor C)

Esse tipo de remediação é importante para se estudar o perfil do estudante licenciando, pois como disseram os entrevistados B e E, saber quais são os anseios desse aluno, e o contexto em que está inserido, facilita a realização da transposição didática como artifício pedagógico de formação.

Segundo o professor F, a identificação das deficiências decorrentes da falta de associação do conteúdo teórico na prática docente, deveria ser uma missão de todas as disciplinas, que compõem o currículo de biologia, como uma forma de auto avaliação do curso, e da atuação do docente **formador.**

> "Ao final do semestre eu faço uma auto avaliação, além de pedir que os alunos avaliem numa conversa final... mas eu faço sempre uma auto avaliação e verifico o que eu poderia estar melhorando, onde eu falhei, até porque cada grupo é um grupo".

Silva (2012) afirma que os saberes dos docentes do ensino superior devem ser objeto de constante ressignificação, esboçando uma postura versátil diante da dinâmica de sua prática. Oliveira (2012) apregoa que esse sujeito não pode reproduzir para seus alunos a mesma prática pedagógica que recebeu dos seus professores na formação.

Diagnosticar esses entraves, antes do licenciando atuar, efetivamente, na docência, impede que o exercício do magistério ocorra com constrangimentos, devido a falta de aptidão em saber utilizar o conhecimento acadêmico de forma compreensível, em todos níveis de ensino, sem perder o rigor científico das informações. No depoimento do professor D, transcrito abaixo, fica evidente a magnitude dessa ação:

> "Se associado às disciplinas específicas, [...] a prática de cada professor da disciplina, esteja envolvendo [...] seminários, extensão, debates, palestras. De certa forma, o aluno já vai sair dali sabendo passar o conteúdo daquelas disciplinas. Se todas fizerem bem isso, ele vai sair da Universidade com uma base boa em ensinar qualquer uma dessas subdivisões da biologia."

Numa tentativa coletiva de mitigar essa situação, acredita-se que essas dificuldades deveriam ser compartilhadas pelos professores formadores em um momento de planejamento pedagógico. E, nessa oportunidade, os mesmos perseguiriam alternativas viáveis de se implementar na prática pedagógica, com a finalidade de tornar a formação do licenciando congruente, do ponto de vista teórico e prático.

4 CONCLUSÃO

O curso de licenciatura em análise carece de uma consciência pedagógica melhor definida por parte do corpo docente, pois os docentes das disciplinas específicas e pedagógicas deveriam encaminhar o processo formativo desse licenciando para a aptidão da ensinagem, haja vista que a *praxe* demanda não somente a apropriação dos conteúdos disciplinares da biologia, mas, sobretudo a compreensão e a conversão dessas informações em prática de ensino-aprendizagem nos diversos níveis de ensino.

Ficou evidenciada, portanto, a supervalorização do conhecimento específico em detrimento do pedagógico, relegando o segundo a vivência e a experimentação ao longo da trajetória acadêmica. Não há interesse institucional em capacitar os profissionais formadores nesse sentido, e até os processos de admissão anunciam essa realidade.

A pedagogia do professor universitário e a importância que o mesmo atribui a essa prática, acaba por ser a reprodução histórica dos próprios formadores que compuseram a sua biografia acadêmica, o que acaba por influenciar, num círculo vicioso, a formação de licenciados, que dão maior importância ao conteúdo disciplinar específico, com menor ênfase para o pedagógico no viés formativo.

REFERÊNCIAS

ABREU, L.; VIEIRA, J. A. Plano de Ensino como Ferramenta no Planejamento do Trabalho Pedagógico do Professor Universitário. In: Ciencia no Brasil: XIII Seminario de Iniciacao Cientifica, VI Seminario de Pesquisa, IV Seminario de Extensao e II Seminario de Ensino, 2009, Chapeco. Seminario Integrado - Anais, 2009.

ANASTASIOU, L.G. C. ANASTASIOU, L. G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos.*In*: ROSA, D.E. G. & SOUZA, V.C. (orgs.) **Didáticas e práticas de ensino***:* interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro, Editora DP&A, 2002.

CUNHA, M. I.;CUNHA, MARIA ISABEL DA2004CUNHA, M. I. . Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: docência e formação. **Revista de Educação (Lisboa),** PUC/RS - Porto Alegre, v. 3, n.54, p. 525-536, 2004.

GIORDANI, E. M.; SCREMIM, G. **Formação e Atuação do Professor Universitário**. 2006.

GIORDANI, E. M.; MENDES, A. M. M. A subjetividade no processo pedagógico das orientações no ensino superior. IN: **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados.** FREITAS, D. S., GIORDANI. E. M., CORRÊA, G. C (Orgs.). Santa Maria, Editora da UFSM, 2007.

KESSLER, M. C. **Problematizando a produção da exclusão por conhecimento**: o caso da matemática. *Projeto de Tese de doutorado*. São Leopoldo, UNISINOS, 2002.

LUCARELLI, E. **Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário**. In: CASTANHO, S., M. E. L.M. (Orgs.). O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. O Campinas, Papiros; 2000.

MORAES R, GALIAZZI M.C**. Análise Textual Discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí; 2011.

MORAES R, GALIAZZI M.C. **Análise textual discursiv**a: processo reconstrutivo de múltiplas faces. Ciênc educ (Bauru). 2006 Jan-Abr; 12(1): 117-28.

MOROSINI, M. C.(org). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.

OLIVEIRA. V. S.; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **HOLOS**, Ano 28, vol 2, 2012.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de Professores:** pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

SACRISTÁN, J, G.; GÓMEZ A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1993.

SILVA, A. C.; SANTOS, T. S.; COSTA, M. P. S. L**. Percepção do estágio Supervisionado pelos Licenciandos do Curso de Ciências Biológicas**. In: I SINTEGRA - UFVJM, 2012, Diamantina--MG. I Sintegra: Semana de Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão da UFVJM, 2012.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

O PROCESSO DA GESTÃO DE PESSOAS E SUA INTERAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DOS NEGÓCIOS EDUCACIONAIS GLOBAIS

Elizene Cassia Capistrano Salvador

1 INTRODUÇÃO[24]

Nestes tempos de transformações desenfreadas e que carecem de criatividade, boas decisões e principalmente de conhecimento, Claudio Rama, nos presenteia com o livro "Mutaciones Universitárias Latinoamericanas: La Lógica, El Mercado Laboral Y Los Cambios En La Dinámica Educativa" que reúne um conjunto de reflexões sistemáticas sobre o futuro do sistema educativo, nos fazendo pensar sobre o que desejamos para o futuro da sociedade, já marcada por desigualdades de acesso ao conhecimento.

Nos capítulos apresentados, o autor Claudio Rama, percorre um caminho amplo e ordenado sobre os distintos fatores que explicam os dilemas e diferentes pontos de vista sobre o papel que a educação, tanto para a inclusão, para a equidade, para o progresso técnico e para um novo modelo distributivo focado no conhecimento, na inovação e na agenda dos direitos sociais que se materializam na educação, no trabalho, no capital social e na democratização do conhecimento e da cultura.

24 Trabalho apresentado como avaliação final do Curso de MBA Executivo Internacional em Gestão de Negócios da Faculdade Avantis, 2018/02.

Nos primeiros capítulos do livro de Claudio Rama, encontramos teorias que explicam os novos modelos econômicos fundamentados no conhecimento aplicado, na inovação tecnológica e nos novos paradigmas da educação vinculada a produtividade a flexibilidade dos mercados de trabalho, associados ao conhecimento digital, as novas interpretações sobre o papel do capital humano e a plástica da empregabilidade e demanda de conhecimentos para a inovação.

Rama (2016) apresenta um cenário em que "o capital social é entendido como um conjunto de saberes da sociedade e sua capacidade de assimilá-lo, renová-lo e utilizá-lo.", converte na ferramenta analítica fundamental para explicar os desafios de inserção do sistema educativo no novo paradigma de transformação.

Ao nos referir sobre "reflexões sistemáticas sobre o futuro do sistema educativo", não há como pensarmos no futuro do sistema educativo sem pensar nas pessoas que compõe esse sistema. Com base neste pensamento, de que a educação se faz com pessoas, e que um sistema é composto de ações e de ideias de pessoas, é que fazemos esta conexão entre o livro citado de Claudio Rama e a gestão de pessoas, especialmente a de organizações educacionais.

Se de um lado, a nanotecnologia está nos brindando com maravilhas tecnológicas, de outro, a gestão corporativa está exigindo novos conhecimentos e novos saberes, cada vez mais formalizados em processos, fazendo com que a "Reengenharia de Processos" esteja na ordem do dia das organizações do conhecimento.

É claro que isto nos leva a um mundo instável, menos rígido, menos seguro e, consequentemente, menos previsível. As decisões tomadas hoje podem ser diferentes amanhã! Os valores tidos como imutáveis tornam-se perenes e são desprezados ao primeiro sinal de "novos ventos". Os empregos considerados altamente atrativos para os profissionais não são os mesmos. Os laços familiares e profissionais se desmancham com facilidade.

A fidelidade a um produto ou serviço perde seu valor quando são oferecidas novas alternativas ou novas oportunidades para sua aquisição ou consumo, assim como a qualidade de ensino ofertada nas instituições de ensino superior, sejam elas presenciais ou a distância.

Desta forma, nada parece consistente e as Instituições de Ensino Superior, não são exceção, já que é impossível separar sociedade e organização,

porque, uníssonas, formam o tecido empresarial, quando uma, a sociedade, desperta o desejo, cria a necessidade e a "tensão social", a outra, organização, através de seus processos tecnológicos, administrativos e estruturais procura apresentar solução plausível para gerar o alívio. Porém, como se sabe, este processo é momentâneo e se renova de acordo com o mercado, criando a realidade objetiva, ou mais conhecida como o aqui e agora.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo partiu de uma pesquisa bibliográfica, com intuito de aprofundar o assunto em questão.

Para Gil (2007, p. 44), "os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema."

Neste caso o artigo busca fazer um contraponto entre a gestão de pessoas nas organizações de ensino superior, refletindo sobre os temas discutidos no livro "Mutaciones Universitárias Latinoamericanas: La Lógica, El Mercado Laboral Y Los Cambios En La Dinámica Educativa, do autor Claudio Rama.

3 ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS MODERNAS, NOVO MODELO DE NEGÓCIO, GESTÃO DE PESSOAS E PARADIGMAS EDUCATIVOS

As organizações educacionais modernas transformaram-se num meio de negócio lucrativo e estão voltadas para ações de busca de novos valores profissionais e de gestores com formação específica no mercado em que atuam. Os gestores estão liderando o campeonato da tensão, basicamente, porque não sabem como atender as expectativas criadas pelo novo mundo dos negócios em que se transformaram: este novo tipo de negócio precisa ser global e local, pequenas e grandes, centralizadas em alguns momentos e descentralizadas em outros. Os funcionários têm que ser, ao mesmo tempo, autônomos e integrantes de equipe e os gestores devem delegar mais, mas, também, controlar mais, o que não é nada fácil.

Ao longo do tempo, sobreviver e prosperar significava adaptar-se e mudar. Isto sempre foi verdade! O que há de diferente neste novo milê-

nio é que o tempo encurtou. Mudanças que apareciam de gerações em gerações agora surgem de um ano para outro. Se lidamos com esta nova realidade - a inconstância da realidade - uma outra dimensão das organizações começa a ganhar importância: "como elas fazem? o que fazem? por que fazem?".

Surge outro tipo de característica, qualidades intangíveis, incapazes de definir as organizações em qualquer momento, mas que permitem que elas sobrevivam às mudanças. Ou, mais do que isto: "que provoquem as mudanças e se alimentem delas" (RAMA, 2016). As qualidades mais importantes para prosperar em um mundo instável são: virtualidade, conectividade, capacidade de adaptação, agilidade, consciência, emoção e inovação.

A economia em rede tem um novo fundamento ético, um novo espírito: é a cultura do efêmero, uma cultura de cada decisão estratégica, uma colcha de retalhos de experiências e interesses, em vez de uma carta de direitos e obrigações. Por isto, as organizações vão ter que mudar estratégias mais rápido, acelerar o ciclo de desenvolvimento dos cursos, serem mais próximas das necessidades das pessoas, em um mundo em que o bem mais importante é o conhecimento com competência, agilidade adquire valor de mercado.

É aí que entra o caráter. «Caráter é destino», dizia o filósofo grego Heráclito de Éfeso. Segundo Porter (2014), "fazer algo que é comprovadamente bom para qualquer organização, em qualquer situação, não é estratégia. É obrigação. Ter uma estratégia é escolher algo que você sabe - e quer - fazer. É seguir o seu caráter Profissional, aplicando a sua competência pessoais e profissionais". 4cm e não tem aspas. Fonte 10, espaçamento simples

Os novos paradigmas educativos estão diretamente relacionados à produtividade e a flexibilidade dos mercados de trabalho, resultando em novos modelos econômicos fundamentados no conhecimento aplicado e na inovação tecnológica, surgindo assim novas interpretações do Capital Humano relacionados ao conhecimento digital, à política de empregabilidade e o conhecimento para a inovação.

A formação de um novo modelo econômico surge de um sistema capitalista saturado, que sob a influência da microeletrônica e programação informática faz despertar um novo modelo econômico social e con-

sequentemente uma mudança de paradigma, que pode ser percebido pela emergente globalização.

Como base das transformações e dos paradigmas tradicionais, pode-se elencar caraterísticas como: derivações do esgotamento da capacidade explicativa e redutiva do velho paradigma educativo; Discussão sobre a aparição de um paradigma emergente que vai construindo novas formas de expressão prática na dinâmica educativa e novas lógicas econômicas. (PORTER, 2014).

3.1. NOVO MODELO INSTRUMENTAL "Z"

Referente aos eixos do novo paradigma educativo, há que citar o novo modelo instrumental "Z", que segundo Rama (2016): A revolução cientifica está revelando a crise tradicional do paradigma educativo e suas práticas, esta reflexão está centrada na ineficiência das formas educativas tradicionais de gestão, de saberes e de formação de pessoas; a nova função econômica da educação, está centrada na diversidade produtiva de ensinamento; deriva de uma ampla combinação de componentes de produção e a Pluralidade de critérios, de avaliação e de qualidade.

A gestão de mudança na função educativa tradicional, com relação ao Capital, Trabalho e Terra, resume-se que todo trabalho agrega valor e a educação é a ponte entre o conhecimento e o mercado de trabalho.

3.2. CONCEITO DE PRODUÇÃO E INOVAÇÃO SCHUMPETER

Schumpeter (1997) considerava que o capitalismo deveria ser estudado sob a ótica da produtividade e do crescimento, sendo a máxima expressão da inovação, ou seja, a luta humana é pura e simples destruição, ao mesmo tempo.

O autor supracitado, diz que a característica deste sistema erra a propriedade privada dos meios de produção; a produção para o lucro privado, sendo a produção pela iniciativa particular em caráter privado e ponto importante e crucial: a criação do crédito.

Para Schumpeter, fatores como variação populacional, da renda e ou da riqueza, não conseguiam explicar o crescimento, pois acreditava que

eles não resultavam de um fenômeno qualitativo novo. Para ele estes fatores eram como mudanças de dados naturais.

Schumpeter (1997) defende que a concorrência aguça de desejo do empreendedor de buscar novas formas de incrementar a tecnologia, novas maneiras de fazer negócios e outros tipos de vantagens competitivas que poderiam incrementar as margens de lucro e impactar diretamente padrão de vida do empreendedor, e ainda, descreve o processo onde a inovações mais recentes substituem as inovações mais antigas como "destruição criativa".

4.CAPITAL HUMANO

Conceitua-se "Capital Humano" como sendo: "o conjunto de capacidades, conhecimentos, competências e atributos de personalidade que favorecem a realização de trabalho de modo a produzir valor econômico", ou seja: há que se considerar que o conceito de capital humano surgiu na década de 1950, e formulado por Theodore W. Shultz, economista norte-americano falecido em 1998, e vencedor do prêmio Nobel de Economia de 1979, junto com Sir Arthur Lewis.

A partir dos conceitos de Shutz (1970), a teoria do capital humano começou a fazer parte das aulas de economia e com conotação no ensino tecnicista. Segundo Rama (2016), a partir de então surgiu à mistificação dos seus reais objetivos e passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo. Assim, ao educar-se, o indivíduo estaria valorizando a si próprio, o que na mesma lógica, se valoriza o capital.

Há quem veja o crescente uso da tecnologia como um obstáculo às relações pessoais. O "homem digital" seria alguém preso em casa, cujo contato com o mundo e através de máquinas. Não é bem assim. Handy (2015) afirma que: "Quanto mais virtual uma organização se torna, mais seus colaboradores precisam se encontrar em pessoa. Os encontros, porém, são diferentes: não para entregar coisas, mas para que as pessoas se conheçam".

4.1 COMPETIÇÃO NA ERA DO CAPITAL HUMANO

Entendemos por percepção social o processo pelo qual as pessoas interpretam a realidade social. Em outros termos, a percepção social se refere ao

modo de como percebemos os demais e de que maneira interpretamos seu comportamento. A percepção é um dos temas clássicos da Psicologia. Neste sentido, no início do século XX, ela focou no estudo das leis que determinam a percepção sensorial. Com o tempo, alguns Psicólogos observaram que estas leis poderiam ser aplicadas no campo social, através da gestão cognitiva.

A percepção interpessoal está dividida em duas áreas: a percepção de outros indivíduos e a percepção dos grupos sociais. O processo de percepção significa, em primeiro lugar, a existência de um observador e de pessoa objeto da percepção. O observador adota o papel de juiz, percebe o comportamento do próximo e lhe dá um significado. A informação que recebemos dos outros é complexa, pois a informação que se recebe é bem variada.

Assim, percebemos as características físicas do próximo (sua estrutura, estatura e aspecto em geral). Desta maneira, não percebemos as características não observáveis do sujeito, que envolve uma série de sentimentos e emoções. Assim mesmo, podemos captar as características de sua personalidade, sua ideologia e habilidades.

O processo de percepção também envolve a cultura do observador e sua experiência anterior. Um dos elementos chave nos processos de percepção social é o social.

Normalmente, reconhecemos o outro através do papel que exerce na sociedade, especialmente, pelo seu 'prestígio e sucesso profissional, mas, infelizmente, subestimamos aqueles que exercem um papel de menor reconhecimento social.

Cada parte forma um todo: omitir ou acrescentar uma qualidade altera a percepção global. A Teoria da Atribuição de Causalidade (Rodrigues, 1997), explica como atribuímos causas, motivos, aos comportamentos das pessoas. Para eles, as causas atribuídas podem ser internas ou estáveis, "a pessoa é assim mesmo", ou externas ou instáveis, "a pessoa agiu desta forma porque o outro fez algo que a irritou", podendo variar dependendo do ambiente.

4.2 ORGANIZAÇÕES SÃO ESPAÇOS DE COMUNICAÇÃO E RELACIONAMENTO

As organizações são configuradas para desempenhar uma missão e, em torno dela, pessoas se relacionam em busca de um objetivo comum.

De uma forma geral e, independente de seu tamanho, são complexas e tem algumas características: pessoas, história, memória, identidade, desafios, mudanças e resultados operacionais.

O que diferencia as organizações umas das outras é a forma como decidem cumprir a missão ou, em outras palavras, é como definem seu jeito de ser.

4.3 COMO COMPETIR NA ERA DO CAPITAL HUMANO

Continuamente, temos presenciado verdadeira avalanche de mudanças que diretamente têm impactado o curso normal não só das economias mundiais, além é claro, das próprias organizações. A relação capital X trabalho também tem se alterado de forma muito significativa. Na verdade, mudanças sempre existiram. Porém, hoje as mudanças são constantes e a velocidade em que elas ocorrem é cada vez mais rápida.

Como bem observava Drucker (2005), "A atual regra dos negócios é estar preparado para competir com competência, mesmo porque o passado não mais irá se repetir. O sucesso de ontem já não garante mais o sucesso de hoje e, consequentemente, não sustentará o sucesso de amanhã".

O sistema econômico mundial está fortemente inserido no domínio do sistema privado sobre a propriedade governamental, do mercado livre sobre o controle central, o capitalismo se sobrepondo ao socialismo, a democracia ao comunismo, e, por último, os mercados abertos praticamente eliminando os mercados fechados.

As organizações educacionais também necessitam rapidamente ajustar-se a estes novos tempos sob o risco de não mais se manterem competitivas e não serem eliminadas pela concorrência. Em meio a toda esta turbulência, o ser humano, principal fator capaz de tornar a organização permanentemente competitiva, passa a ser o centro das atenções, pois somente eles podem ser competentes e devidamente qualificados para produzir ou prestar serviços com qualidade.

O que está ocorrendo no mundo dos negócios é a forte convicção que a qualidade de vida profissional terá importância cada vez maior para as organizações interessadas em atrair e manter talentos. Em se tratando de Gestão de Pessoas, a organização do futuro deve alinhar suas estratégias em quatro pontos chave para o aumento das qualificações dos seus funcionários:

a) conhecimento do trabalho, do negócio e de todo o sistema que envolve as operações;

b) informação sobre os processos, qualidade, retroalimentação do cliente, eventos e resultados comerciais

c) poder para agir e tomar decisões sobre o trabalho em todos os seus aspectos;

d)sistema de recompensas praticado pela organização que deve estar ligado aos resultados positivos e ao crescimento em capacidade de contribuições, ou seja, no próprio desempenho das pessoas.

Atualmente o novo contrato de trabalho está inserido dentro de uma nova formatação profissional: parceria profissional estratégica e segundo Rama (2016), o Capital Social está associado com as redes sociais e com os mecanismos de socialização do conhecimento em função do aumento do acesso das pessoas à informação estar crescendo cada vez mais.

Rama diz ainda que as redes sociais fazem com que a gestão universitária se envolva em uma mudança que não está mais associada exclusivamente na construção de capital humano através da formação profissional, está associada na capacidade de ter uma ação institucional orientada para a construção e consolidação do capital em diferentes redes de aprendizagem. Estas redes de aprendizagem podem ser através de articulações com a sociedade, em demandas conjuntas com empresas, estágios e práticas, bem como a expansão da pesquisa, tendo a universidade a responsabilidade social como ferramentas para a construção de habilidades e capital social.

Sem estas ações, o capital humano desvaloriza mais rapidamente e a instituição limitase a realização ou continuação da criação de novos conhecimentos.

O mesmo autor sinaliza que o ambiente digital também significa adicionar ao capital humano particularidades sociais que demandam necessidades por competências em Tecnologia da Informação (TI), como a capacidade de trabalhar em rede, ou seja, busca de informações, para gerenciar os processos em ambientes digitais e acesso à informação.

O digital envolve uma convergência da computação, comunicação e conteúdo e impõe uma mudança no papel das instituições de ensino na

sua contribuição para a construção de capital humano e outras missões relacionadas à pesquisa e ação social.

Educação virtual é, neste sentido, a expressão dos modos de acesso à formação profissional, à produção de conhecimento e para a construção de habilidades sociais, na qual se mostram claramente a estratégias de responsabilidade social.

A educação virtual, a produção de conhecimento e a construção de capacidades sociais se impõem como novas estratégias de responsabilidade da atualidade.

5 EVOLUÇÃO DO PROCESSO DE GESTÃO

Até 1900, a sociedade se desenvolveu a passos lentos. Com a chegada do processo de industrialização, a capacidade criativa do homem foi despertada, oferecendo à sociedade novos produtos, serviços e modelos de gestão empresarial. A partir dos anos de 1970, com a *web*, tudo começou a acontecer rapidamente. Cada nova descoberta científica abria as portas para outras atividades profissionais.

Era o início de uma década incrivelmente rica em transformações tecnológicas, que permitiram ao homem ir ao espaço. Mesmo com o processo de globalização alterando o comportamento das organizações, o Gestor de Pessoas jamais poderá esquecer as lições emanadas de autores consagrados como Taylor, Fayol, Mayo, Ohno entre outros, a saber:

Tabela 1: Autores consagrados

Administração Científica Frederick Taylor	• Aumentar a produtividade e eliminar desperdício e ociosidade operária. • Racionalizar o trabalho operário, controle do tempo e do movimento. • Remuneração e prêmios extras, quando alcançar as metas previstas. • Princípios: Planejamento, Preparo, Controle e Execução. "Hommo economicus".

Teoria Clássica – Henry Fayol	Estrutura organizacional – visão global da empresa; • Funções essenciais: técnicas, comerciais, financeiras, segurança, contábeis, administrativas; • Nível hierárquico elevado: necessidade de dominar a capacidade administrativa; • POC3: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar; • Princípios: Divisão do trabalho, disciplina, interesse profissional, ordem.
Teoria das Relações Humanas – Elton Mayo	· Abordagem humanística: integração social, comportamento social, recompensas e sanções sociais, grupos informais, relações humanas, conteúdo do cargo, aspectos emocionais, etc.
Teoria Moderna	• Organização como um todo: meio ambiente – interação das forças sociais; • Fluxo contínuo de informações – feedback; • . Sistema Toyota de Produção: Just-in-time, controle da qualidade, aspectos do comportamento humano, etc.

Fonte: A autora

6. A REALIDADE DO TRABALHO GLOBALIZADO

Com o processo de globalização, as relações de trabalho foram alteradas, exigindo que o Gestor de Pessoas acompanhe todos os acontecimentos diários em sua área de atuação e os compare com a realidade objetiva de sua organização. Para tanto, é importante que conheça a evolução do trabalho, suas transformações e sua aplicabilidade no convívio com as pessoas de sua organização.

As organizações empenhadas em melhorar a qualidade e a competitividade dos seus produtos já se conscientizaram da necessidade de ampliar os investimentos Pesquisa & Desenvolvimento - P&D, valorizando o trabalho em equipe, transformando o velho gerente, encarregado de controlar tudo, em Gestor de Pessoas, *Coaching* e *Mentoring* adotando a produção por projetos, a flexibilidade de gestão, integração da vida pessoal e profissional, procurando fazer desaparecer a alienação

que o trabalho pode ostentar, buscando o comprometimento da equipe de trabalho.

O atual padrão de acumulação capitalista não mais se sustenta com a separação entre concepção e execução. Os novos modos de organizar e gerir o trabalho reconhece que no trabalho concreto há um saber que se coloca, que é essencial para a efetivação da produção, havendo diferença entre concepção e execução. Sobre este ponto, é colocada a impossibilidade da tecnologia eliminar todos os desvios e riscos do inesperado no processo produtivo, ficando o trabalho real e seus resultados distantes da prescrição.

7 O CRESCIMENTO HUMANO NAS ORGANIZAÇÕES GLOBALIZADAS E O MERCADO DE TRABALHO DE UNIVERSITÁRIOS NA AMÉRICA LATINA

Da política à economia, da administração à leitura histórica, os fundamentos de muitas áreas do conhecimento passam por uma profunda metamorfose. Na sociedade global, as pessoas estão em busca de referências, de construção de novos valores profissionais. Organizações saudáveis podem se transformar em produtoras de líderes. Não porque tenham a intenção disso, mas por permitirem o crescimento da realização humana, reestruturando o desenho organizacional do trabalho, definindo de que forma a organização irá funcionar e como seus recursos serão distribuídos e aplicados.

Com fundamento no Capítulo 4 do livro de Claudio Rama (2016), os mercados de trabalho se adequam com as novas modalidades educativas e suas tecnologias associadas, desde o processo de organização e aprendizagem, assim como pelas demandas de investigação. A tecnologia e a digitalização incorporam cada vez mais valor intangível para o trabalho atual. Conduzem as mudanças do meio de produção. Essas mudanças atuam de forma direta e indireta nas escolhas das profissões.

Quanto aos egressos, o capítulo do livro nos mostra que salário e emprego são os pontos que tem alimentado o crescimento da procura de matrículas nos cursos superiores. Esse aumento no egresso às universidades tem alterado a chamada carência de profissionais.

Na teoria do capital humano, a Educação é um investimento que o indivíduo faz em si mesmo com a finalidade de criar um benefício.

7.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA ANTE NOVOS DESAFIOS DO CICLO ECONÔMICO

O novo cenário econômico e social da América Latina para o ingresso das pessoas vindas do Ensino Médio, oferece armadilhas e são caracterizadas pelo crescimento do conhecimento, a troca dos modelos econômicos e sociais; abertura da economia; redução de barreiras; aumento de competências; surgimento de novos Estados; redistribuição da riqueza; terceirização das estruturas de gestão; Ingresso de capital estrangeiro; remessas e aumento de demanda externa; novo perfil de exportação; maior densidade tecnológica; produtividade e comercialização;

O mesmo autor considera os sistemas universitários da América Latina, apresenta debilidades como a escassez de habilidades na formação tecnológica, deficiência em massificação universitária com baixos níveis de aprendizagens e reduzido término; falta de formação especializada; ausência de atualização e de competências, ausência de investigação e escassa articulação entre universidade e empresa.

Em prosseguimento às falas do autor, a tendência de diminuição do crescimento e da diversificação do ensino superior, esbarra na massificação da educação, em que o acesso do ensino superior na América latina e do Caribe nos anos 70 reduziu para 7% de cobertura correspondente ao acesso de elite, e a 43% em 2012 correspondente ao acesso de massas.

Diz o referido autor que a expansão da Educação a Distância e Educação Virtual, apresentou resposta positiva sendo reflexo dos desafios e efeitos da desaceleração do crescimento da matrícula da educação presencial privada e o aumento das ofertas na Educação a Distância.

Como efeitos desta desaceleração podemos citar o peso significativo da educação a distância como resultado de uma política pública direcionada, a maior oferta de trabalho, mudança dos modelos semipresenciais de ensino à distância para modelos 100% virtuais e maiores ofertas de programas e entradas de alunos na educação virtual nos últimos anos, especialmente no Brasil e no México.

Ainda como reflexos destes efeitos surge um novo paradigma da educação derivado das Tecnologias da Informação, que se expressa na Educação a Distância como modalidade educativa com suas diferenças que está se expandindo rapidamente na América Latina. Essa dinâmica está

gerando necessidades de flexibilização, porém com eficácia/qualidade pedagógica mudanças e diversificação das ofertas.

A *internet* é um marco nesse processo, pois começa emergir na educação produtos e novas redes digitais para atender a uma demanda específica e o surgimento de múltiplas resistências, rejeições, desconfianças e incômodos, desmonte de conceitos, ameaçando estruturas e imposição de mudanças.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura da obra de Claudio Rama, se identifica com a gestão moderna das organizações e das pessoas. Nele podemos identificar as transformações do mercado de trabalho, a incorporação do conhecimento, uma nova forma de relação entre homem e natureza, se contraponto à tecnologia e digital e os impulsos entre a articulação entre a universidade e o trabalho.

É tempo de superar velhos fatores, capital, trabalho, tendo o conhecimento como novo fator e eixo central, que permite enorme desenvolvimento, e sendo outro impulso o paradigma técnico econômico, e a valorização da capacitação dos recursos humanos.

Tal leitura e análise, traz conhecimentos importantes sobre tecnologias, paradigma digital no contexto universitário, destacando eixos que o cenário societário se sustenta: produção, ativação dos processos ou produtos inovadores.

Viajamos pela história da cadeia de montagem fordista, quando desaparecerem as manufaturas e trabalhos prévios até o século 21 com as máquinas e o sistema tecnológico numérico. As organizações utilizando da logística e formas de organizar o conhecimento, transformando as atuais pedagógicas obsoletas. Novas formas mostram a inovação e o novo rol da educação e do conhecimento.

A inovação contínua, o sistema cria novos conhecimentos, que cria novos paradigmas, aprender a ensinar. O novo paradigma se sustenta na lógica digital. A riqueza se apoia em sociedades e economia em redes globais, tanto de conhecimento como competência.

Assim se caracteriza a importância do capital humano e a rede colaborativa em cenários e novas articulações em espaço de trabalho. Organizando logística, estratégias, inovação e gestão de pessoas.

REFERÊNCIAS

RAMA, Claudio. **Mutaciones universitárias latioamericanas**. Cambios en las dinâmicas educativas, mercados laborales y logicas econômicas. Montevideo. Magro Editores/UDE. 2016.

RH PORTAL. www.rhportal.com.br. Acessos em Agosto/2017.

SCHUMPETER, Joseph Alois (1997), Teoria do Desenvolvimento Econômico, uma investigação sobre lucro, capital, crédito, juros e o Ciclo Económico. Editora Nova Cultural, São Paulo

VERGARA, S. **Gestão de Pessoas.** 2° Edição. São Paulo: Ed. Atlas S.A., 2000.

http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/os-desafios-da-gestao-docapital-humano/63046/ . Acessado em 10/12/17

GÊNEROS CIENTÍFICOS E LETRAMENTO ACADÊMICO: NA TEORIA E NA PRÁTICA

Mauricio Alves de Souza Pereira

INTRODUÇÃO

As perspectivas hoje existentes sobre o letramento, conforme os estudos de Soares (2003), adentraram no Brasil há mais de 20 anos, sob forte influência da produção em língua inglesa. Considerando as explicitações dessa autora, há concepções diferenciadas de letramento, entre as quais se destacam: (i) a educacional – para a qual o letramento corresponde à habilidade de leitura e escrita, no âmbito social, de crianças, jovens e adultos; (ii) a psicológica – na qual o letramento está voltado às habilidades cognitivas de que precisam os indivíduos para a leitura e a produção de textos; (iii) a antropológica – que atribui valores à leitura e à escrita em determinadas culturas e, por fim, (iv) a linguística – segundo a qual o letramento assinala feições da língua escrita que a diferenciam da oralidade.

Em linhas gerais, o letramento, ao lado da alfabetização, cumpre o papel de tornar os indivíduos capacitados para lidarem com a linguagem que aprendem em seu cotidiano para resolver tarefas com as quais se deparam corriqueiramente e para incluir esses mesmos indivíduos em práticas nas quais o domínio da linguagem é essencial.

Uma das esferas em que essa linguagem deve ser dominada para um processo de utilização e inclusão é a universidade, espaço no qual predomina a linguagem científica para a produção e a divulgação do conheci-

mento. Todavia, estudos sobre o letramento acadêmico, entre os quais enfatizamos o de Carvalho (2013), evidenciam que o ingresso e a permanência na universidade, para muitos alunos, podem ser dificultosos no que tange à leitura e à produção de textos, visto que os gêneros com os quais eles se defrontam diferem, em muitos aspectos, daqueles com os quais eles lidaram durante sua formação na educação básica.

Em um trabalho de conclusão de curso de graduação em Letras Português, em que empreendemos um estudo a respeito do letramento acadêmico em uma universidade pública de Minas Gerais, a partir da realização de entrevistas com alunos de um curso de graduação, chegamos à conclusão de que, de fato, esses alunos sentiram dificuldade, ao ingressarem no ensino superior, em manejar a linguagem científica que circula na universidade, necessitando, pois, de propostas que promovessem o letramento acadêmico, isto é, práticas sistematizadas adotadas pela universidade para a capacitação da leitura e da escrita proficientes de gêneros acadêmicos.

Uma das hipóteses que levantamos no trabalho foi o fato de as aulas de Língua Portuguesa da educação básica não contemplarem textos científicos e típicos do domínio acadêmico, motivo pelo qual os alunos podem apresentar dificuldade quando se defrontam com esses gêneros textuais.

Pensando nessa hipótese, nos valemos deste trabalho para afirmar ou refutar a hipótese de a educação básica fornecer ou não o trabalho com textos característicos do domínio acadêmico. Logo, o objetivo deste trabalho é apresentar um levantamento sistematizado dos gêneros do domínio científico, preconizados pelos documentos oficiais de Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio, de forma a responder se os documentos oficiais parametrizadores do ensino de Língua Portuguesa para o ensino fundamental II e para o ensino médio, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõem a leitura e produção de gêneros científicos, de modo a preparar os alunos não só para a leitura e escrita, mas também com o objetivo de capacitar esses discentes para a continuidade dos estudos na universidade, figurando como um contato com os textos que serão lidos e produzidos na academia.

Em seguida, serão analisados dois materiais didáticos para perceber se o que está sendo prelecionado pelos documentos oficiais, especificamente

no ensino fundamental, encontra-se em concordância com o que é oferecido nos livros didáticos dessa fase de formação.

Os resultados poderão apontar para a importância de se dar a devida atenção à leitura e produção, de forma mais eficaz, dos textos do gênero científico, nas aulas de Língua Portuguesa da Educação básica, de forma que os alunos criem uma familiaridade com as especificidades dos gêneros textuais e discursivos com os quais eles vão se deparar no ensino superior, de modo a facilitar e tornar mais profícuas as práticas de letramento acadêmico, o que justifica a realização dessa investigação.

Um aluno letrado tem maior possibilidade de garantir o sucesso escolar, e, para isso, é necessário que ele consiga ler e compreender textos de diversos gêneros, a exemplo dos textos científicos, visto que, tanto na educação básica quanto, principalmente, na educação superior, eles serão recorrentes. Desse modo, essa pesquisa se justifica em razão de se deter à investigação dos gêneros científicos na educação básica, os quais possibilitarão a continuidade do letramento acadêmico na universidade.

MATERIAL E MÉTODOS

Quanto ao delineamento desta pesquisa, segundo o método empregado e a técnica para coleta e análise dos dados, conforme proposto por Gil (2010), trata-se de uma pesquisa qualitativa, dada a prioridade pela análise qualitativa dos dados, e de cunho documental, já que foram analisados documentos elaborados por órgãos institucionais com a finalidade de balizar o ensino e materiais didáticos oferecidos por escolas públicas e privadas. O corpus é constituído pelos documentos oficiais parametrizadores do ensino de Língua Portuguesa para o ensino fundamental II e para o ensino médio, a saber, a BNCC e os PCN, obtidos eletronicamente.

Posteriormente, serão analisados dois materiais didáticos, ambos do 6º ano do ensino fundamental – um oferecido pelas redes públicas de ensino e outro pelas redes privadas –, tudo isso acompanhado de uma pesquisa bibliográfica, ancorada em autores como (SOARES, 2003); (FISCHER, 2008) e (MARCUSCHI, 2008).

Alfabetização e letramento(s)

Em princípio, Soares (2003) assevera que os muitos significados concernentes à alfabetização consideram-na como um processo permanente, que se desdobra e se desenvolve no decorrer da vida, e que não se finda na aprendizagem da leitura e da escrita.

A alfabetização deve ter continuidade com o letramento, isto é, o uso da linguagem em situações efetivas. Para essa mesma autora, o letramento trata-se do "[...] 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, 2003, p. 18).

Em outras palavras, o letramento nutre-se da prática cotidiana de uso da linguagem, nas mais variadas situações exigidas pelo mundo moderno. Assim, pode-se considerar que o letramento possui várias instâncias, a exemplo do que ocorre quando o aluno ingressa na universidade, espaço em que será dada continuidade ao processo de letramento, de uma forma mais específica de contato com a linguagem.

O letramento depende sumariamente do conhecimento de diversos gêneros textuais, os quais são definidos por Marcuschi (2008) como:

> [...] textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas constituindo em princípio listagens abertas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Na esteira de Fischer (2008), o letramento acadêmico corresponde às "formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social" (FISCHER, 2008, p. 180-181). Assim, entende-se que essa noção vê as práticas de leitura e escrita como um ato social, porquanto o sujeito deve construir uma identidade acadêmica e científica capaz de agir com autonomia diante de situações que envolvam

a linguagem acadêmica, especialmente quando dizem respeito aos gêneros acadêmicos.

De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa, a alfabetização e o letramento devem ter como base a leitura e produção de textos. Assim, a alfabetização envolve o processo de aquisição do código linguístico, enquanto o letramento estará relacionado ao uso social que um indivíduo faz desse código, isto é, a utilização da linguagem, de maneira proficiente, nas mais diversas atividades requeridas no cotidiano. Outra consideração importante é de que não são processos separados e não ocorrem somente na escola, mas é principalmente nela que eles são desenvolvidos de modo concomitante e sistemático.

Gêneros textuais do domínio acadêmico

A comunidade acadêmica comunga de objetivos básicos comuns e, portanto, de um mesmo discurso (por exemplo, o científico), de modo a sustentar as ideias desse meio, e os gêneros acadêmicos são formas de materialização desses discursos, os quais podem ser divididos em discursos orais (palestras, seminários, etc.) e escritos (resenhas, ensaios, etc.).

Além do mais, entendemos que o domínio acadêmico engloba diversos gêneros, entre eles o artigo, a resenha, o ensaio, entre outros. Tais gêneros estão relacionados à circulação na academia, servindo como fonte de veiculação de dados científicos, escritos a partir de análises e observações. Nesse diapas**ão, Souza e Basseto (2014**) dissertam que os gêneros acadêmicos se tratam de

> [...] textos escritos que são produzidos e que circulam no âmbito universitário como meio de comunicação entre professores, pesquisadores e alunos, com diferentes propósitos comunicativos como, por exemplo, divulgação de pesquisa, resumo de ideias, relatório de atividades etc (SOUZA E BASSETO, 2014, p. 86).

Somando ao quadro de referências relativas aos gêneros acadêmicos, o estudioso Chibeni assim se posiciona:

> O que caracteriza um texto acadêmico é, antes de tudo, o seu objeto: ele veicula o fruto de alguma investigação científica, filosófi-

> ca ou artística. Deve, pois, refletir o rigor, a perspectiva crítica, a preocupação constante com a objetividade e a clareza que são parte inerente da pesquisa acadêmica (CHIBENI, s.d., p. 1).

Em síntese, os gêneros acadêmicos se singularizam e se diferenciam dos demais haja vista o seu objetivo. Ao estarmos diante de um artigo, por exemplo, característico do domínio acadêmico, vemos que há uma finalidade por parte de quem escreve (divulgar resultados de uma pesquisa) e por parte de quem lê (abstrair informações importantes para seu enriquecimento científico ou basear estudos futuros), o que se dissocia do processo de leitura/escrita de um conto, por exemplo, em que se sobreleva a fruição tanto da escrita quanto da leitura. Assim, o leitor/escritor acadêmico tem suas expectativas com relação ao texto muito bem definidas, isto é, procura no texto uma discussão específica, aprofundada, embasada, cuja estrutura se mostre mais rígida do que a de outros textos em geral.

Tendo em vista que se trata de um processo de leitura e escrita bastante específico, é comum que haja dificuldade por parte de indivíduos que ingressam no ensino superior e são, imediatamente, confrontados com esse tipo de texto. Porém, como mostraremos adiante, esses gêneros, em conformidade com os documentos oficiais de Língua Portuguesa e com alguns materiais didáticos, são antecipados na educação básica.

Os gêneros científicos nos currículos da educação básica

A análise dos documentos arrolados anteriormente mostrou que, de fato, textos científicos são preconizados na educação básica pelos currículos de Língua Portuguesa. Em princípio, os PCNs aludem à necessidade de valorização do discurso científico na prática escolar, de modo que os gêneros científicos poderão auxiliar nesse processo. Esse documento aduz que, ainda nessa etapa de formação, o discente já deve estar familiarizado com textos acadêmicos, visto que eles são recorrentes em diversas disciplinas, e o sucesso escolar está ligado à capacidade de leitura e compreensão desses textos. Veja-se:

> Um texto acadêmico, ou mesmo de divulgação científica, é produzido com rigor e cuidado, para que o enunciador possa orientar o mais possível os processos de leitura do receptor. Não é possível esperar que os textos que subsidiam o trabalho das diversas disciplinas sejam autoexplicativos. Sua compreensão depende necessariamente do conhecimento prévio que o leitor tiver sobre o tema e da familiaridade que tiver construído com a leitura de textos do gênero (PCNs, 1998, p. 31-32).

Verifica-se, portanto, que a necessidade de trabalho com gêneros científicos na educação básica trata-se, até mesmo, de uma prática de inclusão, visto que a permanência e o sucesso escolar estão relacionados ao bom uso que se faz dos textos, em todas as disciplinas que compõem o currículo. Os PCNs indicam, ainda, que um bom recurso de que o professor pode se valer para auxiliar os alunos nos estudos – e na compreensão de textos acadêmicos – é a produção de resumos, também um gênero com o qual o aluno se depara ao ingressar na universidade.

Em sequência, encontramos nos PCNs referências concretas de textos científicos que devem ser abordados, em leitura e escrita, na educação básica. O documento nomeia-os como textos de divulgação científica, e subdivide-os em gêneros orais e escritos.

Com relação à leitura, os PCNs preconizam o trabalho com gêneros orais (exposição, seminário, debate e palestra) e escritos (verbete enciclopédico (nota/artigo), relatório de experiências, didático (textos, enunciados de questões e artigo). Com relação à produção, esse documento menciona também gêneros orais (exposição, seminário e debate) e escritos (relatório de experiências, esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia).

Como se pode observar, os PCNs valorizam a leitura e a escrita de gêneros científicos, sobretudo a leitura, visto que são gêneros que auxiliam no sucesso escolar do aluno e fomentam o letramento acadêmico que terá continuidade na universidade.

Em se tratando da metodologia de trabalho com esses textos, visto que se tratam de estruturas complexas de leitura, os PCNs salientam que: "Produzir esquemas e resumos pode ajudar a apreensão dos tópicos mais importantes quando se trata de textos de divulgação científica" (PCNs, 1998, p. 70).

No que tange aos gêneros científicos, se, no ensino fundamental é dada uma maior importância à leitura, no ensino médio, a BNCC sobrevaloriza a produção, trazendo relevantes comentários sobre a necessidade de se desenvolver o espírito pesquisador nos alunos, de modo que os textos científicos podem auxiliar esse trabalho. O documento preconiza o domínio de procedimentos, gêneros e práticas de linguagem relacionadas a diferentes tipos de pesquisa: bibliográfica, experimental, de campo etc.

> Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio progressivo e contextualizado de procedimentos de pesquisa e de gêneros já considerado no Ensino Fundamental, como apresentação oral, palestra, mesa redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquema, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, *podcasts* e vídeos diversos de divulgação científica, muitos deles propostos apenas para situações de leitura/escuta, mas que, no Ensino Médio, são propostos, também, em situações de produção (BNCC, 2018, p. 506).

A BNCC admite que os alunos, no ensino médio, devem ser capazes de produzir textos que possibilitem a divulgação do conhecimento que adquirem em sua formação, fazendo referência, inclusive, ao texto monográfico, muito presente nas universidades.

> Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, *podcast ou vlog* científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento. (BNCC, 2018, p. 509).

Para melhor ilustrar os resultados que encontramos, elaboramos as tabelas abaixo que ilustram os gêneros científicos preconizados pelos documentos parametrizadores na educação básica. Vejamos:

Parâmetros Curriculares Nacionais			
Leitura		**Produção**	
Gêneros orais	**Gêneros escritos**	**Gêneros orais**	**Gêneros escritos**
Exposição	Verbete enciclopédico (nota/artigo)	Exposição	Relatório de experiências
Seminário	Relatório de experiências	Seminário	Esquema
Debate	Didático (textos, enunciados de questões)	Debate	Resumo de artigo ou verbetes de enciclopédia
Palestra	Artigo		

Tabela 1. Gêneros científicos contemplados pelos PCN (elaborado pelo autor).

Base Nacional Comum Curricular			
Produção			
Gêneros orais		**Gêneros escritos**	
Reportagem científica	Comunicações em mesas redondas	Infográfico (estatístico ou animado)	Texto monográfico
Podcast ou vlog científico	-	Relato de experimento	Ensaio
Apresentações orais	-	Relatório multimidiático de campo	Artigo de divulgação científica
Seminários	--		Verbete de enciclopédia

Tabela 2. Gêneros científicos contemplados pela BNCC (elaborado pelo autor).

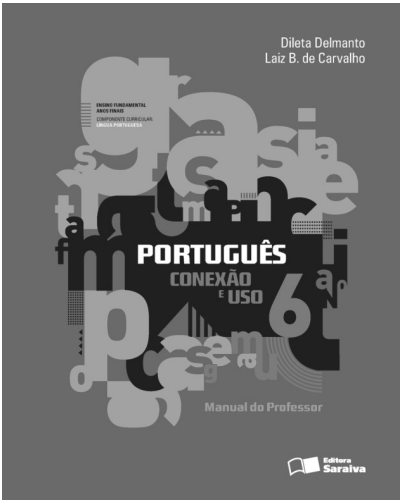
Em linhas gerais, ratifica-se que as propostas curriculares de Língua Portuguesa na educação básica preconizam o trabalho com alguns gêneros de cunho científico. Por um lado, os PCNs mencionam a necessidade de leitura desses gêneros nos últimos ciclos do ensino fundamental, visto que eles auxiliam no sucesso escolar, dada a sua presença nas diversas

disciplinas. De outra parte, a BNCC dá ênfase à produção dos gêneros científicos, em virtude da necessidade de divulgação dos conhecimentos adquiridos durante a formação.

Os gêneros científicos nos materiais didáticos

Para ilustrar melhor esta discussão, analisamos os gêneros textuais de divulgação científica presentes em dois materiais didáticos do ensino fundamental, particularmente do 6º ano, como ilustram as capas abaixo:

Coleção Infinito. COC Sistema de Ensino



Português: conexão e usos. Editora Saraiva.

Foi possível observar, anteriormente, que os documentos parametrizadores apontam a necessidade de se trabalhar com os gêneros científicos, tanto em nível de leitura quanto de escrita, e as leituras nos dois materiais didáticos mostraram que ambos trazem os gêneros científicos em questão: no caso do material oferecido pela instituição particular de ensino (da coleção Infinito – Editora COC), ilustrado na primeira imagem, há referência a sete gêneros textuais de divulgação científica: **VERBETE, RELATÓRIO, ESQUEMA, INFOGRÁFICO, ARTIGO CIENTÍFICO, RESENHA E RESUMO.**

No material oferecido pela instituição pública de educação (da editora Saraiva), há referência a dois gêneros científicos: **RESENHA E VERBETE.**

Pela análise, foi possível perceber que, devido à própria extensão do material da Editora COC, que trabalha com 12 livros ao longo do ano, e o fato de o material ser consumível, houve uma maior presença de gêneros textuais científicos, incluindo não só a abordagem didática, mas também a ampla riqueza de exemplos e atividades. Já no material da Editora Saraiva, embora os conteúdos sejam bem abordados, o fato de o material não ser consumível e ter uma extensão um pouco menor, não há tanto aprofundamento e propostas de atividades como no material anterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, diríamos que, embora haja um consenso de que a dificuldade na leitura e escrita de gêneros acadêmicos seja trazida da educação básica, ao fazer uma análise dos currículos de Língua Portuguesa de escolas brasileiras e de dois materiais didáticos específicos, encontramos referências ao trabalho com gêneros científicos, os quais estão relativamente próximos dos gêneros com os quais os alunos vão lidar na universidade.

Apresentamos, no decorrer desta pesquisa, que os PCN e a BNCC contemplam diversos gêneros científicos que são característicos do domínio acadêmico, como resenha, resumo, artigo e verbete, os quais podem antecipar o letramento acadêmico que, em tese, só aconteceria na universidade.

Ficou perceptível, também, que muitos dos gêneros com os quais os alunos se defrontam na universidade são contemplados pelos materiais didáticos da educação básica, o que suscita a necessidade de rever o modo

como estes são trabalhados, visto que, mesmo na graduação, há uma notória dificuldade dos discentes para lidar com esses gêneros.

Assim, concluímos, em linhas gerais, que os professores desse nível educacional devem firmar um compromisso de se orientarem pelos currículos de Língua Portuguesa e trabalharem, na educação básica, esses gêneros científicos, posto que, além de desempenhar influência na construção crítica dos discentes, fará com que eles aumentem sua proficiência no que tange ao uso da linguagem, bem como poderá construir um primeiro contato com os gêneros científicos com os quais vão se deparar ao ingressarem na universidade. Sendo assim, esse resultado abre caminhos para outras pesquisas, agora de campo, com os próprios professores de língua materna e a forma como eles veem o trabalho com os gêneros de divulgação científica.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria de Lourdes Guimarães de. **O letramento acadêmico no curso de letras: saberes, recursos e ações textual-discursivas na produção de resenhas.** 2013. 235 f. Tese (doutorado em Letras – Linguística e Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_CarvalhoMLG_1.pdf>. Acesso em 10 nov. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em 10 nov. 2019.

CHIBENI, Silvio. **O texto acadêmico**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~chibeni/textosdidaticos/textoacademico.pdf>. Acesso em 1 nov. 2019.

FISCHER, Adriana. **Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa**. Acta Scientiarum. Language and Culture, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Editora Atlas, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, Micheli Gomes de; BASSETTO, Lívia Maria Turra. **Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores**. RBLA. Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 83-110. 2014.

DESAFIOS E DIFICULDADES NA PERMANÊNCIA DOS ÍNDIGENAS NO ENSINO SUPERIOR

Eliuvomar Cruz da Silva

1 INTRODUÇÃO

A presença dos acadêmicos indígenas nas universidades públicas se constitui num fenômeno recente no Brasil, levado a efeito principalmente na última década, em decorrência da progressiva ampliação da escolarização de crianças, jovens e adultos em terras indígenas. Esse fenômeno vem se tornando uma realidade em vista do reconhecimento da Educação Escolar Indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no Plano Nacional de Educação de 2001 e nas Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena no Brasil, e está associado às discussões e experiências de implantação das cotas para estudantes negros, oriundos de escolas públicas e para indígenas nas universidades públicas.

A Educação Escolar Indígena vem se consolidando na América Latina em estreita relação com a reforma do aparelho de Estado, bem como com as reformas educativas nacionais. Em anos recentes, adquiriu uma dimensão política e institucional significativa para as diversas etnias que podem ser percebidas em novas bases jurídicas e em discussões voltadas para a organização de currículos das escolas indígenas e de formação de seus professores.

Entre inúmeros direitos assegurados aos povos originários previstos em documentos de organismos internacionais, os Estados passaram a prever,

tácita ou expressamente, o direito ao uso das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem, bem como o respeito, a valorização e a preservação de suas culturas. Dessa forma, passou a ser assegurada aos povos indígenas a prerrogativa de uma educação escolar intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. Os povos indígenas, de acordo com esses princípios, devem ter acesso, por meio da leitura e da escrita, tanto nas línguas nativas quanto nas línguas oficiais, aos conhecimentos produzidos pelo seu próprio grupo, por outros povos originários e pela sociedade envolvente.

A educação intercultural bilíngue passa a ter reflexos políticos e legais, principalmente a partir dos anos 1980, quando inúmeros países americanos, reconhecendo o caráter pluriétnico e multicultural de suas populações, introduziram alterações em seus ordenamentos constitucionais e legais. Além disso, pudemos assistir a uma intensificação das interações entre sociedades indígenas e não-indígenas, tanto no âmbito nacional quanto no internacional, que acirrou o processo de construção de novas estratégias de negociação de direitos e intermediação de conflitos, contribuindo para a criação de novos atores para atuar nessas instâncias e situações.

Nas últimas três décadas, houve uma visível explosão no número de organizações indígenas em toda América Latina. Só nos estados da Amazônia brasileira, Albert menciona a existência de 183 organizações indígenas. Para ele, esse é um fenômeno que tem início, no Brasil, principalmente a partir de fins dos anos 1980 e ganha maior intensidade nos anos 1990. Fatores internos e externos têm progressivamente impulsionado o surgimento dessas organizações indígenas.

No âmbito interno, são apontadas facilidades na constituição dessas associações como pessoas jurídicas, a partir de alterações no sistema constitucional do país após 1988. Externamente, são mencionadas a extensão das questões relativas ao meio ambiente e aos direitos das minorias étnicas para o âmbito global, a reorientação da cooperação internacional para a sociedade civil e para o desenvolvimento sustentável e a proposição e a implementação de microprojetos locais.

Além das organizações indígenas, um novo e relevante ator social tem se firmado e renovado sua importância: o professor indígena. Esse professor tem desempenhado os seguintes papéis: promover o registro de sua cultura, atuando como intermediário cultural entre as concepções nativas e as dos não índios; pressionar o Estado no sentido de reconhecer de fato

a especificidade das escolas indígenas, regulamentando as prerrogativas de que estas deverão gozar.

Nesse sentido, pode-se afirmar que os professores estão constituindo uma nova forma de liderança no interior dessas comunidades. No Brasil, a Constituição Federal (1988) traçou um quadro jurídico novo para a regulação das relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas. Rompendo com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista, ela reconhece aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias.

O artigo 231 da Carta Magna afirma que "são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens". O artigo 210 assegura às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, garantindo, ainda, a prática do ensino bilíngüe em suas escolas. O artigo 215 define como dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas. A escola torna-se, portanto, instrumento de valorização dos saberes e dos processos próprios de produção e reprodução da cultura, os quais formarão a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras sociedades, possibilitando, com isso, uma efetiva interculturalidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96) determina, em seu artigo 78, que caberá ao Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de:

- proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências;
- garantir aos índios, suas comunidades e seus povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

O artigo 79 dessa mesma lei, ao afirmar que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação in-

tercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, estabelece que as responsabilidades originárias da União devam estar compartilhadas com os demais sistemas de ensino, determinando procedimentos para o provimento da Educação Escolar Indígena e salientando que os programas serão planejados com a anuência das comunidades indígenas.

A Resolução nº 03/99 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Parecer CEB/CNE nº 14/99) do Egrégio Conselho Nacional de Educação normatizaram os princípios constitucionais e legais acima citados criando a categoria da "escola indígena", a carreira específica do magistério indígena, bem como elaboraram referenciais específicos para essa modalidade de educação.

As escolas indígenas, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), devem ter as seguintes características: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada (MEC, 1998). A aprovação de uma Lei Estadual no Paraná (n.º 13.134, de 18 de abril de 2001) (PARANÁ, 2001), garantindo, ineditamente no país, vagas suplementares nas universidades e faculdades estaduais aos povos indígenas do Paraná, e sua implementação através do Vestibular dos Povos Indígenas a partir do ano de 2002, provocaram intensas reflexões e problematizações acerca da trajetória de acesso e permanência dos indígenas nas instituições de Ensino Superior (IES) públicas.

2 POR QUE OS INDÍGENAS QUEREM ESTAR NAS UNIVERSIDADES?

Levantamentos iniciais sobre a presença indígena no ensino superior mostram que, entre os cursos mais procurados pelos povos originários, aparecem os ligados à educação, que têm nas licenciaturas interculturais grande parte dos acadêmicos indígenas de norte a sul do país. Destaca-se também o interesse por cursos da área da saúde, do direito, das ciências da terra, áreas que dialogam diretamente com as políticas indigenistas. Porém, algumas universidades recebem estudantes em todas as graduações nas quais oferecem vaga, ampliando o leque de escolhas e de formação superior.

Nesse quadro mais amplo, há dois vieses diferentes, mas historicamente entrelaçados, que têm sido percebidos de modo separado e que,

todavia, confluem na busca dos povos e organizações indígenas por formação superior. O primeiro deles tem a ver com a educação escolar que foi imposta aos indígenas, e que redundou na formação de professores indígenas. O segundo viés passa pela necessidade de se ter profissionais indígenas graduados em saberes científicos ocidentais, capazes de articular esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, pondo-se à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo de territorialização contemporâneo a que estão submetidos e que redundaram nas demarcações de terras a coletividades, processo que se incrementou ponderavelmente após a constituição de 1988.

No que diz respeito ao primeiro viés, desde o início do SPI (Serviço de Proteção ao índio), instalou-se uma rede de escolas para educação de índios – ensino de "primeiras letras" e, sobretudo, de ofícios que os situassem como futuros trabalhadores (corte e costura para mulheres, carpintaria para os homens, por exemplo) – que se tornaria uma rede nacional de escolas indígenas sob a gestão da Funai, teoricamente orientada para uma educação bilíngue calcada no modelo do Summer Institute of Linguistics, organização missionária que implantou a educação bilíngue nas Américas, usando um método de descrição de línguas indígenas muito eficaz para traduzir a Bíblia pretensamente para todos os idiomas do planeta .

Outro vetor de influências foi a ação missionária, especialmente intensa no caso de certas ordens religiosas, como a dos Salesianos, muito influentes no trabalho missionário no Alto Rio Negro, no Amazonas, e no Mato Grosso. Também algumas outras confissões protestantes foram fundamentais na formação de indígenas em outros pontos do país. Muitas das primeiras lideranças indígenas que assomaram à mídia escrita e televisiva passaram por esses canais de formação. Ao longo das décadas de 80 e 90, ONGs fundadas por antropólogos e o Conselho Indigenista Missionário e a Operação Anchieta, hoje Operação Amazônia Nativa, passaram a contestar a ação educativa da Funai e das missões tradicionais, propondo modelos alternativos de escolarização.

O decreto n. 26/1991, que atribuiu ao Ministério da Educação as responsabilidades principais na formulação e coordenação de uma política nacional de educação escolar indígena, ficando a sua execução na esfera municipal e estadual, não pôs fim às ações da Funai nesse setor específico, mas foi do MEC que partiram as grandes transformações do período.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº.9.394 de 20 de Dezembro de 1996), particularmente através de seus artigos 26, 32, 78 e 79, fixou as bases que documentos como Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993), do Comitê de Educação Escolar Indígena, criado no MEC para subsidiar a formulação dessa política, delinearam, e o posterior Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI ampliaram, sobretudo através do Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, lançado em abril de 2002.

Outros diplomas legais, como o Parecer 14/99 e a Resolução n. 3/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação deram continuidade à normatização da educação escolar indígena em território nacional; o item 9 do Plano Nacional de Educação de 2001, sobre a educação escolar indígena, e particularmente sua meta 17, que estabeleceu a formulação, em dois anos, de um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente; e a aprovação, em 2002, pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, do parecer do relator Carlos Roberto Jamil Curi sobre a formação de professores indígenas em nível universitário, atendendo à solicitação da Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIR por meio da Carta de Canauanin.

De modo muito diferenciado da política tutelar da Funai, cujas bases da formulação até hoje não se colocam à discussão e ao debate democrático, a forma como foi estruturada a ação do MEC surgiu de amplo diálogo em que participaram intensamente índios e não-índios referidos ao campo da educação, havendo ampla participação de ONGs indigenistas, organizações de professores indígenas, universidades, que constituíram desde cedo um campo com relativa autonomia e pouco referido, no nível federal e na escala nacional do campo indigenista, às questões mais abrangentes enfrentadas pelos povos indígenas. O comitê foi posteriormente desativado, para queixas de muitos, que veem nisso um retrocesso, estruturando-se a Comissão Nacional de Professores Indígenas- CGAEI. Para se ter uma ideia do escopo dessas ações é preciso que se saiba que a CGAEI, e o MEC apoiaram, de 1995 a 2002, 65 projetos de escolas indígenas, atingindo em torno de 2.880 professores indígenas.

O segundo viés de demandas dos indígenas por formação superior surgiu com a demarcação de boa parte das terras indígenas, o que se in-

tensificou no período pós-constitucional e, sobretudo, após a entrada, nas gestões de Fernando Collor de Mello e de Fernando Henrique Cardoso, da cooperação técnica internacional para o desenvolvimento, financiando e normatizando a definição de terras indígenas no Brasil. O fato é que a quebra do monopólio tutelar, a capacidade processual reconhecida às organizações indígenas, o surgimento de políticas (não apenas a de educação, pois) como a de saúde indígena, estruturada a partir da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) em 1999 colocaram os povos indígenas e suas organizações como protagonistas de processos para os quais se faziam necessários conhecimentos que não lhes pertenciam nem chegavam com facilidade.

Atualmente na Universidade do Estado do Amazonas em Tabatinga, AM-Brasil, estão matriculados nos cursos de Licenciatura cerca de 184 alunos indígenas. Deste pouco mais de 60 estão matriculados especificamente nos cursos de Licenciatura em Matemática. As informações coletadas para este trabalho foram levantadas durante o período de 2015 a 2017 (primeiros meses). Observa-se que muitos alunos ingressam na Universidade nestes cursos de Licenciatura mais já nos primeiros períodos vão aos poucos se evadindo, poucos chegam até os últimos períodos ou mesmo conseguem concluir o curso. Nesta pesquisa, entrevistamos 30 alunos que se evadiram do curso a fim de levantar uma amostra das principais causa que os levou a desistência do curso.

Os alunos indígenas que evadiram de cursos superiores, especificamente dos cursos de licenciatura em matemática podem ser apresentados no seguinte gráfico abaixo: Homens 80% Mulheres 20% Alunos indígenas.

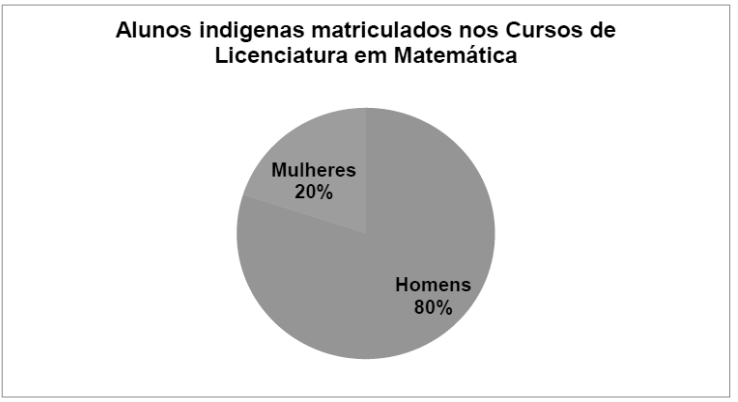


Gráfico 1: Distribuição por sexo dos alunos indígenas matriculados no curso de Licenciatura de matemática.

Percebe-se pelo gráfico 1, que os homens são a maioria entre os alunos matriculados nos cursos de licenciatura. Ainda hoje, as mulheres indígenas estão em menor número na escola, tanto no Ensino Médio como no Ensino Superior.

Em outro estudo, sobre a participação da Mulher indígena, temos o relado de duas mulheres que em parte explicam.

> "De acordo com a indígena terena de Aquidauana, Zeli Luis Paes, de 53 anos, para as mulheres indígenas os desafios surgem muito cedo, pois, com o casamento, a comunidade espera que elas sejam boas esposas, cuidando da casa e dos filhos. "Se uma mulher quer seguir um rumo diferente na sua vida, tem que enfrentar alguns preconceitos, pois a comunidade questiona porque uma mulher casada procura um modo diferente para sua vida. Atualmente essa perspectiva vem mudando, mas a comunidade ainda tem aquele pensamento de que os homens devem sustentar a família", ressalta.

No entanto, mesmo nas comunidades indígenas as Mulheres estão conquistando seu espaço.

> Zeli explica que, a cada dia, as mulheres estão conquistando espaço dentro das aldeias. "Devido a nossas novas posições, precisamos ter formação acadêmica, melhorando nossa capacidade de nos organizarmos em movimentos, associações e contribuir com todos os debates da comunidade", conclui.

Isto, em parte, pode ser demonstrado no gráfico abaixo onde fica evidente que entre os alunos evadidos o maior número é de homens.

Gráfico 2: Número de alunos indígenas evadidos no período de 2015 a 2017

Percebe-se pelo gráfico acima que o número de alunos evadidos entre os anos 2015 e 2017 é altíssimo. Na qual a maioria dos que se evadem são do sexo masculino, totalizando um percentual de 64%. Seguido pelo sexo feminino com 36%.

3 DESAFIOS ENFRENTADOS PELO INDIGENA NI ENSINO SUPERIOR

Percebemos pelas respostas demonstradas no gráfico 2, que mais de 60% dos estudantes desistiram antes mesmo do término do primeiro período, o que caracteriza uma evasão altíssima no curso de licenciatura de matemática. Enquanto 15% só permanecem de seis meses a um ano, o que prova que a evasão é um grande desafio para as Instituições e Governo Federal e Estadual. Constatamos também que apenas 10% dos alunos permanecem por mais de um ano, o que é muito pouco. Outros 15% não responderam ao questionamento.

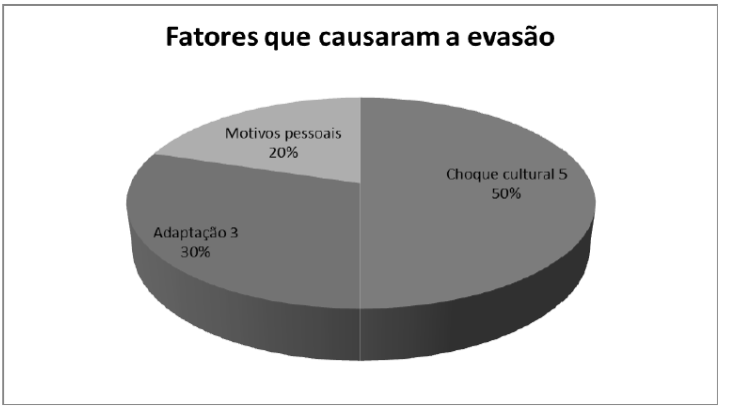


Gráfico 3: Fatores que causaram a evasão

Pelas respostas apresentadas constata-se que o choque cultural é um dos fatores predominantes que levam o aluno a essa evasão com 50%. Outro dado importante para esta na adaptação com 30% e por fim, os motivos pessoais.

Os resultados da pesquisa realmente apontam a necessidade de um curso de adaptação tanto para professores universitários quanto para alunos indígenas. Outra realidade que os estudantes indígenas enfrentam quando ingressam na universidade é o embate com novos conhecimentos, ritmos e formas de ensino, valores e formas de relação que, em muitos casos, opõem-se aos recebidos durante sua socialização primária.

> "Os estudantes deveriam ter um período de adaptação, não só em termos de uma instituição, que já é complexo em si, mas um período de adaptação inclusive cultural, para entender o que é uma universidade, para diminuir os choques culturais, de concepções e até de conhecimentos, que ocorrem muito com os estudantes indígenas. Afinal de contas, você chega à universidade onde serão transmitidos valores e conhecimentos que se chocam com seu mundo, que põem em cheque vários valores e saberes, a menos que seja possível conviver com dois mundos, com dois valores, ou com diversos valores, o que é muito difícil. Eu acho que para essa preparação exige-se um processo de acompanhamento, com mais tempo, com mais pessoas, o que requer mais recursos." (BANIWA, 2006, p. 176).

Também afirmam que a interculturalidade ainda permanece fechada às ações envolvendo povos indígenas, quando toda a sociedade deveria estar contemplada por esta perspectiva. Assim, requer-se que todos os cursos nas universidades possam incorporar e dialogar com os conhecimentos indígenas ou com outras tradições de conhecimentos, e não apenas com o ocidental (PALADINO, 2012, p. 190).

O papel da universidade para promover o acesso de indígenas à educação superior, assim como de outros grupos étnicos e sociais em condições de desigualdade, precisa ir além dos mecanismos para disponibilizar vagas. Se, por um lado, as ações afirmativas são vantajosas, pois representam uma oportunidade que de outra forma os índios, por exemplo, não teriam, por outro, são insuficientes, restringindo-se a um multiculturalismo reparador (DAVID; MELO; MALHEIRO, 2013, p. 122).

Os índios chegam ao Ensino Superior trazendo na bagagem valores culturais e histórias de vida, códigos e simbologias de seus povos. O intercâmbio entre as culturas poderia contribuir, de um lado, para a renovação curricular da universidade e, de outro, para habilitar os discentes indígenas a se apropriarem dos códigos da ciência produzida pela sociedade ocidental de modo à lhes ressignificar e construir o novo, favorecendo a compreensão do mundo, de si mesmo e das relações com o outro.

No entanto, aos poucos, o universitário indígena percebe que a maioria dos conteúdos disciplinares ainda está desatrelada de sua realidade e da realidade onde a própria instituição está inserida. Temos uma universidade encarcerada? Essa é uma pergunta instigante, mas oportuna, considerando a forma como a realidade multiétnica e multicultural está sendo tratada na maioria de nossas instituições de ensino superior. (DAVID; MELO; MALHEIRO, 2013, p. 123).

Como viabilizar, por exemplo, um currículo multicultural em cursos que tenham apenas um ou dois alunos indígenas? Ou seria o caso de pensar em currículos não destinados a inserir este ou aquele grupo, mas que tenham a flexibilidade e a capacidade de estar em constante questionamento e construção, acompanhando a dinâmica que caracteriza as múltiplas identidades e diferenças de nossa sociedade? (DAVID; MELO; MALHEIRO, 2013, p. 123). De imediato, impõe-se à reflexão no cenário da educação superior indígena, a particularidade do público-alvo, que não apenas justifica, mas exige uma política pública.

A política de educação básica para os povos indígenas, além de sofrer de todas as dificuldades que afetam os diferentes segmentos da população brasileira que dependem da educação pública, tem essas dificuldades agravadas por peculiaridades concernentes à sobrevivência dos povos indígenas na nossa sociedade, entre as quais se destacam as seguintes: 1) desconhecimento da realidade dos povos indígenas pela sociedade em geral e pelos dirigentes nas diferentes esferas governamentais; 2) desinteresse manifesto por determinados setores da sociedade que se sentem lesados pela afirmação dos direitos indígenas garantidos na legislação; 3) disputas político-partidárias com prejuízo para o direcionamento dos recursos às ações educacionais nas bases; 4) falta de articulação e integração das ações dos diferentes setores que vêm atuando na educação escolar indígena, em consequência de disputa de protagonismo, de manutenção de reserva de mercado de trabalho e de capital político, que legitime a participação desses setores junto aos povos indígenas; 5) ausência de uma efetiva política de controle social que garanta a aplicabilidade da lei em todos os seus níveis; 6) ausência de mecanismos de cobrança da execução das ações com a consequente falta de punição dos setores inadimplentes.

Segundo a autora dois aspectos precisam ser considerados, discutidos e aprofundados para que os avanços na construção de uma efetiva política pública de educação escolar indígena em todos os níveis de ensino estejam condizentes com o respeito ao indígena. O primeiro aspecto concerne ao fato de que toda língua indígena veicula uma civilização completa. Como propor uma educação escolar indígena específica e intercultural sem que as línguas maternas de cada povo sejam rigorosamente consideradas? O segundo, apenas em ordem de citação, e estreitamente relacionado ao anterior, que permeia toda e qualquer ação educativa para povos indígenas.

Para atender às demandas indígenas, mesmo no caso mais simples as universidades dever passar por um intenso processo de preparação e transformação, uma vez que os estudantes indígenas necessitam apoio institucional para deslocamento, estadia, alimentação e aquisição de materiais de estudo e pesquisa. Estas necessidades materiais são as mais fáceis de prover. Além destas um complexo conjunto de inovações didáticas, de conteúdo, linguagem e sociabilidade devem ser processadas pelos dirigentes e professores universitários, para que seja possível garantir a permanência e o sucesso dos universitários indígenas em seus cursos. Afinal, ao

receber estudantes indígenas uma universidade não está recebendo apenas mais alguns indivíduos, e sim pessoas que compõem coletividades culturalmente diferenciadas.

Os povos indígenas têm hoje uma nova consciência sobre a sua realidade histórica e estão construindo o seu futuro com dignidade. A consciência das contradições e das complexidades dos problemas e dos desafios enfrentados é acrescentada aos conhecimentos tradicionais, à necessidade de entender a dinâmica da sociedade envolvente, assim como ter o domínio dos novos saberes que ajudem no encaminhamento das variadas situações que surjam (LUCIANO, 2006, p.145). Até hoje existem poucos estudos e pesquisas que analisem a inserção no mercado de trabalho dos indígenas depois de formados e como se dá na prática esse "retorno à comunidade".

Retomando e reforçando o que dissemos no início desse trabalho, não basta apenas ampliar o número de cotas para o acesso dos indígenas no ensino superior. Só isso não resolveria o problema. Não basta apenas incluir uma minoria de excluídos, reproduzindo neles os mesmos instrumentos que historicamente tem conservado o poder da elite que tem governado o país. (LUCIANO, 2006, p. 65). Os critérios para a permanência desses grupos devem ser o objeto principal de atenção. Para isso fazemos nossas as palavras de Luciano em suas sugestões para a permanência dos indígenas no ensino superior, mas no tocante a parte da iniciativa que deve partir da formação dos professores que irão recebê-los:

> "É necessário rever as estruturas universitárias muito mais radicalmente. Ao incluir os indígenas nas universidades há que se repensar as carreiras universitárias, as disciplinas, rever a história que aprendemos e ministramos, perceber o quanto aquilo que se diz pensamento ocidental se construiu e se constrói, se beneficiou e se beneficia do contato com outros povos e culturas. Implica pois em, de fato, abrir espaço ao diálogo e, a partir dele, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar os conteúdos curriculares e testar o quanto estruturas, que acabaram se tornando tão burocratizadas e centralizadoras podem suportar se colocar a serviço de coletividades vivas, históricas e culturalmente diferenciadas." (LUCIANO, 2006, p. 65-66).

As universidades deveriam estar prontas para se indagar sobre o quanto podem se beneficiar da presença indígena para a construção de um mundo de tolerância e riqueza simbólica (LUCIANO, 2006, p. 66). Sem dúvida para os indígenas permanecerem nas cidades e estudarem nas universidades devem ter acesso a condições mínimas e decentes de moradia, alimentação, transporte e meios de adquirirem materiais didáticos dos cursos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os povos indígenas, sejam de qual for à etnia que pertencem, tendo em vista as constantes violações de seu território necessita capacitar-se em diversas áreas de conhecimento do ensino superior para defesa de sua integridade cultural, social e territorial. Todavia, mesmo não faltando incentivos por parte de familiares e do povo em si, tanto moral como em ajuda de custo, o choque cultural se mostrou o fator maior de evasão. Por este breve panorama da situação atual do ensino superior indígena é possível verificar que as políticas governamentais só atenderam ao acesso desta população, mas não desenvolveram ações para promover a permanência e o bom desempenho dos estudantes indígenas. Assim, há o acesso, mas o segregacionismo continua dentro das universidades, estimulado pela falta de capacitação ou formação dos professores universitários e preparação dos alunos não indígenas para recebê-los.

Os ex estudantes que participaram da entrevista salientaram ter vivenciado situações de preconceito, indicando ser difícil conviver com colegas não indígenas. Também se referiram à barreira linguística, isto é, à dificuldade com o português. Os estudantes indígenas chegam à universidade dominando pouco o português ou a modalidade de linguagem utilizada no espaço universitário e, de modo geral. Sugerimos que fossem oferecidas monitorias, acompanhar a frequência e o desempenho dos acadêmicos, auxiliando-os a solucionarem dificuldades para permanecerem no curso, analisar continuamente a grade curricular cuidando do adequado dimensionamento para as particularidades culturais dos povos indígenas da região; criar projetos que envolvam os alunos universitários não-indígenas com os povos das tribos e ouvindo-os em que aspectos a comunidades deles precisa dos conhecimentos do professor não indígena.

Como vimos não basta apenas oportunizar o acesso, é necessário discutir juntamente com os indígenas o sentido dessa formação para suas comunidades e individualmente como pessoa e também intercambiar o conhecimento deles com o nosso. Sobre a formação de professores foi observado no decorrer da pesquisa que estes não estão preparados na grande maioria para trabalhar com indígenas pois ministram as aulas, sendo assim, tem-se em vista as seguintes constatações, não levam em conta a diversidade presente e as particularidades da cultura dos alunos indígenas.

Não há e nunca houve, pelo menos na universidade que pesquisamos, nenhum curso voltado para a formação dos professores universitários que tratassem da questão de alunos indígenas e modos de solucionar a evasão desses. Portanto, pode-se sugerir às universidades da região amazônica, uma discussão permanente sobre a prevenção da evasão indígena relação entre os professores, técnicos, comunidade acadêmica e os indígenas e uma mudança de currículos dos cursos, adequando-os flexibilidade de diversidade cultural e também a realização de eventos sobre temáticas ligadas a cultura indígena envolvendo toda universidade de forma permanente, com o propósito de diminuir a evasão dos indígenas dando-lhes meios de concluir o curso que escolheram.

Pois desafios sempre novos vêm se apresentando através de várias ações como implementação de novas metodologias, novas formas de aprendizagens e de propostas implementadas como políticas educacionais direcionas a inserção do mundo indígena através de seus valores culturais e práticas cotidianas visando aprimorar o processo de ingresso e as condições de permanência dos estudantes indígenas. Aqui falamos como profissionais que têm atuado diretamente na execução e viabilização de uma política de ação afirmativa voltada para a inclusão das populações indígenas no ensino superior. Ao que nossa pesquisa apontou a principal causa da evasão indígena no ensino superior, está mais relacionado com a falta de formação dos docentes. Eles ministram os conteúdos como se todos fossem nivelados em uma mesma cultura (e não estamos falando aqui em incapacidade).

Não podemos esquecer principalmente que, ao falarem de forma rápida, estão esquecendo que muitos indígenas não dominam a língua portuguesa plenamente e desconhecem o significado de muitas palavras. Além disso, a quantidade de conteúdos e a forma utilizada para explicá-los, por parte de

muitos docentes, dificultam o entendimento não apenas dos indígenas, mas de qualquer pessoa que ainda está na graduação, merecendo uma crítica aos docentes, no sentido de que é necessário conhecer este novo público, para ser possível diminuir as distâncias entre o indígena e o não indígena.

Essa resistência do docente está relacionada, entre outras coisas, com a ausência de conhecimento étnico dos povos indígenas. Porém, a convivência no espaço da universidade entre indígenas e não indígenas não é aproveitada como forma de crescimento cultural para toda comunidade universitária, pior ainda, a inabilidade dos docentes em gerenciar pedagogicamente essa convivência faz com que os acadêmicos indígenas se sintam fragilizados ou diminuídos ante o tratamento diferenciado. A diferença é um dos aspectos que os docentes e demais pessoas envolvidas neste processo devem olhar com desprendimento valorizando a riqueza da diversidade que a presença de indígenas na universidade proporciona. Sendo que há desconhecimento da cultura indígena por parte dos docentes, isso torna com certeza difícil a permanência deles em sala de aula.

Muitos docentes ainda não se deram conta da necessidade de mudança na sua prática metodológica, de modo a contemplar as particularidades do povo indígena.

Assim como os indígenas ingressam em qualquer outra instituição de ensino superior do país, em busca do sonho, de ter voz e ser ouvido tanto na sua comunidade quanto na sociedade em geral. Eles chegam com a esperança de receber apoio, de compartilharem conhecimentos, culturas, mas logo percebem o sentimento de indiferença que muitas vezes não é explícito, mas acontece nos corredores da universidade e dentro de sala de aula. Enquanto a realidade de uma universidade verdadeiramente indígena é uma realidade distante no Brasil, resta aos professores universitários e alunos não índios se capacitarem e isso só ocorrerá com a plena consciência que necessitamos de trocas culturais, que o ensino superior enriquece com isso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federativa da República do Brasil**, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: dezembro de 2017.

_____. Referencial curricular nacional para a Educação Indígena. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BANIWA G. J. dos S. L. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada/ Alfabetização e Diversidade, 2006.

DAVID, Moisés; Melo, Maria Lúcia; Malheiro, João Manoel da Silva. **Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas**. Educ. Pesqui, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 111-125, jan./mar. 2013.

LUCIANO, Gersen dos Santos. **O índio brasileiro.** O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, 2006.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras.** Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. Brasília, 1997. 152 p.

O USO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO PELOS DOCENTES DE GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA: IDENTIFICAÇÃO DE UMA FERRAMENTA PARA SEU USO

Eduardo Soares Di Sabatino Guimarães

INTRODUÇÃO

No Brasil as Instituições de Ensino Superior (IES) são regidas pelo Ministério da Educação (MEC) que, por meio de portarias, normas, resoluções e outros documentos, determina, acompanha e avalia os requisitos mínimos para o funcionamento das IES e de seus cursos. Dentro do MEC o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) promove estudos, pesquisas e avaliações periódicas no sistema educacional do Brasil de modo a obter subsídios para a formulação e a implementação de políticas públicas na área educacional. Tal instituto, por sua vez, através de suas atividades na área da educação superior, criou, em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que permite integrar todas as informações acerca da educação superior no país, dessa maneira, implementando políticas públicas educacionais que promovam efetivamente o aprimoramento do ensino superior (POLIDORI *et al*, 2006; MARINHO e POFFO, 2016)[25].

25 Promulgação da Lei 10.861 (Brasília/DF, 2004) e regulamentado pela Portaria Nº 2.051 de 9 de julho de 2004.

O SINAES possui em seu processo de avaliação três componentes principais, que são: as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. Salienta-se ainda que este modelo de avaliação tem como componente central a avaliação interna da instituição, a CPA (Comissão Própria de Avaliação). Para cumprir tais obrigações, as IES utilizam como documentos formais o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e, no âmbito de cada curso, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), este último um documento de conhecimento público que tem como finalidade normatizar e apresentar o curso da IES para a comunidade acadêmica.[5]

O PPC, que utiliza como um dos pilares o PDI, representa um instrumento único de cada curso e é construído com o trabalho do Núcleo Docente Estruturante (NDE), uma vez que contém a especificidade da área de conhecimento no contexto da respectiva evolução histórica do campo de conhecimento. A importância do PPC está relatada nas palavras da professora Veiga (2004, p. 25):

> o projeto político-pedagógico é mais do que uma formalidade instituída: é uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade. O projeto político-pedagógico é uma aproximação maior entre o que se institui e o que se transforma em instituinte. Assim, a articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes.

Não foi possível identificar um levantamento preciso na literatura acadêmica acerca do conhecimento do PPC por parte de docentes de IES. No entanto, a pesquisa de Coloni et al (2016) aplicada no âmbito de um curso profissionalizante de enfermagem verificou que 46% dos docentes desconheciam o PPC. A desconsideração do referido documento tem implicações no processo de ensino-aprendizagem, conforme aponta esse estudo:

> os professores desenvolvem uma prática educativa desprovida de reflexão e sentido ao não participar do planejamento do curso. Entretanto, a maioria faz planejamento da disciplina e da aula, ain-

> da que utilize conceito equivocado sobre a avaliação da formação (COLONI, 2016, p.1).

O percentual encontrado nesse estudo não deve ser generalizado e não representa sequer o universo dos cursos profissionalizantes. No entanto, esse alto índice de desconhecimento identificado nessa amostra não deixa de suscitar questionamentos acerca da realidade nas IES.

É então neste contexto que este artigo busca problematizar tanto o conteúdo dos documentos norteadores dos cursos de engenharia como a sua aplicação, pelos docentes, em suas disciplinas. Assim sendo, pretende-se aqui problematizar a identificação de uma ferramenta para a sua disseminação e que auxilie o coordenador no seu trabalho cotidiano junto ao corpo docente na aplicação total do PPC.

Apresentação do problema

O PPC é o documento que o MEC exige na organização acadêmica dos cursos de ensino superior, uma vez que contém a concepção de ensino e de aprendizagem, a matriz pedagógica, os procedimentos de avaliação do conhecimento adquirido pelos alunos e os instrumentos de apoio à educação no dia a dia dos docentes. Neste âmbito de aplicação prática do documento, nota-se, no trabalho cotidiano, um desconhecimento do PPC na sua totalidade por parte dos docentes. Segundo Ana Celia Bahia Silva (2000, p. 85) "a função identificadora também se relaciona com a marca do curso no sentido de recuperar ou manter a *alma mater* do curso e da instituição enquanto referência de formação permanente".

A função transformadora ou emancipatória está embasada em uma metodologia em que o corpo docente e a coordenação de curso participem e se comprometam com a construção do projeto pedagógico num processo crítico sobre os elementos que o constituem. Entender os limites e as possibilidades do PPC é um avanço significativo para a busca da qualidade do ensino, que tem sido um dos pontos cruciais na garantia da sobrevivência e do sucesso das instituições de ensino superior. Não se pode esquecer que a gestão acadêmica tem um papel crucial na garantia do sucesso institucional.

No PPC consta a formação do profissional, que deve, por sua vez, ter um apurado senso crítico e capacidade de pesquisa desenvolvida, sendo habilitado a resolver as mais variadas questões relacionadas ao contexto no qual está inserido. Assim sendo, faz-se importante que tal profissional pense a partir de problemas e aja de modo ético e socialmente orientado, que detenha o instrumental necessário para conjugar a teoria e a prática, e que compreenda os fenômenos sociais e as respectivas relações com o ensino de cada área de graduação. Diante deste contexto, é lançada a pergunta de partida a que este trabalho pretende responder: Qual seria a melhor estratégia de disseminação de conhecimento do PPC, de acordo com os docentes de um curso de engenharia de uma IES, localizada no Rio de Janeiro?

METODOLOGIA

Com base no modelo proposto por Bukowitz e Williams (2002) na identificação de conhecimento e de utilização do PPC em uma IES, a metodologia utilizada neste trabalho focou-se na identificação de nível de conhecimento atual dos professores sobre o PPC. Para tal, foi desenvolvido um questionário, posteriormente respondido pelo grupo de professores da área de engenharia da IES. A resposta e a análise deste questionário procuraram identificar as deficiências na adoção das estratégias metodológicas em curso no PPC e não utilizadas pelos professores.

Quanto à forma de abordagem, a presente pesquisa classificou-se como qualitativa e quantitativa simultaneamente, pois as respostas qualitativas agregaram maior qualidade aos resultados finais quantitativos – em termos concretos, isso significa que o conhecimento qualitativo do professor está contribuindo para a análise qualitativa das informações coletadas. O uso simultâneo dos métodos qualitativo e quantitativo permite a ampliação da pesquisa, com adaptabilidade, dinamicidade e possibilidade de interação com o objeto para a realização de um diagnóstico.

Quanto aos procedimentos técnicos, segundo Gil (1991), a presente pesquisa pode ser classificada como "levantamento", uma vez que envolveu o método da interrogação direta, através de um questionário, em se buscou conhecer o comportamento cotidiano do professor no uso do PPC. No que se refere ao local de obtenção das informações, esta pesquisa

classifica-se como de campo. O levantamento de dados foi realizado junto aos professores do curso de engenharia de uma IES, localizada na Zona Sul, na Cidade do Rio de Janeiro.

Material

O questionário foi desenvolvido a partir do "Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e à Distância", emitido pelo INEP/SINAES em abril/2016, e que representa o instrumento utilizado pelos avaliadores do INEP para as avaliações presenciais nas IES, em todo território nacional. Tal instrumento unifica três dimensões, conforme legislação vigente: 1) Organização Didático Pedagógica; 2) Corpo Docente e 3) Infraestrutura. A definição do uso deste instrumento de avaliação como base do questionário levou em consideração que o mesmo é capaz de fazer uma análise ampla e com profundidade na atuação da IES. Tal como já abordado por Bukowitz e Williams (2002), a disseminação do conhecimento do mercado corporativo e prático, aliado ao conhecimento acadêmico, com o uso de técnicas apreendidas pelos alunos na academia, cria condições para um desenvolvimento diferenciado.

Assim, o instrumento de avaliação foi adaptado para questões nas quais o professor pode e deve atuar. Para a coleta de dados deste trabalho, foi desenvolvido um questionário, posteriormente aplicado junto ao público alvo, a saber: o conjunto de professores de engenharia composto de uma população de 50 professores. Este questionário foi entregue pessoalmente a cada um dos professores, sendo então apresentado o objetivo e a sua importância na disseminação do PPC. Tendo sido o PPC implantado com todas as suas estratégias, técnicas e diretrizes, ter-se-á um incremento na qualidade do curso de engenharia, dando aos alunos um melhor aproveitamento e desenvolvimento. Neste contato com os professores, foi informado que tanto o sigilo das respostas como a não obrigatoriedade na participação representam um ponto importantíssimo deste trabalho. De uma população de 50 professores que receberam o questionário, 26 foram respondidos e entregues, gerando a amostra que foi analisada e que, por sua vez, fundamenta este trabalho. Esta amostra de 26 questionários preenchidos e entregues pelos professores corresponde a 52% da população de 50 questioná-

rios, o que, estatisticamente, torna válido o tamanho desta amostra. O tratamento dos dados foi feito usando a média de cada uma das três dimensões, sendo que, dentro de cada dimensão, o limite para análise foi utilizado à média. Todas as questões com índices abaixo do valor correspondente à média foram identificadas para uma análise individual. Nesta análise individual dos indicadores com índices abaixo da média de cada dimensão, conseguiu-se identificar o baixo conhecimento do PPC pelos professores. Dos indicadores existentes, somente aqueles que têm ação direta dos professores foram aproveitados no questionário e, desta forma, transformados em questões. A orientação, existente neste instrumento de avaliação, que classifica cada indicador em uma escala de 1 para NÃO ATENDE até 5 para EXCELENTE foi utilizada neste trabalho. Definiu-se o conceito 4 (MUITO BOM/ MUITO BEM) como o teto de análise na transformação dos indicadores em questões a serem respondidas pelos professores. A definição do conceito 4 como teto, no presente momento, leva em consideração o grande esforço das IES na agilização e na disseminação do PPC junto aos professores. O instrumento de avaliação, como pode ser visto na figura 1, orienta, para cada conceito, como deve ser o uso dos mesmos no trabalho de avaliação de campo. Tendo estabelecido tal definição, os indicadores foram transformados em questões, iniciando-se pela dimensão 1 (Organização Didático-Pedagógica), que utiliza os documentos abaixo listados no instrumento, conforme figura 1:

Figura 1. Instrumento de Avaliação

Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA
Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Relatório de Autoavaliação Institucional, Políticas Institucionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, quando couber e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

Fonte: Sinaes/MEC – 2016

Outros indicadores do instrumento de avaliação, quando trabalhados, têm ação direta do professor. Tais indicadores contemplam ações para melhorias no PPC existente e, assim, foram transformados em questões. Como exemplo, o indicador 1.2 (Políticas institucionais no âmbito do curso), conforme figura 2, foi transformado em um grupo de questões

para respostas dos professores (tal como na figura 2, que aborda os instrumentos de avaliação):

Figura 2. Instrumento de Avaliação

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso	1	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI **não estão** previstas/implantadas no âmbito do curso.
	2	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão previstas/implantadas, de maneira **insuficiente,** no âmbito do curso.
	3	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão previstas/implantadas, de maneira **suficiente**, no âmbito do curso.
	4	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão **muito bem** previstas/implantadas no âmbito do curso.
	5	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão previstas/implantadas, de maneira **excelente,** no âmbito do curso.

Justificativa:

Fonte: Sinaes/MEC – 2016

Os cinco conceitos existentes no indicador 1.2 (Políticas institucionais no âmbito do curso), transformou-se em três questões, as quais, de maneira direta, questionam sobre as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisas.

A definição de respostas como SIM ou NÃO ocorreu em função da necessidade do pleno conhecimento e uso do PPC pelos professores no dia a dia. Já as respostas de nível intermediário, acabam somente por indicar a necessidade de se rever a disseminação do conhecimento e do uso do PPC, tornando, assim, desnecessárias.

Na dimensão 1 (Organização didático-pedagógica), os avaliadores utilizam as seguintes fontes de consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC), Comissão Própria de Avaliação (CPA), Políticas Institucionais (PI), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES. Nesta dimensão, o instrumento de avaliação é constituído por 36 indicadores, sendo que o

questionário transformou 17, dos 36 indicadores existentes, em 40 questões, todas com respostas diretas SIM ou NÃO. As 40 questões deste indicador visam melhor entender como o professor conhece a organização didático-pedagógica da IES, bem como a sua compreensão e atuação durante as suas atividades acadêmicas em sala de aula, com os seus pares, com o corpo administrativo, com o corpo diretivo e com os discentes da IES.

Na dimensão 2 (Corpo docente e tutorial), os avaliadores se utilizam das seguintes fontes de consulta: Projeto Pedagógico do Curso (PPC), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Políticas de Formação Docente, Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC, Documentação Comprobatória de empregados da IES e Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. O instrumento de avaliação na dimensão 2 é constituído por 21 indicadores, sendo que o questionário transformou 11, dos 21 indicadores existentes, em 16 questões, nas quais as respostas SIM ou NÃO predominam. Todavia, importa referir que, em algumas situações, existe a resposta NÃO SE APLICA, já que a área de ensino à distância (EAD) não está totalmente implantada na referida IES. As questões focam-se no corpo docente das IES na área de engenharia, questionando a formação básica de cada um, a sua trajetória de conhecimento em extensão (*latu* e/ou *strictu sensu*), e de como este conhecimento é aproveitado durante as suas atividades acadêmicas em sala de aula, com os seus pares, com o corpo administrativo, com o corpo diretivo e com os discentes da IES.

Já na dimensão 3 (Infraestrutura), os avaliadores se utilizam das seguintes fontes de consulta: Projeto Pedagógico do Curso (PPC), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e Documentação Comprobatória da IES. O instrumento de avaliação na dimensão 3 é constituído por 23 indicadores, e o questionário transformou 10, dos 23 indicadores existentes, em 40 questões com respostas diretas SIM ou NÃO. A interação do professor de engenharia com toda a infraestrutura disponibilizada para o curso é ponto principal de avaliação. Isso porque, ao conhecer, atuar e utilizar a infraestrutura existente na IES, disponibilizada para o curso de engenharia, as questões lançadas pedem respostas de como este profissional se insere, se sente, compreende e atua durante as suas atividades acadêmicas em sala de aula, bem como

nos laboratórios, com os seus pares, com o corpo administrativo, com o corpo diretivo e com os discentes da IES.

A somatória das questões das três dimensões chega a um total de 96. A posterior análise das respostas permitiu conhecer, de forma clara, o entendimento e o uso do PPC pelos professores e, consequentemente, dar partida para as ações de disseminação do conhecimento junto aos mesmos, o foco, portanto, deste estudo. Um ponto de extrema importância deste trabalho foi o de manter o sigilo na análise das respostas deste questionário, possibilitando ao professor o respeito e a tranquilidade em seu preenchimento[26].

Técnicas de método de análise de dados

A análise dos resultados foi desenvolvida com a tabulação de dados em planilha *EXCEL* de modo a transformar os resultados individuais de cada indicador em números, e, assim, possibilitar a aplicação de métodos estatísticos para a análise dos resultados. Cada questão, de cada dimensão, foi tabulada individualmente e, após tal procedimento, foi feito um somatório para cada dimensão. A questão 97 (questão do tipo "aberta", na qual o professor pode expressar a sua solução para a disseminação do conhecimento do PPC), foi analisada e usada na composição final da análise de cada dimensão. As dimensões foram definidas pelo MEC de modo a avaliar a IES totalmente e, assim, ter conceitos de informações e dados diferentes. Desta forma, uma análise do resultado final, unificando as três dimensões, não permite determinar com exatidão uma determinada solução, sendo descartada na análise final.

Após a análise estatística individual de cada questão foi feita a tabulação das dimensões, bem como a definição do índice de corte. Com esta definição do valor do corte, as questões com índices menores foram definidas para ações de disseminação de conhecimento, foco deste trabalho. Para a questão 97, questão aberta na qual os professores definiram quais técnicas deveriam ser usadas para levar, até eles, os conhecimentos de que necessitam, a estratégia de disseminação ficou assim determinada:

26 É importante obter a autorização expressa dos professores quanto ao uso dos dados coletados na análise deste trabalho e na sua publicação em estudos posteriores. Para se obter esta autorização, foi inserido, como anexo, ao final do questionário, o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).

1) definição das áreas de conhecimento a serem disseminadas; 2) definição de como agrupar as questões para a disseminação; 3) criação de questionários, desenvolvidos na ferramenta *Google Docs,* a serem encaminhados periodicamente aos professores; 4) disponibilização dos PPC junto ao sistema acadêmico da IES; 5) reuniões de trabalho da coordenação com os docentes e a inclusão de temas de disseminação do PPC; 6) implantação, junto à Comissão Própria de Avaliação (CPA) das IES, de uma metodologia de pesquisa de conhecimento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e PPC, de modo a retornar aos professores os assuntos que detectem o baixo conhecimento do tema; 7) organização de palestras, encontros e mesas redondas durante as semanas acadêmicas, abordando os temas de disseminação de conhecimento e utilizando o PDI e PPC como fonte de dados; 8) produção e disponibilização de cartazes junto à sala de professores com temas sobre educação e legislação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o recebimento dos 26 questionários preenchidos, foi analisado o seu correto preenchimento, e somente após esta verificação o questionário foi liberado para o lançamento de dados. Este último procedimento foi feito em planilha EXCEL, como anteriormente mencionado, seguindo a numeração aleatória de 1 a 26 dados aos questionários. Tal análise é aqui importante para uma avaliação individual de cada questionário, bem como para se determinar a resposta da questão aberta em relação ao que foi preenchido. O primeiro dado revelado é a relação de respostas SIM e NÃO entre as dimensões 1, 2 e 3. Tal como se observa na figura 3:

Figura 3. Resultado do questionário

	Dimensão 1 Organização Didático-Pedagógica	Dimensão 2 Corpo Docente e Tutorial	Dimensão 3 Infraestrutura	Média
SIM	68,09%	69,51%	61,54%	66,38%
NÃO	31,91%	30,49%	38,46%	33,62%

Fonte: Autor

Não há relação estatística nenhuma entre as dimensões 1 (Organização didático-pedagógica), 2 (Corpo docente e tutorial) e 3 (Infraestrutura), uma vez que estas dimensões representam divisões de trabalho que tem como finalidade organizar as pesquisas em campo. Ainda, importa referir, das 40 questões, 17 indicadores obtiveram índice abaixo de 68,09 % que é a média desta dimensão.

De um universo de 96 questões, 48 ficaram abaixo dos índices da média de cada dimensão[27], em que constam as três etapas avaliativas: 1) organização didático-pedagógica; 2) corpo docente e tutorial e 3) infraestrutura. De acordo com a técnica de disseminação do conhecimento, proposta por Bukowitz e Williams (2002) e aqui aplicada, foi de fundamental importância utilizar a estruturação e a utilização do fluxo de criação na disseminação de conhecimento na IES.

Como 48 questões estão com índice abaixo das médias de cada dimensão, correspondendo a 50% do universo de questões que apresentam temas muito diversos entre si, optou-se pela execução do trabalho de disseminação de conhecimento em três módulos, mantendo, como se prevê, a integridade de cada dimensão. Assim, o primeiro módulo corresponde às 17 questões da dimensão 1, o módulo 2 corresponde a sete questões da dimensão 2 e o módulo 3, com 24 questões da dimensão 3, totalizando, assim, as 48 questões a serem trabalhadas.

Importa ainda referir, apenas a título de contextualização do processo metodológico, algumas das limitações enfrentadas já que todo o processo de elaboração e de execução de uma pesquisa desta envergadura apresenta obstáculos teórico-metodológicos. Uma delas deve-se ao fato de ter sido desenvolvido por meio de um questionário que teve como resposta o conhecimento ou não do tema. Tal questionário não permitiu ao professor discorrer na sua resposta. Outro ponto de limitação foi na definição da área da pesquisa, tendo ficado restrita a professores de uma única área de conhecimento de uma IES.

27 As dimensões são divisões de trabalho que visam organizar as pesquisas em campo, não tendo nenhuma ligação entre si, pois foram criadas através da Lei nº 10.861/2004, lei que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho partiu da necessidade de proporcionar aos professores de engenharia de uma IES da cidade do Rio de Janeiro, o conhecimento pleno do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) em curso.

A base deste trabalho foi o "Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e à Distância", documento emitido pelo INEP/DAES/SINAES em abril/2016. Tal foi definido como base deste trabalho, pois representa o mesmo instrumento que os avaliadores do MEC utilizam em campo para a avaliação das instituições de ensino e dos seus cursos. A divisão do instrumento em três grandes áreas de avaliação (organização didático-pedagógica; corpo docente e tutorial; e infraestrutura) permitiu uma análise substancial de como a IES esta estruturada, bem como os seus cursos de graduação.

A criação do questionário, com base no instrumento de avaliação do MEC, permitiu uma avaliação profunda sobre o conhecimento do PPC pelos professores do curso de engenharia da IES pesquisada. Como resultado das 96 questões existentes, 48 questões ficaram com índice abaixo da média, as quais correspondem a 50% do total. Tal verificação comprova, assim, a necessidade de se trabalhar para a disseminação do PPC entre os professores.

Em cada dimensão, as questões abaixo da média podem ser lidas da seguinte maneira: para a organização didático-pedagógica (dimensão 1), foram 17 questões do total de 40, correspondendo a 42,5%. Para a dimensão corpo docente e tutorial (dimensão 2), foram sete questões do total de 16, correspondendo a 43,5%. E, por fim, para a de infraestrutura (dimensão 3) foram 24 questões do total de 40, correspondendo a 60%. Totalizaram-se 48 questões a serem trabalhadas, num total de 96.

As três dimensões estão com índices considerados altos, o que demonstra, por sua vez, a necessidade de se disseminar o PPC junto aos docentes. A dimensão de número 3 (infraestrutura) deve ser trabalhada com maior intensidade, uma vez que está com índice cerca de 50% maior que as outras duas dimensões – o que demonstra um conhecimento muito superficial da infraestrutura da universidade pelos professores.

E um questionário pode ser absorvido pela avaliação periódica feita

pela CPA, permitindo, assim, ampliar, dentro da IES o trabalho de disseminação do PPC junto aos professores. Outras IES que desejarem utilizar esta ferramenta de levantamento de informações poderá o fazer, mas devendo ter o cuidado de adaptar à realidade local, evitando, assim, erros de aplicação e análise.

Com a aplicação das metodologias existentes no PPC, houve uma aproximação substancial dos conhecimentos teóricos e práticos, contribuindo, assim, com o desenvolvimento do aluno na sua percepção crítica e na capacidade de pensar a partir de problemas do cotidiano de trabalho. O questionário desenvolvido e respondido pelos professores materializou o conhecimento atual destes profissionais na adoção dos processos metodológicos existentes no PPC. Quando o PPC for totalmente aplicado, permitirá que as suas disciplinas tenham um uso maior entre as atividades teóricas e práticas que as complementam e, por conseguinte, facilita a interdisciplinaridade dentro da matriz curricular da engenharia. Com isso, espera-se que as estratégias, técnicas e diretrizes abarcadas no PPC apoiem decisivamente o aprimoramento da formação profissional dos Engenheiros.

BIBLIOGRAFIA

BRAICK, Patrícia Ramos. *História das cavernas ao terceiro milênio*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2007.

BUKOWITZ, Wendi. R., WILLIAMS, Ruth. L. *Manual de Gestão do Conhecimento*. Porto Alegre: Bookman Editora, 2002.

COLONI, Caroline Silva Morelato. Pedagogical practice in mid-level professional nursing education. Cogitare Enferm. 2016 Jan/mar; 21(1): 01-09.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução: discutindo conceitos básicos. In SEEDMEC Salto para o futuro: Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1991.

KAWAMURA, Lili Katsuco. *Engenheiro: trabalho e ideologia*. 2ª ed. São Paulo: Ática, n. 57, 1981.

LAUDARES, João Bosco. *A formação do engenheiro em duas instituições mineiras: o Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais e o Instituto Politécnico da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), 1992.

MARINHO, Sidnei Vieira; POFFO, Gabriella Depiné. *Diagnóstico da qualidade em uma IES: a percepção da comunidade acadêmica.* Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 455-477, jul. 2016.

POLIDORI, Marlis Morosini; ARAÚJO, Claisy Maria; BARREYRO, Gladys Beatriz. *Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira: PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, IGC e Outros Índices*. Campinas: IPA, 2009.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAUJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. Ensaio: aval. pol.públ.Educ.,Rio de Janeiro , v. 14, n. 53, p. 425-436, Dec. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000400002&lng=en&nrm=iso>. access on 11 Dec. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362006000400002.

SILVA. Ana Célia Bahia. *Projeto Pedagógico: Instrumento de gestão e mudança*. Belém: Unama, 2000.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2004.

Referências eletrônicas:

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.planalto.gov.br. Último acesso em 25 de junho de 2016.

BRASIL, SINAES. Lei 10.861/2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências.

Disponível em www.planalto.gov.br. Último acesso em 26 de setembro de 2016.

LAUDARES, João Bosco; RIBEIRO, Shirlene. Trabalho e formação do engenheiro. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos. n. 199, v. 81, 2000. Disponível em: último acesso em 18 fev. 2008

EGRESSOS DE SERVIÇO SOCIAL -ANÁLISE DA FORMAÇÃO ACADÊMICA PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO CAMPO DA SAÚDE.

Silvana dos Santos Souza

1. INTRODUÇÃO

O advento da expansão do acesso à educação superior e o aumento do número da oferta de cursos de bacharelado em Serviço Social nas últimas décadas, analisados e relacionados com a contraditória retração dos postos formais e privativos para esta categoria profissional, fomenta a reflexão sobre a formação profissional do(a) Assistente Social e sua capacidade em responder às demandas profissionais atuais, como também sugere uma aferição do quanto a atual composição curricular da graduação em Serviço Social consegue preparar o(a) estudante para manter-se ativo(a) e requisitado(a) na profissão, ainda que o cenário não seja tão favorável à utilização de suas especificidades profissionais.

Ocorre que as empresas, as organizações da sociedade civil, as autarquias, e o poder público, comprovadamente os maiores contratadores do(a) assistente social, pautados na lógica social da multifuncionalidade dos trabalhadores e trabalhadoras e das atuações em grandes grupos de trabalho, atrelada à atribuição administrativa da eficiência, buscam enfim por assistentes sociais com perfil proativo, arrojado, dinâmico, desenvolto e autônomo, com bom manejo de relacionamento interpessoal nos am-

bientes onde se dará sua ação e capaz de propor soluções aos impasses cotidianos do mundo do trabalho.

As novas competências exigidas aos profissionais de modo geral deixam claro que o(a) assistente social necessita obter, sobretudo na formação acadêmica, a versatilidade necessária para fazer frente às exigências mercadológicas dos variados espaços ocupacionais possíveis, dada sua graduação, sem prejuízo do compromisso com o projeto ético-político da profissão. Nesse sentido, é pertinente "reforçar" o aspecto fundamental da qualificação profissional. Para tanto, é oportuno citar TEIXEIRA (ORG. 2011), que afirma que "temos de fortalecer a produção teórica do conhecimento em Serviço Social, pela mediação da pesquisa, condição indispensável para subsidiar a construção de saberes comprometidos com a qualidade do exercício profissional".

As ponderações acima também justificam a intenção investigativa de reunir em uma dissertação, a avaliação, ouvindo egressos quanto à preparação que o curso de Serviço Social oferece para a atuação profissional no campo específico da saúde. Sabe-se que a avaliação sempre teve lugar de destaque, estando presente desde a educação básica até o ensino superior. Diversos aspectos podem ser avaliados dentre os quais destacamos a aprendizagem dos estudantes; os docentes; os cursos; currículos; metodologias de ensino; políticas educacionais; programas, projetos, ações, entre outros fatores.

Em se tratando de políticas de avaliação educacional, pesquisadores afirmam a importância desta área, porém, ressaltam a necessidade de se estudar novas perspectivas sobre os pormenores do processo avaliativo, ou seja, como está sendo ou deveria ser feita a avaliação, quem está sendo avaliado e as intenções e consequências da avaliação para todos os envolvidos no processo (BRANDALISE, 2012).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei Federal n° 10.861 (14/04/2004), posteriormente regulamentado pela Portaria Ministerial nº 2.051 (09/07/2004), fundamenta-se em diversos pilares teóricos e epistemológicos e tem como objetivo assegurar o processo nacional de avaliação da educação superior. Coordenada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e executada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a avaliação da educação superior possui dez dimensões que o SINAES avalia (BRASIL, 2004).

Entre as dez dimensões preconizadas pelo SINAES, a nona dimensão faz referência à Política de atendimento a estudantes e egressos considerada como prática que possibilita, à comunidade acadêmica, confrontar a qualidade da formação recebida com as competências requeridas no exercício profissional (BRANDALISE, 2012). **Não é naturalmente uma tarefa fácil e tende a se tornar cada vez mais complexa, à medida que novas competências vão sendo exigidas e novas categorias de análise introduzidas, demandando detidas reflexões e novos aportes teóricos para aprimoramento da atividade - de avaliar para melhorar.**

Voltar a atenção para o egresso é portanto, parte constituinte da discussão que dará ensejo à dissertação da qual esta reflexão fará parte das considerações teóricas. Em um contexto geral o termo egresso pode ter como sinônimos a ideia de afastamento, retirada, saída (DICSIN, 2009). No dicionário o egresso é definido como a pessoa "1. Que saiu, que se afastou, que deixou de fazer parte de uma comunidade. s.m.; 2. Indivíduo que deixou o convento, ex-frade; 3. Saída; retirada" (PRIBERAM, 2009).

Analisando o termo egresso contido na legislação da área educacional, entende-se como sendo a pessoa que efetivamente concluiu os estudos, recebeu o diploma e está apto a ingressar no mercado de trabalho (BRASIL, 1996). Ainda no âmbito do Ministério da Educação (MEC) o egresso é importante elemento da organização acadêmica, o currículo é concebido como um espaço de formação plural, dinâmico e multicultural, fundamentado nos referenciais sócio-antropológicos, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos em consonância com o perfil do egresso.

O retorno de informações sobre o ensino ofertado, a partir da ótica dos egressos, pode constituir um indicador institucional contribuindo com propostas de modificações nos currículos, nos processos de ensino-aprendizagem, na gestão universitária e também permite averiguar a trajetória profissional e acadêmica após a conclusão do curso (BRANDALISE, 2012).

As pesquisas até o momento realizadas e a carga teórica acessada apontam para um campo de conhecimento, em expansão, o que por sua vez, aponta para a necessidade de maiores estudos desta questão do contexto educacional. A intenção da pesquisa aqui mencionada, de analisar as concepções de egressos quanto à profissão no campo de atuação da saúde e

verificar se estas concepções "concordam" com a realidade de trabalho dos(as) profissionais do Serviço Social, além de oportunamente compreender em que pontos se distanciam ou se aproximam essas concepções da atual demanda para a categoria, sintoniza-se com o cuidado em verificar características que podem fazer do(a) assistente social, um(a) profissional cuja qualidade e completude de sua formação, o(a) 'creditam' para contribuir significativamente com seu saber na composição de equipes multiprofissionais em saúde, em suas mais diversas etapas de especificidades e nos variados patamares de atenção – saúde mental, saúde do trabalhador, saúde coletiva, saúde pública dentre outras, quer nos níveis de prevenção em saúde, atenção e recuperação da saúde, cuidados paliativos, entre outros. E como afima KRUGER apud BRAVO (2015), " historicamente a Saúde tem sido o maior empregador de Assistentes Sociais"(pag. 126).

Com referência à oferta formativa institucional, esta proposta de pesquisa enquadra-se na linha da pesquisa Pedagogia Currículo e Avaliação, sublinha Currículo.

Serviço Social – Aspectos Históricos.

Para tratar brevemente de momentos históricos do Serviço Social - à título de melhor entendimento das ponderações aqui explicitadas – julga-se conveniente mencionar a criação e expansão da profissão no Brasil na década de 1930 – período em que surgem as primeiras escolas de Serviço Social e da década de 1980, que marca estagnação no aspecto do crescimento econômico do país, porém avanço do ponto de vista dos direitos sociais institucionalizados

A primeira escola de serviço social é datada de 1936 em São Paulo e foi coordenada por Albertina Ferreira Ramos e Maria Kiehl. Ambas eram sócias do Centro de Estudos de Ação Social vinculado a Igreja Católica. Justamente um ano antes do golpe do Estado Novo proferido por Getúlio Vargas em 1937, quando este centralizou o executivo, censurou intelectuais e periódicos, fechou partidos políticos, e instaurando um governo totalmente autoritário com a outorga de uma nova Constituição.

No campo educacional, a legislação da época, afirmava que o ensino profissional se destinava às "classes menos favorecidas e é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado". Importante ressaltar que durante

o governo Vargas, estabeleceu-se uma política nacional de industrialização com rápida expansão da classe trabalhadora e formação do operariado.

As expressões da questão social estavam então postas nas próprias relações estabelecidas entre trabalhadores e detentores dos meios de produção. A questão social é o conjunto das expressões que definem as desigualdades da sociedade – no caso específico, este termo define o fenômeno no qual se manifesta a contradição do capitalismo, no qual os trabalhadores produzem e os capitalistas, que detêm os meios de produção, se apropriam da riqueza socialmente produzida.

No campo da educação, como já referido, o Estado Novo concebe como incumbência do Estado a tutela e organização do processo educacional – para a formação de mão-de-obra para a indústria emergente- sobretudo a partir das chamadas indústrias de base, pois havia uma demanda crescente e urgente de mão de obra mais qualificada para este setor. Para responder a essa realidade, o Estado trabalhou na construção e concepção dessas escolas profissionalizantes, voltadas, para as camadas empobrecidas.

Conforme descreve em seu escrito FERREIRA (2018),

> Mais do que pela Constituição, este período da história da educação do país ficou marcado **pelas Leis Orgânicas de Ensino, também chamadas de Reforma Capanema**, em homenagem ao ministro da educação, **Gustavo Capanema**. Essas leis eram formadas por uma série de decretos-leis emitidos entre os anos de 1942-1946, ou seja, terminaram quando o Estado Novo já havia findado e a democracia se restabelecia.
>
> De qualquer forma, essas reformas marcaram indelevelmente a educação no país.
>
> (p. 83).

Décadas depois, nos anos 1980, com os avanços na luta pela democratização da saúde, o Serviço Social realiza uma aproximação significativa com o campo da saúde e logo após a implantação do Sistema Único de Saúde, experimenta uma importante ampliação da demanda pela contribuição profissional do (a) assistente social nessa esfera.

Potencializada pelo debate do projeto ético-político da profissão no final da década de 1990 e a primeira dos anos 2000 se verifica uma cres-

cente participação dos assistentes sociais da saúde nas discussões da saúde coletiva. As publicações dos anos 2000 em diante, adensaram esta interlocução do Serviço Social na saúde, principalmente no âmbito do SUS.

Serviço Social - Atuações

No exercício profissional no campo da saúde, como bem refere TEIXEIRA, (2011), trabalhamos com pessoas fragilizadas que demandam de nós um gesto humano: "um olhar, uma palavra, uma escuta atenta, um acolhimento, para que possam se fortalecer na sua própria humanidade", e também com uma parcela ainda que menor, mas significativa, de pessoas cientes de seus direitos e militantes na área de direitos humanos e garantia de acessos. Somos na grande maioria, profissionais assalariados, sujeitos às hierarquias institucionais e ao jogo de correlação de forças, administrando limites e possibilidades, atuando inclusive com o oportunismo estratégico de utilização do que Vicente de Paula Faleiros (2010; p.11) chama de "brechas institucionais".

A Política Nacional de Assistência Social — PNAS, aprovada pela Resolução do Conselho Nacional de Assistência Social n. 145, de 15 de outubro de 2004 propõe uma atenção diferenciada para o social, pois se antes historicamente a proteção social era tratada como benesse do Estado para pessoas em situação de contingência, com a PNAS adquire o justo status de proteção social como direito. Utilizando as palavras assertivas de TEIXEIRA (org. - 2011), "como elemento fundante da cidadania". Semelhantemente, os princípios da Política Nacional de Saúde Lei n. 8080, de 19 de setembro de 1990, norteiam a sociedade para a valorização e luta pela vida, no empenho pela construção de práticas democráticas, em concordância com as necessidades sociais e de saúde da população. Acrescentando informações a este raciocínio, some-se também a "Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde", do Ministério da Saúde (2006) que com base no princípio constitucional (Constituição Federal de 1988), que em seu artigo 196, ao afirmar que a saúde é um direito de todos e dever do Estado, apregoa:

- que todo cidadão tem o direito ao acesso ordenado e organizado aos sistemas de saúde, visando um atendimento mais justo e efi-

caz; que ao cidadão é assegurado o tratamento adequado e efetivo para seu problema, visando a melhoria da qualidade dos serviços prestados;

- que ao cidadão é assegurado atendimento acolhedor e livre de discriminação visando a igualdade de tratamento e uma relação mais pessoal e saudável;
- que ao cidadão é assegurado um atendimento que respeite os valores e direitos do paciente, visando preservar sua cidadania durante o tratamento.

Existe um perfeito alinhamento entre os parâmetros e o projeto ético político do Serviço Social - e não poderia ser de outra maneira.

Constantemente nas intervenções profissionais dos (as) assistentes sociais em benefício da população atendida, assume-se a postura de afirmar verbalmente e ratificar com ações, a pertinência - urgente muitas vezes – de práticas consistentes de articulação de rede. A rede da proteção social, ampliada para o acesso à educação eficiente e para a preparação consciente para o mundo do trabalho, para a autonomia de renda. Trabalhando na área de saúde também é assim. Quer esteja em atuação em uma Unidade Básica de Saúde (UBS), quer atuando em uma Organização da Sociedade Civil (OSC) conveniada ao Sistema Único de Saúde (SUS), ou exercendo a profissão em um hospital de referência para traumas ou para tratamento clínico eletivo, o (a) Assistente Social, deve agir com a sensibilidade e maturidade para compreender que o fazer profissional eficaz e de resultados efetivos para o usuário, passa pela capacidade dos serviços e das diversas políticas setoriais, de conseguirem trabalhar em cooperação mútua e retroalimentada.

Prezar por essa conexão necessária concorda e legitima o compromisso essencial enquanto profissionais, pois da perspectiva do Serviço Social, a população assistida deve ser atendida em sua complexa integralidade – o indivíduo não é meramente um órgão adoecido, ou uma mãe em busca de vacina para seus filhos, por exemplo - mas é uma pluralidade na individualidade no que diz respeito às suas demandas e aos setores que sua atenção de qualidade vai forçosamente mobilizar.

Atualmente na atenção à saúde, humanização de práticas é palavra de ordem. O Serviço Social orgulha-se de "tradicionalmente" ser o profis-

sional que interrompe a lógica dos padrões protocolares, em nome de humanizar indivíduos "coisificados" por práticas cerceadoras: enquanto para a equipe a menção do leito "identifica" o "paciente", para o (a) assistente social, o nome próprio é utilizado e já remete ao conhecimento respeitoso da história do paciente.

O assistente social é reconhecidamente um profissional da saúde. As Resoluções do Conselho Nacional de Saúde n. 218, de 6 de março de 1997, e do Conselho Federal de Serviço Social n. 383, de 29 de março de 1999, além da Resolução n. 196, de 1996, que trata da ética em pesquisa, envolvendo seres humanos. (Rosa et al., 2006, p. 6364) são expressões concretas desta afirmativa. No âmbito desses marcos legais e normativos, tornase indispensável ressaltar a importância **dos Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Saúde**, elaborados a partir de ampla participação da categoria profissional e promulgados pelo CFESS, com o objetivo de "referenciar a intervenção dos profissionais na área da saúde" (CFESS, 2009, p. 11).

Tais parâmetros estão firmados para reforço da importância do reconhecimento dos usuários da saúde como cidadãos, como sujeitos de direitos, em um amplo contexto de cidadania e de democracia. Este é o empenho que nos "cabe assumir e que somente pode ser alcançado por meio de práticas interdisciplinares, pautadas em um horizonte ético de humanização e de respeito à vida" (BRAVO, 2009).

O patamar proposto por BRAVO (ORG. 2009), somente pode ser alcançado mediante um esforço continuado e comprometido – e agora "emprestando" as palavras do documento, "com o processo de **construção de conhecimentos, pela via da pesquisa e da intervenção profissional competente, vigorosa e crítica, alicerçada na Política Nacional de Saúde e no Projeto ÉticoPolítico do Serviço Social"**. O Serviço Social deve mover progressivos e contínuos esforços na direção da assistência integral à saúde da população atendida, desenvolvendo um trabalho de alta qualidade, sobretudo do ponto de vista éticopolítico.

Considerações Finais

O Serviço Social lida constantemente com valores éticos da população, pois seu fazer adentra questões particulares de cada comunidade,

ainda que muitas vezes atendidas em um contexto mais amplo e geral. No que tange à atuação profissional na área da saúde, o aspecto geral está no caráter educativo da profissão, discutindo direitos, participação política, representação, controle social e tantas outras esferas. E o lado particularizado do atendimento refere-se à questões de acompanhamento familiar, de consideração e apoio às diversas e delicadas fases que envolvem tratamentos de saúde mais prolongados e do ganho qualitativo que o usuário direto e seu grupo familiar podem adquirir com a intervenção profissional do (a) assistente social, agindo no acionamento da rede e acompanhamento da progressão de acessos dos usuários a serviços ligados à outras esferas.

É pertinente utilizar a expressão de IAMAMOTO (2009), que se refere "... espaços ocupacionais do assistente social - em sua expansão e metamorfoses": tais espaços ocupacionais requerem análise e atenção por parte das escolas de Serviço Social, e a interlocução entre o ensino e a prática é um aspecto fundamental para a qualidade da formação e em consequência para os ganhos coletivos da categoria.

Ter consciência da necessidade e da importância do constante aprimoramento profissional é ponto de partida para novas produções acadêmico-científicas, e confirma que toda a categoria deve estar atenta à grande responsabilidade que envolve o exercício profissional, tanto tecnicamente, nos espaços ocupacionais, quanto em termos de atividade de estão, ou de ensino e pesquisa. Tal qual a realidade na qual se insere, a profissão é dinâmica e está envolvida em toda a complexidade da sociedade atual.

Diante do exposto em termos de menção normativa e breve revisão de literatura, ratifica-se a possibilidade de aportar contribuições qualitativas à formação acadêmica dos (as) assistentes sociais com a realização de pesquisa junto a formandos (as), egressos (as), professores (as), gestores (as) e profissionais de Serviço Social. Tal procedimento proporcionará avaliações e revisões curriculares sempre que necessário, prezando pelo compromisso de toda a categoria, e das instituições de ensino tanto públicas quanto privadas.

REFERÊNCIAS

BRANDALISE, M. Â. T. Avaliação dos cursos de graduação na perspectiva dos egressos: um indicador de avaliação institucional. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX. **Anais**...2012.

BRASIL, Constituição Federal 1988. Capítulo II. Seção II Da Saúde – Art. 196, disponível em https://www.senado.leg.br>1988. Acesso em 28/11/2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde**. Brasília, DF, 2012.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior**. Brasília: INEP, 2004.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília (DF) 23 dez. 1996; Seção 1, p. 833-41

BRAVO, M, I. S. Saúde e Serviço Social no século XX**.** In: BRAVO, Maria Inês Souza. **Saúde e Serviço Social no capitalismo**: fundamentos sócio-históricos. São Paulo: Cortez, 2013.

PEREIRA, Luciana Lambert – História da Educação/Caderno de Estudos 80-88. Unyleya, R. de Janeiro, 2018

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Código de Ética Profissional do Assistente Social**. 10. ed. Brasília (DF), 2012.

_____. **Parâmetros para atuação de Assistentes Sociais na política de saúde**. Brasília (DF), CFESS, 2010. (Série: Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais).

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de in: **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação** (Organizador). CFESS/CRESS. (série: Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais).

_____. **Resolução nº 383**, de 29 de março de 1999. Caracteriza o assistente social como profissional da saúde. Brasília (DF), CFESS,1999.

_____. **Resolução nº 218**, de 06 de março de 1997. Brasília (DF), CFESS,1999.

_____. **Código de Ética do/a Assistente Social**: Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Brasília, CFESS, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES nº. 0492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

IAMAMOTO, M.V. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. In: Serviço Social: direitos e competências profissionais. In: **Programa de Capacitação continuada para assistentes sociais**. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD, 2009.

KRÜGER, T.R. Serviço Social e SUS: Conjuntura Regressiva e Exercício Profissional. **Boletim Eletrônico**, Florianopólis: Conselho Regional de Serviço Social Região 12ª – Santa Catarina, n. 44, out. 2015.

_____. T. R. Serviço Social e Saúde: espaços de atuação a partir do SUS. **Serviço Social & Saúde**, Campinas, v. 9, n. 10, dez. 2010.

https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/aorigem-doservicosocial/24941

PRIBERAM. Dicionário Priberam da Língua portuguesa: termo egresso. Disponível em: http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=egresso

ATIVIDADES EXTENSIONISTAS NA AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS GERAIS E ESPECÍFICAS NA FORMAÇÃO SUPERIOR

Daniella Ribeiro Guimarães Mendes
Fabiana Sperb Volkweis

INTRODUÇÃO

As atividades de extensão e cultura se constituem num importante e eficaz instrumento institucional que promove a troca de saberes e a integração com a sociedade. Além disso, ao mesmo tempo em que beneficia a população, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, inclusão sócio-produtiva e defesa do meio ambiente, as ações extensionistas e culturais – que incluem atividades técnicas, científicas, culturais e artísticas – propiciam ao estudante a oportunidade para um aprendizado teórico-prático contextualizado, desenvolvimento cultural, responsabilidade social e formação da cidadania. (UFPE, 2017).

De acordo com Freire, a extensão trabalha com o conhecimento sendo o aluno o sujeito do processo de ensino-aprendizagem e responsável pela construção do conhecimento, exercendo ação transformadora sobre a realidade. As atividades Extensionistas demandam busca contínua, implicam invenção e reinvenção, reivindicam a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer assim, percebe o "como" de seu conhecer e os condicionamentos a que está seu ato submetido. Conhecer é ocupação de sujeitos e não de objetos. E é

como sujeito e apenas como sujeito, que o homem pode realmente conhecer. Por isso mesmo é que, no processo de aprendizagem, somente aprende verdadeiramente aquele que se apossa do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo. Pelo contrário, aquele que é sobrecarregado por outros conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja posto em desafio, não aprende.

De acordo com Zabalza (2002) processos educacionais por aquisição de competências iniciam sua construção quando a instituição de ensino percebe que os conteúdos curriculares devem, antes de tudo, ser vivenciados e sentidos pelos alunos. Essa prática deve conectar-se com experiências sociais que permitam a criação de situações-problema e assim, possibilitam a autonomia, o respeito ao outro e a si mesmo e o compromisso com a sociedade. Nesta premissa, o autor defende que conhecer a realidade existente, aplicar os conteúdos ministrados dentro de uma contextualização social permite a formação do profissional e do cidadão, apto a fazer reflexões, identificar problemas, elencar estratégias e assim adquirir um perfil de formação diferenciado.

Gurgel (1986) descreve que a extensão universitária é um dos elementos de ligação entre a instituição de ensino superior e a sociedade que a insere. De tal modo, por Neste sentido, o autor traz a reflexão de que por meio da idealização e execução dos projetos extensionistas meio da realização de projetos de extensão é concretizada a possibilidade de interferência e o estudante pode se tornar sujeito transformador na vida de uma comunidade, por meio da socialização do conhecimento. Há que discutir ainda outro ponto importante nesse processo, a indissociável articulação da teoria com a prática.

No fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Brasil (2001), as práticas de extensão rompem as barreiras universitárias e esta é a principal forma pela qual o conhecimento é socializado e democratizado.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina Veterinária, explicitadas pela Resolução de nº 03, de 15 de agosto de 2019, são competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da formação do Médico Veterinário: atenção a saúde, liderança, tomada de decisões, comunicação, administração e gerenciamento e educação permanente.

Quando, neste trabalho, nos propomos a discutir sobre as ações de extensão como ferramentas para a aquisição de competências, iniciamos um processo de confronto com muitos modelos de ensino tradicionais e demonstramos o "poder" da tríade, ensino, pesquisa e extensão, onde o professor é levado a trilhar novos caminhos, a romper barreiras existentes e desenvolver novos modelos de prática docente. Desta forma, pretendemos, demonstrar a percepção de alunos inseridos em um Programa de Extensão de um Curso de Medicina Veterinária quanto a aquisição de competência gerais da formação.

O Curso em questão traz uma matriz que apresenta a extensão de forma curricularizada, o que possibilita a estruturação das atividades de forma sistemática e alinhada com as unidades curriculares do curso, permitindo a articulação da teoria com a prática, o que possibilita a efetiva aquisição das habilidades e competências.

Neste contexto, vale salientar que os Projetos de Extensão viabilizam

Utilizamos um Curso de Medicina Veterinária que tem em sua identidade a extensão amplamente inserida nos processos de ensino-aprendizagem, sendo instrumento de contextualização da vivência profissional e de ferramenta para que os acadêmicos conheçam a realidade social da comunidades onde estarão atuando como futuros profissionais.

MATERIAIS E MÉTODOS:

Foi realizado um estudo descritivo de caráter quantitativo, utilizando um Programa de Extensão de Clínica Médica de Pequenos Animais, desenvolvido na Clínica Veterinária de um Centro Universitário, com uma amostra de 69 alunos. Os alunos foram divididos em dois grupos: um grupo que compunha a Clínica Jovem (alunos cursando do 2º o 5º período do curso), composto por 42 alunos, e um grupo que compunha a Clínica Veterana (cursando do 5º ao 10º período do curso), composto por 27 alunos.

Os alunos do grupo da Clínica Jovem acompanharam as atividades da Clínica Veterinária do Centro Universitário, observaram os atendimentos realizados pelos Médicos Veterinários, tiveram a oportunidade de realizar anamnese se solicitado, exame físico, coleta de material de exames, avaliação de resultados, interpretação e acompanhamento da

terapêutica instituída, assim como, os retornos dos pacientes com as devolutivas do tratamento.

Os alunos da Clínica Veterinária, desenvolveram atividades nos mesmos moldes, só que realizaram os atendimentos, sob supervisão da docente da Disciplina de Clínica Médica de Pequenos Animais e coordenadora do projeto de extensão. Realizaram atendimentos a animais da comunidade onde o Centro Universitário está inserido, com prévio agendamento, em um sistema de 6 horas semanais.

Ao final de 4 meses de atividades, foi aplicado para os alunos de ambos os grupos um questionário, avaliando a percepção quanto a aquisição de competências gerais (Módulo A) e específicas (Módulo B) da formação. Sendo as gerais; desenvolvimento de espírito de liderança, melhora de aspectos relacionados à comunicação, encorajamento no processo de tomada de decisões, prática de atividades voltadas a atenção à saúde em ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, habilidades em administração e gerenciamento, tomando iniciativas e administrando recursos físicos, materiais e de informação e vivência em educação permanente.

Possibilitando um aprendizado contínuo e auxiliando no desenvolvimento de responsabilidade e comprometimento com o paciente e seu tutor, avaliação de seus conhecimento durante os atendimentos, desenvolvimento dos senso crítico sobre teoria, prática, resposta terapêutica, assim como, contato com a população e percepção dos aspectos voltados à realidade da comunidade local.

Para a avaliação quanto às percepções de aquisição das habilidades específicas, o módulo B do questionário, mensurou se alguns quesitos tinham colaborado para ganhos na formação do aluno. Os quesitos abordados foram; execução da anamnese e reconhecimento de sua importância para o estabelecimento de diagnóstico ou determinação da situação de saúde do animal, realização de exame físico, desenvolvimento de raciocínio clínico, conhecimentos voltados à clínica e cirurgia, considerando parâmetros semiológicos e laboratoriais para determinação da etiopatogenia das afecções que acometem os pequenos animais, conhecimentos voltados à clínica e cirurgia, considerando parâmetros semiológicos e laboratoriais para determinação de diagnóstico das afecções que acometem os pequenos animais, conhecimentos voltados à clínica e cirurgia, con-

siderando parâmetros semiológicos e laboratoriais para determinação do tratamento das afecções que acometem os pequenos animais.

Em ambos os grupos permitiu-se contato com práticas inovadoras e exitosas dentro da Medicina Veterinária por meio da vivência clínica nas atividades e do estudo de publicações científicas e discussão de casos clínicos.

Os resultados foram então mensurados e estão explicitados no decurso deste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O grupo Clínica Jovem era composto por 42 alunos, com idade entre 17 e 52 anos, sendo que a maioria dos alunos (54,7%) tinha idade entre 20 e 23 anos. Destes 66,7% não participava de outros projetos de extensão. O grupo Clínica Veterana era composto por 17 alunos, com idade entre 21 a 23 anos (55,5%), do total 66,7% também não participava de outros projetos de extensão.

Analisando os resultados da tabela abaixo (tabela 1) pode-se observar que o grupo da Clínica Jovem aponta o score 5 para as habilidades de liderança (40%), comunicação (52,4%), tomada de decisão (47,6%), atenção à saúde, prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde (66,7%), administração e gerenciamento (45,2%), educação permanente (69%) e conhecimento quanto à realidade da comunidade local (78,6%).

Estes dados mostram que a extensão é uma ferramenta exitosa para desenvolvimento de habilidades importantes, ressalta a habilidade que confere a capacidade de compreensão em qual contexto o aluno está inserido, assim como, sua consciência de função social. Para os estudantes a interação entre a instituição e a comunidade é entendida como uma oportunidade para o compartilhamento de saber científico, permitindo uma devolutiva de conhecimentos aprendidos para a comunidade onde está inserido, além de ser uma ferramenta de aproximação com o futuro campo profissional. (RIBEIRO et al., 2016).

Segundo estudo de Moimaz et al. (2015) a interação entre a comunidade e a universidade e serviços de saúde contribuem para a formação de profissionais críticas, generalistas e comprometidos com a saúde coletiva. No novo contexto da educação há a urgente necessidade de repensar a

prática docente, onde os conteúdos precisam ter caráter interdisciplinar e contextualizado, permitindo que o aluno possa viver situações-problema que gerem conflitos que permitam ações mentais para aplicação, análise e síntese do conteúdo teórico, onde os erros sejam recolocados para construção de competências. (CARDOSO; HORA, 2013).

Tabela 1: Percepção dos alunos da Clínica Jovem quanto à aquisição de competências gerais na formação.

Habilidades avaliadas	Score 1 (%)	Score 2 (%)	Score 3 (%)	Score 4 (%)	Score 5 (%)
Liderança	0	11,9	21,4	26,2	40,5
Comunicação	2,4	9,5	11,9	23,8	52,4
Tomada de decisão	0	7,1	19,0	26,2	47,6
Atenção à saúde	0	0	4,8	12,0	66,7
Administração e gerenciamento	2,4	7,1	26,2	19,0	45,2
Educação permanente	0	0	4,8	26,2	69,0
Conhecimento/ comunidade local	0	0	0	21,4	78,6

As habilidades devem ser desenvolvidas visando a aquisição de uma competência, uma vez que as competências são formadas por um grupo de habilidades. As habilidades estão associadas com a capacidade de utilização de recursos para resolução de problemas, enquanto as competências estão associadas com a resolução de problemas propriamente dita. (ANTUNES, 2001).

Sobre a percepção quanto ao desenvolvimento de competências (tabela 2), os alunos apontaram score 5 para todas as competências analisadas, sendo pontuados de maneira decrescente o exame físico (73,8%), anamnese (71,4%), práticas inovadoras (52,4%), tratamento, diagnóstico e raciocínio clínico (47,6% cada) e etiopatogenia (42,9%) como as competências de maior desenvolvimento. Esta avaliação de pontuação proporcionou a percepção de como a atividade de extensão contribui como uma prática inovadora e exitosa dentro da Medicina Veterinária por meio da vivência clínica nas atividades e do estudo de publicações científicas e discussão de casos clínicos.

Tabela 2: Percepção quanto a aquisição de competências específicas da formação da Clínica Jovem.

Competências avaliadas	Score 1 (%)	Score 2 (%)	Score 3 (%)	Score 4 (%)	Score 5 (%)
Anamnese	0	0	11,9	16,7	71,4
Exame físico	0	4,8	13,4	7,1	73,8
Raciocínio clínico	4,8	9,5	14,3	23,8	47,6
Etiopatogenia	4,8	9,5	14,3	28,6	42,9
Diagnóstico	4,8	9,5	14,3	23,8	47,6
Tratamento	4,8	9,5	14,3	23,8	47,6
Práticas inovadoras	2,8	7,1	16,7	21,4	52,4

Foi realizada então, a mesma análise de scores para a Clínica Veterana e analisando os resultados foi observado que os alunos que apontam o score 5 para as habilidades de liderança (44,4%), comunicação (63%), tomada de decisão (59,3%), atenção à saúde, prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde (37%), administração e gerenciamento (85,2%), educação permanente (77,8%) e conhecimento quanto à realidade da comunidade local (92,6%). Tanto os alunos da clínica jovem quanto os alunos da clínica veterana apontaram o conhecimento da comunidade local e educação permanente como as três habilidades com maior desenvolvimento durante o projeto de extensão.

Tabela 3: Percepção dos alunos da Clínica Veterana quanto à aquisição de competências gerais na formação.

Habilidades avaliadas	Score 1 (%)	Score 2 (%)	Score 3 (%)	Score 4 (%)	Score 5 (%)
Liderança	0	7,4	11,1	37,0	44,4
Comunicação	3,7	3,7	14,8	14,8	63,0
Tomada de decisão	0	7,4	0	33,3	59,3
Atenção à saúde	0	7,4	22,2	33,3	37,0
Administração e gerenciamento	0	0	0	14,8	85,2
Educação permanente	0	0	11,1	11,1	77,8
Conhecimento/ comunidade local	0	0	0	7,4	92,6

Sobre a percepção quanto a aquisição de competências específicas, os acadêmicos da clínica veterana pontuaram em score 5 (tabela 4) a aquisição de conhecimentos voltados a anamnese (92,6%), exame físico (92,6%), raciocínio clínico (74,1%), etipatogenia (74,1%), diagnóstico (55,6%), tratamento (54,7%) e 54,7% pontuaram este score para o contato com práticas inovadoras e exitosas dentro da medicina veterinária por meio da vivência clínica nas atividades e do estudo de publicações científicas e discussão de casos clínicos.

A observação científica e a interpretação científica nem precisam ser conjugadas, nem separadas. Elas nunca se afastam uma da outra, de modo que não é preciso aproximá-las. Elas não podem, em princípio, separar-se e seria conceitualmente inútil tentar a cisão. A observação com a interpretação vivem uma vida de simbiose mútua, de modo que cada uma sustenta a outra, conceitualmente falando, e a separação redunda em morte de ambas. (HANSON, 1979, p. 138).

Essa afirmação de Hanson, ressalta a importância entre a observação cientifica e a interpretação. Essa interligação é colocada em prática em atividades extensionistas onde os discentes são estimulados a observação e interpretação de assuntos instruídos em aula, sendo assim, instigados ao desenvolvimento do senso crítico e novas habilidades. Fato este comprovado pelo resultados observados nas respostas de ambos os grupos Clínica Jovem e Clínica Veterana.

Tabela 4: Percepção quanto a aquisição de competências específicas da formação da Clínica Veterana

Competências avaliadas	Score 1 (%)	Score 2 (%)	Score 3 (%)	Score 4 (%)	Score 5 (%)
Anamnese	0	0	0	7,4	92,6
Exame físico	0	0	0	7,4	92,6
Raciocínio clínico	0	0	0	25,9	74,1
Etiopatogenia	0	0	0	25,9	74,1
Diagnóstico	0	0	11,1	33,3	55,6
Tratamento	0	0	7,7	34,6	54,7
Práticas inovadoras	0	0	7,7	34,6	54,7

Ambos os grupos apontaram anamnese e exame físico como as duas competências específicas mais desenvolvidas na atividade extensionista. Para os alunos da Clínica Jovem as práticas inovadoras foram o terceiro item mais exitoso, enquanto para os alunos da Clínica Veterana esse foi o com menor percentual de score 5. Isso pode ser explicado pela vivência do aluno ao longo da graduação, os alunos da Clínica Jovem estão na primeira metade do curso e por isso as práticas extensionistas são revolucionárias, enquanto os alunos de semestres mais adiantados já tiveram contato com essas práticas ao longo da graduação.

"Saber que ensinar é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção". (FREIRE, 1992, p.). Na citação acima, Freire explícita que ensinar é muito mais que transmitir o conhecimento. Ele deve ser construído. Nessa construção, o aluno deve ser o sujeito do processo por meio da estruturação de novas estratégias de aprendizagem, contextualizações dos conteúdos e vivencias que aproximam da sua futura realidade profissional. A extensa representa, em sua essência, a melhor ferramenta pra esse novo "fazer docente", onde se integra o transmitir o conhecimento e sua produção de construção é permitida através do desenvolvimento das habilidades, corroborando com o expressão dos resultados do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise dos resultados observa-se que o grupo da Clínica Jovem pontuou em maior percentual de score 5 na aquisição de habilidades gerais em comparação à aquisição de habilidades específicas, ao ponto que o grupo da Clínica Veterana pontuou maior percentual de score 5 na aquisição de habilidades específicas. Comparando os dois grupos observamos que o grupo da clínica veterana pontuo maior percentual nas competências gerais e específicas. Esse resultado é explicado pelo fato do grupo veterano ter uma maior vivência em projetos extensionistas que o grupo da clínica jovem e mostra que as ações extensionistas corroboram para a aquisição de competências tanto gerais quanto específicas da formação.

Dentro deste contexto lança-se o desafio da construção da formação e do ajuste do perfil do egresso a partir da valorização da ação extensionista como elo de ligação entre as instituições formadoras e as comunidades.

Vale enfatizar que a extensão possui ainda uma função essencial no âmbito do ensino superior brasileiro, quando se trata do aperfeiçoamento dos discentes, quanto para o processo de formação continuada e educação permanente dos docentes, para que ambos busquem uma maior integração com os demais setores da sociedade, melhorias na qualidade de vida dos moradores das comunidades circunvizinhas e para que as lutas sociais se fortaleçam, contribuindo, assim, com a construção de um pensamento crítico e colaborando para que o homem possa escrever a sua própria história.

Estudos mais recente propõem mais que a integração da extensão ao currículo, ou como se nomeia, a curricularização da extensão, o que se propõe é a efetiva indissociabilidade extensão-pesquisa-ensino, tendo por trajeto um currículo marcado pela inserção dos futuros profissionais em um processo de articulação do conhecimento com a prática de ações comunitárias, onde a formação seja pautada em uma formação que atende as demandas sociais e mercadológicas.

Entende-se, por fim, que as análises realizadas nesta pesquisa servem de subsídios para novos estudos voltados a aquisição de habilidades e competências gerais e específicas tendo como ferramenta, a extensão. Novos estudos devem ser aprofundados na medida que as metodologias e práticas pedagógicas forem reavaliados e repensadas.

A importância destes estudos se relaciona em especial referente à elaboração de estratégias para uma maior aproximação entre a universidade e a comunidade, rompendo com as ações pontuais e fragmentadas, buscando a construção de atividades contínuas e com participação direta dos moradores das comunidades no seu planejamento e organização. Esses são pontos que merecem ser considerados em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Como desenvolver competências em sala de aula.** Ed. Vozes. Petrópolis, 2001.

BRASIL. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Plano Nacional de Extensão Universitária. Ilhéus: Editus, 2001.

CARDOSO, M. C.; HORA, D. M. Competências e habilidades: alguns desafios para a formação de professores. Disponível em:http://www.dicionariodoaurelio.com/Competencia.html

FREIRE, P. Extensão ou comunicação? 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

HANSOSN, N. R. Filosofia da ciência. São Paulo. Ed. Cultrix. 1979.

GURGEL, R. M. Extensão Universitária: Comunicação ou domesticação? São Paulo: Cortez: Autores Associados: Universidade Federal do Ceará, 1986.

MOIMAZ, S. A. S.; GOMES, A. M. P.; BORDIN, D.; GARBIN, C. A. S.; SALIBA, N. A. Extensão universitária como ferramenta geradora de ensino-aprendizagem e produtora de pesquisa. Revista Conexao UEPG. Ponta Grossa, v. 11, n. 2 .2015

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

RIBEIRO, M. A.; CAVALCANTE, A. S. P.; ALBUQUERQUE, I. M. N.; VASCONCELOS, M. I. O. A extensão universitária na perspectiva de estudantes de cursos de graduação da área da saúde. Interagir: pensando a extensão, Rio de Janeiro, n. 21, p. 55-69. 2016

ZABALZA, M. Como educar em valores na escola. Pátio – Revista pedagógica. ano 4 nº 13, p. 21-25, 2000.

UFPE. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. A PROExC (Site Oficial). Disponível em: < https://www.ufpe.br/proexc/sobre > Acesso em: 05 dezembros de 2017.

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Raimunda Macilena da Silva de Oliveira
Roberta da Trindade Pantoja Hage
Fabrício do Nascimento Moreira
Jeane Sardinha Moreira

1 INTRODUÇÃO

As mudanças na sociedade atual estão cada vez mais aceleradas e envolvem questões sociais, econômicas, políticas e culturais. Assim, em decorrência dessa situação, tais transformações também afetam nitidamente o processo de aprendizagem, que envolve professor e aluno, cujo cenário requer adequações às exigências educacionais, pois o professor hoje precisa estar capacitado e preparado para poder alcançar seu objetivo de forma eficaz e eficiente.

Contudo, as discussões quanto a formação dos professores está cada vez mais em evidência, principalmente daqueles provenientes dos cursos que não contém em sua estrutura curricular disciplinas didático-pedagógicas, como é o caso do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis.

Assim, é relevante analisar como estão preparados os profissionais preparados para seres contadores mas optam por atuar como professores de nível superior. Diante do exposto, percebe-se a relevância de realizar uma pesquisa sobre a formação pedagógica do professor com formação inicial de bacharel em Ciências Contábeis, dentro das limitações, de ma-

neira coerente e criteriosa apresentando discussões direcionadas à temática em pauta.

O objetivo principal da pesquisa é analisar a formação pedagógica dos docentes com bacharelado em Ciências Contábeis de uma IES em Castanhal no Pará. Dentro de uma perspectiva de formação sem as disciplinas pedagógicas, demonstrando a importância da didática para o exercício da profissão docente. E para investigação do tema em questão foi utilizado a pesquisa bibliográfica.

Outra estratégia de pesquisa utilizada para dar continuidade ao trabalho foi a forma empírica, em função da necessidade de aprofundamento da investigação sobre o tema realizando o levantamento de dados, ressaltando esta que não terá a intenção de representatividade, mas apenas de realizar uma enquete para conhecer a formação pedagógica dos docentes que são bacharéis em Ciências Contábeis, através da aplicação da pesquisa qualitativa com utilização de questionário direcionado aos professores bacharéis em contabilidade de uma IES da cidade de Castanhal no Pará, contendo quinze perguntas semiestruturadas.

Os dados coletados foram analisados utilizando-se do método qualitativo e descritivo. De todos os professores atuantes na IES com bacharelado em contabilidade, responderam ao questionário, cerca de 55,55% do universo de investigação.

2 METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa de campo que Ruiz (1996) define:

> Uma forma de coleta que permite a obtenção de dados sobre um fenômeno de interesse, de maneira como este ocorre na realidade estudada. Consiste, portanto, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes, diretamente da realidade, para ulteriores análises.

Nesse sentido, procurou-se fazer observações criteriosas acerca do tema, de maneira a permitir algumas reflexões sobre a formação docentes com formação em inicial no bacharelado em Ciências Contábeis em uma Instituição de Ensino Superior, uma perspectiva de uma formação sem as

disciplinas didático-pedagógicas, bem como sobre a estrutura e formação curricular do Curso de Ciências Contábeis.

A escolha de uma IES na cidade de Castanhal, estado do Pará foi realizada pela amostragem não probabilística por acessibilidade ou conveniência que segundo Gil (1999): "o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. " Assim, optou-se pela referida IES devido a instituição estar localizada na região metropolitana de Belém e também pelo fato de ser a primeira instituição de ensino superior que oferece o Curso de Ciências Contábeis naquele município, onde se tem acesso à obtenção dos dados para a pesquisa.

Para investigar o problema em foco, na pesquisa com os professores contadores da faculdade pesquisada, foi necessário conhecer o universo a ser pesquisado, no qual somaram um universo de nove professores, no entanto, frente a demora de respostas ao questionário, foi a pesquisa foi realizada com apenas uma amostragem, onde envolveu cinco dos nove professores contadores com Bacharelado em Ciências Contábeis na referida instituição, oferecendo um percentual de 55,55% do universo.

Com vistas a melhor subsidiar a discussão do tema em questão, inicialmente foi realizada pesquisa bibliográfica que para Gil (2002) é a pesquisa "desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" desta forma foi utilizado fundamentalmente às contribuições dos diversos autores sobre o assunto, consultando documentos já explorados e elaborados como livros, artigos da internet e outros materiais que serviram de base teórica. Na continuidade, utilizou-se do empirismo, através da pesquisa de campo subsidiando a pesquisa qualitativa que para Richardson (1999):

> Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais.

Assim, o uso da pesquisa qualitativa contribui para o alcance do objetivo da pesquisa que visa analisar a formação pedagógica de docentes com bacharelado em Ciências Contábeis atuantes no ensino superior. Pois, a

descrição da realidade a partir dos relatos dos indivíduos, colabora na análise do fenômeno e contribui na compreensão das situações investigadas.

Após a elaboração do questionário e a escolha da amostragem, houve a aplicação do questionário, com perguntas do tipo abertas e semiabertas.

Os dados coletados foram tabulados a analisados utilizando-se do método qualitativo e descritivo e estão apresentados no corpo da pesquisa de forma redacional com intuito de facilitar a interpretação dos resultados da pesquisa.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O DOCENTE E A SUA FORMAÇÃO

No Brasil, até 1808, não havia, segundo Bello (2001), professores preparados para exercer a função. Nessa época, as pessoas entravam na profissão de forma improvisada, eram nomeados por meio de indicação além de serem mal pagos. Percebe-se até o momento, que nesse período não havia ainda a preocupação com a formação do professor, contudo, desde dessa época, esses profissionais já eram mal remunerados, situação que até hoje muito se discute quanto à remuneração justa para um professor.

Segundo Ribeiro (1998 *apud* BARBOSA, 2004), é somente em 1935 que surge a primeira escola normal brasileira, em Niterói, no Rio de Janeiro, criada visando proporcionar uma melhoria na preparação para a docência. Seu curso tinha a duração de dois anos e era em nível secundário. A autora enfatiza ainda que depois do descobrimento do Brasil, foram necessários trezentos anos para que este recebesse o primeiro espaço destinado exclusivamente a formação de professores.

Neste contexto, fica notório o lento desenvolvimento da formação do professor no Brasil. Que, mesmo com o surgimento desse espaço destinado à sua formação, já com o pensamento de melhorar a educação, por trás desses objetivos surgiam outros que iam além desses expostos claramente, que era a ideia de suprimir o pensamento crítico dos professores, visto que estes iriam formar outros profissionais para o mercado e para a sociedade.

Corroborando com essa discussão, Barbosa (2004) afirma que:

> Muito mais do que dotar os seus ingressos de conhecimentos necessários para se exercer a profissão de professor, tal espaço formativo tinha um forte cunho ideológico. Para os governantes da época, a educação era uma forte arma para se conhecer e controlar o povo e, assim sendo, os professores que estariam formando precisariam comungar da limitação de pensamento e da ausência de ideias reflexivas acerca do contexto político-social vigente.

Então, o que realmente se pretendia com a criação desse espaço de formação de professores não era apenas formar para melhor exercício da profissão docente, mas sim, formar professores alienados e não críticos, para que estes não questionassem a atual situação político-social vigente no país e que muito menos, incentivassem seus alunos a tal questionamento, contribuindo assim, para a manutenção do sistema de governo da época. Desta forma, não existia uma qualificação propriamente dita.

Com a implantação das universidades no Brasil, houve um considerável avanço na educação do país, porém ainda era voltada para a ideologia do governo. No Regime Militar, por exemplo, a educação espelhava-se no caráter antidemocrático, da proposta ideológica do governo. Conforme afirma Bello (2009) que "depois do golpe militar de 1964 muito educadores passaram a ser perseguidos em função de posicionamentos ideológicos. Muito foram calados para sempre, alguns outros se exilaram, outros se recolheram a vida privada e outros, demitidos, trocaram de função."

Dessa forma, perdurou por muito tempo a forte influência da ideologia do governo, na educação brasileira e na formação dos professores, que de maneira estreita também interfere no desenvolvimento da educação de uma forma geral, desde o ensino básico até ao ensino superior no qual até então havia sido pouco discutido como temática prioritária a formação docente desses profissionais no magistério superior. Corrobora Gil (2009):

> Durante muito tempo, não se manifestou em nosso país preocupação com a formação do professor para atuar no Ensino Superior. As crenças amplamente difundidas de que "quem sabe sabe ensinar" e "o bom professor nasce feito" contribuíram para que a seleção de professores para os cursos superiores fosse determinada principalmente pela competência no exercício da profissão correspondente.

O que se percebe hoje é que o professor seja ele da educação básica ou do ensino superior, não nasce pronto, mesmo que este tenha o "dom" de ensinar, este precisa ser "lapidado", através de estímulos formais, ou seja, através de uma formação adequada. Não somente a formação universitária em nível de graduação, mas para atuar no ensino superior faz-se necessário que o docente busque a formação continuada. Conforme exigências da LDB nº. 9.394/96 em seu Art. nº. 66, quando diz: "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Desta maneira a LDB/96 trouxe exigências impostas às instituições de ensino superior, quando coloca em seu Art. 52, Inciso II que "um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado." Porém, a referida lei não menciona quanto ao caráter pedagógico dessas formações, que geralmente são de caráter específicas em determinada área profissional, colocando em evidências, mais uma vez, a contribuição de tal exigência para a melhoria da qualidade da formação docente, os benefícios que esta traz para a sua prática e as contribuições para o desenvolvimento da qualidade da educação superior brasileira, haja vista, que houve muitas contribuições para a expansão em termos quantitativos desse ensino. Pois a LDB/96 trouxe consigo a possibilidade de facilitar o acesso ao ensino superior e com isso, surgiram muitas instituições de ensino com o propósito de oferecer de forma mais fácil e rápida, o acesso ao ensino superior, principalmente para cumprir as exigências da lei, porém não se garantiu a qualidade desse ensino quanto à formação de profissionais, sejam eles professores ou não, mas que sejam profissionais produtores de conhecimento.

Para os professores universitários, principalmente que formam docentes, é significativamente importante ter conhecimentos didático-pedagógicos para a formação dos demais profissionais. Pois, segundo Pimenta e Anastasiou (2008) afirmam que "a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social". Ou seja, docência é o ramo profissional que se destina a contribuir com a formação social, onde este, através de seu trabalho, é responsável pela formação da consciência crítica e por mostrar a seus alunos a importância de não só aprender, mas de saber aplicar o que aprendeu na vida profissional e social de maneira consciente e responsável.

Corroborando com essa discussão, Libâneo (1994) afirma que:

> O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e cientifica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas.

Por isso, para que esse profissional seja inserido neste contexto, o professor deve ter profundos e consistentes conhecimentos sobre a sua área específica, dominar seu conteúdo ministrado e utilizar-se de meios para fazer seus alunos aprenderem, também necessita de habilidades didático-pedagógicas e quando se trata do professor universitário ele: "precisa ter uma visão de mundo, de ser humano, de ciência e de educação compatível com as características de sua função." (GIL, 2009).

Para ser professor universitário hoje, não basta dominar o conteúdo de sua disciplina e, simplesmente, transmiti-lo, é também necessário ter a preocupação de fazer contextualização de seu programa com a realidade social. Bem como, propiciar espaços de reflexão e diálogo para que seus alunos possam buscar a formação da consciência crítica, isto é, os discentes podem passar de meros aquisitores de conteúdos para seres pensantes e produtores de conhecimento. Mas para formar profissionais com essas características, é necessário que seus formadores possuam tais características, pois somente entendendo a realidade concreta de seus alunos e do contexto social em que estão inseridos, é possível atingir o objetivo do ensino na universidade.

3.2 A TRAJETÓRIA DO CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL

Em 1808, a vinda da Família Real para o Brasil provocou muitas mudanças políticas, sociais e econômicas, sendo que com essas mudanças, houve a necessidade de adequar a sociedade à atual conjuntura. E como o Brasil sempre apresentou no seu histórico educacional a predominância

de beneficiar a classe dominante, com a contabilidade não foi muito diferente. Pois seriam necessários profissionais que atuassem no comércio, que foi impulsionado com a chegada da Família Real, e que atendesse essa demanda do comércio local da época.

Conforme acrescenta Rossela et al. (2006):

> O ensino da Contabilidade no Brasil iniciou-se no século XIX, com a vinda da Família Real portuguesa, em 1808, fato que alterou a situação econômica, política e social da então Colônia e, dentre as mudanças provocadas, realçou a preocupação do governo com os negócios públicos e privados. Como consequência, em 23 de fevereiro de 1808 foi criada uma cadeira de aula pública de ciências econômicas no Rio de Janeiro, atribuída a José da Silva Lisboa, Visconde de Cairu. Em 1909 foram criadas as aulas de comércio, por meio do alvará de 15 de julho deste ano, ponto de partida para o ensino comercial no Brasil.

Os referidos autores colocam ainda que as primeiras aulas de comércio no Rio de Janeiro foram reguladas em 1846 pelo decreto 456, onde estabelecia o período de dois anos para o curso. As disciplinas eram de natureza prática e o curso destinava-se formar profissionais para o comércio e bancos. As disciplinas eram ministradas por um único professor.

Em 1856 foi criado o Instituto Comercial do Rio de Janeiro e em 1863 o Decreto nº. 3.058, definiu novos estatutos para o referido Instituto, alterando a duração do curso para quatro anos.

Entretanto mesmo com tais mudanças, percebe-se que apesar do aumento do tempo de duração do curso e das alterações das disciplinas, o curso permanecia com teor tecnicista.

Em 1902, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro foi extinto e criada a Academia de Comércio do Rio de Janeiro, onde de acordo com Rossela et al. (2006), os diplomas expedidos por essa academia eram de dois níveis: o primeiro, que habilitava para as funções de "guarda-livros" e perito judicial em nível de formação geral, e o segundo era de nível superior, e habilitava para os cargos de agentes-consultores, dos ministérios das relações exteriores, atuários as companhias de seguros e chefes de contabilidade dos bancos e grandes empresas.

Nesse caso, passa-se a ter a presença de disciplinas voltadas para a indústria e para o comércio exterior, demonstrando forte influência da economia na modulação do ensino comercial brasileiro, pensando em atender uma demanda que se encontrava em estado de expansão.

Vale ressaltar que em 1905 foi instituída uma nova escola em São Paulo, onde de acordo com Laffin (2002) "a Escola de Comércio Álvares Penteado, denominada anteriormente de Escola Prática do Comércio de São Paulo, foi uma das primeiras em 1902 a organizar o curso destinado a formar os 'guarda-livros' com duração de três anos."

Em 1926, o ensino comercial no Brasil, conforme acrescenta Laffin (2002) passou a ter quatro anos de duração para o curso geral, denominado de curso técnico, o qual formavam "guarda-livros" e peritos judiciais. E ressalta ainda que esses cursos, apesar do aumento da sua duração, permaneciam extremamente práticos.

Somente após a revolução de 1930, que oficialmente surge a denominação de contabilista, e passou a estabelecer, segundo Laffin (2002), a formação do profissional da contabilidade, porém ainda era de nível médio e através do curso de "guarda-livros". Essa nova regulamentação, segundo Rossela et al. (2006) "trouxe duas importantes mudanças: regulamentou a profissão de contador e reorganizou o ensino comercial." Sendo que os cursos de "guarda-livros" e perito contador passaram a ser ramificações do ensino a nível técnico, extremamente profissionalizantes.

Em 1939 houve mudança na nomenclatura da profissão, segundo Rossela et al. (2006): "alterou a denominação do curso de perito-contador para curso de contador", porém não provocando mudanças na sua estrutura.

Quatro anos mais tarde, em 1943 foi reorganizado o ensino comercial no Brasil. De acordo com Rossela et al. (2006) desdobrando-o em dois ciclos: o primeiro compreendendo um curso comercial básico de formação e um segundo composto de cinco cursos de formação, denominados cursos comerciais técnicos, dentre eles o de contabilidade.

A reorganização do ensino, comenta Laffin (2002) tinha por objetivo provocar reformas educacionais que produzem maior impacto quanto a efetividade o sistema educacional brasileiro, e pretendia também elevar o curso de contador a nível superior. Contudo, Rossela et al. (2006), enfatiza que a instituição do curso superior em Ciências Contábeis e atuariais deu-se apenas em 1945. Esse curso tinha a duração de quatro anos e

concedia o título de bacharel em Ciências Contábeis. Foi nesse período a criação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administração na Universidade de São Paulo.

Dessa forma, percebe-se que foi longo o percurso para que o ensino da contabilidade chegasse ao nível superior. Porém nessa fase inicial do curso, ainda permanecia na sua essência o caráter profissionalizante, onde predominava disciplinas técnicas e práticas, voltada para o mercado de trabalho e, portanto, deixado de lado o caráter humanista.

Conforme destaca Rossela *et al.* (2006) em 1951, o curso de Ciências Contábeis e Atuariais, foi dividido passando a ser dois cursos diferentes: Ciências Contábeis e Ciências Atuariais, ambos com duração de três anos.

Todavia, em 1961, com a lei nº. 4.024, o sistema educacional brasileiro passou por significativas mudanças. Rossela et al. (2006) explana que essa lei "fixou as Diretrizes e Bases da Educação e criou o Conselho Federal de Educação (CFE), fixando os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores à formação de profissionais regulamentadas por lei. "

A década de 1960 foi marcada por grandes transformações econômicas e políticas, fato que acarretou o surgimento de novas legislações, como destaca Laffin (2002) "a Lei 4.320/64 (orçamentária), a Lei 4.595/64 (reforma bancária), a Lei 4728/64 (mercado de capitais) e o Decreto-Lei 200/67 (reforma administrativa)." Contudo, no campo do ensino da contabilidade durante este período, não teve grandes modificações.

Somente em 1992, que sucedeu modificações significativas no Curso de Ciências Contábeis, por meio da Resolução do CFE nº 3, estabelecendo o mínimo de 2.700 horas-aulas, sendo que distribuídas em quatro anos para os horários diurnos e cinco anos para o horário noturno. Rossela et al. (2006) comenta essa Resolução de nº 3 "fixou também normas para todas as instituições de ensino superior elaborassem os currículos para o curso de Ciências Contábeis, definindo o perfil do profissional a ser formado."

A Resolução nº 3/92 distribui as disciplinas do Curso de Ciências Contábeis em três categorias: na categoria I abordando os conhecimentos de formação geral de natureza humanística e social; na categoria II: conhecimento de formação profissional: conhecimentos obrigatórios de formação Profissional básica, conhecimentos de formação profissional específica e os conhecimentos eletivos; e na categoria III, os conhecimentos ou atividades de formação complementar.

Assim passa-se a demonstrar um grande avanço na estruturação das disciplinas que compõem o Curso de Ciências Contábeis, pois incluíam desta vez, conhecimentos de natureza humanística e social, passando pela transição de tecnicista para a valorização humana e social, reconhecendo a importância do conhecimento inserido na realidade social e o ser humano como sujeito desse conhecimento.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 também provocou grandes impactos no ensino brasileiro, inclusive no ensino superior. Conforme corrobora Rossela et al. (2006), introduzindo novas alterações no ensino superior, como a qualificação docente, produção intelectual, docentes com regimes de tempo integral e perfil profissional ligado à formação da cultura regional e nacional.

Desta forma, compreende-se que as determinações contidas na LDB/96 não estão diretamente voltadas para o ensino da contabilidade, mas sim para o ensino superior como um todo, frente às penúrias no ensino superior brasileiro, incluído o de Ciências Contábeis, buscando uma reorganização para esse nível de ensino, haja vista, a sua importância para a formação profissional, social, científica, acadêmica, e principalmente à formação de cidadãos produtores de conhecimento.

Todavia, grandes acontecimentos nos anos 2000 contribuíram para o desenvolvimento do ensino superior de contabilidade, frente a sua relevância para a profissão contábil. Como realça Rossela et al. (2006) "surge o Parecer CNE/CES nº. 289/2003 que buscou elaborar e aprovar as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Ciências Contábeis, a serem observadas pelas IES em sua organização curricular"

É interessante comentar que as disciplinas estabelecidas para o curso de contabilidade no decorrer de seu desenvolvimento tiveram grandes modificações. Inicialmente, percebia-se a importância dada às disciplinas técnicas voltadas restritamente para o comércio, posteriormente, o leque do mercado de trabalho se estendeu e outras disciplinas foram inseridas, porém todas de caráter tecnicista e sistemáticas.

Em 2004, Resolução CNE/CES nº. 10 instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis e o seu Art. 5º diz o que projetos pedagógicos e a organização curricular deverão contemplar conteúdos que revelem:

> Conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o perfil definido para o formando e que atendam aos seguintes campos interligados de formação: I - conteúdos de Formação Básica; II - conteúdos de Formação Profissional e III - conteúdos de Formação Teórico-Prática.

Hoje, muito se questiona, apesar de já apresentar no currículo do curso, algumas disciplinas humanistas, a tecnicidade e desumanização ainda estão presentes na sala de aula, haja vista, que nem sempre é propiciada ao aluno a relação teoria-prática inseridas no cotidiano social, político e econômico. Seja por falta de estrutura por parte das Instituições de Ensino Superior, seja por despreparo por parte dos professores. O que se tem muitas vezes é o distanciamento da teoria e prática, onde conteúdos são abordados de forma isolada e tradicional, enfatizando o método de memorização e de repetição, onde o conteúdo é transmitido pelo professor e o aluno o absorve, porém não é estimulado a refletir, a pensar e a simular a sua aplicação na vida profissional.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Para melhor visualização e compreensão da pesquisa, fez-se necessário enumerar os professores de 01 a 05, sendo que o professor corresponde ao mesmo número durante todo o questionário.

A primeira pergunta foi acerca da formação acadêmica dos professores, procurando identificar dentro da sua formação, traços de cunho pedagógico.

4.1 FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES DA IES

Observou-se que com exceção do professor número 01, que tem graduação em Pedagogia, os demais são graduados apenas em Ciências Contábeis. Porém, os professores 02 e 03 buscaram pós-graduação na área

pedagógica, enquanto que os professores 04 e 05 cursaram pós-graduação em formação específica na área contábil.

Na segunda questão, o objetivo era sondar quanto ao que despertou o desejo de cursar uma pós-graduação.

4.2 OBJETIVOS DA REALIZAÇÃO DE UMA PÓS-GRADUAÇÃO

Neste caso, observa-se que a maioria dos professores procurou especializações para atender as exigências do mercado, qualificando-se profissionalmente, porém não significando que essa qualificação seria para o exercício da docência, haja vista, que muitas vezes, profissional buscam especializações para adquirir titulações para "status" ou apenas para atender uma exigência da legislação vigente (LBD/96).

Outra pergunta estritamente importante para a investigação do tema em questão e quanto a oferta de disciplinas pedagógicas nos cursos de pós-graduação, como se pode observar no quadro a seguir, haja vista, que a LDB/96 exige para a profissão docente do ensino superior o grau mínimo (especialização) para o exercício da profissão, no entanto não especifica o teor e relação do curso com a profissão docente, deixando em aberto a escolha do curso de pós-graduação.

4.3 DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS CURSADAS PELOS PROFESSORES DURANTE A GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Desta forma, verifica-se que os dois professores (04 e 05) que cursaram especializações nas suas áreas específicas, nunca tiveram contato em seus cursos com disciplinas pedagógicas, no caso do professor 01, graduado em Pedagogia teve bastante contato com essas disciplinas, porém os professores 02 e 03 tiveram contatos com as disciplinas pedagógicas em suas pós-graduação *lato sensu* que eram especializações na área educacional.

Porém, mesmo que o professor tenha passado por alguma formação pedagógica em sua graduação e/ou na pós-graduação, é notável a necessidade de uma constante atualização desses conhecimentos, onde o professore deve estar sempre se atualizando e buscando novos conhecimentos

que propicie o ensino-aprendizagem. Desta forma, percebe-se que muitas instituições de ensino superior promovem uma semana de jornada pedagógica no início de cada semestre. Neste sentido, o quadro a seguir demonstra a última formação pedagógica dos professores pesquisados.

4.4 ATIVIDADE DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA RECENTE

Nota-se que a maioria dos professores pesquisados, realizou a sua última formação pedagógica em jornadas pedagógicas desenvolvidos nas próprias instituições em que trabalha. À exceção do professor de número 04 que se diz "autodidata". Quanto ao professor número 04 que, apesar de não ter experimentado em sua graduação e nem na sua pós-graduação por este tipo de formação, afirma que, vivencia a sua formação pedagógica diariamente, ao ler um livro, em sala de aula ou em qualquer evento do tipo: reunião, cursos variados e outros.

Frente ao conhecimento da formação de cada professor pesquisado, surgiu a curiosidade de como esses professores apesar de fazer um curso de bacharelado acabaram adentrando na carreira docente, haja vista, que se formaram para exercer a profissão de contabilista. Por isso no quadro abaixo, evidencia como se deu o processo de entrada na carreira docente.

4.5 PROCESSO DE INGRESSO NA CARREIRA ACADÊMICA

Descobriu-se que o primeiro contato com a profissão docente se deu ainda na universidade quando assumiram monitorias. E ao se identificar com o ofício, resolveram concorrer por uma vaga em concursos e seleções e assim permanecendo como docentes até o momento.

Para acompanhamento do desenvolvimento e permanência do contabilista na área docente, houve a investigação de instituições trabalhadas e tempo de exercício docente. Onde foi detectado que os contabilistas pesquisados já estão na profissão docente há bastante tempo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade no ensino superior esta sendo a cada dia mais questionada, principalmente dos cursos de bacharelado, que mesmo não tendo em

sua estrutura curricular disciplinas didático-pedagógicas, também formam profissionais que se tornam professores, como é o caso dos Bacharéis em Ciências Contábeis. Pois a atividade docente é complexa e depende de diversos fatores, dentre eles a formação do professor.

Uma das maneiras de se conseguir alcançar os objetivos propostos pela educação é se preocupar com a formação desse professor, analisando a sua prática na tentativa de desenvolver melhorias proporcionando a aprendizagem, a formação da cidadania, da consciência crítica e de profissionais produtores de conhecimentos.

Ao analisar a formação docente dos bacharéis, professores do curso de Ciências Contábeis da IES investigada, onde se considerava que esses professores não tivessem preocupação com a sua formação pedagógica, em função de serem provenientes de cursos de bacharelados, o que se verificou com a pesquisa foi que, a maioria dos professores pesquisados, buscaram esta formação complementar para melhorar a sua prática docente, através de cursos de pós-graduação *lato sensu* na área pedagógica.

Demonstrando, com isso, que esses docentes reconhecem a importância de, bem mais do que atender uma exigência legal, realizar um curso de pós-graduação, principalmente na área pedagógica, representa a preocupação e reflexão sobre a sua prática docente, buscando novo saberes não só específicos, mas especialmente, saberes pedagógicos, contribuindo para efetivação do desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

E dessa forma, ratificando a afirmativa discutida durante o desenvolvimento do trabalho, que o docente bacharel, assim como qualquer outro professor, para exercer a profissão docente, necessita de conhecimentos didático-pedagógicos para atingir os objetivos propostos da educação superior.

Cabe ressaltar que um dos cinco professores pesquisados além da sua graduação em Ciências Contábeis, possui graduação em Pedagogia. Porém, dois dos cincos professores pesquisados não possuem nenhuma formação pedagógica, haja vista que cursaram apenas pós-graduação nas suas áreas específicas, e esses cursos, não oferecem disciplinas desta natureza. Inclusive um desses professores se diz "autodidata" por isso não precisa de aperfeiçoamentos didáticos.

A pesquisa evidenciou ainda a ausência de disciplinas de cunho pedagógico na Matriz Curricular do Curso de Ciências Contábeis que é bacharelado na instituição de ensino superior, cujos professores partici-

param dessa pesquisa. Haja vista que não existem cursos de licenciatura na área contábil e na maioria das pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu* não oferecem disciplinas didático-pedagógicas, pois normalmente estão voltados para a atuação profissional no mercado e não possuem o foco, portanto, na docência.

Por isso a pretensão não é a de esgotar o assunto e sim a de que no futuro próximo, outros trabalhos e pesquisas surjam e contribuam para melhorar a prática docente do bacharel em contabilidade, assim como contribuir para o desenvolvimento da educação no Brasil. Dentre estes, pode-se destacar: o desenvolvimento de outros trabalhos que enfatize a questão de inserção de disciplinas didático-pedagógicas seja no curso de graduação (como optativas), sejam nos cursos de pós-graduação e/ou que discutam a questão da divisão dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em formação acadêmica e profissionalizante.

Portanto, espera-se com os resultados dessa pesquisa contribuir para a reflexão sobre a importância da didática para a formação do docente com bacharelado em Ciências Contábeis, frente a fragilidade da formação pedagógica neste curso no Brasil, visto que a essa questão ainda é pouco debatida e discutida.

6 REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. NBR 14724. **Informação e documentação**: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

____. NBR 10520. **Informação e documentação**: citação em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

____. NBR 6023. Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 30 ago. 2009.

BARBOSA, Fabiana Andreia. **Formação de professores:** uma história de descaso e dificuldades. 2004. Disponível em: http://www.utp.br/

mestradoemeducacao/vpedagogiaem debate/pdd faab.htm. Acesso em: 11 out. 2009.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro: 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14. htm>. Acesso em: 11 out. 2009.

_____. História da Educação no Brasil: período do Regime Militar. **Pedagogia em Foco**. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10.htm>. Acesso em: 11 out. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Didática do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2009.

LAFFIN, Marcos. **De contador a Professor**: uma trajetória da docência no ensino superior de contabilidade. Santa Catarina: UFSC, 2002. Disponível em http://www.nossocontador.com/ Artigos/34.pdf. Acesso em: 22 mar. 2009.

LIBÂNEO, Carlos José. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSSELA, Maria Helena. et al. O Ensino Superior no Brasil e o Ensino da Contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo (Org.). **Didática do Ensino da Contabilidade**: aplicável a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 01 a 59.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo, SP: Atlas, 1996.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: MARCO NORMATIVO ESPAÑOL PARA SU INTEGRACIÓN EN LOS ESTUDIOS DE DERECHO PENAL

María Castro Corredoira

1. Introducción.

El Espacio Europeo de Educación Superior (más comúnmente conocido como espacio EEES) recoge la exigencia de "formar en competencias" al alumnado, de manera que se le confiera, a tal colectivo, todos los instrumentos y herramientas didácticas necesarias para el desarrollo de sus habilidades y capacidades, así como la adquisición de nuevas. De este modo, el proceso de enseñanza es un proceso de aprendizaje en el que el elemento clave es el propio alumnado, que se erige como piedra angular de todo el sistema. Así, la principal novedad introducida por el EEES es el abandono de un sistema tradicional de enseñanza, apoyado, principalmente, en las metodologías teóricas orientadas a la clase presencial; y dar paso, por el contrario a una metodología basada, principalmente, en el aprendizaje autónomo del estudiantado.

La prioridad absoluta para el EEES consiste en formar a futuros profesionales que reúnan las aptitudes necesarias para insertarse en el mercado de trabajo con garantías de éxito y, por tanto, altamente cualificados y con un perfil ciertamente competitivo (Calvo Vérgez, 2009; Romero García, Amante García, 2007). De la misma manera, la

enseñanza superior no debe dejar de lado o, en su defecto, relegar a un segundo plano, la importancia de la formación en valores ciudadanos, con el objetivo claro de garantizar la "competencia ciudadana (…) para mejorar la cohesión social y reducir las desigualdades, desarrollando actitudes y valores asociados a la profesionalidad, la búsqueda de la verdad, el sentido crítico, la responsabilidad, la ciudadanía activa, el respeto y la inclusión social" (Martínez, Esteban, 2005).

Partiendo de las consideraciones previas que se acaban de poner de manifiesto, es evidente la falta de sensibilización, de conciencia social, en cuanto a actitudes discriminatorias se refiere (principalmente, por razón de género, sin olvidar otras emparentadas, por razón de sexo, e incluso otras formas de humillación o menoscabo por razón de edad, profesión, raza o religión, entre muchas otras). En consecuencia, es harto necesario, y así se viene manifestando en las últimas décadas, la consolidación de una sólida y adecuada formación en género, que promueva un cambio en las actitudes sociales (evitando comportamientos discriminatorios), pero que también sirva para la prevención y la detección de este tipo de conductas. No podemos perder de vista, de hecho, que el fin último (aunque actualmente, utópico) pasa por concienciar a los ciudadanos para lograr una sociedad más igualitaria (López Alacid, 2008). Numerosos estudios apuntan en lo conveniente de seguir esta dirección, fomentando el recurso a cursos y actividades formativas orientadas a cuestiones de género (Cobo Bedia, 2005).

Por todo lo expuesto, es patente la necesidad imperiosa de cultivar, concienzudamente, la formación de los propios profesionales de la educación, es decir, de quienes tienen el competido de formar (que no educar) a las nuevas generaciones. No obstante, a este respecto, es necesario tener muy presente que la perspectiva de género es, por definición, horizontal, en el sentido de que se opone, como contrapunto, frente a las consideraciones del género como un principio jerarquizador de recursos materiales, públicos, ideológicos, económicos e incluso de espacios. Asimismo, debe estar presente en cualquier disciplina que, directa o indirectamente, albergue relación con la realidad social (Donoso Vázquez, Velasco Martínez, 2013). En este sentido, dado que las universidades tienen una inexcusable responsabilidad social en la construcción de un mundo más igualitario y solitario (Unitat d´Iguatat, 2010), deben fomentar y

favorecer el acceso a contenidos vinculados con el género. Además, en el caso de Europa, uno de los principios sobre el que se sustenta el Espacio Europeo de Educación Superior se vincula, directamente, con las políticas de igualdad de género (Ventura Franch, 2008).

Con todo, un estudio desarrollado por la Fundación Isonomía en el año 2010, en materia de integración de la perspectiva de género en los planes de estudios de las titulaciones oficiales de la Universitat Jaume I de Castellón, dejó patente que únicamente un número muy reducido de titulaciones ostentaban un balance positivo en la materia. Concretamente, se trataba de las que a continuación se reseñan: Periodismo, Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas (Fundación Isonomía, 2010).

Por cuanto refiere a la perspectiva de género en los estudios de Grado en Derecho, no se observa referencia alguna, como tampoco a la no discriminación ni a la igualdad entre hombres y mujeres. Tal es así que, incluso acudiendo a los objetivos (tantos generales como específicos) de la meritada titulación, no se observa referencia alguna, como tampoco en cuando alude a la denominación, los contenidos, las competencias, los resultados del aprendizaje o las metodologías de las materias obligatorias. Únicamente observamos consideraciones muy puntuales y parciales, como sucede, por ejemplo, en la optativa de Violencia de Género (Fundación Isonomía, 2010).

2. Objetivos.

El objetivo primordial de este paper pasa por reflejar el estado actual de la cuestión relativa a la presencia, la evidencia, de la perspectiva de género en los estudios de Grado en Derecho. Concretamente, en el ámbito del derecho penal. Para ello, se presentará el marco normativo de obligada referencia en el caso de España y que resulta de aplicación, por tanto, al Grado en Derecho de la Universidad de Santiago de Compostela. Con ello, se pretende aportar una visión del estado actual de la materia y plantear cómo se puede contribuir a seguir integrando una perspectiva transformadora que promueva y facilite la comprensión, detección y prevención de las desigualdades de género.

3. Metodología.

En la actualidad, el Plan de Estudios del Grado en Derecho se estructura en cuatro años de duración, conjungando asignaturas teórico-prácticas (mediante el desarrollo de sesiones expositivas e interactivas), siendo de éstas de carácter troncal, obligatorio y optativo. A la hora de comprobar, en las distintas materias que integran el Plan de Estudios, el reconocimiento de contenidos y competencias vinculadas al conocimiento de las relaciones de poder entre los géneros (Gamba,2008), se ha empleado, principalmente, una técnica de investigación, consistente en el análisis documental de las correspondientes guías docentes y programas de las distintas materias. Todo ello se encuentra disponible en la página web de la Facultade de Dereito de la Universidade de Santiago de Compostela[28].

4. Marco normativo para la integración de la perspectiva de género en la enseñanza superior.

A lo largo de las últimas décadas, los cada vez más intensos movimientos feministas han fomentado la concienciación social en la búsqueda de una sociedad igualitaria. Este anhelo ha tenido expresión en la educación universitaria a partir del año 2003, tanto a nivel comunitario-europeo, como a nivel nacional y autonómico.

4.1 Normativa europea.

En el ámbito de la Unión Europea, ya en el año 2003, al amparo de la Conferencia de Ministros de Educación de la Unión Europea en relación al Plan Bolonia, "Construyendo el espacio EEES", con motivo de la celebración de este evento, el 19 de septiembre del mencionado año, se propuso, como uno de los objetivos centrales de esta cambio educativo, la promoción de la reducción de las desigualdades de género en el ámbito de la Educación Superior. Este objetivo comunitario se hizo extensivo a todos los países de la Unión, introduciendo así la necesidad de ir promoviendo numerosos cambios normativos en un plano nacional.

28 https://www.usc.es/es/centros/dereito/

Por otra parte, la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2006/962/CE), de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, señalaba, expresamente, en su considerando número 12, como las Directrices integradas para el crecimiento y el empleo (2005-2008), aprobadas por el Consejo Europeo de junio de 2005, la necesidad de garantizar la integración de la perspectiva de género y de la igualdad de género en todas las acciones.

4.2 Normativa nacional española.

En lo concerniente a la legislación nacional española, es de destacar la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Dicha norma representa la piedra angular de la regulación española en materia de violencia de género y supuso un importante hito, por cuanto implementó, por primera vez, acciones de igualdad y de no discriminación en el ámbito de la educación superior. En esta línea, su artículo 4º, a la hora de regular los principios y valores del sistema educativo, dispone que "el sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. Igualmente el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación ara la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos". En la misma línea, el apartado 7º del mismo precepto incide en la obligación de las instituciones universitarias de integrar y fomentar, de manera transversal, en todos los ámbitos académicos, la docencia, la investigación y la formación en igualdad de género, así como la no discriminación.

Más tarde, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, en su artículo 25 reguló la igualdad en el ámbito de la educación superior. En este sentido, determinó que las administraciones públicas, en el ejercicio de sus respectivas competencias, cumplirán varias premisas.

Por un lado, fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y el alcanza de la igualdad entre mujeres y hombres.

Por otro lado, promoverán "la inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres, a creación de postgrados específicos y la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia".

Dentro de este plano nacional, pero entrando de lleno en la normativa específica en materia de enseñanza superior, es de reseñar la regulación de los estudios universitarios de la LO 4/2007, de 12 de abril, que modificó la LO 6/2001, de 21 de diciembre, de las Universidades. Estableció una nueva estructura de las enseñanzas y Títulos Universitarios e integró, en su preámbulo, como de los valores a cuya consecución debería contribuir y aspirar la Universidad, la igualdad entre hombres y mujeres.

Por otra parte, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se estableció la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales dictamina, en su artículo 5º, la obligación de incluir, en los planes de estudio que proceda, materias relativas al necesario respeto de derecho a la igualdad entre hombres y mujeres en el desarrollo de cualquier actividad profesional.

Por otro lado, la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación incorpora un conjunto de medidas orientadas a "situar a la legislación española en materia de ciencia y tecnología e innovación en la vanguardia internacional" entre las que destaca la incorporación de la perspectiva de género como categoría transversal en la ciencia, la tecnología y la innovación, así como una presencia equilibrada de mujeres y hombres en todos los ámbitos del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación (art. 3.k).

4.3 Normativa de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Finalmente, y por lo que respecta al ámbito de la Comunidad Autónoma de Galicia, la Ley 7/2004, de 16 de julio, gallega para la igualdad de mujeres y hombres, aborda también la cuestión de genero en el campo de la educación superior. A este respecto, su art. 11 se establece que la Xunta de Galicia fomentará el estudio y la investigación de las cuestiones de genero en el ámbito de la educación superior, a través

de dos medidas principales: a) la promoción de la creación de cátedras sobre cuestiones de género en las facultades, escuelas técnicas superiores y escuelas universitarias; b) la potenciación de la realización de proyectos de estudio e investigación en los que se integre una perspectiva de género.

Por el contrario, ni la Ley 6/2013, de 13 de junio, del sistema universitario de Galicia, ni los Estatutos de la Universidad de Santiago de Compostela se hace referencia expresa alguna a la integración de la perspectiva de género.

En vista de lo expuesto hasta el momento, los estudios vinculados con la perspectiva de género evidencian que la desigualdad estructural entre hombres y mujeres responde a un complejo sistema o entramado de relaciones que tiene su raíz en la concepción cultural de la propia feminidad y masculinidad (lo que se conoce como ordenamiento de género) (Bordieu, 2000).

A raíz de lo expuesto, la integración de la perspectiva de género contribuye a la preparación académica del alumnado del Grado en Derecho, aportándoles nuevos aspectos y contenidos, tanto teóricos como metodológicos, lo cual les facilitará la comprensión de algunos factores (sociales y personales) relacionados con la figura del delincuente, tales como: los patrones de motivación y acceso a las oportunidades de delinquir, las diferencias de género en las formas de delincuencia, la frecuencia y la circunstancialidad (contexto en que se produce el delito).

Ahora bien, la perspectiva de género se proyecta, también, sobre las competencias profesionales vinculadas a los estudios universitarios en el ámbito del derecho, influyendo sustancialmente en los comportamientos, actitudes y percepciones del alumnado.

5. Resultados. La perspectiva de género en las materias del Grado en Derecho: el caso del Derecho Penal.

La perspectiva de género es absolutamente transversal a la titulación oficial de Grado en Derecho ofertada por la Universidade de Santiago de Compostela. Dicha titulación contempla, entre sus competencias generales, la comprensión de los fenómenos sociales desde una perspectiva crítica. En este sentido, tiene encaje, sin lugar a dudas, los problemas sociales en clave de género. Además, el plan de estudios enfatiza en la importancia de

desarrollar el pensamiento crítico necesario para valorar la importancia de la igualdad y la necesidad de adquirir conciencia crítica frente a la realidad social actual. La titulación asume, pues, la transversalidad de la perspectiva de género como uno de los instrumentos que le permitirán alcanzar sus objetivos en materia de formación jurídica.

Esta transversalidad de la perspectiva de genero a la titulación justifica y explica la presencia de las cuestiones relacionadas con la violencia contra la mujeres en los programas de diversas materias. No obstante, y centrándonos en cada una de las materias de que consta, su articulación solo se produce a través de la inclusión de ciertos aspectos o contenidos en los programas, nunca a través de las competencias especificas de cada una.

En materia jurídico penal, las consecuencias penales aplicables a las infracciones relacionadas con la violencia de género son objeto de especial atención en la materia de Derecho Penal-Parte Especial. De este modo, el alumno deberá tener conocimientos previos (entre otros, en materia de prisión, prisión permanente revisable, localización permanente, trabajos en beneficio de la comunidad, privación del derecho a la tenencia y porte de armas e inhabilitación especial para el ejercicio de la patria potestad, tutela, curatela, guarda o acogimiento, así como de sus correspondientes penas accesorias).

6. Conclusiones.

Bajo el prisma de las premisas reseñadas ha surgido la necesidad de integrar, en la titulación de Grado en Derecho, nuevas estrategias metodológicas de aprendizaje. En este sentido, se viene apostando por el trabajo cooperativo del alumnado (Díaz Aguado, 2003; Traver Martí y García López, 2006). Este aprendizaje cooperativo se caracteriza por suponer una situación de enseñanza-aprendizaje en la que se enfatiza, principalmente, en la interdependencia postiva entre los miembros de un grupo de trabajo, de manera que el resultado que pueda alcanzar el estudiante se encuentre, directamente condicionado, por el trabajo de sus compañeros de equipo.

De entre las diferentes herramientas cooperativas, la Técnica Puzzle de Aronson y sus colaboradores (Aronson et. Al, 1978) se ha mostrado como una de las más eficaces para aprender de forma práctica en el aula

los valores democráticos en que se sustenta la perspectiva de género: la igualdad, la tolerancia, el respeto mutuo, etc. (De Miguel y Veiga, 2008; Traver Martí y García López, 2006).

7. Bibliografía.

Bordieu, P. (2000). La dominación masculina. Barcelona. España: Anagrama.

Calvo Vérgez, J. (2009). Técnicas docentes. Documentos de Trabajo del Instituto de Estudios Fiscales, Nº 30, 2009.

Castro Corredoira, M., Domínguez Fernández, M., Diéguez Méndez, R., Vázquez-Portomeñe Seijas, F., Guinarte Cabada, G. y Rodríguez Calvo, M. S. (2017). Aproximación a la violencia de género en las aulas universitarias: adaptación de los contenidos a partir de los conocimientos del alumnado, en González Penín, A., Aguayo Lorenzo, E., López Díaz, A. J. (dirs.) V Xornada Universitaria Galega en Xénero. XUGeX.

Cobo Bedia, R. (2005). El género en las ciencias sociales, en Cuadernos de Trabajo Social, 18.

De Miguel, T. Y Veiga, M. (2009). El aprendizaje cooperativo como herramienta para favorecer la integración de los estudiantes extranjeros: cuatro años de experiencia en biotecnología y microbiología industrial, en Revista d´educació superior en Farmàcia, Nº 5.

Díaz Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla, en Revista Iberoamericana de Educación, Nº 37.

Donoso Vázquez, T., y Velasco Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?, en Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Nº 17.

Fundación Isonomía (2010). Integración de la perspectiva de género y las enseñanzas en materia de igualdad de mujeres y hombres y no discriminación en los planes de estudios de Grado de la Universitat Jaume I. Castellón, España: Universitat Jaume I.

Gamba, S. (2008). ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género? Mujeres en red, 2008, Nº 3.

Garrido Genovés, V., Stangeland P. y Redondo Illescas, S. (2006). Principios de Criminología. Valencia, España: Tirant lo Blanch.

López Méndez, I. (2007). El enfoque de género en la intervención social. Madrid. España: Cruz Roja.

Martínez, M. y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES, en Revista Española de Pedagogía, 230.

Orts Berenguer, E.; González Cussac, J. L. (2017). Compendio de Derecho penal. Parte General. Valencia, España. Tirant lo Blanch.

Quintero Olivares, G. (2005). Comentarios al nuevo Código penal. Pamplona, España: Aranzadi.

Romero García, M. C. y Amante García, B. (2007). Formación en competencias utilizando la metodología del aprendizaje cooperativo. En Simón Hurtado, M. A., González, González, M. L., Vivaracho Pascual, C. (ed.). JAC´07. Séptima Jornada sobre Aprendizaje cooperativo. Valladolid, España.

Traver Martí, J. A. Y García López, R. (2006). La técnica puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia "compromiso ético" y la solidaridad en la enseñanza universitaria, en Revista Iberoamericana de Educación, nº 40 (4).

Unitat d´Igualtat (2010). Igualdad y perspectiva de género en los títulos de grado implantados en la Universitat de València. Valencia, España: Universidad de Santiago de Compostela.

Ventura Franch, A. (2008). Normativa sobre estudios de género y Universidad. Alicante, España: Feminismo/s.

ARTIGOS – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DE JOVENS E ADULTOS

EDUCAÇÃO, ADOLESCENTES E O TRÁFICO DE DROGAS

Claudia Aparecida da Silva Pires
Lohany Dutra Amorim
Felipe Dutra Asensi

INTRODUÇÃO

Há muitos anos o consumo de drogas cresce vertiginosamente, atingindo todos os níveis sociais. A forma como é transmitido a informação sobre a droga também influencia em quem recebe. Por isso é tão importante a forma como falamos para o adolescente sobre drogas, explicar seus riscos e perigos. As ações nas escolas sobre drogas precisam ser tratadas dentro do contexto de vida dos adolescentes daquela região, com um vínculo pedagógico e de forma continuada.

A escola deve ter um papel fundamental na formação dos alunos, com ações participativas, criando cidadãos capazes de analisar os fatos que ocorrem, refletindo sobre as consequências dos seus atos. A escola faz parte da sociedade em que vivemos, e precisa assumir seu importante papel na disseminação do assunto drogas e desenvolvimento de reflexões das consequências de seu uso.

Em Petrópolis o Conselho Municipal de Drogas, tem um Projeto com o CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola), em que explica e tira dúvidas dos jovens nas escolas, buscando uma integração entre as políticas públicas do município e a explicação das consequências do uso indevido das drogas. (Conselho de Drogas, CMPD, 2019).

Faz-se necessário desenvolver um ambiente apropriado para os alunos. Por isso se torna tão importante o contexto escolar. Seria um espaço propicio para trabalhar as diversas formas de se prevenir as drogas, tanto lícitas como ilícitas, de maneira que possa contribuir com o conhecimento das informações importantes sobre esse assunto.

Em nosso país, existe o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que considera adolescente a faixa etária dos 12 até os 18 anos de idade incompletos e a nossa Constituição, no artigo 227, reconhece o conjunto de responsabilidades da família, do Estado e da sociedade com a infância e a adolescência.

No Brasil foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/1990, possuindo uma das mais avançadas legislações mundiais em relação a proteção ao segmento infanto-juvenil, mas as mudanças necessárias na realidade não foram o suficiente.

Ocorre muitas vezes de serem usados jovens pelo tráfico de drogas, que não dispõem de um padrão de vida necessário para seu sustento e desenvolvimento, e que acabam tendo suas vidas ceifadas pela violência. Essa violência que envolve o tráfico de drogas atinge diretamente a toda a sociedade e envolvendo todos os órgãos municipais e a comunidade.

A partir desse aumento das drogas em 27 de março de 2017 foi criado o Conselho Comunitário de Segurança de Petrópolis, o Comitê Gestor, que é formado por um grupo de empresários, profissionais da Sociedade Civil Organizada e Municipal, cujo trabalho é de caráter apartidário e laico. Que tem como missão acompanhar, fiscalizar e propor ações que fortaleçam a segurança do município de Petrópolis. Que desde então tem lutado para transformar a vida da cidade mais segura. (Ata do Conselho Comunitário de Segurança, nº 1, 2017)

Este artigo observa o fenômeno do crescimento dos adolescentes envolvidos no delito de tráfico de drogas na cidade de Petrópolis e como o acompanhamento pela Vara da Infância, Ministério Público, Secretária de Educação e Secretária de Assistência tem diminuído a reincidência desse jovem no tráfico.

Pesquisa descritiva, com estudo empírico e bibliográfico, na cidade de Petrópolis, estudo realizado de junho de 2017 a outubro de 2019, estarão sendo analisados os dados coletados no Tribunal de Justiça na Vara da

Infância de Adolescente no Fórum da Barão de Petrópolis e do Conselho de Segurança da cidade de Petrópolis.

No primeiro Capítulo será explicado o que é um Ato Infracional, quem é o adolescente envolvido nesse conflito e a função do SINASE.

No segundo Capítulo será demonstrado o crescimento dos Atos Infracionais e a importância do acompanhamento da Vara da Infância, Ministério Público, Secretária de Educação e Secretária de Assistência para a diminuição da reincidência desse jovem no tráfico.

CAPÍTULO 1 - ATOS INFRACIONAIS E OS ADOLESCENTES ENVOLVIDOS NO TRÁFICO DE DROGAS

Os direitos fundamentais são deveres do Estado, da sociedade e da família e estão elencados no artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil e no Art. 4º, caput do ECA.

> É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar [a criança e ao adolescente], com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária". Estatuto da Criança e do Adolescente – Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA 1990 ECA 1990 ECA 1990 Artigo 4º, caput.

O ato infracional consta na Lei 8.069, sendo considerado o ato, a conduta descrita como crime ou contravenção penal. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente- Lei 8.069/1990. (Normas Legais- ECA) Para os efeitos da Lei, deve ser considerada a idade do adolescente à data do fato.

> Título III
>
> Da Prática de Ato Infracional

> Capítulo I
>
> Disposições Gerais
>
> Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.
>
> Art. 104. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei.
>
> Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, deve ser considerada a idade do adolescente à data do fato.
>
> Art. 105. Ao ato infracional praticado por criança corresponderão as medidas previstas no art. 101. (Lei-8069/1990)

Nenhum adolescente poderá ser privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente. O adolescente terá direito à identificação dos responsáveis pela sua apreensão, devendo ser informado acerca de seus direitos. E a apreensão será comunicada à autoridade judiciária competente e à família do apreendido ou à pessoa por ele indicada. (Normas Legais, ECA).

> Capítulo II
>
> Dos Direitos Individuais
>
> Art. 106. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente.
>
> Parágrafo único. O adolescente tem direito à identificação dos responsáveis pela sua apreensão, devendo ser informado acerca de seus direitos.
>
> Art. 107. A apreensão de qualquer adolescente e o local onde se encontra recolhido serão incontinenti comunicados à autoridade judiciária competente e à família do apreendido ou à pessoa por ele indicada.
>
> Parágrafo único. Examinar-se-á, desde logo e sob pena de responsabilidade, a possibilidade de liberação imediata.

> Art. 108. A internação, antes da sentença, pode ser determinada pelo prazo máximo de quarenta e cinco dias.
>
> Parágrafo único. A decisão deverá ser fundamentada e basear-se em indícios suficientes de autoria e materialidade, demonstrada a necessidade imperiosa da medida.
>
> Art. 109. O adolescente civilmente identificado não será submetido a identificação compulsória pelos órgãos policiais, de proteção e judiciais, salvo para efeito de confrontação, havendo dúvida fundada. (Lei-8069/1990)

Nas Medidas Socioeducativas, após verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional. A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração, sendo estabelecidas de acordo a gravidade do ato infracional, sendo as mais severas aquelas que restringem a liberdade: de semiliberdade e de internação. (ECA, 1990)

As leis, sanções e regras foram criadas, mas existe um distanciamento entre a previsão do ECA e o que ocorre na realidade. Ocorreu após a decretação da Lei em 1990, surgiu a necessidade de criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que ocorreu em 18 de janeiro de 2012 sancionado pela Lei nº 12.594, que regula a execução das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes que pratiquem algum ato infracional. (SINASE, p. 06)

> Relativamente à qualidade do atendimento, embora se registrem alguns progressos, com a construção de unidades mais compatíveis com a norma legal, e, em alguns estados, a descentralização das mesmas, ainda ocorrem inúmeros problemas, como instituições ainda concebidas nos padrões do antigo Sistema FEBEM, superlotação, maus tratos, tortura e falta de capacitação dos recursos humanos. Existem ainda casos extremos de violência em diversas unidades, culminando com rebeliões e mortes de adolescentes. (MAPEAMENTO NACIONAL, 2002)

As políticas públicas e sua gestão do sistema são desafiadas todo o tempo pela legislação, no atendimento socioeducativo que deve ser realizado e também no desempenho do Sistema de Justiça. Propondo inovações para unificar os procedimentos de execução das medidas socioeducativas pelo Judiciário, bem como atribui a esse Poder o novo papel de homologar o Plano Individual de Atendimento (PIA). (SINASE, p. 07)

Procurando inovar nos mecanismos de gestão, aumentando as fontes de financiamento, deixando claro as competências das esferas de governo e elaborando um sistema de avaliação. (SINASE, p. 08)

O órgão gestor nacional do SINASE é a SDH/PR (Secretária de Direitos Humanos), que em parceria com os ministérios, o sistema de justiça, os estados, os municípios, as organizações da sociedade civil, as instituições de ensino e a sociedade civil, vem coordenando um esforço renovado, a partir da nova legislação, de implementação das diretrizes dessa política. (SINASE, p. 08)

Em 2012, a SDH/PR iniciou o processo de formulação do Plano Nacional Decenal do Atendimento Socioeducativo e das normas de referência destinadas ao cumprimento das medidas socioeducativas. (SINASE, p. 08)

> O Levantamento Anual SINASE 2015 apresenta 27.428 atos infracionais para 26.868 adolescentes em restrição e privação de liberdade em todo o país. Cabe destacar que o número de atos infracionais supera o número de adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade pela possibilidade de atribuição de mais de um ato infracional a um mesmo adolescente. (SINASE, 2015, p. 14)

Os estudos demonstram que o fenômeno contemporâneo do ato infracional de adolescentes está associado à desigualdade social e à dificuldade no acesso às políticas sociais de proteção implementadas pelo Estado. De acordo com o levantamento realizado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (2013), dos adolescentes em conflito com a lei que cumpriam medida socioeducativa de privação de liberdade, 95% eram do sexo masculino e cerca de 60% tinham idade entre 16 e 18 anos. (SINASE, 2015)

Em relação as características sociais dos adolescentes infratores não existem dados recentes, mas na tentativa de dimensionar essa questão, ci-

tam-se aqui os resultados de uma pesquisa realizada pelo IPEA e Ministério da Justiça (2003), que mostram um perfil de exclusão social entre esses adolescentes: mais de 60% dos adolescentes privados de liberdade eram negros, 51% não frequentavam a escola e 49% não trabalhavam quando cometeram o delito e 66% viviam em famílias consideradas extremamente pobres (SILVA, Enid Rocha; GUERESI, Simone, 2003).

> Os jovens excluídos enfrentam maiores dificuldades de inserção social, ampliando as chances de uma trajetória com atos infracionais, além de terem seu acesso à justiça dificultado, sofrendo preconceitos de classe social e de raça. Mas os jovens de classes mais abastadas também se envolvem com drogas, uso de armas, atropelamentos, etc. A diferença é que possuem recursos para se defenderem, sendo mais difícil serem sentenciados em unidades de privação de liberdade. (SILVA; OLIVEIRA, 2015, p. 23)

No próximo Capítulo explicaremos a importância do envolvimento de todos os órgãos municipais e da sociedade civil para que o adolescente envolvido com Atos Infracionais tenham atendimento continuado e acesso a Educação.

CAPÍTULO 2 - CRESCIMENTO DOS ATOS INFRACIONAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INTEGRAÇÃO ENTRE OS ÓRGÃOS MUNICIPAIS PARA DIMINUIÇÃO DA REINCIDÊNCIA.

Quando falamos de atos infracionais nos municípios observa-se a política pública de contenção ou não desses atos.

> [...] A cidade também tem influência na história do indivíduo, pois o seu acesso ao mercado de trabalho pode depender, por exemplo, do seu acesso a escola, que depende de uma decisão individual ou da família, mas também depende fundamentalmente das condições oferecidas pelo setor público (OLIVEIRA, 2001, p. 05).

O posicionamento do Estado pode legitimar ou não a violência, através dos procedimentos de combate. A sociedade civil também é respon-

sável, ao ter consciência de sua participação política e social nos conselhos municipais, fiscalizando e exigindo ações coerentes.

A partir de 1996, o número de jovens menores que 18 anos presos por delitos relacionados com o tráfico, chega a ser mais elevados do que por roubo, homicídio, danos morais e porte ilegal de armas. Esse aumento do envolvimento de jovens no tráfico, é motivado por fatores como: ausência de possibilidades alternativas de empregos, de ascensão social, de status e de dinheiro; a influência exercida por familiares e amigos envolvidos com o tráfico; perda de valores morais; e, o aumento de demanda por trabalhadores nas facções criminosas, propiciado pelo aumento da oferta do produto, a um preço acessível em larga escala, no mercado de varejo da droga, uma demanda maior dos consumidores e de sua rentabilidade.

Por esse motivo se faz necessário um trabalho em conjunto com a Secretária de Educação e os Conselhos, pois somente a união desses órgãos permitirá que o adolescente infrator tenha uma nova possibilidade de mudança de vida.

> A escola é o lugar idôneo para um trabalho educacional de prevenção do uso de drogas, pois quem compõe a escola são pessoas, e estas podem ou não ter idoneidade, por isso à escola tem um papel básico no processo educativo. (ANTÓN, 2000, p. 36).

Ávila afirma que a iniciação do consumo de drogas está por volta dos 12 anos, e que a escola é vulnerável em relação a isso, já que tem ligação com a família, sociedade, cultura e profissão; e o tráfico encontra em suas proximidades sua melhor clientela; por se tratar de jovens e crianças desinformadas, cheios de sonhos, ideais, sempre cobrados e afetivamente carentes e instáveis, tornando-se alvos fáceis de certo tipo de conversa amigável e sedutora. (ÁVILA, 1998, p.152).

Em Petrópolis a Sociedade Civil escolheu assumir o papel de implementador do Conselho Gestor de Segurança e exigir do Poder Público, políticas mais contundentes contra os atos infracionais no município. Em 27 de março de 2017 foi criado o Conselho Comunitário de Segurança de Petrópolis, através do Comitê Gestor, cujo trabalho é de caráter apartidário e laico, que tem como missão acompanhar, fiscalizar e propor ações que fortaleçam a segurança do município de Petrópolis e como visão

primar pela excelência em segurança no município de Petrópolis. (Ata do Conselho Comunitário de Segurança, nº 1/2017).

Lançaram várias campanhas, para tornar Petrópolis uma cidade Linda e Segura,

Tendo como Plano de Ação: o levantamento das necessidades de infraestrutura e materiais junto à Polícia Militar e às Delegacias da Polícia Civil. Sensibilizando a sociedade civil e promovendo a arrecadação de doações para estruturar os equipamentos do município. (Ata do Conselho Comunitário de Segurança, nº 2/2017).

Através dos pedidos do Conselho, foi inaugurado um Centro Integrado de Operações em junho de 2018, para integrar as forças de segurança, de organização de trânsito e de atendimento de emergências. O monitoramento acontece em entradas da cidade e fecha todo município, com câmeras do Quitandinha à Posse e equipamentos de ponta, que permitem leitura de placa e facilita a investigação. (Prefeitura de Petrópolis, 2018).

De acordo com o autor Olympio de Sá Sotto Maior Neto, o Estatuto da Criança e do Adolescente:

> ...pode ser utilizado enquanto importante instrumento de salvaguarda do sistema educacional, em especial quando dispõe que o princípio constitucional da prioridade absoluta para as crianças e adolescentes significa preferência na formulação e execução das políticas sociais públicas, assim como destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e juventude (art. 4°, par. único, letras c e d, do ECA). (NETO, 2009, p. 01).

Também de acordo com o autor, os adolescentes podem se desenvolverem por meio da educação e se transformarem em cidadãos fora do mundo do crime.

> Quanto ao educando, pessoa em desenvolvimento que tem direito de vivenciar condições favoráveis para seu sucesso no processo de ensino e aprendizagem, o registro final serve para a reafirmação de ser ele a medida de todas as coisas no sistema educacional, merecedor de formação que venha no futuro credenciá-lo agente respon-

> sável pela tarefa indicada como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil que é o de instalar uma sociedade livre, justa e solidária. (NETO, 2009, p. 01).

Com isso, se observa a importância da educação na transformação da vida dos adolescentes que cometeram algum tipo de ato infracional, pois com a aprendizagem como uma forma de política pública pode transformar esse adolescente em um cidadão responsável.

CONCLUSÃO

Combater a criminalidade é uma escolha dos órgãos públicos e da sociedade civil que tem o dever de pressionar os órgãos públicos responsáveis por essa fiscalização. Por isso o Conselho Comunitário de Segurança de Petrópolis se tornou tão importante para o município de Petrópolis.

Os órgãos da Prefeitura, como CREAS e Secretária de Educação são fiscalizados pela Vara da Infância e Juventude e pelo Ministério Público, nas suas atribuições de acompanhar os adolescentes envolvidos em Atos Infracionais. O que ocasiona uma diminuição da reincidência desse adolescente, pois possuem o acompanhamento necessário para entender seus atos e permitir que tenham novas possibilidades de escolhas. (Vara da Infância e Juventude)

Os dados fornecidos pela Vara da Infância, são que de setembro de 2018 a outubro de 2019, ocorreram 175 atos infracionais, 94 do tráfico, com somente 61 reincidência, devido ao acompanhamento intenso da Vara, Ministério Público e órgãos municipais.

Após a análise dos dados fornecidos pela Vara da Infância e Juventude observamos um aumento do envolvimento de Adolescentes no tráfico de drogas, mas uma diminuição da reincidência.

Combater a criminalidade é uma escolha política e a sociedade civil, tem o dever de pressionar os órgãos públicos responsáveis por essas políticas. Por isso a Educação deve estar integrada com os esclarecimentos desde cedo do uso indevido das drogas e da importância de se valorizar as conquistas que a Educação pode causar na vida do adolescente, entendendo que a prevenção é o único caminho possível para diminuir essa reincidência e envolvimento com o crime.

Portanto, a escola com o seu papel educacional pode e deve ir além do que ensinar as disciplinas obrigatórias como o português, a matemática e a biologia, e sim, incluir e ajudar os adolescentes a se tornarem cidadãos que não se envolvam com crimes das variadas espécies. E é, também, dever do Estado promover políticas públicas para os adolescentes, como a educação, para que esses indivíduos possam se desenvolver de forma plena.

REFERÊNCIAS

ANTÓN, Diego Macia. Pensamentos e ação no Magistério. **Drogas:** conhecer e educar para prevenir. São Paulo - SP: Scipione, 2000.

ÁVILA, Maria Tâmara Porto de. A função educativa na prevenção do consumo abusivo de drogas. In: MEYER, Dagmar E. Estermann (org.). **Saúde na Escola.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 02 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 02 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução nº. 75, de 22 de outubro de 2001.** Brasília, 1990. Disponível em: < https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=97601> Acesso em: 02 nov. 2019.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Mapeamento Nacional da Situação do Atendimento dos Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas**. Sumario Executivo. Disponível em:

<http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/spdca/publicacoes> . Acesso em: 25 abr. 2019.

_____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/spdca/publicacoes> Acesso em: 25 abr. 2019.

_____. **Prática de ato infracional.** Disponívem em: <http://www.normaslegais.com.br/guia/clientes/pratica-ato-infracional.htm> Acesso em: 10 de out. 2019.

G1. **Trailer da PM é instalado no Centro de Petrópolis, RJ, para reforçar patrulhamento.** Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/regiao-serrana/noticia/trailer-da-pm-e-instalado-no-centro-de-petropolis-rj-para-reforcar-patrulhamento.ghtml> Acesso em: 29 ago. 2019.

Neto, Olympio de Sá Sotto Maior. **Ato Infracional, medidas sócio-educativas e o papel do sistema de justiça na disciplina escolar.** Disponível em: < http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-822.html > Acesso em 03 nov. 2019.

OLIVEIRA, Carmem Silveira de. Sobrevivendo no inferno. Porto Alegre: Sulina, 2001.

PREFEITURA DE PETRÓPOLIS. **Atas dos conselhos**. Disponível em: <www.prefeituradepetropolis> Acesso em agosto de 2019.

SILVA, Enid Rocha Andrade da ; OLIVEIRA, Raissa Menezes de. **O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal: esclarecimentos necessários** Nº 20 Brasília, junho de 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/150616_nt_maioridade_penal.pdf> Acesso em 27 de out. 2019.

TODOS POR PETRÓPOLIS. **Todos por Petrópolis linda e segura.** Disponível em: <http://www.todosporpetropolis.com.br/quem-somos-todos-por-petropolis/> Acesso em: 29 ago. 2019.

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NA MODALIDADE EJA(EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS), DURANTE O ESTAGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE À LUZ DA FENOMENOLOGIA E DA BIOÉTICA DE INTERVENÇÃO.

Ivone Laurentino dos Santos

INTRODUÇÃO

Quais as perspectivas para o ensino público noturno na periferia de Brasília? E no caso específico da modalidade EJA(Educação de Jovens e Adultos), o que o futuro reserva aos alunos – trabalhadores, que resolvem retomar seus estudos, seja por exigência do mercado de trabalho ou para simplesmente realizar seus sonhos de, finalmente, concluir seus estudos? Em uma das escolas públicas em que atuei como docente – dentre as várias em que trabalhei antes de me aposentar – restavam apenas 07 turmas de Educação de Jovens e Adultos(doravante, EJA), sendo que tais turmas já se encontravam bastante esvaziadas no final do segundo semestre letivo do ano de 2019. O fato é que, se a educação no Distrito Federal, de modo geral, sofre a falta de investimentos e atenção, a situação do ensino noturno, e, especificamente, das escolas que funcionam na modalidade EJA, parece bem mais grave; ao que tudo indica, o EJA foi – há tempos – abandonado à propria sorte pelo sistema de ensino e pela maioria dos agentes educativos que o compõe.

Estudos, como o de Haddad(2007) e o de Rummert & Ventura(2007) apontam, dentre outros aspectos, uma significativa carência de projetos e de propostas pedagógicas para a EJA, que possam melhorar a qualidade do ensino, em beneficio daqueles que pertencem à banda frágil da sociedade(Garrafa, 2005a), aqui representados pelos estudantes-trabalhadores do Distrito Federal, especialmente aqueles que residem na periferia, como Gama, Ceilândia, Planaltina, dentre tantas outras regiões mais afastadas do centro do poder. Ao contrário, o que vemos, é a passividade das autoridades, à espera do que fatalmente tenderá a acontecer, quando uma oferta de ensino não se renova e/ou se amplia: o seu completo definhamento e com ele, o sepultamento dos sonhos de dezenas de estudantes, que desejam e precisam, por circunstancias as mais diversas, concluir em um tempo menor, seus estudos.

Na contramão da indiferença de todo um sistema educativo do Distrito Federal, que, muitas das vezes, silencia frente às necessidades e particularidades do ensino público noturno - especificamente da modalidade EJA - bem como, em acordo com a Bioética de Intervenção, segundo a qual *"em todos os níveis deverá ser exigido o respeito absoluto às garantias fundamentais e inalienáveis da pessoa humana, para todos os seres humanos"*(Porto & Garrafa, 2005: 119) e em sintonia com a crença de que a educação é um direito humano, imprescindível para que possamos nos desenvolver plenamente, este estudo propõe uma reflexão sobre os estados crônicos(Patto,1992) em que se encontram as escolas públicas da periferia de Brasilia, na modalidade de ensino em questão.

Para tanto, faço um relato crítico de minha experiência pessoal, como aluna do 6

semestre de Psicologia, durante o Estágio de Psicologia Escolar em um Centro Universitário do Distrito Federal. Trata-se de trazer para o debate a realidade mesma(Dartigues, 1992) do EJA , no sentido de contribuir para que pensemos, com a devida radicalidade, o que podemos, individual e coletivamente, fazer, para que superemos a precariedade em que se encontra esta modalidade de ensino, que acaba por limitar as chances de vida dos estudantes que pertencem à banda frágil da sociedade(Garrafa, 2005a); aqueles mais pobres que vivem nos arredores da capital.

A perspectiva é de retomar um amplo debate, onde tenhamos oportunidade de apresentarmos propostas, que possam ir ao encontro da necessidade de construção de políticas públicas para a educação de adultos; politicas estas que deem conta, por um lado, de tirar do ostracismo os agentes educativos que atuam no EJA, e, por outro lado, de dar voz aos estudantes, trabalhadores e trabalhadoras, que carecem - mais do que nunca - de um sistema de ensino, que, uma vez comprometido com a conquista de liberdade para todos(Freire, 2005), se predisponha a levar em consideração as lutas e demandas diárias destes estudantes, nas suas buscas de reconhecimento de suas humanidades e valorização de seus potenciais.

Aqui foi dado o devido destaque as ações interventivas ocorridas durante o Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar. O projeto de Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar, do qual participei - que denominei neste texto pelo nome fictício de "A existência como projeto"- no primeiro semestre de 2019, teve como proposta lançar um olhar diferenciado para o ensino noturno e, particularmente, para a realidade de um Centro de Ensino Fundamental, que atende na modalidade EJA. A perspectiva foi de trazer para o centro do debate as experiências de vida daqueles que, por variados motivos, seguem invisíveis para aqueles que decidem a educação pública no Distrito Federal: os estudantes - trabalhadores.

A perspectiva das atividades desenvolvidas no "A existência como projeto"- foi de pensar as Presenças e condições de vida no mundo(Heidegger, 2015) dos estudantes do noturno, que, há algumas décadas, padecem do descaso das autoridades para com as suas necessidades, especialmente aqueles que, uma vez fora da faixa-etária padrão, dependem do EJA para concluir seus estudos e mantendo viva a esperança de ampliar suas perspectivas no mercado de trabalho. Para tanto, precisarão espantar este "estado crônico" em que se encontra o EJA; estado este que acaba por perpetuar o que Patto(1999) chama de "Cultura do Fracasso", que afeta sobremaneira os estudantes pobres e, na grande maioria, negros, da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

I. INTERVENÇÕES - "EXISTENCIA COMO PROJETO... DE VIDA"

Como discente do 6 semestre do curso de Psicologia de um Centro Universitário do Distrito Federal, no primeiro semestre de 2019, por con-

ta da disciplina "Laboratório de práticas profissionais: Psicologia Escolar", eu e meus colegas de turma fomos convidados, pela docente da disciplina, à participar de um projeto psicopedagógico interventivo, onde teríamos a oportunidade ímpar de conhecermos a realidade de uma escola da Rede pública de ensino, durante o próprio horário em que estaríamos em aula. A proposta era de que pudéssemos levar a reflexão sobre a importância de um "projeto de vida" para estudantes da rede pública, no caso, estudantes- trabalhadores, que, por conta de suas condições sociais, estudavam no noturno. Dentre as escolas disponíveis, a minha escolha foi por atuar em um Centro de Ensino fundamental, que atende a modalidade EJA.

1.1 Plano de trabalho das intervenções ocorridas na disciplina: "laboratório de práticas profissionais: psicologia escolar em psicologia da educação", que resultaram neste estudo;

1.1.1 Local das Intervenções: um Centro de Ensino Fundamental da periferia de Brasília, que atende na modalidade EJA.

1.1.2 Frequência e horário de realização: segundas, das 19:00:00h ao 21:30h(quatro intervenções no 1 semestre de 2019: 25/3, 29/4, 13/5, 27/5 e 29/5)

1.1.3 Objetivo do "existência como projeto": possibilitar aos educandos participantes iniciar ou retomar um processo de reflexão sobre a importância do "projeto de vida" como fio condutor, para que nós, seres humanos, desenvolvamos as nossas capacidades, funcionalidades e potencialidades.

I. METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS

1.1 Coleta e análise de dados

Para a coleta de dados foi utilizado o "Diário de campo", onde fiz anotações sistemáticas da realidade pesquisada: um Centro de Ensino Fundamental da periferia de Brasília. As observações ocorreram antes, durante e depois das intervenções realizadas no estágio em Psicologia da Educação, para fins de elaboração de um relatório etnográfico(Clifford, 2002). Neste relatório foram descritas, de forma geral, cenas presenciadas na referida escola *e* "fora dela", (para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, foram usados nomes fictícios nas descrições realiza-

das) enfim, todas as situações relacionadas direta ou indiretamente, com o fenômeno "Cultura do fracasso" e a perspectiva de uma educação como um projeto inclusivo, interventivo e libertador(Garrafa, 2005b) Tais descrições procuram relatar, embora parcialmente, como os estudantes, de uma turma do EJA: último semestre da Etapa 1 -Correspondente a uma 5 série do ensino regular - agiram nas interações comigo - na condição de estagiária de Psicologia - com seus colegas, e, principalmente, nas suas relações consigo mesmos.

As cenas emblemáticas descritas neste relatório, vivenciadas em campo, foram posteriormente analisadas e discutidas, tendo como base, por um lado, as possibilidades de uma educação problematizadora, nos moldes de Paulo Freire(2005) e nos estudos de Patto(1999) sobre a cultura do fracasso, e, por outro lado, a abordagem fenomenológica(Heidegger, 2015; Merleu-Ponty, 1999; Dartigues, 1992) e a Bioética de Intervenção(Garrafa, 2005a/2005b; Porto & Garrafa, 2005).

As análises acabaram por indicar, dentre vários aspectos, a necessidade de que inauguremos um outro modelo de educação, que atenda aos interesses dos seus principais protagonistas: os estudantes. Mais especificamente, a discussão das situações vivenciadas foi realizada em dois blocos, que se complementam, a saber, "O registrado e o vivido" e "O dito e não-dito em campo".

II. RESULTADOS: CENAS EMBLEMÁTICAS DAS INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS.

CENA 1- Um "grupo" que não se (re)conhece: Um dado chamou a minha atenção logo no primeiro encontro(25/03/2019) Na hora das apresentações, os estudantes - que já conviviam, quase que diariamente, desde o dia 12/02/2019 -, não sabiam sequer os nomes uns dos outros. Tal realidade evidenciou-se devido ao fato de que pedi para que cada estudante apresentasse o colega que estava a sua esquerda. Uma das estudantes mais experientes da turma, a Cleonice(nome fictício), 46 anos, tentou explicar a situação: "*Nunca tivemos uma atividade em que a gente pudesse se apresentar, como estamos fazendo agora, nem os professores sabem o nosso nome direito".* Após alguns segundos de silêncio, um outro estudante, Matheus(-nome fictício), 20 anos, disse: *"não sei porque o espanto. Nós somos o resto do*

resto; estamos aqui porque não demos conta no tempo normal. O negócio é aceitar as coisas do jeito que chegam pra nós". E continuou: *"A gente não existe pra muitos aqui. Quem se importa se eu venho ou não venho? Quem se interessa pelo que eu sinto ou deixo de sentir?"* Dessa vez o silêncio durou mais tempo. Aproveitei a oportunidade para lançar uma pergunta: Seria a realidade modificável? Em caso positivo, o que poderíamos modificar individualmente ou em grupo? E ainda: o que poderíamos modificar a curto, médio ou longo prazos?" Na sequencia perguntei diretamente para o Matheus: Qual o seu projeto de vida? Você tem apenas 20 aninhos, certo? O que você pretende da vida? " Este permaneceu calado. Cleonice, no entanto, quis saber: *"Nunca ouvi falar sobre projeto de vida. O que é isso?"*

CENA 2 - Cinthia(nome fictício), 22 anos - Desconfiança, vergonha e descrença em si mesma e no sistema educativo: no segundo dia de intervenção, uma estudante, aqui chamada por Cinthia, foi o grande destaque. Pedi de inicio que fizéssemos um círculo. Todos toparam, menos Cinthia. Esta permaneceu de fora da circulo; aparentando bastante constrangimento e insatisfação. Neste dia, fui eu que conduzi as atividades e sempre que eu olhava para a Cinthia, ela desviava o olhar. Aos poucos, a Cinthia foi se incluindo nas atividades, de modo que quando, finalmente, esta foi solicitada a falar, disse estar contente com a nossa presença, pois *"até que enfim, alguém se lembra que existimos".* Segundo Cinthia, o tratamento dispensado aos alunos, de modo geral, é de tanta indiferença que*"o que dá a entender é que estão nos fazendo um favor".* Cinthia disse se sentir *"discriminada"* e tratada de modo diferenciado por conta de sua *"preferência sexual"*. Pedi que ela explicasse melhor e ela continuou: *"as pessoas não entendem que o modo como eu me visto, meu corte de cabelo e com quem eu me deito é problema meu e de mais ninguém".* Cinthia disse que as pessoas olham para ela de modo *"atravessado"*; assim, ela se sente como se estivesse sendo apontada o tempo todo como pessoa *"desajustada"* e que, portanto, merece estar numa turma de EJA. Cinthia diz não acreditar que a escola pode modificar sua vida para melhor e que só continua frequentando para que sua mãe não lhe *"encha o saco".*

CENA 3: Até um tijolo deseja ser alguém..

No segundo encontro(29/4), retomamos a reflexão sobre a importância do projeto de vida. Um estudante, chamado Maik(nome fictício),

que não estava no encontro anterior(25/03/2019) - e que tinha chegado atrasado - perguntou: *"Projeto de vida?? O que é isso mesmo?"* Todos olharam para trás, pois o Maik estava no fundão. Cleonice(nome fictício) comentou: *"Uau! A gente nem conhecia a voz desse garoto!!!"* Muitos riram. Maik continuou: *"Se projeto de vida for traçar um plano pra conseguir as coisas, eu tô dentro; quero ser rico".* A turma riu novamente. Cinthia(nome fictício), respondeu: *"Pelo que entendi é isso mesmo. Só tem o detalhe: quando a gente é pobre, as coisas são muito mais difíceis. Pouca gente pra ajudar e muita gente pra atrapalhar, colocar a gente pra baixo".* Nesse momento apresentei uma imagem de um tijolo e perguntei o que todos estavam vendo e eles responderam: "Um tijolo". Continuei: - Para que serve um tijolo? E se nós perguntássemos ao tijolo o que ele quer ser, como o fez o grande arquiteto Louis Khan? E enquanto eles pensavam fui apresentando imagens de monumentos os mais variados e belos que foram feitos de tijolos. Os estudantes pareceram interessados. Retomei a palavra: - Sim, isto é um tijolo, mas o que vocês, de repente, não sabem é que até os tijolos querem ser alguma coisa, querem crescer e se tornar algo. Retomando para o nosso contexto nesse momento, creio de verdade que estamos na eterna tentativa de deixarmos de ser apenas um tijolo, e poder nos transformarmos em algo grandioso, maior... Construções concretas, sólidas, arranha-céu ou simplesmente ser útil. Com o detalhe de que nenhum tijolo se ergue sozinho, nem uma parede que tenha a ideia de se transformar será erguida com um tijolo só. E nós humanos, quais as nossas possibilidades? Silêncio geral. Maik quebrou o silêncio: "*Somos nós que fazemos os tijolos e transformamos os tijolos em outras tantas coisas. Então podemos muito".*

CENA 4: O Analfabeto Político

No terceiro encontro(13/5), antes de iniciar as atividades, chamei a turma à uma reflexão inicial: estamos no terceiro encontro; temos aqui estudantes desinteressados, que chegam sempre atrasados, saem antes do término e não completam as atividades. O que vocês imaginam que signifique isso? Cinthia(nome fictício) respondeu: *"Acho que muitos não entenderam bem a importância de termos um projeto de vida ou não estão interessados; preferem fazer como diz a música do Zeca Pagodinho, "deixa a vida me levar".* A turma ri. Maik(nome fictício) concorda com Cinthia: "*Nem todo mundo está disposto a maquinar sobre a vida. Corre o risco da gente pirar e a vida continua*

igual. Não muda nada". Retomo a palavra: Mas será que temos essa opção de não pensarmos a vida? Quais as consequências de não pensarmos enquanto os outros seguem seus projetos? Nesse momento escrevo no quadro "O Analfabeto político" e peço para o Maik ler o poema de Bertolt Brecht. Pergunto: alguém conhecia este texto? A turma reponde: - não!! Cinthia toma a palavra: *"Nunca lemos um texto assim, pra pensarmos juntos".* Eu continuo: Então, vamos aproveitar? A quem interessaria que sejamos analfabetos políticos? A turma responde: - aos políticos. Matheus(nome fictício) volta a participar: *"É por isso que estamos aqui nesse EJA, onde nada acontece. Quanto mais burros, melhor para aqueles que querem continuar se dando bem".* Aproveito a oportunidade, e pergunto diretamente para o Matheus: Escuta, se aqui nada acontece e nós estamos por aqui, qual seria nossa responsabilidade nesse processo? Matheus retruca de imediato: "*tudo é pensado para não dar certo, quem sou eu pra modificar todo um sistema?*" Nesse momento tiro da bolsa um espelho e chamo o Matheus à frente. Ele topa. A turma dá força. Peço que ele se olhe bem no espelho e pergunto: O que você vê? Ele responde: "Sou eu". Pergunto: você conhece outro Matheus que tenha esse rosto e que pensa e sente o que este Matheus pensa e sente? Matheus responde: "Não!". Respondo: pois bem, então quando você se perguntar, quem sou eu, lembre-se disso. Você é você, os outros já existem, ok? Matheus sorri e pergunta se pode voltar para o seu lugar. A turma aplaude.

CENA 5 - Pedro Paulo(nome fictício): "Meu projeto é continuar vivo".

No último encontro em sala(27/5), antes do encerramento no auditório, a proposta era de deixarmos prontas as prévias dos projetos de vida, a serem entregues no encontro seguinte. Por volta das 20:00h(meia hora de atraso) entrou em sala um estudante, alto, magro, negro, usando um boné que quase lhe escondia completamente o rosto. Ele não tinha participado de nenhum encontro até então. Como ele sentou no fundo, me olhando fixamente, pedi que ele se apresentasse. Ele disse se chamar Pedro Paulo(- nome fictício) e que tinha 19 anos. Desejei boas vindas e perguntei se ele saberia o que é um projeto de vida; ele disse que não fazia ideia e pediu que eu explicasse, se não fosse atrapalhar. Informei, em linhas gerais, sobre o projeto e perguntei se ele tinha entendido, ele respondeu rindo: "Claro

tia!!". Aproveitei e lancei a pergunta: - Então, qual o seu projeto de vida? Conta para nós. Ele me olhou ainda mais fixamente: "O meu projeto, tia, é continuar vivo". Rebati: - Como assim? Explica melhor. Sem pensar duas vezes, ele respondeu: *"Eu não nasci pra vingar. Sou filho de uma prostituta, que tentou me abortar várias vezes e como não conseguiu, em deu pra primeira pessoa que apareceu no hospital mesmo. Não tenho a menor ideia de quem é meu pai e acho que nem ela sabia, tá ligado? A vida inteira fui tratado como se não prestasse pra nada e acho que não presto mesmo não. Então é isso, meu projeto é continuar vivo, pois as chances de eu morrer e não fazer falta pra ninguém são grandes".*

CENA 6: "O mundo precisa de mais tolerância e aceitação do outro, como ele é".

No encerramento(29/05), que contaria com as presenças de todas as turmas participantes do projeto, fui convidar - sala por sala - os estudantes que ainda não tinham sido encaminhados para o auditório. Na turma em que fiz as intervenções o clima era de desânimo. Ninguém estava a fim de participar do evento. Resolvi conversar com a turma que, neste momento, estava com apenas 8 estudantes. Quando perguntei sobre o porque do desânimo, Cinthia(nome fictício) respondeu: *"Não estou com uma roupa legal";* na sequência outros falaram que não estavam preparados para se juntar com outras tantas turmas. Depois de uns 10 minutos de conversa, eles finalmente concordaram em participar. No auditório, a atividade que mais obteve participação foi a dinâmica onde uma mochila foi passando de mão em mão, enquanto os estudantes diziam o que desejavam tirar da mochila e o que colocariam na mochila, durante suas trajetórias de vida. Dentre os estudantes do meu grupo interventivo, uma fala se destacou, a da Cinthia(-nome fictício): *"deixaria de fora da minha mochila todo preconceito, violência e discriminação e colocaria na mochila toda forma de amor, solidariedade e compaixão".* E continuou: *"O mundo precisa de mais tolerância e aceitação do outro, como ele é".*

III. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 O registrado e o vivido:

A vida, na sua concretude(Dartigues,1992; Heidegger, 2015;Merleau-Ponty, 1999), é realmente muito maior e mais rica do que o que

teorizamos sobre ela. Separar o que deveria ser registrado foi, de fato, uma tarefa quase impossível. Tudo dizia algo importante sobre os fazeres e saberes dos estudantes- trabalhadores, participantes das intervenções: as falas e os silêncios; os atrasos; os risos; as caras e bocas; o vocabulário, os lugares(na sala) em que se sentavam; os olhares(atravessados ou não); enfim, tudo carecia de ser percebido(e sentido), para além de toda e qualquer teoria explicativa da realidade.

Durante minha permanência na escola pesquisada, pude constatar, pessoalmente, o que Patto(1992) indica como "estado crônico" que afeta a escola pública no Brasil. Os estudantes-trabalhadores, que teriam, certamente, muito a dizer e a perguntar, se mantinham estranhamente alheios aos acontecimentos; não pareciam, de modo algum, pessoas em processo de humanização(Freire, 2000/2010b); ao contrário, em vários momento, suas inércias desvelavam pessoas desconectadas da realidade mesma(Dartigues, 1992) e, principalmente, de si mesmas, em um nítido processo de desumanização, que gradualmente, os fazia se esquecer ou se esquivar dos seus próprios valores. Esse esvaziar-se de si mesmos acabava, sem dúvidas, por repercutir em suas formas de pensar, viver e se relacionar com os demais.

Em síntese, o fato(nem sempre explicitado)é que este grupo, com o qual me propus a me encontrar uma vez por mês, era o retrato de uma sociedade adoecida, entregue a ética de mercado(Freire, 2000). Ali vi à cores e ao vivo, pessoas, cujos corpos e mentes foram vigiados, controlados, disciplinados(Foucault, 1987), enfim, adestrados desde sempre para a exploração. Suas vozes, silenciadas, seus instintos, domados e suas fomes de justiça, apaziguadas e acomodadas(Porto & Garrafa, 2005). Indivíduos que, uma vez adestrados pela ideologia de mercado, tornaram-se incapazes de reconhecer e dignificar a si mesmos e aos outros, de agir politicamente e de lutar pelo bem coletivo(Porto & Garrafa, 2005).

Por outro lado, onde há poder, parece haver sempre possibilidade de focos de resistência, que funcionam como espécies de contrapoder. Inspirada em Michel Foucault(2001), e levando em consideração o caráter estritamente relacional das correlações de poder, ouso afirmar que todo e qualquer poder existe em função de uma multiplicidade de pontos de resistência; pontos estes que acabam por representar o Outro, o inesperado, o não-dito, o não-prescrito. Nesse sentido, no que se refere aos alunos-trabalhadores da escola pesquisada, não se trata de descobrir quem

são e o que somos quando estamos com eles; trata-se de recusar o que eles estão sendo e o que nós, como educadores, temos sido quando estamos com eles, para então, juntos, imaginarmos e construirmos o que poderíamos ser. Nesse caso, somente uma educação para a liberdade(Freire, 2011) seria capaz de promover novas formas de ser, de saber e de poder; somente uma educação que reconheça a si mesma como um ato político(Freire, 2010) terá potencial para mobilizar os estudantes, aguçando suas curiosidades e promovendo novas e inúmeras formas de subjetividade.

Mas construir essa educação para a liberdade(Freire, 2011) não será uma tarefa das mais fáceis. Ao contrário, trata-se de um projeto coletivo, interventivo, ético, solidário e inclusivo(Garrafa, 2005b). Nesse sentido, não custa perguntar: onde estamos todos, profissionais da educação, da saúde e até da segurança, que parecemos desconhecer completamente as necessidades dos estudantes-trabalhadores que estão a nossa volta? Entre o visível e o invisível(Merleau-Ponty,2012), a realidade destes estudantes, para além de qualquer registro que possa ser feito, conclama à todos e todas para que, junto com eles, a transformemos, devolvendo a estes jovens a possibilidade de ter esperança de vida autêntica(Heidegger, 2015), onde tenham aumentadas as suas chances de conquistar suas liberdades(Freire, 2005) negadas pela economia de mercado(Porto & Garrafa, 2005) e, desse modo, conquistar o mínimo de felicidade para si mesmos e para os demais.

3.2 O "dito" e o "não - dito" sobre os projetos de vida dos estudantes-trabalhadores.

Tudo que os estudantes, aqui presentificados, não precisam é de que falem por eles.

Suas reclamações mais persistentes estão relacionadas aos preconceitos que dizem sofrer; suas queixas mais indignadas são estritamente relacionadas com determinadas falas de certos agentes educativos, visivelmente pautadas em uma descrença nas suas capacidades e potencialidades. Assim sendo, este estudo, ao trazer à tona a "cronicidade" em que se encontra o EJA numa escola pública dos arredores de Brasília, não tem a pretensão de generalizar. Generalizar uma situação educativa, seja qual for a realidade em análise, significaria reduzir o fenômeno abordado, desconsiderando a sua complexidade, como fenômeno humano. Portanto, apesar de todos os

ditos e não-ditos neste estudo, não devemos nos esquecer que os sujeitos, aqui em questão, são excepcionalmente mais do que este estudo foi capaz de revelar. Assim sendo, minha expectativa é que jamais as suas falas sejam usadas para reforçar preconceitos, estigmas e estereótipos(Goffman, 2013) sobre as suas realidades mesmas.

Enfim, entre o dito e o não-dito sobre os projetos de vida dos estudantes-trabalhadores, gostaria de destacar um aspecto que considero excepcional. Paulo Freire(2005) para além de qualquer sentimento de comiseração e vitimismo, acreditou piamente na capacidade daqueles a quem ele chamava de "Condenados da terra"(Freire, 2010), de, uma vez tomando consciência dos condicionamentos a serem enfrentados, darem a volta por cima e conquistarem, por si mesmos, as suas liberdades. Por conta disso, a pedagogia política pensada por Freire(2005) não teve a pretensão de ser *para os* oprimidos, mas *com os* oprimidos.

Os estudantes-trabalhadores do EJA, aqui presentificados, em nenhum momento se apresentaram como coitados, merecedores de pena. Ao contrário, se comportaram, externando, sem medo, suas justas raivas(Freire, 2000) diante das injustiças que atravessavam suas vidas, desde sempre, impedindo-os de viverem com plenitude suas existências, como seres-para-si no mundo(Heidegger, 2015).

A defesa aqui só pode ser, portanto, de uma proposta de educação inclusiva, que passa, necessariamente, *"pelo pressuposto que a ação social politicamente comprometida é aquela capaz de transformar a práxis social"* (Garrafa, 2005b: 127). Para rompermos este estado crônico(Patto, 1992; Patto, 1999)em que se encontra a EJA nas escolas públicas do Distrito Federal, que nos torna dependentes de um sistema de ensino completamente inoperante, onde os estudantes são objetivados e desconsiderados nas suas reais necessidades, faz-se necessário que adotemos *"padrões éticos que coloquem o bem-estar do ser humano como um fim"*(Porto & Garrafa, 2005: 121) e que sejamos capazes de participar de movimentos *"que promovam a distribuição de riqueza, a emancipação pessoal e a libertação da consciência"*(Porto & Garrafa, 2005: 121); trata-se da necessidade de construirmos, juntos, uma educação problematizadora, nos moldes de Freire(2011), que possibilite aos estudantes-trabalhadores *"se emanciparem da opressão e tomarem nas mãos a defesa de suas próprias vidas e do futuro do planeta"* (Porto & Garrafa, 2005: 121).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um sentido mais específico, gostaria de deixar como sugestão, que as temáticas voltadas para a melhora da autoestima dos estudantes sejam, cada vez mais, intensificadas pelas escolas, de modo geral, e pelas escolas que atuam na modalidade EJA, em particular. A impressão que ficou durante as intervenções, especialmente em relação aos mais jovens - muitos deles, inclusive se retiraram do auditório para não terem que participar do encerramento das atividades - é a de que estes tinham uma enorme vergonha de si mesmos, seguido de um relativo desconhecimento de seus potenciais e capacidades, o que pode se configurar como uma barreira importante, a ser ultrapassada, na elaboração e implementação de seus projetos de vida.

A escola pesquisada, pública, de periferia, que atende no noturno na modalidade EJA, não é muito diferente das demais escolas com este perfil, que atendem, especialmente os mais vulneráveis socialmente(Garrafa, 2005a). Os estudantes-trabalhadores atendidos pelo projeto aqui em questão, aparentemente confirmavam a lógica propagada pelo capital de que pessoas pobres não aprendem; que tendem para o fracasso(Patto,1992; Patto, 1997). Mas não é verdade!

É certo que muitos dos estudantes do EJA parecem cansados por dentro; marcados por um relativo sentimento de desesperança, que os impede de acreditar na construção de um mundo melhor; mundo este que os inclua, favorecendo igualmente a todos e todas; mas um olhar mais atento e cuidadoso, perceberá e sentirá que os sentimentos de inadequação destes sujeitos educativos se dão, também, e, principalmente, pelo fato de que eles não se enquadraram no ensino que Freire(2010)chama de *bancário*; ensino este que se limita à depositar conteúdos nas mentes dos estudantes, desconsiderando suas existências como projetos, como constantes vir-a--ser(Dartigues, 1992;Heidegger, 2015)

Enfim, a minha expectativa é que esse projeto interventivo aqui descrito, possa ter funcionado à contento, de modo que tenhamos plantado, ao menos, uma semente, no sentido de que estes estudantes-trabalhadores se empolguem, empoderando-se reinventando-se e tornando-se, cada vez mais, autônomos, livres e autênticos(Freire,2010), pois assim, abrir-se-á a possibilidade de cada um, a seu modo, criar sentidos para os

seus projetos de vida. Afinal, não seria este o papel de educação emancipadora, que tenha como meta a conquista da autonomia e da liberdade(-Guzzo,2003; Freire, 2010) pelos esquecidos do sistema capitalista(Porto &Garrafa, 2005)? Não seria esta a nossa tarefa, como educadores e profissionais de saúde? Aquela de possibilitar a todos os humanos, sem distinção de qualquer espécie, a invenção e reinvenção permanentes de suas trajetórias de vida?

Não se trata, evidentemente, de "resolver", de modo arbitrário, os problemas desses estudantes- oprimidos(Freire, 2005), apresentando respostas prontas para as suas questões de vida, mas de contribuir, da melhor forma possível, para que os mesmos aprendam a se ver e a ver os outros, com mais empatia, com mais amor, com mais afeto, na perspectiva de que possam, cada um a seu modo, aprender a planejar seus projetos de vida, com esperança e crença em si mesmos e num futuro melhor para todos.

Estes estudantes, como tantos outros, precisam de Redes de apoio e/ou suporte(Juliano & Yunes, 2014) para sair desse lugar de exaustão e de precariedade - que acaba por minar suas potencias de vida - de modo que cada um possa dar a volta por cima, tomando consciência da necessidade urgente de que cada um se cuide e se empodere, fortalecendo-se para continuarem nas suas lutas por uma vida com mais liberdade, autonomia e felicidade para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Clifford, James. A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX. Organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1861905/mod_resource/content/1/A%20Experi%C3%AAncia%20Etnogr%C3%A1fica_Antropologia%20e%20Leitura%20no%20S%C3%A9c.%20XX_Sobre%20a%20Autoridade%20Etnogr%C3%A1fica%20-%20James%20Clifford.pdf

Dartigues, André. O que é Fenomenologia? Tradução Maria José J. G. de Almeida. 7ª Edição. Editora Centauro, 1992.

Dora, Porto & Garrafa Volnei. Bioética de Intervenção: Considerações sobre a economia de Mercado. Bioética 2005 - Vol. 13, nº 1

Foucault, Michel. Vigiar e Punir - História da Violência nas prisões. Editora Vozes 24 Edição, 1987.

Foucault, Michel. Microfísica do poder. 16 edição. Rio de Janeiro: Graal, 2001

Freire, Paulo. Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Freire, Paulo. Pedagogia do oprimido. Paz e Terra. 49ª impressão, 2005.

Freire, Paulo. Educação como prática da liberdade. 14 ed. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática pedagógica. Coleção Leitura. 41ª Edição: São Paulo, 2010.

Garrafa, Volnei. Da bioética de princípios a uma bioética interventiva. Bioética13 (1): 125-134, 2005a.

Garrafa, Volnei. Inclusão social no contexto político da Bioética. *Rev Bras Bioética*, 1(2): 122-132, 2005b,

Goffman, Erving. Estigma - Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**.** 4 Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

Guzzo, Raquel Souza Lobo. Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: uma práxis para a realidade. In: Sandra Francesca Conte de Almeida. (Org.). Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional. 1ed.Campinas, SP: Editora Alínea, v. 1, p. 169-178. 2003.

Haddad, Sergio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. Rev. Bras. Educ. vol.12 no.35 Rio de Janeiro May/Aug. 2007

Heidegger, Martin. **Ser e Tempo.** 10ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

Juliano, Maria Cristina Carvalho & Yunes, Maria Angela Mattar. Reflexões sobre Rede de Apoio Social como mecanismo de proteção

e promoção de resiliência. Revista Ambiente e Sociedade. Scielo, Brasil, 2014.

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, Maurice. Fenomenologia da Percepção. 2 Edição, São Paulo:Martins Fontes, 1999.

Ponty-Merleau, Maurice.O visível e o invisível. Tradução: Armando Mora D'Oliveira. Editora Perspectiva. 4ª Edição, 2012.

Rummert, Sonia Maria & Ventura, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Educ. rev. no.29 Curitiba 2007

A JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CASO DA E.M. PROFESSORA MARLY CID ALMEIDA DE ABREU

Peter da Silva Rosa

Introdução

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), havia no Brasil, em 2018, cerca de 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o que corresponde a uma taxa de analfabetismo de 6,8%. Notou-se uma sensível redução em relação aos dois anos anteriores, nos quais essa taxa foi de 7,2% em 2016 e 6,9% em 2017 (IBGE, 2018).

Quanto ao nível de instrução, em 2018, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que concluiu a educação básica obrigatória atingiu 47,4%, percentual maior do que os 45,0% do ano de 2016 e os 46,2% do ano de 2017. Entre os que não concluíram a educação básica no ano passado, 6,9% não possuíam instrução, 33,1% apresentavam o ensino fundamental incompleto, 8,1% possuíam o ensino fundamental completo e 4,5% tinham o ensino médio incompleto (IBGE, 2018).

Em 2018, o Brasil possuía 47,3 milhões de jovens de 15 a 29 anos de idade, dos quais 24,3 milhões, o equivalente a 51,7%, não frequentavam a escola ou qualquer curso de educação profissional ou pré-vestibular e nem haviam concluído o ensino superior (IBGE, 2018). A principal motivação para o não prosseguimento nos estudos ou ampliação da qualificação foi o

trabalho ou procura por trabalho (47,7% entre os homens e 27,9% entre as mulheres). O desinteresse pelo estudo ou qualificação, com um percentual de 25,3%, foi a segunda motivação destacada pelos homens. Entre as mulheres, essa motivação ficou em terceiro lugar com 16%, superada pelos afazeres domésticos e cuidados de pessoas (23,3%) (IBGE, 2018).

Diante desse cenário que revela que mais da metade das pessoas com 25 ou mais no Brasil ainda não concluiu a educação básica e 51,7% dos jovens de 15 a 29 está fora das instituições educacionais, a Educação de Jovens e Adultos é a modalidade que abarcará grande parte das pessoas que retornará aos estudos. Assim, desenvolver pesquisas que envolvam essa modalidade de ensino é fundamental para o maior conhecimento de suas características e demandas. Barbosa e Braga (2018) expressam a importância de se realizar estudos que contribuam para a caracterização da EJA a fim de viabilizar o contínuo aperfeiçoamento e adequação nas metodologias de ensino atinentes à esta modalidade.

Uma questão bastante recorrente nas pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos é o processo de juvenilização vivenciado por esta modalidade de ensino, como podemos perceber nos trabalhos de Teixeira (2018), Ferreira (2015), Melo e Santos (2013), entre outros. Considerar esse processo é fundamental para traçar estratégias de ensino e aprendizagem adequadas às novas demandas.

Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo identificar e analisar as características referentes ao perfil etário da EJA no período de 2010 até 2018, com destaque para a Escola Municipal Professora Marly Cid Almeida de Abreu, localizada em Itaboraí, região metropolitana do Rio de Janeiro, buscando verificar se o público desta modalidade de ensino vem passando pelo processo de juvenilização.

A relevância desse estudo reside na possibilidade de oferecer uma contribuição para refletir sobre o fenômeno da juvenilização da EJA no contexto atual, em especial, na unidade de ensino supracitada. Além disso, pode fornecer subsídios para futuros projetos de pesquisas sobre essa modalidade de ensino e seus sujeitos, sobretudo, os jovens.

Apesar do predomínio do emprego de metodologias qualitativas nas pesquisas educacionais, o presente trabalho utiliza-se da metodologia quantitativa, que se apresenta como mais adequada para responder à questão desta pesquisa. Nesse sentido, Gatti (2004, p.13) ratifica que "[...]

há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos".

O levantamento de dados para a pesquisa se deu fundamentalmente através da análise de documentos (atas de resultados finais, diários de classe, relatórios do censo escolar) obtidos junto à unidade escolar em tela e sinopses estatísticas da Educação Básica do Inep. A análise dos dados envolveu a estatística descritiva com apresentação e caracterização dos dados por meio de tabelas e gráficos.

Além disso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo "é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa" (KÖCHE, 2011, p.122). Tal pesquisa privilegiou trabalhos dedicados aos temas juventude e Educação de Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e Adultos e o seu processo de Juvenilização

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da Educação Básica brasileira destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram, por diversos motivos, o Ensino Fundamental e Médio na idade esperada. Porém, Costa e Evangelista (2017) destacam que, ao se conceituar a EJA, é fundamental não considerar que essa modalidade serve, apenas, para suprir uma ausência de escolaridade que deveria ocorrer em idade própria. A EJA deve ser entendida como "uma concepção de educação como direito humano e como forma de emancipação do sujeito" (COSTA e EVANGELISTA, 2017, p.58).

No tocante à legislação, a Constituição Federal de 1988 definiu através do inciso I do artigo 208 que é dever do Estado garantir a "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 1988). Em 1996, com a Lei nº 9.394 (LDB), a EJA foi institucionalizada como modalidade de ensino e recebeu um tratamento específico através da legislação, conforme o seu artigo 37:

> A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

Além disso, o parágrafo 1º do referido artigo diz que devem ser asseguradas aos jovens e adultos que não conseguiram concluir a educação básica na idade própria, oportunidades adequadas às características dos estudantes por meio de cursos e exames (BRASIL, 1996).

No ano de 2000, o Parecer nº 11 da Câmara de Educação Básica foi aprovado e instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo as especificidades dessa modalidade de ensino. Este documento recomenda que as escolas devem atender às expectativas e às necessidades próprias dos alunos dessa modalidade (BRASIL, 2000). O Parecer nº 11/2000 também destaca que a EJA "representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais [...]" (BRASIL, 2000, p.5). Segundo Ferreira (2015), essa ideia de reparação deve ser considerada com cautela, pois pode atrapalhar ou desviar o foco do direito a uma educação de qualidade.

Ventura (2017) ao caracterizar a Educação de Jovens e Adultos destaca que os cursos são configurados pela aceleração de conteúdo, pela falta de materiais didáticos, pela rotatividade de docentes e pelo predomínio das vagas no tuno da noite. Além disso, salienta que a oferta é insuficiente para atender a demanda e centralizada em escolas que funcionam como polos, o que impede o acesso de muitos alunos.

Conforme Carrano (2007), o interesse crescente do tema da juventude nos estudos sobre a EJA está atrelado à evidência empírica da grande representação estatística dos jovens nessa modalidade de ensino, que historicamente foi pensada para o público adulto.

Segundo Carvalho (2009), o processo de juvenilização da EJA tem sido verificado desde a década de 1990 e decorre de uma série de fatores, dentre os quais destacam-se: as deficiências do sistema de ensino regular traduzidas na evasão e na repetência, que acabam provocando a distorção idade/série; a oportunidade de aceleração de estudos e a necessidade de trabalhar. Ferreira (2015) acrescenta a dificuldade de acesso e a falta de

motivação para a permanência na escola. Nesse contexto, Melo e Santos (2013) explicam que a dificuldade de identificação do jovem com a escola expressa pelo não atendimento dos interesses e expectativas desse público acaba colaborando para a evasão.

Souza e Reis (2017) alertam sobre a importância da formação de profissionais da Educação dentro de uma perspectiva que os conduza a uma visão dos jovens da EJA não como uma categoria homogênea, mas que considere suas diversidades e variadas concepções identitárias. O não reconhecimento das especificidades desses sujeitos e seus contextos não escolares por parte da escola e educadores representa um grande entrave para a construção das identidades dos estudantes com a instituição escolar. Nesse sentido, Carrano (2007) chama a atenção para a necessidade de apropriação dos contextos mais amplos de socialização do jovem para a compreensão de suas práticas sociais nos espaços escolares. As cristalizações destes espaços e o seu descompasso com as demandas contemporâneas acabam provocando o desinteresse dos jovens pela escola.

Borghi (2009) também sinaliza para a importância de se conhecer os contextos de vivência dos sujeitos jovens da EJA e o modo como eles significam a sua presença na escola para que seus questionamentos, práticas e expressões culturais não sejam configurados de forma estereotipada, mas que sejam aproveitados para a construção e efetivação de práticas pedagógicas humanizadoras. Assim, Costa e Evangelista (2017) destacam que o público jovem da EJA pertence à classe trabalhadora e possui privações de diversos direitos, dentre os quais o de aprender. Entretanto,

> tais sujeitos não são seres de ausências, ao contrário, são sócio históricos: possuem saberes, culturas, práticas que se constituem formas de reinvenção cotidiana e diante disso é fundamental atentar-se para a cultura, os dizeres denunciados por eles, para, assim, (re) valorizá-los epistemologicamente como fundamento que oriente a configuração da modalidade educativa aqui tratada (COSTA e EVANGELISTA, 2017, p.60).

Percebe-se a partir das colocações acima a importância do reconhecimento dos saberes e práticas dos jovens, revelando as potencialidades que em grande parte são negligenciadas pela sociedade. Segundo

Dayrell (2007), ainda persiste na escola a ideia do aluno concebida pela sociedade moderna, quando havia uma nítida separação entre o "mundo da escola" e a sociedade. Essa concepção ignora as expectativas, os contextos não escolares e a diversidade dos sujeitos, o que revela a não sintonia com as demandas do mundo atual traduzindo-se em conflitos e fracassos. Sendo assim,

> a escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais. Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. Demandam dos seus professores uma postura de escuta – que se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas, ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida. Enfim, parece-nos que demandam da escola recursos e instrumentos que os tornem capazes de conduzir a própria vida, em uma sociedade na qual a construção de si é fundamental para dominar seu destino. (DAYRELL, 2007, p.1125 e 1126).

Diante da atual configuração do mundo contemporâneo, é fundamental que a escola esteja atenta às novas demandas, às diversidades dos sujeitos e aos diferentes contextos socioculturais. Nessa direção, Costa e Evangelista (2017) destacam que é essencial pensar a EJA com "fundamentos humanos", considerando as vozes dos jovens, público que se tem revelado bastante representativo, para possibilitar a construção de um processo de ensino e aprendizagem mais adequado aos anseios e necessidades desses sujeitos.

Contexto atual das matrículas na EJA

Segundo dados do Inep (2019), no ano de 2018, o número total de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi de 3.545.988, sendo o maior número registrado no ensino fundamental, com 2.108.155 matrículas, o que corresponde a 59,45% do total, como pode ser verificado na Tabela 1. Considerando as grandes regiões geográficas brasileiras, o maior o número de matrículas na EJA foi verificado na região Nordeste, com 1.419.273 matrículas, seguida pela região Sudeste, com 1.073.221 matrículas. As duas regiões em conjunto foram responsáveis por 70,29% do total das matrículas na EJA do país no ano passado. Percebe-se que nas regiões Norte, Nordeste e Sul, o número de matrículas do Ensino Fundamental é superior ao do Ensino Médio. Por outro lado, nas regiões Sudeste e Centro-Oeste o número maior de matrículas é verificado no Ensino Médio, como pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de matrículas na EJA segundo a Região Geográfica – 2018

Região Geográfica	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Brasil	3.545.988	2.108.155	1.437.833
Norte	392.908	260.899	132.009
Nordeste	1.419.273	1.014.763	404.510
Sudeste	1.073.221	485.953	587.268
Sul	409.059	225.522	183.537
Centro-Oeste	251.527	121.018	130.509

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Inep, 2019.

No tocante ao estado do Rio de Janeiro, observa-se pela Tabela 2 que foram registradas, no ano passado, 243.803 matrículas na EJA, sendo 125.343 em nível fundamental e 118.460 em nível médio. Só a Região Metropolitana do Rio de Janeiro[29] foi responsável por 71,22% do total de

29 De acordo com a Lei Complementar nº 184 de 27 de dezembro de 2018, a Região Metropolitana do Rio de Janeiro é composta pelos seguintes municípios: Belford Roxo, Cachoeiras de Macacu, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Itaguaí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Petrópolis, Queimados, Rio Bonito, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica e Tanguá (RIO DE JANEIRO, 2018).

matrículas registradas no estado, com um número absoluto de 173.629 matrículas. O município de Itaboraí, com 4.979 matrículas, representou 2,04% das matrículas da EJA do estado do Rio de Janeiro e 2,87% das matrículas da Região Metropolitana. (INEP, 2019).

Tabela 2 – Número de matrículas na EJA no Estado do Rio de Janeiro, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro e no município de Itaboraí – 2018.

Unidade geográfica	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Estado do Rio de Janeiro	243.803	125.343	118.460
Região Metropolitana	173.629	87.634	85.995
Itaboraí	4.979	3.174	1.805

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Inep, 2019.

No que tange ao contexto de Itaboraí em relação à Educação Básica, no ano de 2018 foram registradas 50.538 matrículas. O Ensino Fundamental regular foi o mais expressivo, com 30.918 matrículas, sendo responsável por 61,18% do total. Já a Educação de Jovens e Adultos, com 4.979 matrículas, representou 9,85% do total, como pode ser observado na Tabela 3. Dessas matrículas da EJA, 3.174 (o que equivale a 63,75%) pertencem ao Ensino Fundamental e 1.805 (o que corresponde a 36,25%) pertencem ao Ensino Médio, como pode ser visualizado na Tabela 2.

Tabela 3 – Número de matrículas da Educação Básica em Itaboraí segundo etapas de ensino – 2018

Etapas de ensino	**Número de matrículas**
Educação Infantil	7.134
Ensino Fundamental	30.918
Ensino Médio	6.860
Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Concomitante e Subsequente)	647
Educação de Jovens e Adultos	4.979
Total	50.538

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Inep, 2019.

Quanto ao contexto mais específico desse estudo, o da Escola Municipal Professora Marly Cid Almeida de Abreu, a modalidade da EJA foi iniciada apenas no ano de 2010. A escola foi instituída em 04 de fevereiro de 2004 no bairro Nancilândia, município de Itaboraí (MATTOS *et al*, 2018) e atende, atualmente, a duas modalidades de ensino: Fundamental Regular e Educação de Jovens e Adultos (exclusivamente o Ensino Fundamental). A escola funciona em três turnos: no matutino atende ao segundo segmento do Ensino Fundamental, no vespertino se dedica ao primeiro segmento do Ensino Fundamental e no noturno atende a modalidade da EJA (MATTOS *et al*, 2018).

A referida unidade de ensino tem como público estudantes oriundos de diversos bairros e comunidades: Barreiro, Reta, Areal, Jardim Imperial e Nova Cidade. Segundo Mattos *et al*. (2018), a comunidade onde está inserida a escola e seu entorno tem presenciado o aumento da violência e do tráfico de drogas, afetando intensamente a dinâmica da escola que tem sido alvo de frequentes invasões e depredações.

Quanto ao panorama atual do perfil das matrículas da Escola Municipal Professora Marly Cid Almeida de Abreu, em 2018 foram registradas 301 matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 308 matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental, 192 matrículas na Educação de Jovens e Adultos e 23 matrículas na Educação Especial. Dessas matrículas da EJA, 51 foram referentes ao primeiro segmento do Ensino Fundamental e 141 foram correspondentes ao segundo segmento deste nível de ensino. Percebe-se que o segundo segmento do Ensino Fundamental, com 73,44% das matrículas, é o mais expressivo na EJA da unidade de ensino aqui tratada (ESCOLA, 2018).

Perfil etário do público da EJA no período de 2010 a 2018

Alguns trabalhos desenvolvidos recentemente, como os apresentados por Barbosa e Braga (2018) e Teixeira (2018), destacaram a contribuição da faixa etária de 15 a 17 anos para o processo de juvenilização da EJA. Apesar de ter sido constatado no presente estudo uma proporção maior de alunos do grupo de idade de 15 a 17 anos em 2018 em relação a 2010, foi verificado uma tendência de redução desse valor nos últimos anos.

Ao analisarmos o perfil etário da EJA ao longo do período de 2010 a 2018, percebemos, por meio da Tabela 4, que no Brasil, a faixa etária de 15 a 17 anos apresentou crescimento contínuo de 2010 (quando a taxa era de 13,74%) até 2013 (quando a taxa atingiu 18,03%). A partir deste último ano verificou-se um movimento inverso, um declínio constante até o ano de 2018, quando a taxa chegou a 14,81%.

Quanto ao município de Itaboraí, não notamos um crescimento continuado, porém, a taxa que em 2010 era de 13,98% atingiu seu ápice em 2016 (com 26,50%) e apresentou queda nos dois anos seguintes, chegando a 20,55% no ano de 2018. Com comportamento semelhante ao apresentado pelo município de Itaboraí, a Escola Municipal Professora Marly Cid possuía, no ano de 2010, 17,25% dos alunos na faixa etária de 15 a 17 anos e em 2016 atingiu a taxa mais elevada, 49,59%, quase metade dos sujeitos da EJA dessa unidade escolar. Porém, nos dois últimos anos houve intensa redução, chegando ao ano de 2018 com o valor de 23,44%.

Tabela 4 – Número relativo de alunos da EJA no Brasil, em Itaboraí e na E.M. Profª. Marly Cid, por faixa etária, no período de 2010 a 2018

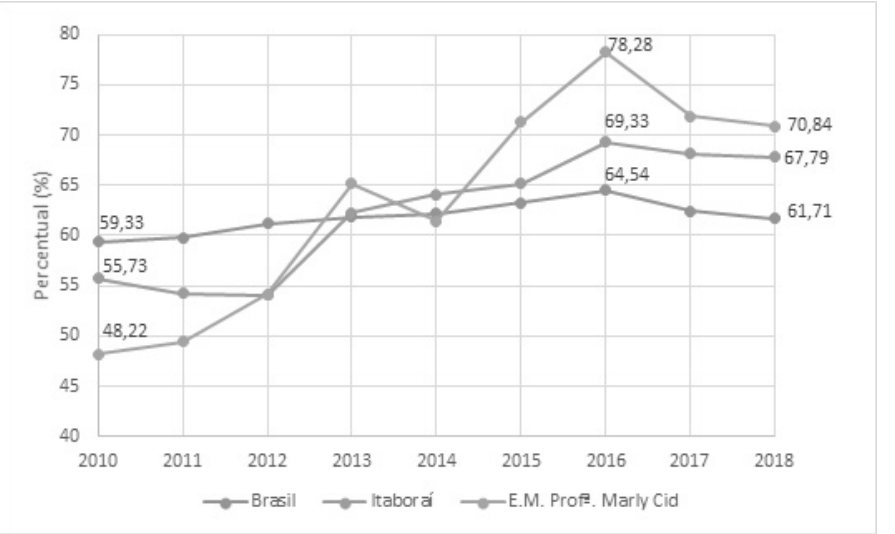
Unidade	Ano	Percentual (%) – Faixa etária							
		Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 ou mais
Brasil	2010	1,02	13,74	13,80	19,75	12,04	11,04	9,24	19,39
	2011	0,83	14,65	13,92	19,63	11,57	10,63	9,06	19,71
	2012	0,63	14,70	14,55	20,43	11,51	10,23	8,67	19,29
	2013	1,36	18,03	15,22	17,85	10,74	9,75	8,34	18,71
	2014	1,03	17,60	15,66	18,35	10,55	9,29	8,30	19,23
	2015	0,76	17,50	16,16	19,28	10,31	8,61	8,05	19,32
	2016	0,59	16,56	16,92	20,79	10,27	8,29	7,62	18,96
	2017	0,52	15,57	16,31	20,49	10,04	8,28	7,91	20,88
	2018	0,48	14,81	16,58	20,47	9,85	8,03	7,85	21,94
Itaboraí	2010	0,06	13,98	14,02	16,55	11,18	12,11	11,42	20,69
	2011	0,12	15,10	13,31	15,54	10,28	11,28	11,39	22,97
	2012	0,11	14,83	12,47	16,49	10,28	10,89	10,73	24,21
	2013	0,08	24,12	17,20	13,37	7,61	7,46	8,10	22,06
	2014	0,12	25,93	16,22	14,36	7,56	6,55	7,12	22,14
	2015	0,10	25,25	15,65	17,06	7,18	5,99	7,38	21,40
	2016	0,04	26,50	19,00	17,63	6,20	4,70	6,33	19,60
	2017	0,02	22,71	19,86	18,63	6,95	4,81	5,98	21,03
	2018	0,02	20,55	18,70	21,07	7,47	5,42	5,94	20,83

Unidade	Ano	Percentual (%) – Faixa etária							
		Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 ou mais
E.M. Marly Cid	2010	-	17,25	8,12	13,71	9,14	12,18	16,75	22,84
	2011	-	31,18	7,53	5,91	4,84	12,90	13,98	23,66
	2012	-	30,13	12,66	6,11	5,24	9,17	11,79	24,89
	2013	-	28,87	18,66	12,68	4,93	6,33	4,23	24,30
	2014	-	33,33	12,64	10,34	5,17	9,77	5,17	23,56
	2015	-	47,64	9,44	7,73	6,44	5,58	5,58	17,60
	2016	-	49,59	14,34	9,02	5,33	2,87	5,33	13,52
	2017	-	29,11	26,76	12,21	3,76	2,82	4,69	20,66
	2018	-	23,44	27,08	16,15	4,17	3,13	7,81	18,23

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica – 2010 (INEP, 2017a), 2011 (INEP, 2017b), 2012 (INEP, 2016a), 2013 (INEP, 2016b), 2014 (INEP, 2016c), 2015 (INEP, 2016d), 2016 (INEP, 2017c), 2017 (INEP, 2018) e 2018 (INEP, 2019); Atas de resultados finais da EJA – 2010 (ESCOLA, 2010), 2011 (ESCOLA, 2011), 2012 (ESCOLA, 2012) e 2013 (ESCOLA, 2013); Relatórios do Censo Escolar – 2014 (ESCOLA, 2014), 2015 (ESCOLA, 2015), 2016 (ESCOLA, 2016), 2017 (ESCOLA, 2017) e 2018 (ESCOLA, 2018).

Segundo a Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude, são considerados jovens os indivíduos com idade de 15 a 29 anos (BRASIL, 2013). Ao considerar essa faixa etária, percebe-se através da Figura 1 que tanto no Brasil quanto no município de Itaboraí, desde 2010, mais da metade do público da EJA já era composto por jovens, correspondendo a 59,33% e 55,73%, respectivamente. Nesse mesmo ano, o grupo de jovens da EJA da escola Marly Cid também já era bastante expressivo, representando 48,22% dos estudantes. O ano de 2016 foi o que apresentou a maior proporção de jovens no período analisado nas três unidades consideradas pelo estudo: Brasil (64,54%), Itaboraí (69,33%) e escola Marly Cid (78,28%). Nos dois anos seguintes, observa-se a redução desses valores, correspondendo, em 2018, a 61,71% dos alunos da EJA no Brasil, 67,79% no município de Itaboraí e a 70,84% na escola Marly Cid.

Figura 1 – Gráfico do percentual de jovens (15 a 29 anos) na EJA no Brasil, em Itaboraí e na E.M. Profª. Marly Cid Almeida de Abreu no período de 2010 a 2018



Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica – 2010 (INEP, 2017a), 2011 (INEP, 2017b), 2012 (INEP, 2016a), 2013 (INEP, 2016b), 2014 (INEP, 2016c), 2015 (INEP, 2016d), 2016 (INEP, 2017c), 2017 (INEP, 2018) e 2018 (INEP, 2019); Atas de resultados finais da EJA – 2010 (ESCOLA, 2010), 2011 (ESCOLA, 2011), 2012 (ESCOLA, 2012) e 2013 (ESCOLA, 2013); Relatórios do Censo Escolar – 2014 (ESCOLA, 2014), 2015 (ESCOLA, 2015), 2016 (ESCOLA, 2016), 2017 (ESCOLA, 2017) e 2018 (ESCOLA, 2018).

Nota-se através da análise dos dados que a representatividade numérica dos jovens na EJA é bastante significativa, constituindo o maior grupo dessa modalidade de ensino. No entanto, nos últimos dois anos verifica-se uma redução proporcional desse grupo. Este cenário está associado, principalmente nos contextos do município de Itaboraí e da Escola Profª. Marly Cid, à faixa etária de 15 a 17 anos.

Este fato da redução da proporção de jovens na EJA pode estar relacionado ao movimento de fechamento de turmas dessa modalidade no estado do Rio de Janeiro (VENTURA, 2017). Acrescenta-se, ainda, a possibilidade de ter correlação com fatores externos à escola. Teixeira (2018) faz uma reflexão sobre o possível afastamento dos jovens da escola devido à exposição às vulnerabilidades sociais e de violência. De certo, a redução da proporção de jovens da EJA verificada nos dois últimos anos coincide com a intensificação do estado de insegurança vivenciado pela região metro-

politana do Rio de Janeiro. RAMIRO JUNIOR (2018, p.32) reportando-se à crise de segurança pública do Rio de Janeiro menciona o "clima de insegurança generalizada" que tomou conta da região. Segundo Alves (2018), o senso comum tende a responsabilizar os jovens pelo crescimento da violência no Brasil. No entanto, a mesma autora afirma que essa noção é um equívoco, pois os dados revelam que os jovens são as maiores vítimas, sobretudo os mais pobres e os negros. Sendo assim, este contexto pode ter provocado a evasão ou reduzido a migração de jovens do regular diurno para a EJA, que em Itaboraí funciona majoritariamente no noturno, período caracterizado pela maior insegurança. Estas conjecturas necessitam ser trabalhadas por futuras pesquisas para possibilitar reflexões mais sólidas a respeito desse novo panorama.

Quando analisamos a composição por segmento do Ensino Fundamental, verificamos na EJA da Escola Municipal Professora Marly Cid Almeida de Abreu que o público jovem é mais expressivo no segundo segmento, visto que em 2018 os jovens representavam 45,10% dos alunos do primeiro segmento e 80,14% dos estudantes do segundo segmento (ESCOLA, 2018). Ferreira (2015) também destacou a presença mais significativa dos jovens neste último segmento do Ensino Fundamental da EJA e frisou sobre a importância dos profissionais da educação em conhecer os interesses específicos desse tipo de público, marcado, muitas vezes, por experiências desagradáveis.

Considerações finais

Ao longo das últimas décadas, a Educação de Jovens e Adultos vivenciou uma mudança significativa no seu perfil etário, processo caracterizado pela maior participação do público jovem. Esse processo é conhecido como "juvenilização da EJA". O presente estudo ratificou esse processo no período de 2010 a 2018 em três contextos: Brasil, município de Itaboraí e Escola Municipal Professora Marly Cid Almeida de Abreu. No entanto, verificou-se nos últimos dois anos, nesses três contextos, uma tendência de diminuição da proporção dos jovens em relação ao ano de 2016, que foi o ápice da representatividade desse público na EJA. De qualquer forma, percebe-se que os jovens constituem a parcela mais expressiva do alunado dessa modalidade de ensino.

Sendo assim, o presente estudo, com o auxílio do levantamento bibliográfico realizado, destaca a importância de considerar esse processo de juvenilização para as adequações necessárias no tratamento da EJA pelas instituições de ensino, bem como pela formação docente inicial e continuada.

Verifica-se que é imprescindível a reinvenção da escola diante das mudanças contemporâneas do mundo, concebidas por Bauman (2001) como integrantes de uma "modernidade líquida", caracterizada pela fluidez e incertezas, pela intensa velocidade das mudanças, pela multiplicidade de caminhos e escolhas. Inserida nesse contexto, a EJA com seu processo de juvenilização precisa se re(construir), considerando os novos perfis e contextos sócio-históricos dos seus sujeitos. Portanto, "para enfrentar o desafio disso que temos chamado de 'juvenilização da EJA', deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens [...]" (CARRANO, 2007, p.02).

Referências Bibliográficas

ALVES, Miriam Fábia. Violência e juventude em Goiás: narrativas dos jovens de escolas públicas. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v.43, n.2, p.433-449, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/52504/26802>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BARBOSA, Míriam Lúcia; BRAGA, Elayne de Moura. Caracterização da Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: CONEDU – V Congresso Nacional de Educação. Experiências educadoras: sujeitos, formações e práticas, 2018, Olinda. **Anais...** Olinda: Realize Eventos e Editora, 2018, p.1-12. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA12_ID6004_10092018174433.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORGHI, Idalina Souza Mascarenhas. **Juventude na Educação de Jovens e Adultos**: novos sujeitos num velho cenário. 2009. 144 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2009. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11067/1/Idalina%20Borghi.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 09 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 09 ago. 2019.

BRASIL. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 04 ago. 2019.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **REVEJA** (UFMG), on line, p.1-11, 2007. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf>. Acesso em: 18 maio 2019.

CARVALHO, Roseli Vaz. A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente?. In: EDUCERE – IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009,

p.7.803-7.815. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2937_1947.pdf>. Acesso em: 19 maio 2019.

COSTA, Adriana Alves Fernandes; EVANGELISTA, Francisco. Reflexões sobre ser jovem na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Crítica Educativa**, Sorocaba (SP), v.3, n.3, p.56-65, ago./dez. 2017. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/285/351>. Acesso em: 08 ago. 2019.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p.1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2019.

ESCOLA Professora Marly Cid Almeida de Abreu. Ata de resultados finais da EJA. Itaboraí, Secretaria da escola, 2010.

ESCOLA Professora Marly Cid Almeida de Abreu. Ata de resultados finais da EJA. Itaboraí, Secretaria da escola, 2011.

ESCOLA Professora Marly Cid Almeida de Abreu. Ata de resultados finais da EJA. Itaboraí, Secretaria da escola, 2012.

ESCOLA Professora Marly Cid Almeida de Abreu. Ata de resultados finais da EJA. Itaboraí, Secretaria da escola, 2013.

ESCOLA Professora Marly Cid Almeida de Abreu. Relatório do Censo Escolar 2014. Itaboraí, Secretaria da escola, 2014.

ESCOLA Professora Marly Cid Almeida de Abreu. Relatório do Censo Escolar 2015. Itaboraí, Secretaria da escola, 2015.

ESCOLA Professora Marly Cid Almeida de Abreu. Relatório do Censo Escolar 2016. Itaboraí, Secretaria da escola, 2016.

ESCOLA Professora Marly Cid Almeida de Abreu. Relatório do Censo Escolar 2017. Itaboraí, Secretaria da escola, 2017.

ESCOLA Professora Marly Cid Almeida de Abreu. Relatório do Censo Escolar 2018. Itaboraí, Secretaria da escola, 2018.

FERREIRA, Lorene Dutra Moreira e. **Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos de Ouro Preto/MG**: trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana (MG), 2015. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/5428>. Acesso em: 22 jul. 2019.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2012. Brasília: Inep, 2016a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 17 jul. 2019.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2013. Brasília: Inep, 2016b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 17 jul. 2019.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2014. Brasília: Inep, 2016c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 17 jul. 2019.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2015. Brasília: Inep, 2016d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 17 jul. 2019.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2010. Brasília: Inep, 2017a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 17 jul. 2019.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2011. Brasília: Inep, 2017b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 17 jul. 2019.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília: Inep, 2017c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 17 jul. 2019.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 17 jul. 2019.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 17 jul. 2019.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Edição digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MATTOS, Marinilce Chaves Cardoso de *et al*. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professora Marly Cid Almeida de Abreu**. Itaboraí, 2018.

MELO, Lécia Nájla dos Santos; SANTOS, Raimunda de Santana. Juvenilização das classes da EJA na rede pública municipal de Ilhéus. In: I Jornada Baiana de Pedagogia: Saberes e práticas docentes, 2013, Ilhéus. **Anais...** Ilhéus: EDITUS, v.1, n.1, 2013, p.1-23. Disponível em: <http://nead.uesc.br/jornaped2013/anais_2013/politicas_publicas/juvenilizacao_das_classes_da_eja_na_rede_publica_municipal_de_ilheus.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2019.

RAMIRO JUNIOR, Luiz Carlos. A crise de segurança pública do Rio de Janeiro: um impasse para o federalismo nacional. **Revista da Escola Superior de Guerra**, v.33, n.67, p.31-59, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revista.esg.br/index.php/revistadaesg/article/view/904/793>. Acesso em: 14 ago. 2019.

RIO DE JANEIRO. Lei Complementar nº 184 de 27 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, sua composição, organização e gestão, define as funções públicas e serviços de interesse comum, cria a autoridade executiva da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, e dá outras providências. **Diário**

Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, ano XLIV, nº 239, Parte I, p. 01-03, 28 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://aeerj.net.br/file/2019/PDF-.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

SOUZA, Emanuelle de Oliveira; REIS, Rosemeire. Juventudes na Educação de Jovens de Adultos: contradições entre suas conquistas como sujeitos de direitos e os silenciamentos nos espaços escolares. **HOLOS**, Ano 33, v.03, p.98-109, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5747/pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

TEIXEIRA, Eliana de Oliveira. A "fabricação" do jovem da EJA: reflexões sobre juvenilização e diversidade étnico-racial. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 40, n. 75, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/550>. Acesso em: 05 ago. 2019.

VENTURA, Jaqueline Pereira. A redução da oferta de Educação de Jovens e Adultos de nível médio no Estado do Rio de Janeiro. In: EDUCERE – XIII Congresso Nacional de Educação, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2017, p.25.096-25.111. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27273_13815.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

EDUCAÇÃO NA ZONA RURAL: CONTROVÉRSIAS ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Ana Luiza Guimarães Alvarenga
Matheus de Oliveira Guimarães

1. INTRODUÇÃO

Estudos sobre a educação na zona rural mostram que existem leis que reconhecem uma educação de qualidade e que seja voltada para os moradores do campo, mas nem sempre essas leis são respeitadas e colocadas em prática.

Neste artigo, as reflexões sobre as controvérsias entre teoria e prática da educação na zona rural serão trazidas à discussão. A intencionalidade deste trabalho é problematizar as relações entre os discursos que defendem a educação do campo e a realidade vivida nas escolas de zona rural.

Esta pesquisa investiga os desafios enfrentados por três professoras de uma escola pública municipal de zona rural, pertencente a uma cidade da região centro-oeste de Minas Gerais, com o intuito de propor reflexões que contribuam para o desenvolvimento de ações na tentativa de superar os obstáculos do processo de ensino-aprendizagem de diversos professores e seus alunos.

As professoras que compõe o grupo analisado por este trabalho foram acompanhadas durante o período de nove meses, entre abril e dezembro de 2018. Os referenciais teóricos utilizados para embasar as reflexões deste estudo foram, dentre outros, Ribeiro (2012), Fernandes (2006) e Freire (1992).

2. EDUCAÇÃO RURAL VERSUS EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação rural é destinada às pessoas que moram em áreas rurais e é responsável por levar ensino ao campo que não seja necessariamente relacionado a conteúdos específicos para o campo. Os conteúdos estudados são os mesmos oferecidos em uma escola urbana, trabalhando os hábitos e a cultura das cidades (RIBEIRO, 2012).

Compreendida como uma relação social do campo a ser inserida no modelo econômico, a educação rural parte dos princípios do capitalismo. Com o desenvolvimento industrial e do agronegócio houve a necessidade de implantar algum tipo de instrução a ser adquirido por meio da educação. A partir disso o governo formulou políticas públicas educacionais, visando mão de obra qualificada para trabalhar com os novos equipamentos e maquinários (FERNANDES, 2006; RIBEIRO, 2012).

Foi criada baseando-se nos interesses do capitalismo – onde os camponeses são submissos aos desejos da elite – e não no interesse em buscar o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida das pessoas que vivem no campo (RIBEIRO, 2012; SANTOS; MIGUEL, 2012).

Em relação ao homem do campo está associada a uma visão preconceituosa que não leva em consideração os seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida e repassados de geração em geração.

Há um olhar negativo, por parte da sociedade, em relação ao campo como se remetesse a algo inferior, a um lugar atrasado, com pessoas rústicas em comparação com os moradores das cidades. Por isso o governo faz uma extensão da educação urbana, adaptando-a para as regiões rurais. Essa educação adaptada para o meio rural não considera suas especificidades, por isso os movimentos sociais lutam por uma educação que seja do campo e para o campo e não uma adaptação da educação urbana (ARROYO, 2007; ARRUDA, 2007) .

De acordo com Almeida:

> A educação rural é vista como um instrumento capaz de formar, de modelar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelos conhecimentos científicos endossados pelo meio urbano. Ou seja, é a cidade quem vai apresentar as diretrizes para formar o homem do campo, é de lá que virão os ensinamentos capazes de

> orientá-lo a bem viver nas suas atividades, com conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas modernas amparadas na ciência, etc. E a escolarização é quem vai preparar e instrumentalizar o homem rural para enfrentar mudanças sociais e econômicas, só assim estará apto a participar e compreender as ideias de progresso e modernidade que emergem no país (ALMEIDA, 2011, p. 287).

A educação rural implantou um tipo de conhecimento estranho para o camponês e fez com que ele perdesse sua autonomia rural. A escola é responsável por capacitar o aluno, treinando-o ao invés de educá-lo e, esse treinamento tem o objetivo de atender aos interesses da elite.

Em contraposição surge a educação do campo. Construída através de movimentos populares de camponeses, lutando por um ensino que contemple uma política que pense a educação como uma questão de grande importância para o desenvolvimento do campo – não apenas para o crescimento da produção, mas que busque melhorar a qualidade de vida das pessoas do campo (FERNANDES, 2006; RIBEIRO, 2012; SOUZA, 2006).

Desde o seu planejamento é necessário que sejam considerados os aspectos que norteiam a vida no campo para que os camponeses aprendam não apenas conteúdos didáticos, como também a valorizarem sua cultura, sua história, e aprendam novos manejos e técnicas referentes às suas atividades diárias (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2005).

A partir de um movimento sociocultural de humanização a educação camponesa se constrói. Os moradores do campo tornam-se sujeitos culturais, resgatando suas identidades por meio da educação. Assim, a educação do campo é baseada em matrizes humanistas para o homem do campo, tendo em vista a emancipação humana (FREIRE, 1992).

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam seu direito à educação (educação que seja no e do campo). No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2004).

Moraes reforça a ideia:

> Cabe à escola propagar as noções que correspondem às necessidades sociais e econômicas da população rural, levantar o prestígio da profissão agrícola, fazendo ver que a cultura da terra é um trabalho honroso e de intensa intelectualidade, despertando e fomentando nas crianças o amor à vida campestre e prática das nobres tarefas de valorização do solo (MORAES, 1997, p. 195).

3. A PROPÓSITO DO MARCO LEGAL EDUCACIONAL

A Constituição de 1988, em seu artigo 205, defende que a educação é dever do Estado e direito fundamental de todos, independente se os alunos residem nas áreas urbanas ou rurais, considerando um tratamento de igualdade e respeito às diferenças para a educação rural.

De acordo com o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para ofertar educação básica à população rural, os sistemas de ensino deverão fazer as adaptações necessárias à sua adequação de acordo com as peculiaridades da vida rural e de cada região. Serão consideradas mudanças nos conteúdos curriculares e nas metodologias, direcionando-as aos interesses dos alunos da zona rural. Haverá, ainda, uma organização curricular própria, incluindo adequação do calendário de acordo com as condições climáticas e ciclo agrícola e adequação referente ao trabalho na zona rural.

3.1 Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo

Atualmente, a legislação apresenta uma vasta base legal para a instituição de políticas públicas diferenciadas ao atendimento escolar das pessoas que vivem no meio rural, conquistadas com a efetiva participação dos movimentos sociais do campo e da criação das Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo (2002).

Tais Diretrizes afirmam, de acordo com o artigo 2°, que a escola do campo deve estar inserida na realidade do meio rural, nos saberes da comunidade e nos movimentos sociais, garantindo a identidade da escola do campo.

Os artigos 4° e 5° informam sobre a organização curricular, destacando que os temas a serem trabalhados devem ser ligados ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento do campo. As metodologias devem ser adequadas à realidade do campo, resgatando materiais disponíveis no meio ambiente, a riqueza de experiências, os diferentes procedimentos de ensino, os vários recursos didáticos e os diversos espaços de aprendizagem.

Sobre a responsabilidade do poder público relacionada à oferta educacional e à regulamentação das diretrizes, os artigos 3°, 6° e 7° afirmam que o sistema municipal deverá ofertar educação infantil e ensino fundamental nas comunidades rurais, povoados ou na sede do município.

O artigo 7° também informa sobre a organização das escolas, descrevendo que a escola pode organizar suas turmas de diferentes maneiras (classe, multisseriada, ciclo ou séries) e o calendário da escola do campo pode ser organizado de acordo com a realidade de cada local, desde que não prejudique os alunos na quantidade dos dias letivos.

Sobre a gestão escolar os artigos 10 e 11 garantem às famílias e movimentos sociais o direito assegurado de participar da discussão do funcionamento da escola, na proposta pedagógica e nas discussões do uso dos recursos financeiros e sua aplicação.

Sobre a formação dos professores, descrita nos artigos 11, 12 e 13, o sistema de ensino municipal ou estadual deverá garantir a formação continuada em serviço e a titulação do professorado leigo que está em sala de aula, contribuindo para que possam respeitar a realidade do campo.

3.2 Princípios da Educação do Campo

Há também os seis Princípios da Educação do Campo (2005). O primeiro é referente ao papel da escola enquanto formadora de sujeitos, articulada a um projeto de emancipação humana, defendendo uma educação que contemple os sujeitos com suas peculiaridades, as quais devem ser preservadas, sendo incorporadas nos currículos escolares, com ênfase na emancipação dos sujeitos do campo, visando à valorização das experiências de vida e, ao mesmo tempo, ampliando os conhecimentos que se fazem necessários na formação do sujeito.

O segundo é sobre a valorização dos diferentes saberes no processo educativo. Cabe à escola resgatar a diversidade cultural que cada educando

traz consigo, valorizando esses saberes e transformando-os em instrumentos capazes de contribuir no processo educativo. A pesquisa surge como um importante aliado à educação do campo, pois valoriza os saberes locais, ampliando-os.

O terceiro princípio refere-se aos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem, informando que o conhecimento acontece em diferentes espaços sociais, cabendo à escola sistematizar, analisar e sintetizar as diferentes formas de saberes que surgem, ampliando-os e relacionando-os com a sociedade em que os sujeitos estão inseridos.

Já o quarto é sobre o lugar da escola vinculada à realidade dos sujeitos, mostrando que a escola deve ir ao encontro dos sujeitos, valorizando suas experiências de vida e, paralelamente, proporcionando-lhes momentos de reflexão e de análise, a fim de que sejam capazes de selecionar seu modo de vida.

No quinto princípio a educação é considerada estratégia para o desenvolvimento sustentável e baseia-se na participação coletiva da população do campo, nas gestões políticas e comunitárias, considerando sua diversidade e buscando um desenvolvimento humano amparado na construção de uma cidadania, que coloque o sujeito do campo como protagonista principal do processo produtivo socioeconômico, respeitando a sustentabilidade ambiental.

O sexto princípio é sobre a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino, atribuindo às políticas públicas a missão de respeitar a heterogeneidade existente nos povos do campo, formulando parâmetros diferenciados e específicos para cada região, buscando atender suas necessidades particulares.

4. RELAÇÃO DA VIDA NO CAMPO COM OS CONTEÚDOS ESTUDADOS

As escolas não têm sido suficientes para levar a educação de forma adequada aos residentes do campo. Há um descompasso entre um modelo educacional que tem como paradigma as sociedades urbanas em relação às necessidades específicas dos alunos rurais. Falta um vínculo maior entre o campo e a escola. Uma proximidade com o campo, a terra, os costumes locais e as tradições culturais (WEISHEIMER, 2005).

Ao mesmo tempo em que a escola aparece distanciada das especificidades rurais, ela introduz na cultura local os valores e os estilos de vida urbanos, afirmando as percepções e os significados atribuídos à educação pelos jovens do campo, segundo os quais estudar é visto como uma condição necessária para viabilizar sua futura inserção e aceitação nas cidades (WEISHEIMER, 2005).

A cultura urbana vai absorvendo as variedades culturais rústicas e desempenha cada vez mais o papel de cultura dominante, impondo suas técnicas, padrões e valores. Dessa forma, o homem do campo vive um drama, no qual os padrões mínimos de sua existência se tornam padrões de miséria. Os elementos de que dispõe a sua cultura tradicional são insuficientes para garantir-lhe a integração satisfatória à nova ordem das coisas, então aceitam os traços impostos e propostos (CANDIDO, 2001).

O rural ganha uma impressão negativa em relação ao urbano, caracterizado por ser mais desenvolvido (segundo a ótica capitalista), onde a população é maior, as pessoas são de diferentes regiões, há mais oportunidades de trabalho e consequentemente maior esperança de melhorar a qualidade de vida (SOROKIN; ZIMMERMANN; GALPIN, 1981).

5. METODOLOGIA

5.1 Local

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de zona rural, pertencente a uma cidade da região centro-oeste de Minas Gerais. O espaço passou por reformas há alguns anos e, a partir disto, o funcionamento da escola passou a ser no endereço atual. As salas são grandes e pouco arejadas, possui banheiros para alunos e funcionários, a cozinha é pequena e abafada, o pátio e refeitório não são adequados para os alunos. Funciona apenas no turno matutino, atendendo as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. A maioria dos alunos é de classe baixa e vivem em situações precárias. A escolha da escola foi baseada nas vivências e experiências das entrevistadas (que foram professoras na instituição) e por ser uma escola rural.

5.2 Participantes das entrevistas

Foram entrevistadas três mulheres, professoras, com idades de vinte e quatro, vinte e seis e quarenta e seis anos. A escolha das entrevistadas foi feita por terem sido professoras na escola rural pesquisada e por causa de suas experiências e desafios enfrentados ao longo do ano letivo trabalhado na instituição. As entrevistas foram feitas de forma semiestruturada e cada dia uma delas foi entrevistada. As perguntas feitas foram pensadas de acordo com as vivências delas e com as conversas diárias durante os meses de abril a dezembro.

5.3 Sobre os sujeitos da pesquisa

Como instrumento metodológico para o estudo foi utilizado entrevista semiestruturada. Os nomes reais das professoras foram substituídos por nomes fictícios.

Catarina é uma mulher de 24 anos, branca, cabelo liso e loiro. Formada em Pedagogia há dois anos. Já trabalhou com o Ensino Fundamental I, mas identifica-se mais com a Educação Infantil. Na Instituição estava trabalhando com a Educação Infantil, em sala multisseriada, com o primeiro e o segundo períodos. Profissional muito dedicada, sempre buscou mais conhecimentos para ensinar aos seus alunos.

Madalena é uma mulher de 26 anos, branca, cabelo liso e castanho. Formada em Pedagogia há pouco mais de um ano. Já teve experiência com Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Na Instituição trabalhou com o Ensino Fundamental I, em sala multisseriada, com turmas de quarto e quinto anos. Buscava novidades para seus alunos e trabalhava de forma lúdica para despertar a curiosidade e interesse em aprender.

Adelaide é uma mulher de quarenta e seis anos, morena, cabelo liso e castanho. Formada em Pedagogia há mais de dez anos. Já trabalhou na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e teve experiência como secretária escolar. Na Instituição trabalhou com o Ensino Fundamental I, em sala multisseriada, com turmas de primeiro, segundo e terceiro anos. Muito preocupada com seus alunos, interessada em suas histórias de vida, sempre tentou ajudá-los com o que estava ao seu alcance.

5.4 Das entrevistas

As entrevistas foram feitas como um bate papo, de forma tranquila e sem muita formalidade. As professoras foram solicitadas para descreverem as diferenças entre escola rural e escola urbana, para relatarem os maiores desafios enfrentados para atuarem na zona rural, para descreverem quais desafios os alunos enfrentavam para estudarem, para opinarem sobre como consideram a relação do município com a escola do campo e proporem alternativas do que seria necessário para melhorar a educação do campo.

Questionada para descrever as diferenças entre a escola do campo e a escola urbana, Catarina disse que infelizmente existe uma distinção entre as instituições de zona rural com as de zona urbana. "As escolas de zona rural ficam um pouco deixadas de lado. Além de terem salas multisseriadas, ainda enfrentamos a dificuldade da falta de alguns profissionais na escola". Comentou, também, da falta de participação das escolas do campo em eventos ou até mesmo passeios, pois necessitam de transporte e, para diminuir os gastos, a gestão acaba excluindo-as. Sobre os desafios enfrentados para atuar na zona rural ela destacou a sala multisseriada, afirmando que por mais que o professor dê o seu melhor para os alunos, o aproveitamento e aprendizado não é o mesmo de uma sala com uma única turma. Outro desafio ressaltado foi da falta de apoio de um coordenador pedagógico e da falta de interesse da gestão da escola em encaminhar alunos para atendimento educacional especializado, dificultando a promoção de progressos de alunos com algumas necessidades específicas. Quando questionada sobre os desafios enfrentados pelos alunos, Catarina disse que precisam acordar muito cedo para pegarem o transporte escolar e enfrentam dificuldades de aprendizagem sem auxílio de profissionais específicos para darem o necessário suporte. Ela vê a relação do município com a escola do campo como um desleixo. Disse que as instituições de zona rural não são valorizadas como deveriam. Opinou sobre o que seria necessário para melhorar a educação do campo, dizendo que o município deve valorizar as escolas e os moradores de zona rural e formá-los como cidadãos críticos e participativos na sociedade. Disse, também, que não deve haver diferenças entre escola rural e escola urbana e que os professores atuantes no campo precisam agir e tentar mudar a situação.

Madalena descreveu as diferenças entre a escola do campo e a escola urbana dizendo que a escola urbana tem mais recursos (computadores, laboratórios, telefone, acesso à internet), tem uma estrutura física maior, melhor e mais preservada, tem uma quantidade maior de alunos e funcionários e possui uma equipe mais completa de profissionais para atuarem na área educacional. Já na escola do campo disse que não há quase recurso – não há laboratórios, geralmente apenas um computador, dependendo da região onde a escola é localizada não há telefone e nem acesso à internet. Os alunos são poucos e frequentam salas multisseriadas. São poucos os professores atuantes nessas escolas e, geralmente, apenas um profissional é contratado como coordenador pedagógico para fazer o trabalho de coordenador, secretário e gestor. Sobre os maiores desafios enfrentados para atuar na zona rural, Madalena descreveu as estradas ruins e o transporte precário para deslocar da cidade até o campo, a falta de recursos para aulas diferenciadas (laboratório de informática, data show), falta de apoio pedagógico para tratar de questões relacionadas às dificuldades dos alunos e salas multisseriadas – comprometendo todo o tempo do professor que fica dividido entre suas variadas turmas e dificultando o aprofundamento em determinado conteúdo ou um atendimento mais individualizado para alguns alunos. Questionada sobre os desafios enfrentados pelos alunos, ressaltou alguns como: os livros didáticos com conteúdos descontextualizados, abordando assuntos que eles desconhecem; horário da aula (início às 6h30min), portanto alguns alunos precisam acordar às 4h30min para pegarem o ônibus escolar; transporte precário que estraga diariamente e impede a ida deles para a escola; estradas ruins que estão sempre cheias de buraco e em época de chuva ficam com muita lama, impedindo o ônibus de buscá-los nos pontos para frequentarem a escola; falta de comprometimento da coordenação da escola com os alunos, tratando-os com descaso e nenhum interesse em ajudá-los. Sobre a relação do município com a escola do campo, Madalena vê como uma relação de descaso. Relatou que o município não está preocupado em manter as escolas do campo e quando precisa cortar gastos é o primeiro local onde pensa em reduzir funcionários ou fechar a instituição. As escolas permanecem em situações precárias (goteiras por toda parte, encanamentos com vazamento, abastecimento de água através de ca-

minhões pipa, bebedouro enferrujado, lâmpadas queimadas) e, mesmo com as reclamações e pedidos para a resolução de tais problemas, nada é feito. Mandam livros didáticos específicos para a educação do campo que não são usados, pois determinam que o livro da rede, totalmente fora do contexto, é o melhor para os alunos. Determinam o horário de aula diferente para economizarem com transporte e motorista, assim dando tempo de o motorista fazer toda a rota da escola do campo e ainda fazer a rota de outra escola na cidade. Os responsáveis pela educação não dão o suporte necessário para os professores e raramente visitam a escola para verem a real situação. Para melhorar a educação do campo, Madalena sugeriu que seja levado em consideração o aluno em seu contexto, respeitando suas características, sua cultura e tradição. Disse que é necessário elaborar propostas que valorizem o homem do campo, ofertando possibilidades de melhorar seu trabalho e, consequentemente, sua vida. Ressaltou a importância de trabalhar os conteúdos de forma que sejam relacionados com o que eles conhecem para que a aprendizagem tenha significado. Falou da importância de uma política pública que dê melhores condições de trabalho aos professores e de estudo aos alunos, investindo em melhorias na estrutura física das escolas e em equipamentos que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem.

Adelaide descreveu as diferenças entre a escola do campo e a escola urbana através da estrutura da escola, do número de alunos e do tamanho da equipe de trabalho. Questionada sobre os maiores desafios enfrentados para atuar na zona rural disse que são o deslocamento da cidade até o campo, as turmas multisseriadas e a dificuldade para abordar as famílias quando necessário. Em relação aos alunos, de acordo com Adelaide, o maior desafio enfrentado é o horário de início das aulas, pois as crianças precisam acordar muito cedo para pegarem o transporte que os leva até a escola. Sobre a relação do município com a escola do campo, disse que atualmente o município tem investido e oferecido para as crianças de zona rural os mesmos recursos que oferece para as crianças de zona urbana. Para melhorar a educação do campo, sugeriu que é necessário organizar o horário das aulas, não permitir turmas multisseriadas e ter um maior acompanhamento por parte dos coordenadores para propiciar as mesmas oportunidades de lazer e cultura para todos os alunos.

6. DISCUSSÃO

Para além da legislação, a escola tem a função de garantir, a todos, a educação e o acesso ao conjunto de conhecimentos acumulados pela sociedade e contextualizados com o meio local.

Mas as leis, na prática, não são cumpridas de acordo com a teoria, pois a população residente no campo é influenciada pela lógica capitalista urbana para se reproduzir socialmente, se inserir no mercado e na cultura das cidades.

Existe um distanciamento entre a legislação e a prática nas escolas, ou seja, a escola do campo ainda está longe de concretizar os aspectos da legislação. A concretização das políticas públicas ainda não aconteceu de fato (SANTOS; MIGUEL, 2012).

Denominadas, pejorativamente, de escolas isoladas, as escolas de zonas rurais são levadas ao abandono. São escolas que inexistem, quando os governantes adotam uma política de estado de redução de custos, levando as crianças para estudarem na cidade, com transportes e estradas precárias e com horas de viagem. Além de excluir as crianças do campo, elas acabam assumindo os valores da cidade.

O descaso e indiferença dos governantes contribuem para que a educação na zona rural esteja desqualificada, ficando evidente que o campo nunca foi um espaço prioritário para real efetivação das leis.

A precariedade das instalações escolares, a falta de materiais didáticos e equipamentos necessários para um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, aliados às condições socioeconômicas e falta de qualificação e formação específica de professores, fazem com que a educação rural fique cada vez mais defasada.

Os livros didáticos trazem situações fora do contexto dos alunos do campo. Os textos e atividades são relacionados a passeios em shoppings, cinemas, parques e zoológicos, por exemplo. Esses alunos, em sua maioria, nunca frequentaram nenhum desses lugares.

As festas comemoradas pela escola rural seguem o calendário das festas comemoradas nas escolas urbanas. Quando realizam atividades, os trabalhos são sempre sobre pessoas ou situações da cidade. Não há propostas de trabalhos que estejam relacionadas com a vida no campo e que valorizem suas práticas diárias.

Tais atitudes vão contra as afirmações de Paulo Freire, defensor de uma educação contextualizada, voltada para a realidade e o cotidiano do aluno e respeitando suas características, experiências e diversidades.

Freire possibilitou, através de seus estudos e pesquisas, uma visão de educação popular alternativa, que viabilizasse uma formação que tivesse sentido para os educandos. Sua proposta político pedagógica defende uma educação que leve em consideração o respeito ao saber das classes populares, como prática educativa, numa relação dialógica democrática. Assim, os educandos são sujeitos que trazem consigo uma bagagem de informações culturais, experiências, saberes, formas de interpretar a realidade, suas histórias de vida e de luta e a identidade cultural. Esses são os requisitos básicos para uma aprendizagem autônoma, independente e crítica do espaço que ocupa.

Para esse educador, a leitura de mundo dos educandos – seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida – é o ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem, pois é preciso que a prática pedagógica adotada pelo educador nesse ambiente escolar, remeta os educandos a uma reflexão crítica da realidade em que se situam.

Ele propõe um modelo de educação que leve o sujeito a sair do conformismo e do comodismo que lhe é imposto pela escola através de conteúdos repetitivos e descontextualizados da realidade dos educandos (FREIRE, 1992).

Para Piaget a educação fora do contexto do aluno não faz com que o conhecimento seja construtivo, pois é importante que haja uma relação do indivíduo com o meio para reconstruir suas ideias através de novas experiências (PIAGET, 1974).

Wallon analisa o indivíduo em seu todo, através de seu contexto, principalmente seu lado afetivo. Afirma que o indivíduo é o conjunto de seus comportamentos e condições de existência. Acredita que o social é importante, pois através da linguagem e da cultura ele desenvolve-se (WALLON, 1968).

Já Vygotsky afirma que o indivíduo é totalmente social. A criança já nasce no meio social que é a família e nela já estabelece as primeiras relações. O indivíduo é um sujeito interativo que elabora seus conhecimentos

através da mediação do outro. O conhecimento é produzido através das condições sociais, culturais e históricas. O processo de ensino-aprendizagem envolve aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles (VYGOTSKY, 1984).

Há uma necessidade das escolas rurais fortalecerem seus aparatos institucionais (normas, regras, propostas pedagógicas e curriculares) a fim de delimitar uma educação contextualizada ao meio rural brasileiro, que consequentemente refletirá de forma positiva na dimensão do cotidiano da escola (DAYRELL, 1996).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do campo tem suas particularidades de propor uma educação específica para a população rural, contemplando seus interesses e suas vivências, mas sem deixar de considerar sua universalização, pois precisa formar seres humanos em sua totalidade.

A educação é uma forma de intervenção no mundo, de transformação da realidade. Cabe ao educador esclarecer, conscientizar, problematizar e oferecer as ferramentas da própria emancipação aos educandos seja no âmbito intelectual, social, moral e ético.

Cada profissional da educação precisa estar capacitado para exercer o cargo de educador, propiciar condições aos educandos, em suas socializações com os outros e com o professor, de testar a experiência, de assumir-se como um ser histórico e social, que pensa, critica, opina, que tem sonhos, sujeito consciente e potencial, agente transformador de sua própria história.

É imprescindível que o educador conheça a realidade social dos sujeitos educandos, para, posteriormente, desenvolver práticas pedagógicas que tenham significado para eles. O educando está inserido em uma realidade social, política, econômica e cultural, que deve ser valorizada pelo educador na organização do material pedagógico.

Somente com a valorização do homem do campo e o ensino através de maneira eficaz, com qualidade e levando em consideração as especificidades locais para os alunos do campo é que será possível pensar em uma transformação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. "A educação rural como processo civilizador". In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**: Vol. III – Século XX. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em< http://www.cedes.unicamp.br >. Acesso em: 10 de março de 2019.

ARRUDA, André. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96**. 2. ed. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, MEC/SECAD, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", n. 5, 2004.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2001.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio (org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em educação do campo**: espaço e território como categorias essenciais. A pesquisa em Educação do Campo, v. XX, p. X-I, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 20. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MORAES, D. de. "Rumo ao campo". In: COSTA, M. J. F. F. da; SCHENA, D. R.; SCHIMIDT, M. A. (Org.). **I Conferência Nacional de Educação** (Curitiba, 1927). Brasília: MEC SEDIAE/ INEP IPARDES, 1997, p. 194-196. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123679>. Acesso em: 10 de março de 2019.

.PIAGET, J.; GRECO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida. Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete et all (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Juliano Batista dos; MIGUEL, Thiago Barros. **Educação do campo: um novo paradigma**. Revista Eventos Pedagógicos v.3, n.2, p. 386 – 398. Maio - Jul. 2012.

SOROKIN, Pitirin A., ZIMMERMAN, Carlo, GALPIN, Charles. Diferenças fundamentais entre o mundo rural e o urbano. In: MARTINS, José de Souza. Introdução Crítica à Sociologia Rural. São Paulo: Hucitec, p. 198-224. 1981.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo**. Propostas e prá!cas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins fontes, 1968.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes Rurais: Mapa de Estudos Recentes**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE COMUNITARISTA

Daniel Machado Gomes
Carlos Marcel Ferrari Lima Fernandes
Tiago da Silva Cicilio

INTRODUÇÃO

Na ótica do comunitarismo, a educação inclusiva precisa promover a diversidade, equalizando o "tratamento igual", que valoriza o que temos em comum, com o "tratamento como igual", que considera nossas diferenças. Enquanto microcosmos da sociedade, a escola pública deve refletir a pluralidade política constitutiva do regime democrático. Por isso, o Estado laico tem a missão de instituir uma educação pública que trate indistintamente todas as identidades religiosas através de práticas pedagógicas e de um currículo que possibilite amplo reconhecimento aos diferentes credos que existem na sociedade, promovendo o diálogo inter-religioso. A principal questão deste estudo é a assimetria entre religiões gerada pelo ensino público confessional, visto que esta forma de ensinar a religião não colabora para a formação de um imaginário religioso mais tolerante e acolhedor com a diferença. O texto que segue tem o objetivo geral de demonstrar que na rede pública o ensino confessional desafia a noção de educação inclusiva, na medida em que não contempla a diversidade religiosa. O estudo se justifica porque, apesar da previsão constitucional que

tutela a igualdade entre as crenças, na prática se observam disparidades e inclusive episódios de intolerância religiosa. A elaboração do presente artigo empregou a pesquisa jurisprudencial e bibliográfica em livros e artigos de periódicos, tendo como referencial teórico as ideias comunitaristas de Charles Taylor.

O texto está divido em três partes, na primeira seção serão apresentadas considerações sobre a importância do reconhecimento na ótica do comunitarismo proposto por Taylor. Na segunda seção será abordada a igualdade entre religiões, a partir do enfoque histórico sobre a laicidade nas constituições brasileiras. A terceira parte do estudo confrontará as demandas por reconhecimento das diferentes religiões que existem no Brasil com o resultado da ação julgada pelo STF, na qual a Procuradoria Geral da República solicitou interpretação conforme a Constituição de dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Tratado entre o Brasil e a Santa Sé, para que o ensino religioso nas escolas públicas não pudesse ser vinculado a religião específica.

O RECONHECIMENTO NA ÓTICA DO COMUNITARISMO

O acadêmico argentino Roberto Gargarella (2008, p. 140) explica que o comunitarismo se baseia em uma noção de liberdade "situada" que confere importância a questões como onde estou e para onde vou. Isso porque o comunitarismo pressupõe que a construção da identidade ocorra dentro de uma determinada sociedade, já que nascemos inseridos em uma comunidade específica cujas práticas sociais definem quem somos. Em sentido oposto, existe a corrente denominada de atomismo, segundo a qual o "eu" antecede o grupo. Gargarella (2008, p. 143) esclarece que o termo atomismo é usado para designar as doutrinas contratualistas do século XVIII que enxergam a sociedade como um agregado de indivíduos orientados por objetivos individuais. Em contraste com a visão atomista, a perspectiva comunitarista entende que a identidade é definida em grande parte a partir do conhecimento de onde a pessoa está situada, das suas relações e seus compromissos.

Segundo o comunitarismo, a solução política para o embate entre as diferenças da sociedade e a ação unificadora do Estado não é nem a homo-

geneização da sociedade nem a liberdade absoluta do indivíduo. Em vez disso, o comunitarismo propõe uma liberdade situada, ou seja, localizada na comunidade à qual o indivíduo pertence. Apenas a liberdade situada é capaz de considerar nossas práticas compartilhas, evitando tanto a homogeneização, que equivale à supressão das diferenças, quanto a liberdade absoluta, que produz conflito, insatisfação e desrespeito às instituições.

Inserido entre os autores da corrente comunitarista, Charles Taylor (2005, p. 147) enxerga a existência de uma tensão entre o plano individual e o plano geral que é intrínseca à esfera política. Taylor (2006, p.136) percebe que o Estado não é eticamente neutro e, por essa razão, ele defende a necessidade de que o Estado liberal assuma políticas multiculturalistas de proteção aos grupos minoritários. O Estado não deve ser indiferente aos laços entre os indivíduos da mesma comunidade, nem deve adotar uma posição ontológica "atomista" sem conexão com alguma identidade comunitária, que compreenda o ser humano como autossuficiente no espaço moral.

A partir da compreensão de Hegel, Taylor (2000b, p.12) discorre sobre a noção de reconhecimento das identidades culturais para responder às demandas do multiculturalismo do mundo moderno ocidental. Na perspectiva de Taylor (2013, p.41), o conceito de liberdade não deve prescindir de discriminações qualitativas pelos indivíduos, com a hierarquização de fins e bens. O autor canadense propõe, portanto, uma articulação entre a liberdade e a promoção da identidade que ultrapassa a visão do indivíduo centrado em si mesmo, descolado do mundo. Segundo esta ótica, aspectos da organização política atual estimulam a necessidade ou, por vezes, a exigência, de reconhecimento dos grupos minoritários ou menosprezados historicamente. Assim, a igualdade deve ser pautada nas diferenças que nos constituem como seres humanos, pois é na singularidade dos indivíduos que residem o reconhecimento do outro e o reconhecimento de si mesmo.

O reconhecimento se revela central no plano social porque nossa identidade é formada em diálogo aberto com os outros. A necessidade primeira do reconhecimento não se fundamenta apenas no campo ético ou político, mas em uma razão ontológica: nossas identidades são formadas em diálogo aberto com os outros. Taylor (2011, p.57) explica que a identidade resulta de confronto e aceitação por si e pelos demais. Neste

sentido, o reconhecimento igual é muito mais do que o modo apropriado para uma sociedade democrática, pois a sua recusa pode infligir danos àqueles para os quais ele é negado.

Segundo Taylor (1994, p. 250), a política do reconhecimento tende a evitar o universalismo meramente formal da dignidade, sob o risco da negação das diferenças. O reconhecimento igualitário tem como fundamento a noção incondicional e generalizada de dignidade da pessoa humana que se opõe à ética da honra dos tempos antigos, que não tinha base igualitária. Assim, a educação em um ambiente democrático exige um mesmo estatuto legal para as diversas culturas, para ambos os sexos, para todas as formas de identidade.

A importância do reconhecimento na modernidade também foi intensificada pela relação que se estabeleceu entre identidade e autenticidade, já na perspectiva moderna a identidade subjetiva está intrinsecamente relacionada com o ideal de autenticidade. Taylor (2011, p.54) explica que isso também é uma manifestação do declínio da estrutura hierárquica, pois nas sociedades antigas a identidade era definida pela posição social. Entretanto, o autor deixa claro que a chegada da cultura democrática por si só não extinguiu a compreensão antiga de identidade que se baseava no *status* social. Esta maneira de autocompreensão do sujeito foi minada pelo ideal moderno de autenticidade, que passou a ser entendida com a descoberta da minha própria maneira original de ser.

Na perspectiva comunitarista, descobrir a identidade demanda diálogo, o que conduz à importância crucial do reconhecimento. Minha própria identidade depende de minhas relações dialógicas com os outros, isso não é uma invenção da modernidade. Trata-se de uma dinâmica estrutural. A diferença da era anterior é que o reconhecimento nunca surgiu como um problema. A identidade original, pessoal deve ser conquistada pela troca e, neste sentido, pode fracassar.

Conforme Taylor explica (2011, p. 56), o que a modernidade trouxe consigo não foi a necessidade do reconhecimento, mas as condições nas quais ele poderia fracassar, já que em tempos pré-modernos as pessoas não falavam de identidade ou reconhecimento pela desnecessidade de se tematizar este assunto. Cada um tinha a identidade definida em razão da posição social que ocupava no estamento, sendo desnecessário preocupar-se em ser reconhecido pela própria autenticidade.

Em nossa sociedade, negar reconhecimento a alguém é entendido como uma forma de opressão, já que implica um evidente sofrimento e prejuízo à autoestima, por projetar uma imagem inferior ou degradante do outro. Taylor (2011, p.58) demonstra que o reconhecimento não é uma questão de cortesia, mas sim de uma necessidade humana porque é encarado como condição para a autorrealização.

As democracias contemporâneas se alimentam da necessidade e da exigência de reconhecimento. Para grupos minoritários ou tradicionalmente marginalizados, o reconhecimento adquire caráter premente, devido à sua relação com a noção de identidade. Neste sentido, o feminismo, os movimentos que lutam por igualdade racial, bem como os movimentos que defendem a causa LGBT compartilham a premissa de que a negação do reconhecimento é uma forma de opressão.

Maria João Silveirinha (2019) define a democracia como uma forma de lidar com desacordos entre cidadãos que partilham de uma mesma sociedade, mas não de uma mesma cultura. Ela pontua que nas sociedades modernas há uma rejeição de que a vida social seja una e estável, pois a identidade é vista como uma construção negociada pela relação com os outros, sendo que os grupos minoritários reivindicam a toda hora o reconhecimento da sua diferença no espaço público. Com isso, abre-se a questão do sentido do reconhecimento, sua ligação com a identidade e como ambos se vinculam ao ideal de autenticidade.

A democracia demanda, portanto, uma política de reconhecimento igualitário que possibilite a inclusão do outro na sociedade. A institucionalização de práticas de reconhecimento permite que grupos tidos tradicionalmente como "subalternos" possam se fazer ouvir na sociedade. Por outro lado, o não reconhecimento resulta na marginalização e na discriminação injusta que ampliam disputas e conflitos na sociedade. Daí surge a necessidade de um modelo educacional apto a favorecer a inclusão do outro através do reconhecimento igualitário que deve se manifestar em práticas pedagógicas e também na formulação de um currículo que não reproduza assimetrias já existentes no ambiente social. Neste sentido, a escola pública precisa valorizar igualmente as diferentes manifestações religiosas professadas na sociedade, pois no ambiente democrático o ensino público religioso não pode privilegiar um credo em detrimento de outros.

DIÁLOGO ENTRE RELIGIÕES

Por pressupor o igual reconhecimento aos diferentes credos, o diálogo inter-religioso tem no Estado laico o seu melhor ambiente para florescer. A laicidade se propõe a considerar igualmente todas as identidades religiosas e, por esta razão, o ensino público deve assegurar e promover a variedade de crenças presentes na sociedade, sem discriminar qualquer profissão de fé. No Brasil, desde a primeira constituição republicana, a laicidade se encontra intrinsecamente relacionada aos princípios fundamentais da liberdade religiosa e da igualdade. Daniel Sarmento (2007, p.3) explica que o princípio da laicidade foi introduzido no Brasil com a promulgação da Constituição de 1891, em cujo artigo 11, §2º há a proibição à União e aos Estados federativos de estabelecer, subvencionar ou embaraçar os cultos religiosos.

Com o advento da Constituição de 1934, se manteve o secularismo do Estado e a liberdade religiosa, como indica Hugo Mangueira (2009, p.26). A previsão naquele diploma, em seu art. 17, incisos II e III, era de que, dentre os direitos promulgados pela Assembleia Constituinte, se encontravam a inviolabilidade da liberdade de consciência, o livre exercício dos cultos religiosos e a liberdade religiosa como direitos individuais. Alexandre de Moraes (2007, p. 14) lembra que as Constituições brasileiras de 1946, 1967 e a Emenda Constitucional de 1969 asseguravam os direitos individuais já postos pelas Constituições de 1891, 1934 e 1937 dentre os quais se inserem a laicidade, a liberdade religiosa, o respeito ao culto no espaço público das distintas confissões religiosas e o respeito à liberdade de consciência. A tradição de separação entre o poder civil e a religião manteve-se no atual texto constitucional em vigor, pois a Constituição de 1988 reproduz o princípio da laicidade.

Considerando a importância do diálogo inter-religioso no Estado laico, o ensino da religião na rede pública precisa viabilizar a interlocução através do respeito igualitário a todas as religiões. Negar reconhecimento ao outro equivale a diminuir a sua dignidade humana e, quando estão em jogo as identidades religiosas, o não-reconhecimento implica na violação do princípio da laicidade. No Brasil, a oferta de ensino público confessional traz inúmeros desafios para o diálogo entre religiões, gerando

dificuldades concretas para a diversidade de crenças, por desfavorecer as profissões de fé minoritárias e marginalizadas.

Atualmente, existem mais de 140 denominações religiosas, conforme dados do IBGE (2010). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prevê a obrigatoriedade da oferta de ensino religioso nas escolas públicas, sendo facultativa a matrícula dos alunos. Um acordo firmado com a Santa Sé assegura a promoção do ensino confessional nas escolas da rede pública brasileira, porém, como é impossível promover o ensino religioso confessional de todos os credos, acaba-se negando reconhecimento adequado dos grupos religiosos menos favorecidos como é o caso dos praticantes do Candomblé, da Umbanda e de outras religiões de matriz africana.

São justamente as designações religiosas minoritárias e marginalizadas que mais necessitam da proteção do Estado em relação a atos de discriminação que atentam contra a liberdade de culto e de expressão religiosa. De acordo com dados da Secretaria Estadual de Direitos Humanos do Estado do Rio de Janeiro, em 2017 foram registrados 800 atendimentos de intolerância religiosa - uma média de dois casos por dia (ABREU; RAMALHO, 2018). Deste total, 71,5% das ocorrências atingiram praticantes de religiões afro-brasileiras que foram vítimas de depredação, difamação e invasão das áreas de culto.

Ofertando o ensino confessional, o Estado brasileiro não colabora para a promoção da tolerância nem do diálogo inter-religioso, aproximando o conteúdo da disciplina religião da prática do proselitismo. Neste sentido, o Estado legitima um reconhecimento negativo que expressa, erradamente, um desvalor daquelas identidades religiosas que não serão ensinadas na escola. Conforme Taylor explica, o reconhecimento errôneo pode gerar aos indivíduos ou coletividades um "verdadeiro dano, autêntica deformação se o povo ou a sociedade que os rodeiam lhe mostram, como reflexo, um quadro limitativo, ou degradante ou depreciável de si mesmo" (TAYLOR, 1993, p. 43). Nota-se, com isso, a importância de uma visão mais ampla no ensino da religião, sob pena de serem reforçados os estereótipos de marginalização que atingem os grupos habitualmente excluídos. Apenas um ambiente que garante a igualdade entre as crenças pode promover o diálogo entre as religiões.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO PÚBLICO CONFESSIONAL

Na escola pública, a educação inclusiva deve adotar políticas para o reconhecimento das múltiplas identidades religiosas existentes na sociedade, a fim de criar um imaginário religioso voltado para o diálogo entre as diferentes religiões. O ensino confessional dificulta este objetivo, já que se compromete com o estudo doutrinário de uma determinada profissão de fé, aproximando-se do proselitismo. A matéria chegou até o Supremo Tribunal Federal onde foi analisada a constitucionalidade do ensino religioso confessional na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439, proposta pela Procuradoria-Geral da República (PGR). Em sessão plenária realizada no dia 27 de setembro de 2017, por maioria dos votos, os ministros concluíram que o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras pode ter natureza confessional, ou seja, pode ser vinculado às confissões religiosas. A ação pedia a interpretação conforme a Constituição da República ao artigo 33, da Lei 9.394/1996 (LDB) e ao artigo 11, §1º do acordo firmado entre o Brasil e a Santa Sé (Decreto 7.107/2010), para assentar que o ensino religioso nas escolas públicas não pode ser vinculado a religião específica e que não se admite a contratação de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas. Sustentava-se que tal disciplina, cuja matrícula é facultativa, deve ser voltada para a história e a doutrina das várias religiões ensinadas sob uma perspectiva laica.

No julgamento, o STF enfrentou três questões: se o ensino religioso nas escolas públicas pode ser vinculado a religião específica; se é admissível professores na qualidade de representantes das confissões religiosas em escolas públicas; se a disciplina deveria ser voltada para a história e a doutrina das várias religiões. Julgando pela improcedência da ADI, o Supremo interpretou que a laicidade prevista no artigo 19, I, da Constituição não obsta a promoção e a otimização da liberdade religiosa (CF, Art. 5º, VI).

Foram vencedores os votos dos ministros Alexandre de Morais, Carmem Lúcia, Edson Fachin, Dias Toffoli, Gilmar Mendes e Ricardo Lewandowski. Os votos vencidos foram proferidos pelo relator, ministro Roberto Barroso, seguido dos ministros Rosa Weber, Luiz Fux, Marco Aurélio de Mello e Celso de Mello. A posição vencedora, apresentada pelo ministro Alexandre de Morais, concluiu que o ensino religioso nas

escolas públicas brasileiras pode ter natureza confessional de modo a ser comprometido com a profissão de fé de alguns credos.

Apesar da decisão do STF que declarou a constitucionalidade da oferta de ensino religioso confessional nas escolas públicas, esta forma de ensinar não é a que mais favorece o diálogo e a tolerância religiosa. Na ótica comunitarista, é devida a promoção e o reconhecimento a toda a diversidade de identidades religiosas do Brasil, sem se privilegiar injustamente algumas crenças em detrimento de outras. O tratamento desigual entre religiões não apenas dificulta o diálogo, como também é incompatível com a laicidade. Por esta razão, é preferível que o ensino da Religião na rede pública seja sem vinculação a uma confissão religiosa específica.

CONCLUSÃO

A pesquisa confrontou a educação inclusiva com a oferta de ensino público confessional na rede pública, tendo demonstrado que esta maneira de ensinar a religião não privilegia o diálogo entre religiões. Isso porque favorece apenas um universalismo formal da dignidade, sem considerar fatores reais que promovam as distintas identidades culturais religiosas. Por se aproximar do proselitismo, o ensino confessional não favorece uma cultura de tolerância, o que reforça dissimetrias entre crenças que estão enraizadas na sociedade brasileira. Este quadro viola o reconhecimento dos grupos minoritários e tradicionalmente marginalizados – em especial religiões de matriz afro-brasileira – que são o alvo preferencial de ataques que atentam contra os direitos humanos, como indicam os dados estatísticos sobre intolerância religiosa registrados em 2017 pela Secretaria Estadual de Direitos Humanos do Estado do Rio de Janeiro. Conclui-se que, em razão da necessidade de se prestar o igual reconhecimento às múltiplas expressões de fé existentes na cultura brasileira, a disciplina religião deve ser facultativa na rede pública e voltada para a história e a doutrina das várias religiões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Ricardo; RAMALHO, Guilherme. **RJ registrou 800 atendimentos de intolerância religiosa em 2017, de acordo com Secretaria Estadual dos Direitos Humanos.** Disponível em:

https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/rj-registra-800-atendimentos-de-intolerancia-religiosa-em-2017.ghtml. Acesso em: 16.09.2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em 18.09.2018.

GARGARELLA, Roberto. As teorias da justiça depois de Rawls. **Um breve manual de filosofia política.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

HEGEL, Georg W. Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. trad. Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 1992.

MANGUEIRA, Hugo Alexandre Espínola. **Acordo Brasil-Santa Sé**: uma análise jurídica. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2009.

MATTOS, Patrícia. **A sociologia política do reconhecimento**: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. São Paulo: Annablume, 2006.

MORAES, Alexandre de. **Direitos Humanos Fundamentais**: teoria geral, comentários aos art. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SARMENTO, Daniel. O crucifixo nos Tribunais e a laicidade do Estado. **Revista Eletrônica PRPE**, v. 5, p. 1-17, maio de 2007. Disponível em: file:///C:/Users/Computador/Downloads/RE_%20DanielSarmento2.pdf. Acesso em: 18.09.2018.

SILVEIRINHA, Maria João. **Democracia Deliberativa e Reconhecimento**. Disponível em: http://labcom-ifp.ubi.pt/files/agoranet/06/silveirinha_democraciadeliberativa.pdf. Acesso em 19.11.19.

TAYLOR, Charles. **A ética da autenticidade**. São Paulo: É Realizações, 2011.

____. **Multiculturalismo**: examinando a política de reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

____. **Multiculturalismo y la política del reconocimiento**: ensaio de Charles Taylor. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

____. Propósitos entrelaçados: o debate liberal-comunitário. In: TAYLOR, Charles. **Argumentos Filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000a.

____. A política do reconhecimento. In: TAYLOR, Charles. **Argumentos filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000b.

____. **Hegel e a Sociedade Moderna**. Trad. Luciana PUDENZI. São Paulo: Loyola, 2005.

LIBRAS: UMA EXPRESSÃO DE VIDA E DE LUTA DA COMUNIDADE SURDA

Jucilene Sousa de Jesus Silvia Regina Rodrigues Maramaldo

INTRODUÇÃO

A Libras é uma das línguas de sinais existentes no mundo para a comunicação entre surdos, tendo sido originada na língua de Sinais Francesa. As línguas de sinais não são universais, possuem sua própria estrutura e diferenciam-se em suas regras dentro de uma região num mesmo país, caracterizando o que se denomina expressões ou regionalismos. Vive-se hoje um momento em que as ações de inclusão são muito discutidas e asseguradas por leis e propostas, porém muitas dessas, nunca saíram das gavetas dos gabinetes. Ao usar a língua de sinais comunica- se através das mãos, ouvi- se com os olhos e interage-se com o mundo.

A Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, são complementações curriculares especificas a serem desenvolvidas nas escolas com alunos surdos que vivem em cidades do Brasil onde existem tais comunidades, mas há além dela o conhecimento de outra língua de sinais utilizada pelos índios Urubus-Kaapor na floresta amazônica. Entretanto, é importante ressaltar que o alfabeto utilizado na língua de sinais é o mesmo em todo o território nacional. Assim, pode haver palavras e dialetos diferentes, porém as letras de nosso alfabeto são as mesmas em qualquer região do país. Toda variação linguística vem acompanhada de uma mudança cultural e regional, cabendo ao próprio povo ser o responsável por essas mudanças, que com o passar do tempo e de acordo com os

costumes da região vão se modificando, essa variação influencia na forma como as pessoas se comunicam e fazem uso de sua língua.

A obrigação de verbalizar deixou profundas cicatrizes nas comunidades surdas, essa moralização imposta equivalia a negação da sua língua, tornando-se sinônimo de disciplina, de intimidação cansativa e de treinos mecânicos da fala.

Os princípios da história da libras não foram diferentes das outras línguas, como se sabe, a língua portuguesa originou-se do latim, assim como o francês, o italiano e o espanhol. No Brasil, a Língua Portuguesa sofreu modificações de pronuncia e o mesmo aconteceu com a Libras. Segundo Koerner (2012, p. 62).

Esta tendência penetrou no escrever a história da linguística, ainda que seja de se esperar que um historiador encontre mais exemplos de evolução e continuidade do que de revolução e descontinuidade de ideias através dos séculos pontuados por mudança de ênfase. (KOERNER,2012, p. 62).

Não se sabe ao certo como surgiu a Libras, o que se sabe é que foi criada por homens que propiciaram o resgate de um sistema comunicativo através do canal gestual/visual. Os surdos utilizam como características para compor a libras a expressão facial e/ou corporal, essa é a forma que encontram de expressarem seus desejos, suas alegrias e suas frustações. A Libras não fala só com as mãos através de gestos/ sinais, a comunidade surda revela seus anseios também no expressar do seu corpo.

Em décadas passadas, havia famílias ouvintes que escondiam os filhos surdos, com vergonha de terem gerados crianças fora dos padrões estabelecidos como "normais", por isso os surdos eram privados do convívio da sociedade, além disso, o acesso dos pais de comunicar-se com os filhos, era de certa forma muito difícil e limitado já que não dominavam a língua de sinais, assim essas crianças sofriam preconceitos e eram marginalizados inclusive pela família e pela comunidade na qual estavam inseridas. Apesar da evidência que a Libras conquistou nas últimas décadas, o IBGE ainda possui dificuldade para especificar a quantidade de surdos no Brasil, de acordo com pesquisas, ainda não é possível mensurar quantos eles são. Estima-se que estão entre 5, 7 milhões em todo território brasileiro.

Acredita- se que as possibilidades do surdo em aprender é a mesma do ouvinte, o que ele precisa é ser estimulado desde a tenra idade para que possa se sentir valorizado e integrado no meio em que convive.

Ressalta- se também a importância da escola enquanto espaço acolhedor onde esse aluno surdo possa sentir-se também um protagonista da sua aprendizagem. Assim, o professor não deve ignorar as informações por ele trazidas, o grande entrave, entretanto é o pouco/ nenhum domínio dos docentes em relação a Libras o que evidencia a falta de formação continuada para qualificar melhor a prática docente voltada para atender alunos com deficiências.

A cultura é um elemento significativo no processo de afirmação coletiva de grupos minoritários. É necessário ao ouvinte o contato rotineiro com o povo surdo, só assim é possível conhecer o seu dia-dia e sua forma de ver e de se colocar no mundo, já que a comunidade surda ver o ouvinte de forma diferenciada como bem explica Skliar

Não parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções. Nesse contexto, a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu revés. Não é uma cultura patológica. (SKLIAR 2012, p.28).

As comunidades religiosas são as grandes incentivadoras de parte da cultura surda, alguns eventos acontecem de maneira a privilegiar os surdos, sejam eventos televisionados ou em associações. A posição que o sujeito surdo assume dentro do seu grupo cultural é que definiria a sua questão identitária, que se inicia com o conhecimento sobre a surdez e consequentemente com a valorização e o orgulho surdo, pois é através dos artefatos culturais, que o surdo pensa na sua própria condição, se organiza e aprende a lutar pela conquista de espaço dentro da sociedade.

AS LÍNGUAS DE SINAIS: algumas falas

As línguas de sinais de vários países foram preservadas e passadas de geração em geração por meio de associações de surdos e suas famílias. No Brasil, houve intercâmbio por meio de redes, possibilitando contatos entre os surdos de todo o país. Sabe-se que a língua de sinais apresenta a possibilidade efetiva de troca com o outro, além disso, oportuniza aos surdos falar sobre o mundo de forma prazerosa. É trazida como elemento constituidor dos surdos e na produção de significados a respeito de si, do

seu grupo, e de outros grupos. A Lei de n. 10.436 de 24 de abril de 2002, que regulamenta a Libras, foi comemorada com entusiasmo pela comunidade surda e pelos profissionais que trabalham na área, assegurando aos surdos, a Libras como sua língua materna e a língua portuguesa como sendo sua segunda língua.

A criança surda tem inicialmente o aprendizado da língua de sinais (LIBRAS), diferente da língua utilizada pela sociedade ouvinte, o que atrapalha a comunicação em geral. Assim, é preciso criar meios para ensinar o português, pois trata-se da língua oficial, embora seja uma segunda língua. Mas entende-se também a necessidade da disseminação de políticas públicas para a qualificação dos professores garantido, assim um dos meios de torná-los capazes para atender aos alunos que lhes chegam, contribuindo também para serem multiplicadores da língua de sinais. Corroborando com o exposto, Johnson afirma que

> [...] a origem da competência em segunda língua não está em algum dispositivo de aquisição da linguagem ou qualquer outro mecanismo, em um sistema de resolução de problemas gerais, mas na realidade social em uso da língua. Este uso da linguagem não acontece em um vácuo ou em um contexto social imaginário, mas em um contexto real e perceptível socialmente. [...] estes contextos não são universais. Eles são muito localizados, e, portanto, a capacidade de linguagem é também localmente vinculada: reflete todas as características de um contexto bem definido sociocultural e institucional. Segundo a capacidade de linguagem não se situa na mente do aluno, mas em uma infinidade de contextos socioculturais e institucionais e em uma variedade de práticas discursivas que o aluno foi exposto ao longo da vida (JOHNSON, 2014, p 172).

Quando se oportuniza aos educandos a atividade de escrever em português, na estrutura de LIBRAS, eles têm a chance de refletir sobre o funcionamento da língua. Entretanto, as convenções dessa escrita/transição precisam ser bem estabelecidas entre educandos e educadores. Na verdade, a língua de sinais exerce uma função concomitantemente relacional e intelectual e nesse sentido, vale destacar que:

> (...) O dialogo impulsiona a linguagem, a mente, mas depois que esta é impulsionada, desenvolvemos um novo poder, a "fala interna" e esta que é imprescindível para o nosso desenvolvimento mais amplo do pensamento. (...) escreveu Vygotsky (1991). Nós somos nossa linguagem, costuma-se dizer, mas nossa verdadeira identidade, reside na fala interna no fluxo e geração de significado (SACKS, 2013 p.84 e 85).

A existência de uma identificação surda nas questões linguísticas é um fato. Porém, nota-se o desrespeito as diferenças regionais, pois a língua de sinais também contribui para a construção de identidade. Ser surdo é diferente de ser deficiente auditivo, de acordo com essa concepção toda definição que identifique uma pessoa surda, está atrelada ao seus contextos históricos, já que os surdos não tiveram a sua diferença linguística respeitada, esse desrespeito desencadeou em terminologias que exaltam a ausência auditiva no lugar da diferença, são denominados de deficiente, doente, surdo-mudo, mudinhos… Strobel (2011, p.35) explica que "para o povo surdo, a terminologia 'deficiente auditivo', é rejeitada porque define o surdo segundo a sua capacidade". Surdo é a pessoa que apenas utiliza às línguas de sinais, enquanto que o deficiente auditivo tem resíduos de audição, podendo se comunicar normalmente através da oralidade e caso tenha interesse possa a ser Bilingue.

TIPOS DE SURDEZ

Segundo a Portaria de Nº 186 de 10 de março de 1978 (MEC / SEESP, 1995), classifica-se em "parcialmente surdo" e "surdo" todos aqueles que se manifestam respectivamente, surdez leve ou moderada e surdez severa ou surdez profunda.

Os parcialmente surdos são classificados de acordo com o que segue:

> a) surdez leve ocorre quando a perda auditiva é de quarenta decibéis e o indivíduo assim classificado poderá ter aquisição da linguagem. Entretanto, mostram-se com limitações na escrita e na leitura.
>
> b) surdez moderada quando a perda auditiva se encontra estimada entre quarenta e setenta decibéis. Nos indivíduos com surdez

> moderada é notório o atraso da linguagem, dificultando a eles a compreensão de estruturas gramaticais.

Há várias décadas a língua de sinais não era considerada uma língua natural, acreditava-se que os sinais seriam apenas mímicas ou gestos isolados. De acordo com Quadros (2007), "as línguas de sinais são utilizadas pelas comunidades surdas no mundo inteiro, apresentam as mesmas características que as línguas orais". A Libras é dotada de uma gramática formada a partir de elementos das palavras que se estruturam, porém a língua de sinais não atrapalha o aprendizado da língua oral. O oralismo considera que a comunicação surdo/ouvinte seja o fator mais importante para a integração social do surdo, para isso, muitos acham que os surdos por serem minorias é que devem aprender a língua da maioria, isso cria situações de exclusão, deixando muitas vezes essa comunidade a margem das questões que os rodeiam, tais situações acontecem porque os surdos são vistos como incapazes de expressarem suas opiniões, isso é herança da incompreensão de quem os vê e a associação que a sociedade faz como deficientes mentais , tais fatos ocorrem devido as consequências do atraso na aquisição da linguagem que a maioria dos surdos sofrem, dificultando assim a abstração de conceitos e de situações mais concretas, levando por vezes esse surdo a desistir da escola por vergonha, discriminação ou mesmo por se sentirem alheios dentro das salas de aula

A opressão vivida pelos surdos ao longo da história o levou a reflexão acerca da sua identidade. A identidade dos surdos é uma reunião de traços que os diferenciam dos ouvintes, expressados por uma cultura especifica, que pode ser compreendida basicamente em sua estrutura a partir de duas formas de sinalização: sinais icônicos ou dos sinais arbitrários. Quadros (2014, p.33) explica claramente a distinção entre a duas formas:

> A conicidade reproduz a forma, o movimento e/ou a relação espacial do referente, tornando o sinal transparente e permitindo que a compreensão do significado seja mais facilmente aprendida. Assim, mesmo não conhecendo bem uma língua, há uma motivação do signo com relação ao referente. Ao lado desta conicidade, há também arbitrariedade, já que alguns sinais não representam associações. (QUADROS 2014, p.33).

A criação da identidade é um processo que se constrói através do convívio com o mundo e com o outro. A criança surda deve manter contato com a comunidade surda sem, no entanto, se isolar da comunidade ouvinte. O grande objetivo dessa interação é alicerçar a identidade surda enquanto indivíduos com potencialidades e limitações, porém capazes de interferir no meio em que vivem, pois é através da aquisição da língua de sinais que a criança passa a compreender e dar significado ao mundo. O surdo ao ler e compreender uma palavra escrita em português atribui-lhe o significado pela língua de sinais.

O SURDO NO MERCADO DE TRABALHO

Ser incluído socialmente é fundamental para a autoestima da pessoa surda. Porém, essa prática precisa ter início no seio familiar. O Brasil tem avançado no que tange aos direitos das pessoas com diferenças através da efetivação de algumas políticas públicas que facilitaram o convívio social dessas comunidades. Dentre as melhorias destacam-se: o passe livre a pessoa surda no sistema de transportes, amparada pela Lei N° 8.899/1994; a Língua Brasileira de Sinais "como meio legal" de comunicação e expressão – Lei Nº 10.436/2002, entre outras. Mas, na prática a realidade torna-se cruel e discriminatória, carecendo essas leis serem cumpridas efetivamente.

Com relação a inserção dos surdos ao mercado de trabalho, a realidade que se revela é o despreparo das empresas na aceitação de pessoas com tal deficiência em seus quadros funcionais, não há uma capacitação em libras para os empregados ouvintes, dificultando assim, a comunicação entre eles e até podendo ocasionar o isolamento do empregado surdo dentro das empresas.

Alguns desafios do surdo no mercado de trabalho, são as raras oportunidades de crescimento profissional dentro das empresas, muitos deles passam décadas executando sua função no mesmo cargo, além disso, o diálogo com os ouvintes é limitado pelo fato deles não conseguirem ser entendidos, se isolam e passam despercebidos.

Outros obstáculos são impostos aos surdos: a baixa escolarização, muitos deles não concluem o ensino médio e quando são convocados para entrevista pelo Setor de Recursos Humanos das Empresas não conseguem

se expressar, falta o profissional interprete de libras o que acaba dificultando a sua contratação. Porém, muitos deles são absorvidos através das cotas estabelecidas por lei. Pinto assevera que

> Ao incorporarem pessoas com deficiências, no seu quadro de funcionários, as empresas obtêm reconhecimento social, ao manterem relações consideradas inclusivas no ambiente de trabalho, é projetada uma imagem positiva na sociedade empresarial. Assim, a inclusão de pessoas de pessoas com deficiências auditivas pode possibilitas as empresas serem vista de modo diferente (PINTO, et al.2012, p.4)

Fica evidente que algumas companhias empregam surdos para se promoverem e serem vistas como aquelas que praticam a inclusão. Porém, são inúmeros os desafios para a integração dos surdos, requer não só boa vontade, mas exige também um repensar das empresas sobre as suas práticas seletivas, excludentes e convencionais em relação a essa comunidade, só assim as pessoas surdas sentir-se-ão cidadãs produtivas no mercado de trabalho, capazes de fazerem a diferença e de contribuir para uma sociedade mais igualitária.

O RECONHECIMENTO DA LÍNGUA DE SINAIS ASSEGURA A IDENTIDADE E MARCOS CULTURAIS DOS FALANTES

O direito a língua de sinais e o estreito contato com a comunidade surda, precisam ser garantidos, pois isso possibilita a formação da sua identidade. Pensa-se que a identidade cultural pode ser relacionada a inclusão ou a exclusão, assim também como a identidade regional. Na década de 60, ocorreu grande avanço em relação a língua de sinais, com a publicação da obra Sign Linguage Struture, de William C. Stokoe, onde o livro tratava do estabelecimento de status linguístico para a língua de sinais, onde ele percebeu que a língua de sinais tinha todas as características das línguas orais e expressões faciais e corporais, esta obra é pioneira em descrever uma língua sinalizada. No campo educacional, o reconhecimento das variações linguísticas de Libras e sua correlação social, vem mudando

de modo radical, já que o grau de contato com a comunidade surda, personalidade, sexo, entre outros fatores são as possíveis causas para variações linguísticas. Bagno nos desperta para isso, quando diz:

> O preconceito linguístico é tanto mais poderoso porque, em grande medida, ele é "invisível" no sentido de que quase ninguém se apercebe dele, quase ninguém fala dele com exceção de raros cientistas sociais que se dedicam a estudá-lo. (BAGNO, 2013, P. 23 e 24)

Vale ressaltar nesse momento, que embora as variações regionais sejam aceitas pela comunidade surda, as variações mais difundidas no Brasil são as variantes de São Paulo e Rio de Janeiro, isso ocorre pelo fato do grande material ser produzido nessa região. No entanto, isso não individualiza outras regionalizações. Muitos sujeitos sabem que existe "povo surdo" e "cultura surda", embora não conheçam ou não sabem como estão organizados a sua tradição, cultura e regras. Para muitos da sociedade, o "povo surdo" é um povo imaginário, assim como reflete Anderson

> A nações não são apenas entidades politicas soberanas "comunidades imaginadas", não apenas para seus povos, mas para as artes e culturas que produzem, onde um certo "sujeito imaginado" está sempre em jogo. Onde começam e onde terminam suas fronteiras, quando regionalmente cada uma é cultura. (ANDERSON, 2013, p.26)

Os sujeitos surdos veem o mundo de maneira particularizada em alguns aspectos, porque suas vidas são diferentes já que possuem experiência visual e acabam se distanciando da experiência auditiva, que na classificação dos ouvintes, é o ouvir que atua simbolicamente para classificar o mundo. Os surdos não se distinguem uns dos outros de acordo com a sua surdez, o mais importante para eles é difundir a língua de sinais, por isso ser surdo de nascença é respeitável na comunidade surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunidade surda trava uma luta constante para estabelecer seu espaço nessa sociedade tão seletiva, tentando se manter integrada em seus es-

paços e relacionando-se com seus pares através da língua de sinais, pois acredita-se que a Libras exerce um papel social e cognitivo. Além de colaborar para o desenvolvimento dos indivíduos, nos aspectos linguístico, social e cultural da comunidade surda. A escola não pode permanecer alheia, mera expectadora na produção dos exilados linguísticos, é necessário que assuma sua responsabilidade, proporcionando à criança surda um ensino bilíngue por excelência, ou criando possiblidades para que isso ocorra.

Em todo esse processo, considera-se importante o conhecimento das variações linguísticas em Libras, tendo em vista que a voz dos surdos são as mãos e os corpos que envolvem movimentos, que as vezes parece sem sentido, mas para os surdos, abre a possibilidade de organizar as suas ideias estruturando também seus pensamentos.

É evidente que os ouvintes precisam se integrar melhor no rico mundo da cultura surda, isto é, ter um olhar desejante do outro, reconhecendo-os como detentores de direitos iguais, enquanto uma comunidade viva e afetiva.

Vale ressaltar alguns avanços conquistados pela comunidade surda nas últimas décadas. Dentre eles destacam-se a exigência de uma educação bilingue (libra/ língua portuguesa) e a regulamentação da profissão dos tradutores e intérpretes de libras, uma luta de décadas desses profissionais.

A reflexão que permeia o universo da sociedade é sobre a necessidade de multiplicar conhecimentos, contagiar e disseminar os bons exemplos em relação a Língua de Sinais no Brasil. Embora os docentes das redes públicas estejam recebendo formações (rápidas). Porém, necessárias em relação a LIBRAS, ainda há a necessidade de mais políticas públicas voltadas para atender a comunidade surda e os docentes, pois abre-se possibilidades de novas estratégias a serem desenvolvidas no que diz respeito às diferenças, possibilitando assim a construção de relações afetivas e sociais entre as duas comunidades: surda e ouvinte.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. **Surdos oralizados e identificação surda**. 2ªed. Porto Alegre: 20013 p.26.

BAGNO, Marcos. **Preconceitos Linguísticos: O que é como se faz?** São Paulo: Loyola, 2013.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Especial, Direito a Educação: Orientações Gerais e Marcos Legais. Brasília: MEC / SEESP, 1997.

_____. **Lei nº 10.436. de 24 de abril de 2002**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2002.

_____ . Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outras providencias.

_____ . Lei Nº 8899, de 26 de junho de 1994. Concede passe livre às pessoas portadores de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.

DASCAL, A. **Atualidade da educação para surdos: Processos e projetos pedagógicos**.

JOHNSON, J. **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus Editora, 2014, p. 15 – 18.

KOENER, Oliver. **Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos.** Trad. Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p.62.

PINTO, Berenice Dias et al. **Inclusão e Permanência da Pessoa surda no Mercado Formal de Trabalho.** 2012. Disponível em:<htpps:e-bookbrowsee.net//44-inclusao-e-permanencia-da-pessoa-surda--no-mercado-formal-de-trabalho-doc-d340127999> Acesso em: 30 dez 2013.

Porto Alegre: Mediação-Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

QUADROS, Ronice Muller. **Ideias para ensinar Português para surdos**. Brasília: MEC/SEESP. 2007.

QUADROS, R. M. **A regionalização da língua brasileira de sinais.** 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2014. P.33.

SACKS, Denys. Cultura e identidade. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2ª ed. Bauru: Edusc, 2013 P. 84 e 85.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, P. 28.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamentos e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O ENSINO DE LIBRAS NA ATUALIDADE: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LIBRAS NAS SÉRIES INICIAIS

Neli Brito Moreira
Laury Vander Leandro de Souza
Eliuvomar Cruz da Silva

INTRODUÇÃO

O referido artigo tem como tema "O Ensino de Libras na Atualidade: A Importância do Ensino de Libras nas Séries Iniciais". O ensino de LIBRAS é uma questão preocupante no contexto da educação dos surdos, pois o reconhecimento da importância do estudo da mesma no ensino aos alunos surdos, ainda é deixado de lado. O objetivo geral analisar que estratégias devem ser tomadas para qualificar professores para lidarem com a realidade dessa clientela e também entender via autores, a importância do ensino de libras para processo de inclusão social, apresentar a importância da capacitação do ensino de libras na atualidade nas series iniciais e verificar os principais entraves advindos dos educadores nesse processo de educação, pois há uma necessidade maior de reflexão no sentido de evidenciar sua importância. Essa preocupação vincula-se ao aprendizado qualitativo dos alunos surdos no ensino regular. Considerando que ler e escrever são fatores indispensáveis para o indivíduo conviver no meio social, investigaram-se os problemas enfrentados pelos alunos surdos em seu ensino-aprendizagem, conforme relatam alguns estudiosos e expostos

no decorrer deste trabalho. O presente estudo aborda alternativas para a comunicação e o processo ensino aprendizagem no ensino regular para a pessoa surda, tendo em vista as dificuldades que elas encontram para se comunicarem com os ouvintes, de modo especial no que se refere à escolaridade. As barreiras encontradas como, a de serem privados de receber informações que estabelecem o desenvolvimento da comunicação, fazem com que a pessoa surda se afaste do meio escolar e social, isolando-se no seu mundo de silêncio.

O ensino de libras vem sendo reconhecido como caminho necessário para uma efetiva mudança nas condições oferecidas pela escola no atendimento escolar desses alunos, por ser uma língua viva, produto de interação das pessoas que se comunicam.

Essa linguagem é um elemento essencial para a comunicação e fortalecimento de uma identidade Surda no Brasil e, dessa forma, a escola não pode ignorar no processo de ensino aprendizagem. A educação dos portadores de necessidades especiais auditivas deve ser inclusiva no qual se orienta pela perspectiva da diversidade, com metodologias e estratégias diferenciadas, com responsabilidade compartilhada, cuja capacitação do professor passa pelo conhecimento sobre a diversidade, com a família, responsabilidade para com o exercício da profissão. As transformações acontecem na atividade principal, quando o aluno está dentro da sala de aula.

Este é o principal motivo de haver modificação, pois sem ela, não haverá mudança, considerando que as relações e a constituição do ser humano acontecem nas situações mais ocultas da vida.

Segundo Quadros (1998, pg. 64), assim como as línguas faladas às línguas de sinais não são universais: cada país apresenta a sua própria língua. No caso do Brasil, tem - se a LIBRAS.

A escola deve apresentar alternativas voltadas às necessidades linguísticas dos surdos, promovendo estratégias que permitam a incursão e o desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua.

Para Nogueira (1998, p.9),

> Cerca de 95% das crianças deficientes auditivas nascem em família de ouvintes sem ter a linguagem comum ao meio cultural no qual vivem e com dificuldade de estabelecerem contatos interpessoais e

> de relação social, crescem com concepção de um mundo diferenciado da maioria ouvinte.

Na realidade, poucas crianças surdas têm oportunidade de convívio com a cultura surda desde a mais tenra idade. Segundo Fernandes (2000), a dificuldade de acesso à Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, de forma natural e constante, por aquelas que só convivem com pessoas ouvintes, leva-as a identificarem o mundo de forma concreta, por não lhes ser possível o diálogo. A aprendizagem tardia de uma língua, como é o caso de muitos surdos que aprendem a LIBRAS na adolescência ou na fase adulta, não lhes possibilita o entendimento total de uma língua considerada materna.

Os educadores não podem esquecer que as pessoas com deficiência auditiva e em idade escolar têm o direito ao acesso e permanência na educação, bem como ao Ensino Fundamental obrigatório, conforme os artigos 205 e 208 da Constituição Brasileira.

Guarinello (2007, p.48) reitera:

> (…) para que as crianças surdas venham adquirir a língua de sinais como primeira língua, é necessário que elas sejam expostas a usuários competentes dessa língua, ou seja, adultos surdos fluentes, que vão responder tanto pela exposição como pelo ensino da gramática para as crianças e seus pais, que, em 95% dos casos, são ouvintes.

Conforme a citação deve haver inclusão na escola para que haja um ensino de qualidade a esses alunos e só será alcançada através da capacitação continuada e sistematizada dos profissionais de educação. Incluir seria respeitar as capacidades de cada aluno, seja ele deficiente ou não, ter profissionais adequados e capacitados e espaço físico apropriado.

Também deve haver o interesse e responsabilidade por parte dos pais ou mesmo de pessoas relacionadas com surdos em aprender a Língua de Sinais. Desta forma, a utilização de novas tecnologias de aprendizagem pode auxiliar o professor, oferecendo oportunidades para que os próprios interessados busquem por diferentes maneiras de aprendizagem.

Portanto a intencionalidade deste artigo é de suma importância na ação da pratica pedagógica no ensino regular e apresenta como objetivo melhorar a qualidade do ensino para o portador de necessidades especial.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada de direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Os primeiros educadores Surdos surgiram na Europa, no século XVI, criando diferentes metodologias de ensino, as quais se utilizavam da língua auditivo-oral nativa, língua de sinais, datilologia (representação manual do alfabeto) e outros códigos visuais, podendo ou não associar estes diferentes meios de comunicação.

A partir do século XVIII, a Língua de Sinais passou a ser bastante difundida, na Europa, atingindo grande êxito do ponto de vista qualitativo e quantitativo, e permitindo que os Surdos conquistassem sua cidadania.

Porém, devido aos avanços tecnológicos que facilitavam o aprendizado da fala pelo Surdo, o oralismo começou a ganhar força, a partir da segunda metade do século XIX, em detrimento da Língua de Sinais, que acabou sendo proibida, primeiramente na Europa, depois nos países da América. A filosofia oralista baseia-se na crença de que a modalidade oral da língua é a única forma desejável de comunicação para o Surdo e que qualquer forma de gesticulação deve ser evitada.

No Brasil, na década de 60, a Língua de Sinais tornou a ressurgir associada à forma oral, com o aparecimento de novas correntes, como a Comunicação Total e mais recentemente, o Bilingüismo.

Segundo a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a Cultura (1977), pode-se dividir a história da humanidade, de acordo com o modo os deficientes foram tratados e considerados, em cinco fases:

- Fase filantrópica – em que as pessoas com deficiência eram consideradas doentes e portadoras de incapacidades permanentes e inerentes a sua natureza. Portanto, precisavam ficar isoladas para tratamento e cuidados de saúde;
- Fase da "assistência pública" – em que o mesmo estatuto de "doentes" e inválidos" implicava a institucionalização da ajuda e da assistência social;

- Fase dos direitos fundamentais iguais para todas as pessoas, quaisquer que sejam as suas limitações ou incapacidades. É a época dos direitos e liberdades individuais e universais de que ninguém pode ser privado, como é o caso do direito a educação;
- Fase da igualdade de oportunidades – época em que o desenvolvimento econômico e cultural acarreta a massificação da escola, e ao mesmo tempo, faz surgir o grande contingente de crianças e jovens que, não tendo um rendimento escolar adequado aos objetivos da instituição escolar, passam a engrossar o grupo das crianças e jovens deficientes mentais ou com dificuldades de aprendizagem;
- Fase de direito a integração – se na fase anterior se "promovia" o aumento das "deficiências", uma vez que a ignorância das diferenças, o não respeito pelas diferenças individuais mascarado como defesa dos direitos de "igualdade" agravavam essas diferenças, agora é o conceito de "norma" que passa a ser posto em questão.

Segundo Levy & Simonetti (1999), num passado não muito remoto, a sociedade frequentemente colocava obstáculos a integração das pessoas deficientes, receios, medos, superstições, frustrações, exclusões, separações, estão lamentavelmente presentes desde os tempos da antiga Grécia, em Esparta, onde essas pessoas eram jogadas do alto das montanhas ou em Atenas, onde elas eram abandonadas nas florestas. A Idade Média foi um período em que, pessoas com alguma deficiência, eram frequentemente apedrejadas ou levadas à morte nas fogueiras da inquisição, pois eram consideradas como possuídas pelo demônio.

Durante longo tempo, os surdos estiveram incluídos na categoria de doidos, abobados, doentes mentais, entre outras denominações, sendo excluídos da sociedade e muita vez ate encarcerada, considerados inaptos para a educação na Antiguidade.

Até o final do século XV, educar Surdos era considerado uma missão impossível. Graças ao empenho de pessoas que não enfraqueceram frente aos obstáculos, esta missão transformou-se numa tarefa conquistada, contrariando o que se pensava na época, pois, só quem sabia falar tinha direito a herança. Como por exemplo, Pedro Ponce León (1520-1584) iniciou

a educação de Surdos na Espanha através da Língua de Sinais e Alfabeto Manual, ensinando os filhos dos nobres, a falar, ler e escrever e alguns a aprender filosofia.

Retomando o trabalho de Ponce de Léon, publicou o primeiro livro de educação de surdos em 1620, onde registrou o alfabeto manual. Joan Conrad Amman publicou, em 1704, um livro que foi a semente para a construção do modelo alemão para a educação institucionalizada do surdo. Quase todos os países da língua alemã seguiram direta ou indiretamente o seu método. Jonh Wallis (1616-1703), na Inglaterra, defendeu o treinamento da fala independente do alfabeto Manual; iniciou a educação através de gestos naturais e depois língua escrita.

Depois de vários acontecimentos, só após a segunda guerra mundial, os direitos humanos começaram a ser valorizados; surgem os conceitos de igualdade de oportunidades, direitos a diferença, justiça social e solidariedade nas novas concepções jurídico-politicas, filosóficas e sociais de organizações como a ONU – Organização das Nações Unidas, UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a OMS – Organização Mundial de Saúde, a OIT – Organização do Trabalho e outras.

A partir de então, as pessoas com deficiências passaram a ser consideradas como possuidoras dos mesmos direitos e deveres dos outros cidadãos, entre eles, o direito a participação na vida social e a sua consequente integração escolar e profissional. Durante quase 100 anos reinou o "império oralista" como ficou conhecido pela comunidade Surda, mas, em 1971, no Congresso Mundial de Surdos em Paris, a Língua de Sinais passou a ser valorizada novamente.

2. LÍNGUAS BRASILEIRA DE SINAIS

Os sinais são formados por meio da combinação de formas e de movimentos das mãos e de pontos de referência no corpo ou no espaço. Ao contrário do que muitos imaginam as Línguas de Sinais não são simplesmente mímicas e gestos soltos, utilizados pelos surdos para facilitar a comunicação. São línguas com estruturas gramaticais próprias.

Atribui-se as Línguas de Sinais o status de língua porque elas são compostas pelos níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e

o semântico. O que diferencia as Línguas de Sinais das demais línguas é a sua modalidade visual-espacial.

O uso da língua de sinais para os surdos é primordial, é através dela que poderá alcançar o pleno desenvolvimento mental, social e individual.

Segundo Fernandez, 2005, p. 19:

> "Apenas o domínio de uma língua adquirida em sua totalidade e fluência permite ao ser humano a captação dos signos, a produção de novos signos, da combinação entre signos em jogo, não apenas no processo de comunicação como no processo cognitivo. Admitir tais recursos instrumentais em uma criança surda privada de línguas de sinais, como primeira língua, e apenas aprendiz da língua portuguesa equivale a desconhecer os caminhos básicos da aquisição de uma língua e, consequentemente, privá-la de seu direito a ter a disposição os caminhos naturais a seu desenvolvimento".

Assim sendo, refletimos a necessidade de todas as salas que contam com alunos com dificuldades auditivas apresentarem aulas bilíngues, ou seja, devem ser em Língua Portuguesa, traduzida em Libras por um interprete para que possam alcançar resultados espetaculares.

2.1. Intérprete de Língua de Sinais

A presença do intérprete de libras (Língua Brasileira de Sinais) é crucial no processo de inclusão educacional do aluno com surdez independentemente do nível escolar, seja no ensino regular, no médio e até no superior.

Em todo mundo a partir da década de 1990 foi promulgada com muita força a defesa de uma política educacional de inclusão dos indivíduos com necessidades educativas especiais, propondo maior respeito e socialização efetiva destas pessoas, contemplando também as pessoas com surdez.

Segundo a Declaração de Salamanca de 1994:

> "As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar, pois tais escolas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes

> discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos". (UNESCO 1994, p. 8-9).

A partir desse novo paradigma, muitos países assumiram a inclusão como tarefa fundamental da educação pública e diferentes tentativas foram colocadas em prática buscando viabilizá-la.

Estudiosos como Silveira Bueno (1994):

> No Brasil, argumentam que todos deveriam ter as mesmas oportunidades de frequentar classes regulares, defendendo a necessidade de um programa educacional adequado às capacidades dos diferentes alunos de forma que promovam desafios aos alunos com deficiência e aos professores para que o atendimento seja o melhor possível.

Contudo, muitos problemas são enfrentados na implementação dessa proposta, já que a pessoa com deficiência demanda o atendimento às suas características particulares implicando na formação de professores, atenção individualizada e adequações curriculares.

Em relação á inclusão do aluno com surdez, Antia e Stinson (1999) assumem a tarefa de confrontar diversos estudos sobre a temática, ilustrando a evoluções das discussões nesta área. Referem-se às várias experiências de inclusão de crianças surdas, nas quais a almejada integração social e acadêmica não ocorre efetivamente. O problema central, segundo os estudos, é o acesso à comunicação, já que é necessária intervenção diversa (boa amplificação sonora, tradução simultânea, apoio ao intérprete), que nem sempre tornam acessíveis os conteúdos tratados em classe, ou seja, a falta de acessibilidade curricular.

Botelho (1998) e Lacerda (2000) alertam para o fato de que os alunos surdos frequentemente não compartilham uma língua com seus colegas e professores, estando em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados, aspectos estes em geral não problematizados ou contemplados pelas práticas inclusivas.

Através dessas preocupações a educação inclusiva foi conquistando seu espaço no Brasil. Uma amostra do sinal dessa conquista são as questões legais que agora respaldam o processo de inclusão educacional do aluno surdo.

Segundo Bueno (1994), no caso do aluno com surdez, é nesse momento que se reconhece e se expande a profissão de intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Tal profissão ganhou espaço dentro da sala de aula, devido à política de inclusão educacional que vem sendo promulgada pelo governo federal. Pessoas com surdez que antes eram excluídas da escola começam a conquistar com muita luta, direitos fundamentais no que diz respeito à sua educação.

Um exemplo disso foi a promulgação da lei n° 10.436 de 24 de abril de 2002, em que o governo federal reconheceu oficialmente a Língua Portuguesa de Sinais como língua utilizada pela comunidade surda contemplando e assegurando a sua utilização bom como a indicação da necessidade da presença do intérprete nas escolas, em caso de surdos sinalizados ou que solicitarem o trabalho do mesmo.

Conforme expressa a lei em seu artigo 1°, a Língua Brasileira de Sinais "É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão bem como outros recursos de expressão a ela associados".

Em relação a sua definição, segundo o documento do MEC, a LIBRAS trata-se:

> "forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico é de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituindo um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil". (MEC SEESP, 2002 p.15 e 16).

Diante desse quadro, se faz necessário, analisar e discutir a questão do reconhecimento da necessidade da presença do intérprete de língua de sinais nas salas de aula regulares que tem alunos com surdez inseridos, bem como as estratégias de ação do intérprete nesse ambiente.

2.2. A Libras no âmbito escolar: possibilidades de inclusão

A escola é muito importante na formação dos sujeitos em todos os seus aspectos. É um lugar de aprendizagem, de diferenças e de trocas de conhecimento, precisando, portanto, atender a todos sem distinção, a, fim de não promover fracassos, discriminações e exclusões.

Diferente dos ouvintes, grande parte das crianças surdas entram na escola sem o conhecimento da língua, sendo que a maioria delas vem de famílias ouvintes que não sabem a língua de sinais, portanto, a necessidade que a LIBRAS seja, no contexto escolar, não só língua de instrução, mas, disciplina a ser ensinada, por isso, é imprescindível que o ensino de LIBRAS seja incluído nas séries iniciais do ensino fundamental para que o surdo possa adquirir uma língua e posteriormente receber informações escolares em língua de sinais.

O papel da língua de sinais na escola vai além da sua importância para o desenvolvimento do surdo, por isso, não basta somente a escola colocar duas línguas nas classes, é preciso que haja a adequação curricular necessária, apoio para os profissionais especializados para favorecer surdos e ouvintes, a fim de tornar o ensino apropriado a particularidade de cada aluno. Sobre isso Skliar menciona:

Segundo Skliar (2005, p. 27): "Usufruir da língua de sinais é um direito do surdo e não uma concessão de alguns professores e escolas".

A escola deve apresentar alternativas voltadas ás necessidades lingüísticas dos surdos, promovendo estratégias que permitam a incursão e o desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua.

As diferentes formas de proporcionar uma educação à criança de uma escola dependem das decisões político-pedagógicas adotadas pela escola. Ao optar por essa educação, o estabelecimento de ensino assume uma política em que duas línguas passarão a ser exercitadas no espaço escolar.

Deve-se pensar em uma preparação para os profissionais para incluir crianças com necessidades especiais no ensino fundamental, pois nesse processo, o educador irá estar diretamente interligado com esses alunos favorecendo o desenvolvimento das habilidades para a prática pedagógica, com o auxílio de um programa assistencial infantil, que atende essas crianças, que obrigatoriamente deve estar presente na escola.

Quando ocorre o preconceito da sociedade quanto ao deficiente auditivo, é preciso que haja educadores qualificados e ambiente adequado para o atendimento aos alunos amenizando essa problemática, dando importância à perspectiva de atender as exigências da sociedade que só alcançará seu objetivo quando todas as pessoas tiverem acesso à informação e conhecimento necessário para a formação de sua cidadania.

A inclusão do deficiente auditivo deve ser integral, acima de tudo, digna de respeito e direito a educação com qualidade atendendo aos interesses individuais e nos grupos sociais.

3. TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO APRENDIZAGEM COM A INSERÇÃO DE LIBRAS

A educação especial passa por uma transformação em termos da sua concepção e diretrizes legais. É preciso estabelecer um plano de ação político-pedagógico que envolva a inclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais. Faz-se necessário lembrar que a Educação Especial delineia um processo de construção e compreensão de posicionamentos quanto às orientações e diretrizes atuais.

Com o processo de inclusão dos portadores de necessidades educativas especiais no ensino fundamental, devemos levar em consideração que as mudanças são frequentes, principalmente quando consideramos que toda a nossa tradição histórica tem sido preconceituosa e discriminativa. Quanto a isso, os profissionais sabem que existe uma grande preocupação no rendimento escolar, por isso, o educador deve estar preparado para lidar com situações constrangedoras, pois terá contato com diferentes tipos de alunos.

Há ainda, uma grande preocupação quanto à participação dos pais na escola, pois são poucos os que são presentes na educação escolar. Os mesmos, muitas vezes desconhecem a LIBRAS, pois utilizam gestos que são reproduzidos naturalmente.

No processo de inclusão no âmbito escolar, deverá ser feito um trabalho de conscientização que é um trabalho essencial para a construção de uma sociedade justa e igualitária, na qual as diferenças sejam consideradas e respeitadas.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A proposta deste artigo se constitui em estudo através da observação e investigação a respeito da temática: O Ensino de Libras na Atualidade: A Importância do Ensino de Libras nas Séries Iniciais, na Escola Estadual Conceição Xavier de Alencar – GM3. Como projeto de pesquisa, a

constituição do estudo sobre a metodologia de dirigir as qualidades intelectuais, morais, culturais em uma investigação pelo verdadeiro processo de aprendizagem, e uma questão que se pretende adaptar o trabalho dirigido em sala de aula. Tendo o enfoque o estudo que destina os métodos e, especialmente, dos métodos das ciências a epistemologia e a teoria do conhecimento que envolve o aprendizado do aluno.

No entanto, este artigo tem como fonte de pesquisa a teoria quanti-qualitativa e meramente descritiva. Segundo Rauen (1999), a pesquisa descritiva objetiva conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir para modificá-la, estando interessada em descobrir, observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los.

O meio que envolve a qualidade do ensino dentro do campo educacional, que permite avaliar de que forma esta sendo avaliado o desempenho dos alunos, e o atributo de distingui-las. Para favorecer a pesquisa e desenvolver a fundamentação teórica foi baseado em uma pesquisa Bibliográfica que para Rauen (1999), é condição básica para qualquer trabalho, uma vez que o pesquisador precisa se inteirar de dados do acervo humano para calcular seus esforços.

A observação durante a pesquisa contribuiu para o enfoque e desenvolvimento do artigo que procurou investigar o funcionamento do ensino de Libras no ambiente escolar e a inserção da acessibilidade, sendo um conjunto de técnicas e processos utilizados para ultrapassar a subjetividade do autor e atingir a obra literária, investigando o significado que a inclusão oferece para os discentes, que esta incluída na cultura escolar, a importância da valorização da cultura e o meio de adaptar as demais, realizou-se também durante as visitas na escola uma coleta de dados junto às instituições de ensino, utilizando-se de questionário, buscando dados referentes à clientela de alunos com necessidades especiais e às condições da escola frente à proposta da inclusão. Pois o ensino de Libras possibilita cada aluno a possibilidade de aprender a partir de suas aptidões e capacidades. Para as colocações acima Rauen (2006) ressalta que o levantamento é formato básico de trabalhos nas pesquisas descritivas. Consiste na solicitação de informações a um grupo sobre um problema estudado para posterior análise qualitativa ou quantitativa.

As abordagens desta pesquisa estão ligadas ao conjunto de termos que envolvem aspectos gerais e aspectos culturais da educação, aspec-

tos que envolvem as relações ligadas à sociedade, considerando uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, onde o ensino de Libras é um tema fundamental a ser questionado e implantado nas escolas com qualidade, pois é indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

5. CONCLUSÃO

A LIBRA permite ao surdo uma forma de comunicação diferente que deve ser respeitada, pois trata-se de uma língua legalmente reconhecida, apesar de apenas uma minoria utilizá-la. Além disso, são os ouvintes que fazem dela um problema, uma vez que não conseguem entendê-la. Várias pesquisas já demonstraram que a língua de sinais cumpre com os aspectos linguísticos, uma vez que possui todo o processo próprio da língua, que leva a comunicação.

Foi enfatizado também que a primeira língua a ser adquirida pelo surdo é a LIBRAS, e que sua difusão é muito importante para que as pessoas tenham conhecimento da influência que ela exerce na comunicação dos surdos.

Percebe-se que há pouco uso de LIBRAS pelos ouvintes que trabalham diretamente com os surdos em sala de aula. Os professores alegam não ser esta a disciplina deles, e não se esforçam para estabelecer contato com o surdo.

No que diz respeito ao preconceito, ele existe, visto que o surdo, na maioria das vezes, não consegue estabelecer contato com o ouvinte. Por outro lado, a discriminação é algo sutil no caso dos surdos, pensa-se que o domínio da língua de sinais é suficiente para incluí-los na sociedade. Assim, a inclusão passa por uma transformação muito mais profunda no pensar, ver e agir de cada um. A discriminação vem do ato de encarar o outro como alguém menor ou menos capaz do que o eu. Isto, no entanto, é algo cultural, que nenhuma lei no mundo sozinha pode mudar.

Portanto, a linguagem de sinais deve passar a ser reconhecida na prática social como uma verdadeira língua, com organização e estrutura próprias, passando do status de mímica para o de língua.

6. REFERÊNCIAS

Um autor:

ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. Anais... Caxambú: ANPED, 2000

BOTELHO, P. Segredos e silêncios na interpretação dos surdos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FERNANDEZ, E. (Org.). **Surdez e bilingüismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____, E.Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo de crianças surdas.

GUARINELLO, A. C. O papel do outro na escrita de sujeitos surdos. São Paulo: Plexus, 2007

LACERDA, C.B.F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO

NOGUEIRA, M. Reflexões sobre um projeto piloto de educação com bilingïsmo na pré-escola de surdos. Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES. Rio de Janeiro, jun/1998.

QUADROS, R. M. de. Aquisição de Linguagem por crianças Surdas (Série Atualidades Pedagógicas). In: Brasil, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 1998. RAUEN, F. J. Elementos da iniciação à pesquisa. Rio do Sul: Nova Era, 1999.

_____, F. J. Projetos de Pesquisa. Rio do Sul: Nova Era, 2006.

SKLIAR, C.; A Surdez, um olhar sobre as diferenças. 3ª edição; ed. Mediação – Porto Alegre – RS – 2005.

Dois autores:

ANTIA, S.D.; STINSON, M.S. Some conclusions on the education of deaf and hard-of-hearing studentes in inclusive settings: endnote. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Oxford, v. 4, n. 3, p. 246- 248, 1999.

LEVY, C. C. A. da C.; SIMONETTI, P. O surdo em si maior. São Paulo : ROCA Ltda, 1999.

Documentos oficiais

Decretos

BRASIL, Decreto Lei n. 339, 22 de dezembro de 2005, Brasília, DF, 2005. Brasil, Lei10. 436 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e das outras providências.

MEC. O tradutor intérprete de língua de sinais e língua portuguesa. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos – MEC; SESSP, 2002.

UNESCO. General Conference, 19th Session. (1977). Approved Programme and budget for 1977-1978. Paris, February 1977. 19 C/5, p. 332, paragraphs 4154 and 4155. UNESDO. 13/05/2013: http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000323/032363eb.pdf

_____. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: CORDE, 1994.

ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DECANAÃ DOS CARAJÁS - PARÁ: "DESAFIOS E PERSPECTIVAS"

Roselma da Silva Feitosa Milani
Wandson Ferreira Lucas

INTRODUÇÃO:

A Prefeitura Municipal de Canaã dos Carajás através da Secretaria Municipal de Educação de Canaã dos Carajás - SEMED, atendendo as legislações pertinentes e as necessidades do Sistema Municipal de Educação, bem como o princípio da eficiência, humanização e as políticas públicas educacionais adotadas pelo município de Canaã dos Carajás decidiu implantar o Atendimento Pedagógico Domiciliar – APD na Rede Municipal de Ensino no mês de Setembro do ano de 2019.

Porquanto, abordaremos neste trabalho todas as etapas de implantação do Atendimento Domiciliar, os desafios para a implantação desta forma de atendimento, o processo de escolha dos profissionais para realizar cada atendimento, das formações continuadas, da complexidade de logísticas, dos recursos, bem como as garantias de direitos do público alvo da educação especial no que tange aos educandos que se enquadram como clientes do APD.

Implantação do APD em Canaã dos Carajás

A Resolução nº 02/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE determina em seu artigo 2º que: "Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo as escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001)"

Assim sendo, a Coordenação Técnica Pedagógica de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação – CTEE/SEMED/CANAÃ, reuniu-se com as 10 professoras de Sala de Recursos Multifuncional que a Rede de Ensino tem em seu quadro de servidores atualmente, para realizar estudos formativos sobre o atendimento domiciliar aos dias 13 de Setembro de 2019, onde durante o período de estudo abordamos os dispositivos legais que norteiam este atendimento entre eles a LDB 9.394/96, Resolução 02/2001 CNE/CEB, Resolução 007/2017 CMECC/CANAÃ, Lei n° 13.716/2018 BRASIL e a Nota Técnica Nº 04/2014/MEC/SECADI/ DPEE ambos dispositivos legais que tratam sobre o atendimento domiciliar.

Visto a necessidade da Rede Municipal de Ensino em atender a demanda desta classe de atendimento, foi direcionado que as profissionais que atuam em Salas de Recursos Multifuncional realizem os Atendimentos Pedagógico Domiciliar conforme a logística flexível elaborada pela Secretaria Municipal de Educação através da coordenação técnica responsável.

1.Das Competências

O alunado do atendimento pedagógico domiciliar compõe-se por aqueles alunos matriculados na rede municipal de ensino, cuja condição clínica ou exigência de atenção integral à saúde, considerados os aspectos psicossociais, interfiram na permanência escolar ou nas condições de construção do conhecimento, impedindo temporariamente a frequência escolar.

Assim sendo, o atendimento pedagógico domiciliar – APD, caracteriza-se por ser um serviço educacional especializado desenvolvido na re-

sidência do aluno que não pode participar das aulas nos espaços escolares, por tempo determinado pelo médico, por motivo de impedimento físico que impossibilita sua permanência e frequência às aulas.

Destarte o atendimento pedagógico domiciliar – APD apresenta-se como fundamental, uma vez que oportuniza ao aluno a participação em uma rede de ensino estruturada e contribui com os processos de desenvolvimento e aprendizagem ao manter o vínculo com a realidade fora do ambiente familiar.

Desta forma o professor torna-se o mediador em vários aspectos, pois, além de assegurar o desenvolvimento intelectual, auxilia na apropriação dos conteúdos das disciplinas do ano escolar a qual o aluno pertence, contribui para minimizar o estresse causado pela situação da doença e oferece oportunidades educacionais planejadas para que o educando ocupe seu tempo com atividades semelhantes às realizadas por seus colegas de turma em sala de aula e, até mesmo, pode favorecer a redução no período de recuperação da saúde em virtude dos efeitos secundários benéficos que geram repercussões emocionais positivas.

Para isso exige-se estabelecer claramente as competências gerais dos principais os atores envolvidos no atendimento pedagógico domiciliar.

1.1 Da Secretaria Municipal de Educação

Compete a Secretaria Municipal de Educação - SEMED:

> I.Providenciar em parceria com os serviços de saúde e de assistência social, mobiliário e/ou equipamentos adaptados de acordo com as necessidades do educando, tais como: cama especial, cadeira e mesa adaptadas, cadeira de rodas, eliminação de barreiras para favorecer o acesso a outros ambientes da casa e ao espaço externo, etc.
>
> II.Providenciar jogos e materiais de apoio pedagógico disponibilizados ao educando pelo professor e que possam ser manuseados e transportados com facilidade; tais como: pranchas com presilhas e suporte para lápis e papel; teclados de computador adaptados; softwares educativos; pesquisas orientadas via internet; vídeos educativos, etc.
>
> III.A definição e implementação de procedimentos de coordenação, avaliação e controle educacional que devem ocorrer na pers-

pectiva do aprimoramento da qualidade do processo pedagógico, o referido acompanhamento deve considerar o cumprimento da legislação educacional, a execução da proposta pedagógica, o processo de melhoria da qualidade dos serviços prestados, as ações previstas na proposta pedagógica, a qualidade dos espaços físicos, instalações, os equipamentos e a adequação às suas finalidades, a articulação da educação com a família e a comunidade.

IV.Realizar constantes levantamentos de dados sobre demanda de educando público alvo do APD;

V.Dar parecer de deferimento ou indeferimento a solicitação de APD encaminhada pela unidade escolar no prazo máximo de 15 dias a contar da data do recebimento;

VI.Após o deferimento (quando for o caso), caberá a coordenação técnica responsável, direcionar o profissional para realização do APD específico;

VII.Caberá a coordenação técnica responsável, realizar formação e orientação sobre dispositivos legais do referido tipo de atendimento à gestão, coordenação e SOE da unidade escolar que solicitar o APD;

VIII. Caberá a coordenação de legislação e normas técnicas da SEMED, realizar orientações por escrito as unidades escolares sobre os registros em diários e demais registros documentais do aluno no âmbito da secretaria da escola;

IX.A coordenação de legislação e normas técnicas da SEMED, deverá encaminhar por escrito as orientações do item V no prazo máximo de 5 dias úteis após o recebimento de solicitação da unidade escolar;

X.A coordenação de legislação e normas técnicas da SEMED, deverá encaminhar uma cópia da orientação do item V, encaminhada à unidade escolar para o setor pedagógico da SEMED no prazo máximo de 2 dias úteis a contar do envio para a unidade escolar;

XI.Caberá a coordenação responsável pela educação especial, realizar e/ou proporcionar por outros meios, formações específicas para os profissionais que realizam o APD;

XII.A SMED disponibilizará para o profissional que realizar o APD a logística de transporte;

XIII.O profissional que realizar o APD poderá fazer dispensa do uso de logística de transporte fornecida pela secretaria de educação. Desde que seja mediante a carta escrita de próprio punho e encaminhada à SEMED;

XIV.A SEMED disponibilizará profissional de assistência social para acompanhar a primeira visita do APD no ambiente domiciliar;

XV.Caberá ao serviço de assistência social da SEMED, realizar encaminhamentos, acompanhamento e devolutivas necessárias de sua área de atuação para a unidade escolar e para a coordenação técnica responsável pela educação especial.

Frisamos que a Rede Municipal de Educação de Canaã dos Carajás está no processo de implantação do Atendimento Pedagógico Domiciliar, pois se trata de uma forma de atendimento nova na cidade e contudo, poderá ir sendo modelada, melhorada, ampliada e/ou até mesmo modificada os moldes para melhor atendermos os educandos público do APD matriculados em nossa Rede. Sendo assim, reforçamos o nosso continuo e inteiro compromisso na busca por executar o processo de ensino e aprendizagem com excelência aos nossos meninos e meninas.

1.2 Das Unidades Escolares

As unidades escolas da Rede Municipal de Ensino de Canaã dos Carajás – PARÁ, deverão garantir o suporte administrativo e os processos que envolvam diretamente as suas atribuições institucionais no Atendimento Pedagógico Domiciliar, considerando entre outras:

I.O Regimento Escolar Unificado das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Canaã dos Carajás;

II.A unidade escolar que o educando estiver devidamente matriculado deverá no prazo máximo de 10 dias corrido, após conhecimento do caso e/ou direito do educando via laudo ou legislações

especificas, encaminhar a SEMED solicitação de parecer de deferimento ou indeferimento do APD de cada caso;

III.Ao encaminhar cada caso de solicitação de APD, a unidade escolar deverá, via memorando, encaminhar em anexo todos os documento necessário para análise da coordenação responsável pela educação especial, tais como, ata de reunião com a família, requerimento de APD da família para a escola, requerimento de APD da escola para a SEMED e outros que forem necessários para melhor analise da coordenação supracitada;

IV.A gestão da unidade escolar deverá garantir e/ou organizar horário para o planejamento do professor que realiza o APD juntamente com os demais professores e coordenação pedagógica do segmento que o educando estiver devidamente matriculado;

V.A unidade escolar deverá a cada 15 dias corrido, encaminhar a coordenação técnica responsável pela educação especial, atualização dos portfólios de cada caso que a escolar atender em APD;

VI.A unidade escolar deverá articular-se para aquisição materiais pedagógicos e tecnológicos necessários para melhor atender cada caso de APD de educandos que estiverem devidamente matriculados na unidade escolar;

VII.A unidade escolar deverá organizar-se para que o profissional do SOE, possa acompanhar todos os Atendimento Pedagógico Domiciliar que a escolar venha atender;

VIII.A escola deverá solicitar do Serviço de Assistência Social da SEMED, visitas técnicas in-loco sempre que forem necessárias para realização de encaminhamentos para as secretarias da rede intersetorial para garantia dos direitos social e de saúde do educando em detrimento do APD;

IX.Caberá a unidade escolar que o profissional que realiza o APD estiver devidamente lotado em seu corpo docente, organizar a logística de horário, para que este possa realizar o referido atendimento em outra unidade escolar sem que os atendimentos de AEE na unidade de origem do profissional não seja comprometido;

X.A gestão da unidade escolar deverá atentar-se as todas as legislações que venham a trata do Atendimento Pedagógico Domiciliar para subsidiar direcionamento e/ou ações administrativas que estiver no âmbito escolar.

1.3 Do profissional que realiza o APD

Os profissionais que realizarem o Atendimento Pedagógico Domiciliar deverão atentar-se à todas as legislações pertinentes que tratam ou que venham a tratar sobre esse tipo de atendimento, bem como deverão levar em consideração, em sua total integridade, o Regimento Escolar Unificado das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Canaã dos Carajás, que nos frisa, entre outros as atividades a serem desenvolvidas por este profissional no executar do respectivo atendimento, além das diretrizes explicita no regimento citado anteriormente e na Resolução 007/2018/CMECC, caberá:

I.Estar capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares. Deverá, ainda, propor os procedimentos didático-pedagógicos e as práticas alternativas necessárias ao processo ensino-aprendizagem dos alunos, bem como ter disponibilidade para o trabalho em equipe e o assessoramento às escolas quanto à inclusão dos educandos que estiverem afastados do sistema educacional, seja no seu retorno, seja para o seu ingresso.

II.Para o desenvolvimento de ações pedagógicas, programadas pelo(s) professor(es) no atendimento pedagógico domiciliar, deverá se ajustar às condições, possibilidades e demandas apresentadas pelo aluno em seu contexto domiciliar, sintetizados no Plano de Desenvolvimento Individualizado - PDI e em um Plano de Adaptação Curricular, a ser elaborado pelo(s) professor(es) com o apoio da Coordenação Pedagógica da escola e os pais ou responsáveis pelo aluno.

III.Participar do planejamento do (s) professor(es) da classe regular do aluno atendido, esclarecendo-o(s) quanto às especificidades do atendimento pedagógico domiciliar;

IV.Encaminhar semanalmente ao Coordenador Pedagógico da unidade de ensino onde o aluno está vinculado, o Registro do Acompanhamento do Atendimento Pedagógico Domiciliar, onde deverão constar todas as informações pertinentes ao referido atendimento com posterior arquivamento no dossiê do aluno;

V.Assegurar a participação do aluno nas diferentes situações de aprendizagem, registrando seu progresso, suas dificuldades e os encaminhamentos propostos, sendo que o referido registro deve ser assinado pelo familiar ou pelo responsável legal do aluno e ser acompanhado pela equipe gestora da unidade de ensino;

VI.Fazer todos os registros por escrito do APD à qual é responsável, bem como registros fotográficos se achar necessário;

VII.Entregar a unidade escolar em que o educando público do APD a qual está matriculado documento original de acompanhamento de todos os atendimentos realizado, com prazo máximo de quatro (04) dias uteis após a realização do mesmo;

VIII.Informar e/ou compartilhar informações sobre o APD a qual for responsável à Coordenação Técnica de Educação Especial no prazo máximo de 02 úteis após a realização do atendimento;

IX.O responsável pelo atendimento deverá entregar a unidade escolar os registros que dispõe a resolução 007/2018/CMECC, Regimento Escolar Unificado das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal e este documento norteador no prazo máximo de 04 dias uteis após a realização do atendimento;

X.Articular-se com a unidade escolar em que o educando estiver devidamente matriculado e com a coordenação técnica responsável na elaboração de estratégias e metodologias e/ou projetos específicos para o melhoramento do APD na Rede de Ensino e outros derivados.

Da Avaliação

As avaliações de conhecimentos cognitivos, metacognitivos, motores e psicomotores, interpessoais, afetivos, comunicacionais e humanos, além dos conhecimentos das áreas afins, contempladas na grade curricular, serão realizadas através de relatórios elaborados pela profissional responsável pelo atendimento domiciliar de cada educando. Levando em consideração sempre as condições sociais, saúde, grau de deficiências e comprometimentos, absolvição de conteúdos práticos, habilidades e competências, mobilidade, das condições de sociabilidade de cada indivíduo e outras questões aqui não relatadas, mas que possivelmente serão observadas e detectadas no decorrer dos atendimentos.

Vale ressaltar que este deverá ser anexado aos portfólios já citado anteriormente por iguais vias.

Do Serviço de Assistência Social

O Serviço Social tem sido reconhecido como profissão fundamental na perspectiva curricular da educação e ocupa espaço importante no processo de execução da política educacional.

A escola, como instituição de educação, muitas vezes não consegue atender sozinha a demanda da comunidade escolar, diante de vários fatores, dentre eles, a desestruturação no ambiente familiar. O Serviço Social frente a este contexto e a política de educação tem o papel de identificar e trabalhar a questão social em suas múltiplas expressões, objeto de trabalho do Assistente Social, oriundas dos fatores sociais, culturais e econômicos, garantindo a universalidade dos direitos sociais e o resgate da cidadania.

De acordo com Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, os reveses sociais a serem combatidos pelo assistente social na área da educação são, entre outros, o baixo rendimento escolar, evasão escolar, desinteresse pelo aprendizado, contribuir para o ingresso, permanência e sucesso da criança e adolescente na escola, favorecer a relação família-escola-comunidade ampliando o espaço de participação destas na escola, incluindo a mesma no processo educativo, proporcionar articulação entre educação e as demais políticas sociais e organizações do terceiro setor, estabelecendo parcerias, facilitando o acesso da comunidade escolar aos seus direitos e outros.

Vale frisar que, cabe também, a este serviço, contribuir com o acesso dos estudantes da educação especial, que vivem em situação de vulnerabilidades diversas ao Benefício de Prestação Continuada – BPC e ao Passe Livre da pessoa com deficiência.

Em conformidade com a Lei de Nº 686/2015, que dispõe sobre o Plano Unificado de Cargos, Carreira e Remuneração para os integrantes da Educação Pública do Município de Canaã dos Carajás, os profissionais do Serviço Social deverão prestar assistência de caráter social aos estudantes em integração com seus familiares, diagnosticando e analisando as necessidades financeiras e psicossociais, visitas em domicílios e outros meios. Orientar sobre os direitos de cidadania e sobre o acesso à rede municipal de ensino.

Porquanto o Serviço Social – SS, desta Secretaria deverá acompanhar todos os primeiros contatos com as respectivas famílias, dos educandos público alvo do Atendimento Pedagógico Domiciliar, além de, realizar todos os encaminhamentos e acompanhamentos necessários de suporte as famílias e as unidades escolares para as parcerias de serviços de saúde e assistências social.

Do Serviço de Orientação Educacional

Levando em consideração a Lei Municipal de nº 686/2015, na escola, o orientador educacional é um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento integral de cada educando, dando suporte a sua formação como cidadão, à reflexão sobre valores morais e éticos e à resolução de conflitos.

Ao lado do professor, esse profissional zela pelo processo de aprendizagem e formação dos estudantes por meio do auxílio ao docente na compreensão dos comportamentos dos educandos, ou seja, enquanto o professor se ocupa em cumprir o currículo disciplinar, o orientador educacional se preocupa com os conteúdos atitudinais, o chamado **currículo oculto**. Nele, entram aspectos que os educandos aprendem na escola de forma não explícita: valores e a construção de relações interpessoais.

O trabalho do Orientador Educacional versa sobre a diversidade cultural e sensibilização dos pais, e profissionais da educação e educandos quanto a igualdade de direitos e acesso de todos. Esse trabalho também ultrapassa os muros da escola. O orientador deve atuar como uma ponte

entre a instituição e a comunidade, entendendo sua realidade, ouvindo o que ela tem a dizer e abrindo o diálogo entre suas expectativas e o planejamento escolar.

No contexto da relação do Serviço de Orientação Educacional – SOE, com os educandos que fazem parte do público do AEE, o SOE está, portanto, exercendo por princípio e por função, ações mediadoras em prol de práticas e relações inclusivas nos ambientes da escola e em domicílio, ação esta que, emergem de uma proposta de inclusão, equidade e parceria com os profissionais da sala de recursos multifuncional, traduzindo-se em temas da mediação e do diálogo e de suas contribuições a um ambiente de respeito, acolhimento e valorização da alteridade e da formação humana, que é propósito e compromisso das práticas educativas ao que se refere as atribuições do Orientador Educacional em âmbito municipal.

Porquanto frisamos que, para garantir o "apoio" necessário durante os atendimentos realizados pelos profissionais indicados para a realização do Atendimento Pedagógico Domiciliar, fica direcionado pela Diretoria Técnica Pedagógica – DITECPED/SEMED, que o Serviço de Orientação Educacional – SOE acompanhe todos os atendimentos realizados em domicílio, procurando manter um profissional específico (sempre que possível) para garantir melhor adaptação por parte do educando e da família do mesmo, gerando vínculos.

Da logística de transporte e apoio técnico material

A Secretaria Municipal de Educação - SEMED, garantirá todo o suporte logístico de transporte necessário aos profissionais que estão realizando este atendimento em ambiente domiciliar, organizando escalas de transportes semanalmente para garantir o bom andamento do processo de visitas/atendimentos nas residências dos educandos público alvo do APD.

No que tange aos materiais necessários no desenvolver/executar dos trabalhos de atendimento, a SEMED e as unidades escolares, através de esforços mútuos e contínuos, trabalharão para a aquisição destes. Vale ressaltar que o educando público do APD é matriculado na unidade escola, assim sendo caberá as unidades articularem-se para aquisição destes via recursos federais destinados a compras de materiais de uso no atendimentos dos estudantes, independente se este está em atendimento domiciliar ou não.

A Secretaria Municipal de Educação não medirá esforços para aquisição de materiais para atender aos estudantes público alvo da Educação Especial, bem como os educando público do APD que já se inclui neste escopo.

Dos documentos comprobatórios dos processos:

Caberá ao Setor Pedagógico da SEMED encaminhar ao Conselho Municipal de Educação de Canaã dos Carajás, no prazo máximo de 20 dias úteis, cópias de todos os documentos dos caso que o setor deferir a solicitação do APD, como; documentos pedagógicos e/ou clínicos do educando, solicitação de Atendimento Pedagógico Domiciliar por parte da família, memorando escolar encaminhado à esta Secretaria solicitando parecer sobre o APD e outros anexos derivados do processo (análise de caso a caso) como dispõe a Resolução 007/2018/CMECC

Objetivo:

Este trabalho tem seu objetivo principal evidenciar as práticas inclusivas exitosas no município de Canaã dos Carajás – PARÁ, para que os demais sistemas de ensino do Brasil a fora possa, caso queiram, possam ter esta experiência para se nortearem sobre a implantação do Atendimento Pedagógico Domiciliar, haja vista que, este processo é delicado e devem contar com análise criteriosa das legislações federeis, estaduais e municipais quando for o caso.

Metodologia:

No processo de implantação do Atendimento Pedagógico Domiciliar, foi decidido que em âmbito municipal, os (as) professores (as) de Sala de Recursos Multifuncional serão, por hora, os profissionais que realizaram os respectivos atendimentos. Para tal, elaboramos um documento orientador para a Rede Municipal de Ensino de Canaã dos Carajás, a qual este documento está sob análise do CMECC – Conselho Municipal de Educação de Canaã dos Carajás, para fins de aprovação e consequente homologação pelo egrégio supracitado. O referido documento orienta-

dor, aborda de todos os procedimentos a serem adotados pelas unidades escolares no processo de APD, das competências de cada instituição que compõe o SME – Sistema Municipal de Educação, sendo elas, a Secretaria Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação e as Unidades Escolares, além das garantias de direitos dos educandos, dos serviços a serem prestados, dos procedimentos de registros e acompanhamento dos atendimentos realizados.

Resultados e Discussão:

Haja visto que a Rede Municipal de Ensino iniciou a implantação do Atendimento Pedagógico Domiciliar no início do mês de Setembro do ano corrente, este já mostram as perspectivas que advirão ao longo do percurso. O processo de aceitação por parte das unidades escolares, dos profissionais que realizam os atendimentos e por parte da família foram unânimes, já os desafios, este são diversos, como as questões de recursos humanos e sociais da família, bem como dos espaços na residência dos mesmos, ainda permeiam na busca pela excelência nesta forma de atendimento.

É necessário buscarmos metodologias e estratégias juntos aos profissionais que realizam estes atendimentos, em parceria com as famílias para melhorarmos as práticas executadas dentro do domicilio familiar, proporcionando melhores resultados sociais, pedagógicos e humanização educacional.

Conclusões ou Considerações Finais

A Secretaria Municipal de Educação de Canaã dos Carajás dedica-se incessantemente à cumprir as legislações, políticas públicas educacionais e sociais, no aprimoramentos dos processos e procedimentos destas, bem como na busca em garantir a qualidade e equidade do ensino e aprendizagem dos educandos partes do corpo discente da Rede Pública Municipal de Ensino.

Entretanto, o desenvolver do processo educacional não é tarefa fácil, é uma busca contínua para melhorar e aprimorar as práxis, metodologias e estratégias aplicadas no chão da escola. O diálogo e compartilhamento de conhecimentos devem ser mútuos e assim sendo, estaremos no caminho correto do fazer educação.

O Atendimento Pedagógico Domiciliar no município de Canaã dos Carajás perpassa as fronteiras do acesso à educação, é uma política socioeducacional, que visa a promoção de sociabilidade, humanização, acolhimento, respeito aos direitos humanos, a cultura e a dignidade. Este atendimento, provisório ou contínuo, faz-se por meio afetuoso, com laços que criados, mesmo que involuntariamente, entre o profissional e o educando. As famílias sentem-se assistidas, valorizadas, respeitadas e contudo, percebem que elas tem uma parceria institucional que promove direto ou indiretamente qualidade de vida.

Contudo, levando em considerações nossa mistura cultural e social e as especificidades educacionais do nosso município, poeticamente utilizaremos de palavras de João Beauclair que resume de "fato" e de "direito" o executar desta política educacional no âmbito do Município de Canaã dos Carajás, que nos frisa que incluir é agir, sentir, viver, aprender e pensar.

Estes são quefazeres complexos, porém possíveis com a participação articulada e solidaria de todas as instituições que integram o Sistema Municipal de Educação – SME, visto que o Atendimento Pedagógico Domiciliar a qual trata este documento não se refere a uma política de governo, mas sim, uma política educacional de estado, que perpassa as linhas políticas e adentram definitivamente o mundo dos direitos humanos de cada indivíduo, respeitando a diversidade, o regionalismo social e cultural, respeitando as diferenças de crenças, credos religiosos e por fim respeitando acima de tudo cada **ser humano**.

REFERÊNCIAS

BEAUCLAIR, JOÃO. Incluir é viver a beleza da diversidade. Agosto, 2007. Leitura complementar disponível em <https://www.recantodasletras.com.br/poesias-do-social/666873>. Acesso em: 04 de Novembro de 2019.

BRASIL. **Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. MEC/SEESP/DF, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Portal do Ministério da Educação – MEC, Resolução 02/2001,** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, disponível em: <https://www.portal.mec.gov.br/> acessado e; 07 de outubro de 2019.

CANAÃ. **Lei Municipal nº 679 de 2015**. PME: Plano Municipal de Educação. **Lei Municipal nº 679 de 25 de junho de 2015** que institui o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015 – 2025 e dá outras providencias.

_____. **Resolução 001/2018/CMECC**. Dispõe sobre o **Regimento Escolar Unificado das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Canaã dos Carajás**. CANAÃ, 2018.

_____. **Resolução nº 032/2016/CMECC.** Dispõe sobre as **Diretrizes para o atendimento educacional** aos alunos com necessidades educacionais especiais com base nos preceitos da educação inclusiva no município de Canaã dos Carajás. CANAÃ, 2016.

_____. **Resolução nº 007/2018/CMECC.** Dispõe sobre o **Atendimento Escolar Domiciliar** à alunos impossibilitados de frequentar aulas em razão de tratamento de saúde e outros. CANAÃ, 2018.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AS INSTITUIÇÕES ESTÃO PREPARADAS PARA OFERECER A INCLUSÃO?

Caio Silva de Sousa
Taisa de Oliveira Torelli

Introdução

A presente pesquisa tem como suporte, o direito à educação, positivado pelo artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 como um direito social. Trata-se de um direito de segunda geração, e para tanto, correspondente aos direitos coletivos.

Por conseguinte, explora a preocupação e o cuidado da sociedade no processo de desenvolvimento da democracia dentro dos parâmetros contemporâneos, ou até mesmo na reafirmação desta. Para tanto, a legislação pauta diante do contexto universal de proteção aos direitos humanos, com uma democracia baseada na igualdade e na liberdade, objetivando defender esses direitos, rejeitando as desigualdades sociais e todas as formas de exclusão.

No entanto, toda essa perspectiva pode ser percebida com um caráter peculiarmente utópico em sua prática, pois diante dos olhares modernos e cheios de propostas inclusivas, ainda pode-se perceber que temos um corpo social com características marcadas pela opressão, pela discriminação e pela diferenciação. A inclusão não só na ausência de acessibilidade, mas também na forma como é vista e tratada à pessoa com deficiência.

Essas características são a verdadeira materialização da violação dos direitos e dos princípios adotados por nosso Estado Democrático de Direito.

Práticas que burlam de forma sigilosa princípios de igualdade e ocasionam os estigmas, como o da imagem de que uma pessoa com deficiência é totalmente dependente, sendo incapaz de realizar suas tarefas sozinha. A acessibilidade atitudinal ainda não presente no comportamento e no olhar da sociedade.

Panorama esse que pode ser danoso em contextos bem superiores ao social, atrapalhando diretamente na relação biopsicossocial do indivíduo e desencadeando bloqueios muitas vezes irreversíveis.

Compete veicular que ainda há pessoas com deficiência excluídas do acesso e do usufruto da educação regular no ensino privado, que tecnicamente deveria atender a todos que se propõe a pagar. Fato este que comprova os olhares de discriminação dispensados à essas pessoas e a falta de preparo das instituições e dos profissionais da educação.

No entanto, o estranhamento se inicia através desse ponto, vez que o sistema educacional vem sendo alterado de forma que abarque as necessidades e peculiaridades de todos os alunos, sejam eles ditos "normais" ou "deficientes". Essas mudanças vão desde a transmutação da convivência diária, até a acessibilidade que aquele meio educacional oferece, incluindo até uma alteração na organização do trabalho pedagógico da instituição.

Assim, emerge o questionamento quanto a colocação da palavra "deficiência", pois segundo os dicionários essa palavra carrega tradução de "insuficiência ou ausência de funcionamentos" . Contudo, a insuficiência que capacita à inclusão seria da pessoa ou das instituições de ensino privado que são dotadas da ausência de funcionamento? A deficiência do meio, que não garante a inclusão.

Através dessa análise, objetiva-se encontrar o ponto que equilibra a inclusão de um estudante com deficiência na escola regular e na universidade de ensino privado, bem como comparar a efetiva inclusão, com as praticas integralistas utilizadas pelas instituições em questão. Para tanto, apresenta-se a legislação que pauta a inclusão, com as possibilidades e limites entre o proposto, o objetivado e o realizado, através de pesquisa bibliográfica e empírica.

Diante da indispensabilidade de ampliar o conhecimento a respeito da temática e de conhecer o processo de inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino privado, é que surgiu motivação para

a presente pesquisa, além de demonstrar os desafios por essas pessoas e seus familiares.

Considerações sobre o conceito de pessoa com deficiência e a inclusão nas instituições de ensino

A educação inclusiva no Brasil tem políticas públicas idealizadas na convenção de pessoa com deficiência da ONU e, para tanto, carrega seus traços de defesa assídua pela vida, pelas liberdades e pela dignidade humana. No entanto, embora tenham sido desenvolvidas por meio de um discurso democrático que preza as diversidades e a solidariedade, não tem traduções proporcionais diante dos meios sociais.

É visível que as políticas educativas não se traduziram em ensino inclusivo de fato para as pessoas com deficiência, principalmente através do panorama evidenciado com pauta no discurso inclusivo elaborado sobre os mesmos princípios da cultura opressora que nossa sociedade carrega e o olhar de discriminação.

Implicitamente há exclusão de determinados segmentos da população educacional. FREIRE (2005, p.7) discorre sobre seu ponto de vista, em que a sociedade possui uma dinâmica estrutural capaz de conduzir à "dominação de consciências" e "a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes". Assim, como a maioria é tecnicamente normal, tende instintivamente a repelir os outros, resistindo a inclusão.

Diante deste prisma, torna-se capaz a compreensão de necessidade da discussão sobre inclusão nas escolas regulares e nas universidades de ensino privado, vez que é de grande valia para sociedade cercar em todos os segmentos o efetivo ato de incluir, respeitando as características e as necessidades de cada um.

A Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU, sacramentada no Brasil através do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, pelo texto dado ao §3º do artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, foi consequentemente ratificada, pela promulgação do Decreto federal nº 6.949/09. Ambos contextualizando um novo conceito de pessoa com deficiência. A qual segue a disposição do preâmbulo:

> *e) Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas* [...]

Este novo conceito verifica que a deficiência passa a ser não mais uma característica da pessoa, mas também uma dimensão social. Dessa forma, ao trazer essa concepção, a perspectiva aqui discorrida torna perceptível que o núcleo da definição é a interação dos impedimentos que as pessoas com deficiência têm diante das barreiras sociais e estruturais nas escolas regulares e das universidades de ensino privado, tendo como resultado a obstrução da sua participação plena e efetiva nas atividades do currículo escolar, em condição de igualdade com as demais pessoas. A falta de acessibilidade para que o aluno com deficiência possa ter condições de igualdade com os outros alunos.

Em concordância com Caio Silva de Sousa (2017), um dos aspectos mais claros do preconceito em torno da deficiência é o desconhecimento do significado e da abrangência do conceito, e até mesmo da palavra deficiência. Não sendo necessário buscar os mais complexos meandros dos contextos que perpassam a questão, para verificar a grande frequência de erros na utilização do conceito.

Mesmo que ainda sobre a visão clínica de deficiência, as referidas legislações trouxeram a pauta inclusiva para dentro das instituições de ensino. Assim se faz por entender que as escolas e universidades particulares estão submetidas as mesmas bases inclusivas, por desempenharem em suas instituições, a função delegada de prover o ensino.

A falta de informação e conhecimento faz com que a inclusão não seja feita de forma correta e algumas instituições usam desse desconhecimento para não cumprir com seus deveres com os alunos com deficiência ou de trabalhando a penas a integração, quando não dão a assistência necessária para o desenvolvimento pleno do aluno.

Aditando que a Constituição garante o direito à educação, é incontestável que esse direito seja traduzido como atendimento das especificidades de cada aluno, incluindo aqueles com deficiência, sem prejuízo da escolarização regular. Também é importante que a instituição esteja com os

profissionais preparados para o acolhimento e a tratativa de forma correta para a verdadeira inclusão.

De acordo com SASSAKI (2010, p. 40), "é um processo que contribui para um novo tipo de sociedade através de transformações, nos ambientes físicos". Da mesma forma que posteriormente o autor menciona "na mentalidade de todas as pessoas" como mecanismo essencial para transformação da sociedade.

Destarte, inclusão é a palavra que traduz igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia, conforme a compreensão exemplar de John Wilson (2000). Conceitos que apesar de estarem extremamente popularizados, são difíceis de por em prática em razão da problemática social encontrada no cotidiano dentro das instituições. Não apenas do meio, mas da acessibilidade atitudinal, enquanto o olhar para as pessoas com deficiência não estiver de igualdade, vai ter apenas a integração.

Iniciando a partir deste evento a proposta de que a educação se deve processar em escolas regulares, escolas inclusivas, universidades, que proporcionam meios capazes de combater qualquer discriminação, de forma que se possa utilizar a educação como meio de construir uma sociedade inclusiva. Quanto ao princípio fundamental das escolas inclusiva:

> O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994: 11-12).
>
> Educação integrada e reabilitação comunitária representam abordagens complementares àqueles com necessidades especiais. Ambas se baseiam nos princípios de inclusão, integração e participação e representam abordagens bem-testadas e financeiramente efetivas

> para promoção de igualdade de acesso para aqueles com necessidades educacionais especiais como parte de uma estratégia nacional que objetive o alcance de educação para todos. (Declaração de Salamanca, 1994: 13)

No entanto, vista hoje através do novo ponto de vista que conceitua a pessoa com deficiência, a entender que tais conceitos se somam em todos os aspectos positivos que possuem, subtraindo tão somente o preconceito contido na visão de que todo o déficit está contido na suposta insuficiência dessas pessoas e não no meio em que circulam.

Escolas e Universidades Inclusivas

As instituições tanto públicas quanto privadas, em sua maioria, ainda possuem enorme dificuldade de capacitar suas unidades de forma que contemple o requerido no capítulo IV da Lei Brasileira de Inclusão ao tratar do direito a educação. Para tal fim, as barreiras arquitetônicas são identificadas na falta de adequação do meio para permitir o livre acesso de cada um daqueles que ali transita, de forma autônoma e segura. Em muitos casos não seguem a norma técnica e mesmo ditas inclusivas não têm efetivamente a acessibilidade necessária.

Barreiras comunicacionais, na dificuldade de interação de todos que integram aquele ambiente; lembrando que apesar de existirem diversas formas de comunicação, é primordial que a mensagem seja transmitida e compreendida. O que gera uma barreira na socialização do aluno com os outros estudantes, professores e funcionários da instituição. A falha é na comunicação verbal e não verbal. A falta de placas e material didático em braile, computadores adaptados e salas de aula com equipamentos e professores capacitados para essa comunicação.

Bem como as barreiras metodológicas são evidencias através da metodologia precária de ensino, que demonstra mais inserção do que inclusão, não estando assim a contento do pretendido e a barreira atitudinal, que atualmente é a mais significantemente preocupante, pois tem como base o preconceito que fomenta a visão limitadora de capacidade da pessoa com deficiência e a falta de interesse das instituições e dos profissionais de se capacitarem para trabalhar a inclusão de forma literal.

Segundo o Censo da Educação de 2016, 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência incluídos em turmas regulares e apenas 0,45% de matrículas no ensino superior são de alunos com deficiência. Na rede privada, o percentual é de 0,35%, enquanto na rede pública ele chega a 0,73%, dados do Censo da Educação Superior 2017. Pelos dados dos Censos pode-se constatar que ainda a educação não é inclusiva, as escolas não estão preparadas e as universidades se tornam quase que algo utópico para pessoas com deficiência. Como conseqüência desses dados a inclusão no mercado de trabalho posteriormente também será prejudicada.

A inclusão se apresenta na forma de alternativa, só que dessa vez, como um compromisso com a educação e com o ser humano. Porém, não é demais registrar que para atuar neste meio inclusivo não bastam somente títulos, mas também, muita dedicação e respeito a todos os alunos que participam daquele meio, de forma que a estes sejam garantidos direitos simples e essenciais, como carinho, atenção, dedicação e oportunidade de viver como um ser humano, aprendendo e evoluindo independente de suas pessoalidades.

Atendimento Educacional Especializado e as salas de recurso

O Atendimento Educacional Especializado – AEE, descrito na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso III, dispõe que o mesmo deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino. E em subsequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n° 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu parágrafo 2º do artigo 59, previu o atendimento educacional especializado, indicando que esse seria feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não fosse possível a sua integração nas turmas regulares de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consiste no Atendimento Educacional Especializado, que é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008). Dessa forma, é capaz de suplementar a formação

do aluno com deficiência, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo um programa obrigatório pelos sistemas de ensino.

Essa proposta é realizada, de preferência, nas escolas e universidades comuns, em um espaço físico denominado *Sala de Recursos Multifuncionais*e, para tanto é parte integrante do projeto pedagógico da instituição. Nessas salas, os alunos alvos do programa, são pessoas com deficiência, que anteriormente faziam parte da "educação especial", mas que hoje primam pela inclusão. Sendo esse o primeiro passo da instituição de ensino para englobar e incluir esse aluno, contando que a matrícula no AEE está condicionado a matrícula no ensino regular. Conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto Federal n° 6.571/2008.

Conclusão

À frente de todas as questões abordadas, conclui-se a importância de incluir a pessoa com deficiência na rede regular de ensino, para assim possibilitar à mesma o acesso ao conhecimento e à possibilidade de ser respeitada e ter seu potencial estimulado. A escola é o local onde o estudante extrai os recursos para atuar nas condutas diárias e a universidade um local para a continuidade dos estudos e qualificação profissional. E por isso, esse ambiente escolar e universitário deve ser planejado e estruturado, uma vez que é o meio de desenvolvimento do estudante.

Apesar das leis governamentais estarem incentivando as instituições de ensino a incluírem os alunos com deficiência, muitas destas não possuem o menor preparo em seu corpo docente ou em sua estrutura. E em consequência, levam estes alunos às classes comuns sem o acompanhamento do professor especializado ignorando assim as necessidades específicas dos alunos, fazendo com que eles sigam um processo único de desenvolvimento, ao mesmo tempo e para todas as idades, extinguindo o atendimento de educação especial antes do tempo e esperando que os professores de classe regular ensinem os estudantes portadores de deficiência sem qualquer suporte técnico.

A proposta de inclusão vem sendo estimulada em diversas escolas do Brasil e envolve desde a Educação Infantil até a Educação Superior. E para tanto, as transformações sociais e comportamentais, e até mesmo tecno-

lógicas, nesse processo, possibilitam a ampliação das potencialidades de todos os alunos. Quando possuem o apoio necessário para desenvolvimento pleno.

A construção da perspectiva inclusiva será possível se ela for mantida como um projeto da sociedade, sem que seja esquecida a importância da escola como propulsora, pois esta funciona como condutora de socialização e interação social. Quando o ensino básico não é feito de forma com que a criança possa se desenvolver de forma plena, a ida para o ensino superior torna uma realidade cada vez mais distante para a pessoa com deficiência.

Ratificando ainda, que o direito à educação se trata de uma necessidade humana natural, oponível aos sistemas de ensino privado, por sua dimensão civil, social e política. Contudo, para uma cidadania plena é fundamental diminuir as desigualdades, preconceitos e discriminação na sociedade e as medidas de inclusão social das pessoas com deficiência, no segmento educacional, são um caminho próspero para igualdade. A socialização de crianças e jovens com deficiência ajuda na quebra do paradigma da imagem que fazem de pessoas incapazes ou dependentes.

Diante disso, é possível entender que incluir não é uma ação impossível de ser concretizada, pois se apresenta como uma forma de garantir direitos, ampliar conhecimentos, quebrar paradigmas e principalmente de garantir as condições humanas para o desenvolvimento e socialização. É trabalhar para que as pessoas com deficiências não sejam vistos como pessoas incapazes de conviver e ter uma vida normal.

Apesar de aparentemente ainda ser um projeto de difícil aquisição, não difere dos propósitos gerais da educação que giram em torno da formação integral dos estudantes, sendo somado apenas, que essa formação integral atinja a todos.

O desenvolvimento das potencialidades dos alunos é um fator crucial na educação e a escola e universidade, sendo o meio para tal obtenção, contribui de forma essencial para que isso aconteça. Deste modo, todos os estudantes são dignos de ações metodológicas que estimulem seu aprendizado, sejam esses estudantes, ditos normais ou pessoas com deficiência, como um direito inerente a todos.

Diante deste contexto, faz-se compreensível a necessidade de colocar em prática a Declaração dos Direitos Humanos que legitima e exige de

cada ser humano que logo após seu nascimento, já seja este incluído na sociedade e tenha o direito de ser tratado e viver com toda dignidade que lhe couber.

É entendido também, a título de conclusão, que toda proposta pedagógica que objetive desenvolver os alunos com deficiência nos campos sociais, devem ter como prioridade a valorização e a compreensão humana, visualizando as condições que todos possuem de aprender, se aprimorar, adquirir habilidades e competências. Todos têm condições de aprender desde que tenham condições de igualdade para que despertem seu potencial.

A educação inclusiva pauta-se justamente nessa premissa. Um processo lento, com capacidade de implantar na sociedade a noção de humanidade que ainda não se é amplamente difundida. Para que derrube as barreiras do preconceito e da discriminação.

Elencando conjuntamente, que após todo o exposto, resta incontestável a afirmação de que as instituições de ensino, em seus núcleos escolares e universitários, ainda não possuem o preparo adequado para receber e lidar com as diversidades de forma satisfatória e plena. E mesmo que exista um encaminhamento produzido pela legislação, ainda há um longo caminho de adaptação efetiva a ser percorrido.

Portanto, com a definição conceitual da palavra deficiência, é tangível a percepção de que o meio educacional ainda é deveras deficiente, quando falha no atendimento, assistência e na inclusão de seus alunos como um todo. Através da educação inclusiva pode ser dado o primeiro passo para a socialização, inclusão e quebra dos preconceitos com as pessoas com deficiência.

Referências Bibliográficas

BRASIL/MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva organizadores. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004

BRASIL**, Constituição da República Federativa do Brasil**, São Paulo: Editora Saraiva, 1998.**Declaração de Salamanca.** ***Dicionário Interativo da Educação Brasileira -Educabrasil***. São Paulo: Midia-

mix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em:

_____, Decreto Nº. 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a **implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6094.htmAcesso em: 02 de abril de 2010.20072010/2007/Decreto/D6094.htm

_____, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. Institui **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Brasília

Censo da educação superior 2017, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file Acesso em: 22 de novembro de 2019.

Censo da educação escolar 2016, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file /Acesso em: 22 de novembro de 2019.

Dicionário de Português Aurélio, disponível em :‹https://dicionariodoaurelio.com/**deficiencia›.**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LEI BRASILEIRRA DE INCLUSÃO. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.**Disponível no sitio** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Matrículas de alunos com deficiência representam menos de 0,5% do total, Disponível em: **https://revistaensinosuperior.com.br/matriculas-de-alunos-com-deficiencia-representam-menos-de-05-do-total/** Acesso em: 22 de novembro de 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. (2010)**Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA.

SOUSA, Caio Silva de. (2017). O Direito Atual e as Novas Fronteiras Jurídicas. Pag.484. Instituto Politécnico do Cávado e do Ave Barcelos, Portugal.

ARTIGOS – EDUCAÇÃO PROFISSÃO E TECNOLÓGICA

SALÁRIO EMOCIONAL E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Almir Vicentini

O QUE SÃO COMPETÊNCIAS SÓCIOEMOCIONAIS?

O mundo corporativo e dos negócios nos cobra que sejamos protagonistas de nosso desenvolvimento e de nossas necessidades físicas, financeiras e emocionais. Desenvolver essa tarefa vai exigir disponibilidade de flexibilizar.

Acredito que entender o mundo que vivemos e os nossos relacionamentos torna-se grande desafio. Aqui, podemos fazer uso das competências socioemocionais para que crianças e adultos pratiquem atitudes e habilidades que levem ao controle das emoções e que possam manter relações positivas e ajudar a tomar decisões da sua vida financeira de maneira responsável. Essas competências ajudarão, por exemplo, nas rotinas e metas financeiras mais reais e eficazes. Também, decidir se é o momento indicado para determinada compra ou poderia ser adiada.

O desenvolvimento dessas técnicas financeiras respaldadas nas competências socioemocionais deve ser o objetivo das nossas escolas, de todos os níveis. Para que você alcance essa meta ou superiores, aconselho se familiarizar com as competências socioemocionais e aplica-las na sua educação financeira e pessoal. Portanto, precisa ser intencional, persistente e constante.

Quando os profissionais aprimoram as competências socioemocionais acabam por apresentarem, por tabela, maior facilidade de controlar suas emoções e impulsos. Assim, seu salário efetivo passa a ser valorizado e a sensação de conquista aumenta.

EVOLUÇÃO DO DEBATE

Não temos mais como minimizar o debate sobre a importância das competências socioemocionais na vida pessoal e profissional. Isso ganhou foco recentemente. Aqui, podemos complementar com a necessidade de capacitar as pessoas no controle de sua situação financeira, utilizando recursos e técnicas apoiadas em competências que serão comentadas nesse livro.

Especialistas de diversas áreas, como na Educação e Psicologia, definem quais seriam as competências necessárias para alcançar a saúde financeira, analisando a relação entre o socioemocional e todas as experiências com a escola, a família, o ambiente de trabalho etc.

Agora, as atenções se voltaram para a determinação de como levar essas competências para as pessoas e como disseminar o seu desenvolvimento, criar riquezas possíveis que satisfaçam a sua realização pessoal, não importando qual o tamanho do seu salário.

HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: UMA TEORIA

Existe uma unanimidade entre os estudiosos que afirmam que as habilidades socioemocionais são aquelas que podem ser aprendidas, aperfeiçoadas, praticadas e até mesmo ensinadas.

Quando aplicadas e trabalhadas de maneira satisfatória, elas promovem a construção da autonomia total do estudante ou do colaborador de qualquer nível, quanto ao seu desenvolvimento moral e cognitivo e, ainda, melhora a qualidade do clima escolar e organizacional, interferindo no desempenho social e de resultados.

O estímulo às habilidades socioemocionais, quando parte integrante de um projeto de RH, ou mesmo pedagógico (na escola), acompanha o amadurecimento do estudante/colaborador e contribui com esse processo, de forma a deixá-lo com um projeto de vida levando-se em conta seus reais interesses e habilidades.

Entre as habilidades conhecidas, após um longo período de estudo, seleciono aquelas que considero formar um conjunto virtuoso para serem desenvolvidas e aprimoradas em todas as nossas atividades:

Resiliência: quando o profissional precisa adaptar-se às novas situações, interagindo de forma adequada e eficaz às diferentes exigências que as mudanças impõem na sua vida profissional e pessoal:

Para tornar isso possível é necessário que o profissional compreenda e aceite as mudanças, ao invés de criticá-las sem razão. O que provoca as mudanças são as contínuas modificações às quais estamos sujeitos todos os dias. Para vencermos esses desafios precisamos nos inspirar em profissionais de destaque, que possam somar à sua própria experiência. A valorização do trabalho em equipe na busca de um resultado significativo é a resposta para atingirmos o nível de resiliência profissional.

- Autoconfiança: Quando você está aberto a aprender sobre você mesmo. A autoconfiança cresce quando conseguimos nos auto conhecer.

O profissional deve se ligar àqueles que tenham uma relação afetiva significativa e aberta, flexível. Mostrar-se uma pessoa aberta e desenvolver uma atitude de mais consideração em relação a si própria. Devemos usar a criatividade para encontrarmos formas inovadoras que alterem o pensamento tradicional.

- Autonomia: É quando o profissional que se auto conduz e toma decisões por conta própria, levando em consideração valores, normas, a sua perspectiva pessoal e profissional, sem desconsiderar a do outro.

O profissional precisa entender a importância dos inter-relacionamentos para assumir o controle de suas decisões, para atingir a concretização de seus projetos e sonhos. Para tanto, precisa aprimorar a sua capacidade de negociar espaços para a sua vida profissional e pessoal.

- Colaboração: Aqui não falamos simplesmente em "ajudar", mas compartilhar, dividir seus conhecimentos e ter capacidade de perceber as diferenças. É uma relação de idas e vindas e de trocas.

O profissional precisa saber viver em harmonia em todas as situações. Trabalhar em equipe e compartilhar experiências e responsabilidades de maneira igualitária.

- Comunicação: Utilizando recursos emocionais, o profissional procura convencer o outro a aceitar uma ideia, uma ação. Conseguir que se faça ouvir.

O profissional, porém, deve se preparar para ir além do simplesmente falar e ouvir. Ele deve estar atento a toda a linguagem corporal, para saber o momento certo e oportuno de interferir a seu favor.

- Empatia: É se colocar no lugar do outro. Devemos ter a habilidade de sentir as emoções para depois agir de maneira apropriada.

O profissional precisa perceber que existem outras pessoas a seu redor. Para conseguir passar uma ideia ou ação é preciso saber diferenciar simpatia da empatia, para poder identificar um problema (social, profissional, afetivo) e resolvê-lo sem culpar ninguém, pensando e gerando soluções.

A caracterização e definição dessas competências são resultado de pesquisas e entrevistas sobre os comportamentos mais comuns e as características de personalidade presentes nos profissionais.

As pessoas com diferentes origens culturais e diferentes momentos, possuem respostas parecidas e demonstram ter a mesma estrutura emocional, o que deu origem à ideia de que se agrupam em torno dessa lista de competências básicas.

Quando você conhece e se apropria das suas competências socioemocionais abre-se o caminho para um bom desempenho em todos os aspectos da sua vida social e profissional, e por que não, a do sucesso financeiro? Ou, ser feliz com as suas conquistas?

IMPACTO

Quando aproximamos o seu dia a dia financeiro das competências socioemocionais possibilitamos a você ter mais elementos para um aprendizado completo e com impacto na vida profissional e nos salários de toda a sua vida.

Constantemente dizemos que o vivemos num mundo com relacionamentos complexos para os indivíduos que tenham condições de decidir sua vida financeira, sem grandes consequências. O mundo cobra as decisões erradas.

O que precisamos fazer ao agrupar esses conhecimentos é entender que algumas pessoas conseguem interagir melhor com essas variáveis do que a média. Podemos afirmar que as competências socioemocionais podem tornar-se um forte diferencial nesse processo.

Posso ser feliz com o meu salário? Acreditamos que sim e vamos te dar as respostas.

Com boas propostas e projetos, é possível ajudar as pessoas a conhecerem e decidirem no que gastar, como investir, em que momentos podem errar.

As competências socioemocionais ajudam na analise dos sentimentos que experimentamos quando fracassamos ou somos convencidos a gastar através de mídias especializadas.

Com estas novas informações, abrem-se possibilidades de melhoria dos índices de inadimplência e as formas de endividamento e, ao mesmo tempo fará você refletir sobre seu comportamento, levando-o a descobertas e novas aprendizagens.

Um indivíduo que desenvolveu estas competências podem ter fortes diferenciais no mercado de trabalho e consequentemente aumentar a possibilidade de maiores salários e períodos pequenos de desemprego. O seu salário emocional torna-se fator essencial para esse equilíbrio.

PONTO DE PARTIDA

Quais são as competências consideramos mais importantes para a sua vida financeira e seu comportamento social?

Uma boa resposta dependerá da sua capacidade de reflexão profunda sobre as suas atitudes e comportamentos que permitam enfrentar os desafios e tentações consumistas do século XXI. É interessante, no entanto, que suas reflexões tomem como base os itens abaixo, e que agora se ampliam para que você reflita com sinceridade e faça analises justas e coerentes.

Por que essas competências precisam ser levadas tão a sério?

Temos na nossa vida financeira, diariamente, vários desafios que podem comprometer nossa estabilidade: além da financeira, a emocional, a familiar, no trabalho e a estabilidade nas relações pessoais. Essas competências podem ter impactos positivos.

Confira:

- Na aprendizagem do uso do dinheiro: Gera condições mais favoráveis à aprendizagem e melhores resultados no controle das finanças.

- No desenvolvimento integral: Prepara as pessoas para encarar o mundo, compreender os diferentes meios de consumo, com criticidade e atuação. Tomar decisões pautadas na sua condição econômica te ajuda a construir seu projeto de vida e a se manter no mundo do trabalho, sem dívidas.
- Na promoção de equidade: Conversa com as necessidades que a sociedade cobra, mobiliza famílias e ajusta anseios, pois aumenta as oportunidades e traz impactos positivos nos relacionamentos sociais.
- Na mudança cultural: Transformando a maneira de enxergar a vida, estimulando a cidadania ajudando no desenvolvimento de uma cultura de controle financeiro eficiente.

Quem deve desenvolver as principais competências socioemocionais?

Agora que conseguimos demonstrar as necessidades do desenvolvimento das competências socioemocionais, torna-se importante apontar quem deveria desenvolvê-las:

A Sociedade: definindo os valores e as habilidades que quer promover junto às novas gerações, que ela considera importantes e diferenciais na educação financeira e no comportamento social advindas das decisões que tomar no seu cotidiano.

Aos órgãos oficias de educação: para direcionar na orientação de quais competências precisam ser desenvolvidas e como podem ser trabalhadas em sala de aula, além de promover a troca de experiências entre as escolas, a sociedade e profissionais da educação financeira.

Quais os cuidados que devemos ter ao desenvolver essas competências?

No sentido de promover as competências socioemocionais, apontando quem seriam os responsáveis por essa ação. Também é importante sinalizar os cuidados que precisamos ter.

Quando falamos em socioemocional não podemos nos esquecer de que estamos lidando com pessoas e sentimentos, em sua maioria estão enraizados na cultura e na personalidade dessas pessoas.

O apontamento e a proposta de alterar ou melhorar essas competências provoca uma catarse de sentimentos, de culpas que precisam de profunda reflexão para que produzam efeitos benéficos e ajudem, efetivamente, na mudança do comportamento financeiro.

Dessa forma podemos apontar alguns desses cuidados, para que você possa fazer uma auto avaliação e se atentar para os seguintes indicadores. Observe:

Integralidade: procure trabalhar as competências socioemocionais em consonância com outros aspectos da educação financeira, não separando aspectos práticos da emoção nos processos de decisão.

Foco: Deixe claro para você os seus objetivos e caminhos, que deverão nortear o desenvolvimento dessas competências, compreendendo que toda ação que você realiza não deve se confundir com outras decisões de aspectos da sua vida privada.

Flexibilidade: Se permita diferentes analises, não busque modelos prontos ou ideais para serem seguidos, mas decisões e atitudes que estimulem o desenvolvimento que não tente moldá-lo.

Coerência: Vivencie e compreenda os processos, trabalhando primeiro o seu emocional para depois mudar o financeiro.

Potência: Não faça comparações, nem crie padrões idênticos aos das outras pessoas, sem uma reflexão profunda.

MEU SALÁRIO EMOCIONAL

Cada pessoa tem uma concepção diferente do trabalho, uma vez que todos têm percepções, necessidades, expectativas, personalidade e cultura diferentes. A maior percepção é a de que você quer mudar à medida que o futuro vai chegando e você vai ganhando experiência e maturidade; daí a importância de se ter uma estratégia para ajudar a satisfação pessoal em seu desempenho no trabalho.

Isso acelerou a dinâmica de mudança e exige a aceitação de que existe um escopo e domínio das emoções, daí a preocupação com o surgimento do salário emocional. Essa noção implica que as pessoas podem torná-los não só com dinheiro ou em espécie, mas satisfazer as necessidades diferentes, incluindo a emocional.

Assim, nosso artigo vai definindo o conceito de salário emocional, identificando e determinando quais as variáveis são parte do mesmo, para gerar os critérios de negócios e ferramentas para implementar estratégias eficientes para a satisfação, produtividade e competitividade dos seus recursos humanos.

Conceito de salário emocional

As empresas hoje estão precisando atender às novas exigências da força de trabalho e, portanto, estão interessadas em conhecer o conceito de salário emocional e como implementá-lo.

Este conceito foi desenvolvido em vários países, incluindo a Espanha, que é atualmente um dos líderes na pesquisa e aplicação do tema. Assim, o salário emocional está se tornando uma questão crítica para organizações que procuram produtividade, redução do absentismo e volume de negócios, e além de um bom ambiente de trabalho.

A este respeito, Carrión (Carrion Ecology, Evolution, and Their Applications - 2008) sugere que as empresas trabalhem o marketing de talentos em longo prazo, a criação de organizações e meios para que os profissionais possam usar e desenvolver seus talentos, em situações onde essas características não são desperdiçadas sistematicamente diante da indiferença de todos.

O salário emocional é o conjunto de remuneração não monetária que o trabalhador recebe da sua organização para complementar o seu salário efetivo. O salário emocional ganha cada vez mais importância em um mundo permeável devido às mudanças nos valores da sociedade de hoje.

Componentes do salário emocional

Dentre os componentes do salário emocional, que podemos considerar e destacar estão todas as formas de ser, ter, fazer o seu trabalho, o caráter individual e/ou coletivo que proporciona benefícios, não em dinheiro, porque as necessidades não são iguais entre homens e mulheres.

Portanto, as empresas deveriam analisar essas diferenças antes de definir a política sobre a inclusão do salário emocional, procurando entender as necessidades particulares de cada grupo e, portanto, o que valoriza cada um.

De acordo com pesquisas, há quatro características básicas que todos os trabalhadores consideram como ideais para a valorização de seu trabalho e desempenho dentro das instituições:

1. Condições suficientes para trabalhar confortavelmente;.
2. Condições ambientais de trabalho;
3. Companheirismo nas relações de trabalho.
4. Tempo para as relações familiares.

Vários estudos concordam que as empresas devem concentrar esforços, para implantar a ideia de salário emocional em cinco pontos:

1. Fatores de desenvolvimento profissional e relacional. Se forem bem sucedidos geram crescimento profissional e bem-estar;
2. Fatores de compensação psicológica. Entre esses fatores estão o senso de propósito, a autonomia e reconhecimento dos seres humanos, bem como identificação com a empresa com a qual colabora;
3. Fatores de família e de reconciliação pessoal. Basicamente eles dão paz e senso de ordem na vida das pessoas;
4. Fatores de remuneração variável e fixa. Contribuir para o aumento da satisfação e ajudar a construir relacionamentos mais duradouros.

Benefícios do salário emocional

Há um sem número de benefícios que ajudam a aumentar o nível de produtividade e competitividade da empresa. Basicamente, eles se traduzem em uma palavra: "motivação" entre eles estão:

- reconhecimento pessoal e profissional: para mostrar a apreciação pelos empregados fazerem um bom trabalho, impedindo-os de saírem, porque eles não são reconhecidos pelo seu trabalho;
- Incentivar as pessoas: permitir e incentivar os trabalhadores a contribuir para a empresa com seus talentos e evitar a espera de indicações sobre o que devem fazer;
- Cultura e avaliação do compromisso mútuo: a socialização acoplada ao fato de assegurar a coerência proclamada na organização, valores como respeito e compromisso;

- Planejamento de trabalho: a socialização entre os participantes da equipe, atividades para executar com o devido tempo, a fim de proporcionar estabilidade e organização.

PERCEPÇÃO DO SEU SALÁRIO EMOCIONAL

AO REDOR DO MUNDO

Alguns países já estão começando a lidar com a questão do salário emocional e como ele pode ser implantando nas empresas; Da mesma forma, criar satisfações para atrair e reter funcionários e criar um ambiente de trabalho seguro, desafiador e mais agradável.

Veja alguns exemplos de outros países que atualmente utilizam o conceito de SALÁRIO EMOCIONAL e como funciona:

- Na Espanha, permite-se flexibilidade no tempo de trabalho para aqueles que têm filhos menores de 12 anos.
- Na Holanda, a partir dos anos noventa, os funcionários de meio período conquistavam as mesmas vantagens das pessoas em tempo integral. Assim, abre-se a visão de que as mulheres poderiam participar da educação de seus filhos e de sua vida profissional.
- A Comissão Europeia afirmou que as horas de trabalho benefícios mais flexíveis, não somente para os trabalhadores, mas também os empregadores, acabando com o famoso "turn-over".
- Na Europa, cerca de 160 empresas obtiveram a certificação de "Empresa Familiarmente Responsável", após o desenvolvimento de processos de auto avaliação, design e planejamento, medição e monitoramento, implementação e auditoria. As empresas habilitadas tinham isenções fiscais;
- Nos Estados Unidos, o presidente Obama implantou flexibilidade de horários, que não abriga apenas as mulheres, uma vez que os homens também querem passar mais tempo com seus filhos;

Todos esses exemplos são conquistados pelo próprio funcionário e medidos pelo seu desempenho no dia a dia. Ou seja, se conquista aquilo pelo qual lutamos e valorizamos. Esse é o salário emocional.

EXEMPLOS DE EMPRESAS

Observe alguns exemplos de como esse assunto é colocado em pauta pelas maiores empresas do mundo, para motivar seus empregados:

- Google: Possui uma política de incentivo em questões de trabalho e habitação, para as crianças, de política da qualidade ambiental, alimentos de qualidade, conciliação com as crianças. Mas, uma das mais marcantes é que os funcionários pré-selecionados pelos melhores desempenhos, por recomendação de seu gestor receberão 1500 € como bônus.
- Microsoft: Muito semelhante à política do Google, um aspecto mais interessante é que a Microsoft incentiva seus funcionários a blogar e falar de seu trabalho através da rede com uma capacidade de ação e excelente autocrítica;
- BBVA: Dentro de um sistema de remuneração flexível, a possibilidade de acesso a serviços de seguro de saúde, creche, restaurante e cartão bônus anual em ações da instituição financeira. Da mesma forma, ofertas de produtos do sistema de compensação pessoais complementares, tais como habitação, amortização de empréstimo, carro com desconto de 15% e etc.;
- Cisco Systems: cobre 100% do seguro de saúde para os trabalhadores e suas famílias, e paga a seus trabalhadores o acesso à Internet em suas casas, fornecendo laptops.
- A IBM oferece um plano odontológico para os empregados e suas famílias. O funcionário é totalmente coberto pela empresa e oferece descontos para a família.

AS DESCULPAS VERDADEIRAS - REFLEXÃO

Em qualquer corporação e, também, na vida pessoal, costumamos justificar nossas "falhas" emocionais e sociais utilizando as chamadas desculpas verdadeiras, um conceito amplo e muito usado por gestores e demais pessoas envolvidos em processos complexos.

A utilização de desculpas verdadeiras vira hábito em pessoas que não conseguem adaptar-se às necessidades e a velocidade que a vida em sociedade exige.

A análise dessas desculpas verdadeiras é primordial para que você possa sobreviver no ambiente corporativo. Não importam quais sejam as chamadas desculpas verdadeiras!

Esse conceito é bastante conhecido no mundo corporativo, discutido e avaliado nas grandes empresas. Quando não conseguimos atingir metas ou realizar compromissos, podemos utilizar as seguintes desculpas:

- Os prazos foram mal calculados e impossíveis de serem cumpridos!
- Não me deram informações suficientes para cumprir essa demanda!

Até em nossos relacionamentos pessoais costumamos utilizar desculpas verdadeiras e até bem aceitas:

- Não almoço na minha sogra, pois ela mora longe!
- Minha mulher fala demais!

Com certeza poderia continuar com uma lista infinita de possibilidades. Todas essas afirmativas são reais e verdadeiras, mas são desculpas para justificarem o nosso fracasso, a nossa pouca disponibilidade em mudar.

As desculpas verdadeiras não significam incorreções ou justificativas, mas não podemos nos acostumar a utilizá-las em momentos de decisão e de pressão por resultados em que a sua empresa ou sua família precisa de sua ação.

Liderança

O novo perfil de líder está mudando. Se você exerce um cargo de liderança em sua empresa ou na sua família, atente-se ao seguinte:

- Não hesite em se questionar! Ideias idiotas não existem e todas nos levam à reflexão, positiva ou não.
- Levante a voz! Contribua com o processo e deixe os outros saberem o que você pensa.
- Não se sinta culpado ao dizer "mudei de ideia" ou "não sei".
- Ouça os comentários ao seu redor. Filtre-os e tente absorver o que interessa ou faça uma análise do que pretende descartar.

Lembre-se: todo o processo deve ser compartilhado e amplamente divulgado!

Para se tornar um verdadeiro líder de líderes, será preciso responder a uma pergunta de maneira corajosa:

O que poderá impedir você de liderar as possíveis mudanças que acontecerão e que farão parte da sua vida pessoal e profissional nos próximos anos?

Como líder familiar ou empresarial, você deve constantemente interferir nos procedimentos de seus companheiros. Por essas orientações, você espera que todos acatem os seus pedidos e os processos sejam agilizados, correto?

O quanto você acredita que todos acataram a demanda sem questionar, mesmo que não diretamente a você? O comportamento de todos é um reflexo de sua gestão.

Mudanças

Em nossa vida, pessoal e profissional, as mudanças são inevitáveis, geram conflitos e, com certeza, gerarão ansiedade.

Nossa tendência é utilizar desculpas verdadeiras para não nos aventurarmos em processos "perigosos" para a nossa situação de conforto. As mudanças seguem padrões de:

- inexorabilidade: ocorrem independentemente da nossa vontade;
- ambiguidade: toda transformação durante as mudanças necessárias criam zonas de estabilidade e na sequencia de crise;
- perda: inserida em qualquer processo de mudança (geralmente são dolorosas e desconfortáveis).

Nas mudanças, como resultado da reação do ser humano ao ambiente geramos o estresse, que pode ser negativo ou positivo. O processo de mudança estimula o estado de alerta no ser humano, dependendo das exigências e da sua capacidade de reação.

O ideal está no equilíbrio entre as habilidades e as dificuldades, nas mesmas proporções. Assim, os desafios são possíveis e a ansiedade e o autoconhecimento trazem a consciência de que suas habilidades estão no mesmo patamar de seus desafios.

As mudanças ocorrerão, estejamos no processo ou fora dele. Não podemos, porém, fazer uso de desculpas verdadeiras para impedir ou justificar nosso comodismo. Para você comandar uma mudança, será necessário:

- ter uma meta definida;
- ter objetivos definidos;
- que seus projetos possuam início, meio e fim;
- que os resultados sejam um produto mensurável;
- que as metas e as mudanças tenham prazos curtos.

Você precisa achar um caminho seguro, ou melhor, que possa transitar sem grandes sustos e desvios indefinidos. Para tanto, terá de ajustar e divulgar seus objetivos de maneira clara e segura, de modo que não gere ruídos incômodos e desvios de rotas.

Um fator importante é deixar claro que o projeto e/ou a mudança têm prazo para começar, serem implantados e mensurados, caso contrário, corremos o risco de torná-los uma ação entre amigos, ou seja, todos tomam conhecimento, aprovam, mas não os levam adiante e acabam sendo arquivados. Para termos certeza da eficácia da mudança, será preciso possuir instrumentos de medição para conferências.

Você deverá ter a habilidade de achar motivação até que a mudança esteja definitivamente implantada. O sucesso está nesse equilíbrio de forças e na capacidade de acreditar no desempenho de todos.

Para uma base verdadeira que lhe traga caminhos para suportar as constantes mudanças, e mais, ser o gestor delas, será preciso que responda a algumas importantes perguntas:

- Como você conseguirá multiplicar o conceito de maturidade e crença racional?
- O que você veio fazer aqui, na sua família/empresa, neste momento?
- Quais as suas contribuições para as mudanças?
- Como todos os líderes podem tornar o mundo um lugar melhor?

Vamos explorar as habilidades que os líderes devem aproveitar ao máximo nessa rápida mudança de um mundo cada vez mais perturbador. Um artigo publicado por Lisa Key Solomon, autora do livro "Momen-

ts of Impact: How to Design Strategic Conversations That Accelerate Change", escreveu um artigo para a Singularity Hub, intitulado "Como os líderes mais bem-sucedidos prosperarão em um mundo exponencial" descreve em linhas gerais quatro habilidades de liderança: crítica - futurista, tecnológica, inovadora e humanitária - e como elas funcionam juntas.

Recentemente, Mark Zuckerberg, fundador e CEO do Facebook, publicou um manifesto público de quase 6.000 palavras para a comunidade do Facebook de quase 1,9 bilhões de pessoas chamada "Construindo uma Comunidade Global". Nas primeiras linhas, os leitores rapidamente percebem que não se trata de um produto "Atualização" ou mudança de política, mas se concentra em uma questão filosófica maior que Zuckerberg corajosamente coloca: "Estamos construindo o mundo que todos nós queremos?"

Independentemente da sua interpretação da intenção do manifesto, o que é notável é que um CEO do setor privado - alguém tipicamente focado nas projeções de crescimento e retorno dos acionistas - declarou uma aspiração muito ambiciosa de usar a plataforma tecnológica para promover e fortalecer uma comunidade global.

À medida que entramos numa era de crescente globalização e conectividade, qual é a responsabilidade dos líderes, e não apenas dos que são eleitos para cargos públicos, para apoiar a melhoria das vidas que eles tocam?

Como os líderes poderiam apoiar as necessidades fundacionais de seus empregados, clientes, investidores e parceiros estratégicos - para liderar como um humanitário?

O que significa liderar como humanitário

Para liderar como um humanitário é preciso fazer escolhas para transformar recursos escassos em oportunidades abundantes para impactar positivamente e responsavelmente comunidades muito além das nossas. Aqui, podemos acrescentar a implantação do SALÁRIO EMOCIONAL.

Isso pode significar fazer grandes investimentos na solução dos maiores desafios do mundo. Ou pode significar adotar um modelo de negócios que serve intencionalmente a uma população específica em necessidade ou promove sustentabilidade, serviço comunitário e engajamento de funcionários fora do escritório.

Desbloqueando possibilidades, liberando recursos escassos

A tecnologia está no cerne de alguns dos maiores negócios de hoje, e as organizações podem ter mais impacto agora do que no passado. Enquanto a tecnologia pode ser usada para produzir grandes produtos, também pode ser voltada para a solução de grandes problemas no mundo, liberando recursos que antes eram escassos e tornando-os mais abundantes para mais pessoas.

Mas, a tecnologia não é o único recurso ao qual os líderes devem prestar atenção. Talvez um dos recursos mais valiosos tecnologia pode ajudar a liberar é o potencial humano. Nenhum problema vai sem solução sem alguém assumir o desafio e com o objetivo de encontrar uma solução. Os líderes precisam motivar e capacitar os membros da equipe, tanto quanto possível.

E aqui, a tecnologia está provando ser uma boa ferramenta também. Um recente relatório da Deloitte sobre as tendências globais do capital humano descobriu que a digitalização dos processos de capital humano está mudando radicalmente a forma como os funcionários se envolvem com o trabalho, desde o processo de recrutamento até o desenvolvimento de liderança e progressão na carreira.

Quase cinco bilhões de pessoas novas são esperadas para entrar em linha através da Internet de alta velocidade nos próximos dez anos. Agora é a hora de imaginar quais são as novas oportunidades no horizonte - não apenas para explorar novos mercados e clientes, mas também como você os capacita e remunera. Em um mundo cada vez mais dinâmico, a reavaliação de modelos de negócios antigos é uma nova estratégia chave.

Os líderes precisam desenvolver a proficiência tanto em examinar criticamente modelos atuais como em explorar criativamente novas formas de pensar sobre a criação e captura de valor.

Viver uma finalidade mais elevada dentro de sua organização

Uma das maneiras mais poderosas que um líder pode motivar e permitir essas mudanças é esclarecer ativamente e continuamente a finalidade maior da organização - o "por quê" que impulsiona o trabalho - e fazer escolhas consistentes com o que a empresa representa.

Tem havido muita ciência social sugerindo que todos os trabalhadores - especialmente os da "Geração Z" - são motivados pelo trabalho que lhes interessa. Em seu livro The Progress Principle, Theresa Amabile, da Harvard Business School, argumenta que o motivador mais importante de um grande trabalho é o sentimento de significado e progresso - que seu trabalho importa.

Liderar como um humanitário exige modelagem significado em toda a organização e comportar-se em formas congruentes com os valores fundamentais, internamente e externamente.

Recentemente, Marc Benioff, CEO da Salesforce, combateu em 2015 várias leis estaduais americanas destinadas a reduzir os direitos das pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transexuais e pressionou congressistas por direitos LGBT em Indiana, Carolina do Norte e Geórgia. Nesse mesmo ano, uma pesquisa de toda a empresa revelou que a Salesforce tinha uma discrepância de gênero no pagamento, que Benioff corrigiu no que foi chamado de "aumento de US $ 3 milhões".

Em janeiro, a Salesforce disse que ajustaria o salário novamente para nivelar os salários dos funcionários Que se juntaram através de aquisições e não compartilharam as políticas salariais de igualdade de gênero. E eles disseram que vão monitorar a lacuna como uma iniciativa contínua e compromisso com os funcionários. Isso é o resultado do Salário Emocional.

Em um artigo de Time no ano passado, Benioff afirmou sua justificativa para tomar uma atitude ativa, "Se eu fosse escrever um livro hoje, eu chamaria CEO 2.0:

- Como o CEO da próxima geração tem que ser um advogado para as partes interessadas, e não apenas os acionistas. Ou seja, hoje CEOs precisam se levantar não apenas para seus acionistas, mas seus funcionários, seus clientes, seus parceiros, a comunidade, o meio ambiente, as escolas, todos. Qualquer coisa que seja parte fundamental de seu ecossistema. "

OS DADOS PARA REFLETIR

Um estudo realizado pela empresa de consultoria Mercer HR Consulting, desenvolvido com aa participação de 368 empresas de 19 países

mostra que metade das empresas só inclui salário e benefícios em sua estratégia de compensação.

No entanto, os trabalhadores estão avaliando cada vez mais a compensação não estritamente monetária: 48% dos executivos preferem desfrutar mais tempo livre antes de mais salário, de acordo com os documentos da Conferência sobre a produtividade e as pessoas.

PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO

O Brasil ainda caminha a passos muito lentos em relação ao assunto, mas já temos algumas iniciativas que demonstram que, em momentos de ajustes e necessidades de incentivar seus colaboradores.

É fato que a retenção de grandes talentos não está mais restrita a salários e formas de remuneração. O colaborador quer reconhecimento de suas ações de formas mais atrativas e diferenciadas.

Assim, procurei resumir alguns tópicos, de empresas pelo mundo que já implantaram e mantem o SALÁRIO EMOCIONAL. Confira:

RESPEITANDO SEU SALÁRIO

Agora que conhece os conceitos do SALÁRIO EMOCIONAL estamos no momento de nos preocupar com a sua vida financeira, também!

Quanto antes você souber a dimensão do problema, mais rápido encontrará o caminho para se livrar dele ou se não tiver problemas, aprenderá como evitá-los. Conscientizar-se é o primeiro passo.

- DIAGNOSTICO: com foco na sua situação financeira atual, de forma que saiba em que ponto do caminho está e quanto terá de alterar costumes para alcançar seu objetivo. Quais competências socioemocionais poderão ajudá-lo?
- PROJETO: Quais aspirações impulsionam seus sonhos? Quem você é? O que você quer ser? O que você quer ter? Quanto custam seus sonhos? Quanto está disposto a economizar para realizá-los?
- CUSTO: Você aprenderá estratégias para realizar seus sonhos, lidar com suas dívidas, mudar seus hábitos e costumes para criar

uma nova cultura na sua vida financeira. Também, aprenderá a desenvolver seu orçamento financeiro.

- POUPANÇA: Essa última etapa oferece uma nova postura com o dinheiro. Aprender definitivamente a represar uma parte do que você ganha, qual o melhor tipo de investimento, sempre voltado para a realização dos sonhos de (curto, médio e longo prazos). É o pilar final e que garante a independência financeira.

Uma estratégia de vida é isso, ter um norte, um objetivo a alcançar e planejar qual o caminho a percorrer para chegar lá! Aqueles que se deixam desanimar facilmente ou que ficam apenas esperando que os outros façam alguma coisa, muitas vezes, também se sentem profundamente frustrados.

RESUMINDO.....PARA REFLETIR...

O salário emocional deveria estar presente em todas as empresas, por meio de ações que possam reter talentos que atendam os anseios dos colaboradores, com possibilidades de crescimentos pessoal e profissional e novos desafios.

As pesquisas apontam que, normalmente são os gestores os principais responsáveis, além do colaborador, pelo desempenho e evolução da sua equipe e essas pessoas querem um gestor que possa se dedicar ao desenvolvimento delas. É comum saber que grande parte dos desligamentos, quando vindas do colaborador, acontecem pelo fato dele não suportar a liderança à qual está subordinado.

Deve ficar claro que as possibilidades de desenvolvimento, de crescimento pessoal, de novos desafios precisam ser oferecidas a todos os participantes que se considerem aptos.Uma política de meritocracia acaba mostrando a todos os colaboradores que os melhores são sempre recompensados e continuam a entregar mais resultados para a organização. O maior benefício que o salário emocional traz é sem dúvida, o sentido de que o colaborador pertence ao todo da organização, que é valorizado.

O salário emocional deve ser parte do clima organizacional e atrelado ao desempenho das pessoas. Se uma organização oferecer possibilidades de crescimento pessoal, de aprendizado e desenvolvimento de um trabalho desafiador e a oportunidade de mostrar que todos podem

trazer contribuições diferenciadas, tudo melhora e muda, incluindo o desempenho das pessoas, mostrando que elas merecem todas as possibilidades de disputarem oportunidades que surgirem na organização, com motivação e confiança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Domingos, Reinaldo. Terapia Financeira. São Paulo. DSOP – 2013;

Domingos, Reinaldo. Livre-se das dividas. São Paulo. DSOP – 2012;

Bauman, Zygmund. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro. Zahar - 2000

Portais

PORVIR- http://porvir.org/especiais/socioemocionais/

FUNDAÇÃO TELEFONICA - http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/GELP/HABILIDADES-SOCIOEMOCIONAIS--QUEST%C3%95ES-CONCEITUAIS-E-PR%C3%81TICAS.pdf

University of Singularity - https://singularityhub.com/

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS-UMA OUTRA APRENDIZAGEM POSSÍVEL : O USO DO ELO COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRITICIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM ERGÓTICO DE PLA

Ana Carla Barros Sobreira

Introdução

Dê-me uma alavanca e
moverei o mundo.
(Arquimedes)

Este artigo objetiva tecer considerações acerca do uso de um recurso educacional aberto, o ELO, para o ensino de Português como Lingua Adicional (doravante PLA). À luz dos estudos do Letramento Crítico, uma abordagem que ressalta a importância do desenvolvimento da criticidade no sujeito (FREIRE,1981/ 1987/1996/2008; MENEZES DE SOUZA, 2011; TAGATA,2017; STREET, 1984), pode-se observar que o uso do ELO e de suas atividades diversificadas despertam, no sujeito, a capacidade de desenvolver tanto o corpo como a mente (LEFFA, 2011/2014).

A aprendizagem ergótica caracteriza-se, segundo Leffa (2014), pela busca da criatividade e do prazer no ensino de línguas e valoriza, também, o prazer da autoria pelo professor. Os recursos educacionais abertos, ao fazerem uso da aprendizagem ergótica, objetivam preparar o aluno para ser um sujeito ativo entre as incertezas, propondo mudanças e (re)criações de sua realidade. Os estudos do Letramento Crítico, ao propôr o desenvolvimento da criticidade no sujeito,a meu ver, se alinha aomesmo pensamento desenvolvido na aprendizagem ergótica, pois busca a formação do sujeito crítico, questionador e (re)construtor de sua realidade.

Este artigo tentará apresentar em duas partes principais, como, dentro da plataforma ELO, se pode adaptar o uso de *games* para o ensino de PLA e ao mesmo tempo desenvolver a criticidade no estudante estrangeiro falante do português. Uma das atividades propostas pelo ELO é o uso dos *games* na educação como também para o ensino de linguas. Muitas pesquisas e estudos nesse âmbito têm se intensificado e despertado o interesse de pesquisadores como Gee (2004), Squire (2011) e Kapp (2012). Esses autores propuseram a *gamificação* do ensino, ou seja, trouxeram para o ambiente escolar o mesmo que o mundo corporativo tem usado para despertar o interesse dos clientes, isto é, os *games*.

Na primeira parte deste artigo, delineio conceitos importantes para o entendimento do projeto como Aprendizagem Ergótica, Letramento Crítico e Gamificação. Na segunda parte descrevo a metodología do projeto desenvolvida na plataforma ELO, destacando como um sistema aberto pode viabilizar a produção de *games* adaptativos por profissionais da educação e professores de idiomas, mais especificamente professores de PLA. Uso a palavra "aberto" no sentido de que é um sistema capaz de rodar em diferentes dispositivos e sistemas operacionais.

Concluiu-se no projeto descrito neste artigo que, quanto ao aprendiz, o acesso a diferentes *games* pode facilitar a aprendizagem e desenvolver a criticidade. Quanto ao professor, a plataforma ELO, como é de fácil manuseio, mesmo para os profissionais que não são *experts* em programação, permite a confecção e adaptação de *games* e atividades para diversos objetivos educacionais e desperta no professor o prazer de ser autor e coautor de atividades adaptadas aos seus próprios objetivos de ensino.

1. Aprendizagem Ergótica e Letramento Crítico: algumas reflexões iniciais

A aprendizagem ergótica, termo cunhado por Leffa (2014), caracteriza-se principalmente por estar baseada na criatividade, no prazer de fazer, de criar e de (re)criar a realidade, e usando as palabras do autor "o prazer que o professor sente ao ver uma atividade que ele criou sendo usada na sala de aula." (LEFFA, 2014). Conforme postula Leffa(2014), ao fazer uso da aprendizagem ergótica, o aluno já não é um sujeito receptivo e passa a ser construtor de seu próprio conhecimento, ele cria, (re)cria, constroi e (re)constroi.

Leffa (2014) sugere três níveis de prazer quando relacionado a autoria do professor, isto é, as atividades criadas pelo profesor e utilizadas por seus alunos:

1.1.O prazer 0.0

Nessa etapa a aprendizagem caracteriza-se por ser não responsiva ao gesto, ou seja, aquí o profesor usa o ciberespaço como repositório, transfere informações do livro para a tela e os recursos oferecidos pela tecnología são ignorados. Nessa etapa o aluno não modifica o mundo e nem sua realidade. Não há prazer nas atividades e o aluno é passivo, fazendo parte da educação bancária proposta por Freire (1986).

1.2. O prazer 1.0

Nessa etapa já pode-se identificar uma aprendizagem responsiva ao gesto. Aquí o texto já reage ao gesto do aluno, já não é estático, modifica o mundo virtual e apresenta um prazer médio. São atividades , por exemplo, apresentadas no Duolingo e outros cursos de línguas *online.*

1.3.O prazer 2.0

Nessa última fase o aluno caracteriza-se por ser ativo, responsivo a uma ideia. O sujeito cria um jogo, cria um mundo, e o aluno sente o prazer máximo por poder construir seu próprio conhecimento. A apren-

dizagem é baseada na criatividade , no prazer de fazer, de criar e (re)criar a realidade.

A aprendizagem ergótica, assim, busca, desenvolver o prazer máximo no processo de ensino-aprendizagem de línguas, fazendo uso dos recursos disponíveis *online* e *offline,* em um processo cooperativo, doando e recebendo conhecimento.Para esse fim, os recursos educacionais abertos são instrumentos que empoderam o sujeito, pois, o aprendiz melhora seu mundo.

Em linhas gerais, os recursos educacionais abertos têm por característica desencadear a ação do aluno. Eles são abertos porque podem ser acessados por qualquer pessoa e em qualquer lugar, como também pode ser adaptado e modificado de acordo com os objetivos educacionais.Não apresenta nenhuma restrição seja financeira, geográfica ou operacional e é acessível a todos.

Dessa forma, este projeto , ao partir do referencial teórico dos estudos do Letramento Crítico que está voltado em sua maior parte para a construção do sujeito crítico, valoriza sobretudo o empoderamento do sujeito, a valorização da autoria e do prazer de ensinar e aprender. Vale aqui, discorrer sobre os estudos do Letramento Crítico, ressaltar a importância do sujeito como ser heterogêneo, sendo construido e sendo construtor do seu meio social.

Os estudos do Letramento Crítico surgiram a partir das ideias de Paulo Freire e seus postulados acerca do desenvolvimento do pensamento crítico. Para o autor, "somente homens e mulheres como seres 'abertos' são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora" (FREIRE, 1981, p. 77).Segundo Freire (2006) o ponto de partida para uma análise sistemática de conscientização é o desenvolvimento de uma compreensão crítica. Dessa forma, o desenvolvimento da criticidade, segundo Freire (2008), vai muito mais além da alfabetização ou de uma simples decodificação do sistema alfabético. Para o autor,

> A leitura mais crítica da realidade dá-se num processo de alfabetização ou não associada, sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização, e pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamou de ação contra a hegemonia.Por isso que ler implica esforços no sentido de uma correta compreensao do

> que é a palavra escrita, a linguagem e suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve, compreensão , portanto, da relação entre 'leitura' do mundo e leitura da palabra. (FREIRE, 2008, p. 21)

Na citação acima, Freire (2008) planteia que o ato de ler nunca deve ser uma mera decodificação das letras ou das palavras, mas deve ser entendida no seu contexto de produção, pois esse contexto produz diferentes semioses sustentando a leitura da realidade e do mundo. Nessa mesma linha de pensamento, autores como Gee (1994) asseveram que os estudantes que são submetidos a leitura numa perspectiva cultural, podem ter mais êxito na escola, e se diferem dos estudantes que são submetidos as leituras restritas do ambiente escolar, dentro de uma perspectiva 'domesticadora', parafraseando Freire (2008).

O pensamento de Gee (1994), a meu ver se relaciona diretamente com o modelo autônomo e ideológico de letramento proposto por Street (1984).As ideias de Street (1984) aproximam-se , também das ideias de Freire (2008) . Ou seja, o modelo autônomo de letramento seria a educação bancária proposta por Freire (2008) que se caracteriza por ser uma prática educacional sem conexão com seus contextos de produção, orientadas pelo padrão culto da lingua , por exemplo, e que objetiva apenas o desenvolvimento dos aspectos cognitivos individuais, marginalizando e calando aqueles que nao têm acesso ao conhecimento hegemônico. Por outro lado, o modelo ideológico de letramento proposto por Street (1984) leva em consideração a historicidade dos sujeitos, o contexto de produção dos conhecimentos, os conflitos, as ideologias. É nesse contexto que se dá o desenvolvimento da criticidade nos sujeitos, aprendizes e aprendentes.

A abordagem crítica do letramento, assim, pensa o ato de ensinar como uma prática social, pois segundo o pensamento freiriano, não se pode desvincular o ensino da esfera política, como evidencia o autor no trecho a seguir,

> A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, de narrar, de transferir ou de transmitir 'conhecimentos' e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológi-

> ca, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscente , educador, de um lado , educandos , de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos.Sem esta, não é possível a relação dialógica, diante de um contexto político indispensável à cognoscibilidade do sujeito cognoscente, em torno do mesmo objeto cognoscível com toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto que a educação é o meio mais eficaz a tal transformação. Insisto ainda na atualização, na verdade enquanto aprofundamento da "prise de conscience" do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigencia humana…Para enfim ocorrer uma transformação social. (FREIRE, 1987, p. 68)

Dessa forma, ao pensar em um ensino de línguas, e mais especificamente no ensino de PLA, devemos também (re)pensar o ensino de línguas para estrangeiros, e nao vê-lo apenas como uma prática mecanicista , mas política, que busca o desenvolvimento da criticidade no sujeito, adotanto uma "pedagogía do diálogo, que articula propostas epistemológicas, política, antropológica e ética do profissional da educação, *e* caracteriza-se pela busca de um sentido para a vida humana em sociedade nos tempos de hoje. (BALTAR; BEZERRA, 2014, p. 149).

Interliga-se a essa reflexão que, o ensino de PLA tem sido alvo de muitos estudos e pesquisas, como por exemplo, os estudos realizados pelo NEPPLA (Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português como Língua Adicional) da Faculdade de Letras da UFMG. Entre os estudiosos dessa área, observa-se a preocupação em considerar a aprendizagem da língua inserida em seu contexto de produção , levando em consideração sua identidade, sua diversidade, contradições e desigualdades. Além disso, busca-se, observar, também, o sujeito-aprendiz do idioma, que trás consigo, toda uma construção heterogênea, pois é, um ser social.

A meu ver, o Letramento Crítico para o ensino de PLA, pode promover o desenvolvimento da consciência crítica,de maneira a problematizar questões sociais, priorizando a heterogeneidade e a pluralidade de vozes e, com ela, a expansão de perspectivas (DUBOC, 2012).

Vale observar aquí que, segundo DELL'ISOLA (2012) o ensino de PLA, hoje, deve ser vivenciado de uma maneira positiva pelo aprendiz que é o agente da linguagem.

> Essa língua não se situa hierarquicamente como primeira ou segunda língua estrangeira que está sendo alvo de aprendizagem. A língua adicional é a de uso de um grupo de indivíduos que têm interesse em interagir e, para isso , constroi práticas de interação já constituidas em uma sociedade. (DELL'ISOLA, 2012)

Dessa forma, ao ensinar PLA, buscamos à luz dos estudos do Letramento Crítico, desenvolver a criticidade no aluno, a autoinstrução, a autoreflexividade, levando em consideração o contexto de produção em que as interações linguísticas acontecem.Menezes de Souza (2011) vê na criticidadeum processo que "está em não apenas escutar o outro em termos de seu contexto socio-histórico de produção de significação, mas também se ouvir escutando o outro." (p.6) O autor ainda planteia uma diferenciação entre a pedagogía crítica e o letramento crítico, ou seja, segundo o autor a pedagogía critica ainda se apega ao dualismo positivista do certo e do errado, o letramento crítico busca redefinir o processo de conscientização crítica, "é levar o aprendiz a perceber que os saberes do eu , que o meu saber ingênuo, se origina não de mim , mas dacoletividade." (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 293). Para Monte Mor (2015), a construção do sujeito/leitor crítico é inerente aos estudos do letramento crítico e acrescenta que é imprescindível para o desenvolvimento de

> (…) um projeto que prevê investigar o fenômeno da globalização e a presença da tecnología na sociedade, assim como revisar, ampliar e ajustar currículos, epistemologias, habilidades, capacidades, conceitos de linguagem, de cidadania, a relação escola-sociedade, as relações entre professor-aluno (e as identidades destes), a linguagem em suas modalidades e práticas. (p.13)

Desenvolver a criticidade no sujeito é levá-lo a auto avaliar-se como sujeito construido dentro de uma sociedade e fazê-lo observar com outros olhos os diferentes costumes, línguas, povos, etc.,pois quando enxerga-

mos o diferente acabamos nos reconhecendo no diferente do outro. Janks (2011) destaca que desenvolver a criticidade no sujeito é, em essência, levar o sujeito a

> Reconhecer que os interesses dos textos nem sempre coincidem com os interesses de todos e que eles são abertos à reconstrução; a capacidade de entender que os discursos nos produzem, falam através de nós, no entanto, podem ser dasafiados e mudados; a capacidade de imaginar os efeitos possíveis e reais dos textos e avaliá-los em relação a uma ética da justiça social e dos cuidados sociais (p. 18)

Dessa forma, ao usarmos as atividades de um recurso educacional aberto, buscamos levar tanto o professor como o aluno a atingir seus objetivos educacionais de ensino-aprendizagem, construindo novos sujeitos, agora críticos, mas que também encontram prazer nesseprocesso e são conscientes que são participantes ativos, exercendo papeis importantes de mudanças e construção social.

2.Gamificando: novos caminhos em PLA

Segundo Leffa (2014) existe uma grande satisfação entre os professores quando esses têm a oportunidade de alterar atividades que já foram construidas anteriormente, "desde as coisas mais simples como a mudança do tamanho do texto, o tipo de fonte, a cor do plano de fundo até coisas relativamente mais complexas como a introdução de imagens ou vídeos nas atividades que eles prepararam para seus alunos" (p.5) Ou seja, existe um prazer , por parte do professor, em reunir peças ,objetivando apenas o que lhe interessa e o que interessa aos seus alunos, formando novos textos, atividades, etc, criando e (re)criando.

É assim, no ciberespaço, que o prazer da criação e da autoría tornam-se mais possíveis. Bush (1945) mostra que diferentes versões de um mesmo texto podem ser mantidas e alimentadas no espaço virtual, através de associação de palavras-chave e termos isolados, como acontece com os motores de busca. Em suas palavras,

> Quando numerosos itens forem reunidos mutuamente para formar um fio seria como se os itens físicos tivessem sido captados e reunidos de fontes ampliamente separadas e unidas novamente para formar um novo livro. (p. 7)

O que pode ser observado no ciberespaço é que os textos se tornaram líquidos, usando uma expressão de Bauman, e toda as transformações na era digital tornaram-se possíveis. O professor pode fazer adaptações, reunir o que lhe interessa e sentir prazer em observar as atividades criadas e (re)criadas por ele sendo utilizadas por seus alunos. Surge assim, o uso de *games* para o ensino de PLA,e que caracteriza-se por ser como uma inovação para desenvolver a criticidade no aluno estrangeiro aprendiz de português, motivando-o em suas conquistas no aprendizado da lingua em foco.

O processo de *gamificação* da aprendizagem caracteriza-se por buscar não apenas desenvolver as habilidades e conhecimentos do aluno, que em um processo de ensino-aprendizagem deve atuar para a mudança da ação pedagógica na escola, mas também visa usar e transformar os recursos utilizados pelo professor para implementar a aprendizagem , que devem ser adaptados aos diferentes alunos em diferentes lugares. O processo de *gamificação* segundo Leffa (2014), pode ser dividido em *gamificação* monolítica e *gamificação* adaptativa.

A *gamificação* monolítica segundo Leffa (2014) considera apenas o aspecto digital dos *games* "com ênfase na mecânica do jogo, sem levar em consideração o que o aluno deseja adquirir" (p.11). No caso do ensino de uma lingua, faz-se necessário a adaptação dos *games* para o contexto pedagógico, surge assim a *gamificação* adaptativa.

Segundo Leffa (2014) a *gamificação* adaptativa ou Recurso Educacional Aberto caracteriza-se por poder ser "reusado, reelaborado, remixado, e redistribuido pelo professor, sem qualquer tipo de restrição, seja de acesso ou de direitos autorais." (p.11) Segundo o autor, o processo de mudança necessário característico da educação deve também está inserido dentro do próprio recurso disponível para o professor, e que se usa para implementar a aprendizagem. (LEFFA, 2014, p.11). Desssa forma ao utilizar a plataforma ELO para o ensino de PLA, buscamos observar o processo de ensino-aprendizagem de língua, não

como um mero objeto de estudo mas como uma prática social e um instrumento de comunicação e ação.

Após essa breve introdução sobre a fundamentação teórica que serviu de escopo teórico para o desenvolvimento do projeto, passo a seguir a descrição da plataforma e das atividades construídas no ElO, como também sinalizo a implementação do projeto, os participantes e o local onde os alunos participantes realizaram as atividades.

3.O ELO: uma nova proposta de ensino

A Plataforma ElO (*Ensino de Línguas Online*), é um sistema de autoria para professores que ainda se econtra em fase experimental, mas que já está disponível para uso *online*.

A ideia do sistema é proporcionar aos professores uma ferramenta de construção de atividades*, games,* etc, de fácil acesso , com pouca exigência de conhecimento do manuseio das ferramentas digitais e que podem ser adaptadas aos objetivos pedagógicos de cada docente. Na figura 1 e 2 apresento a interface inicial do sistema.

Fig.1. Interface inicial do sistema ELO para PC.

Fig.2. Interface do ELO para celular, *Smartphone* e *Tablet*.

Objetivando atender tanto as necessidades do professor como do aluno, são apresentadas dois conceitos de tarefas na plataforma ELO: atividade (na perspectiva do aluno) e módulo (na perspectiva do professor).

> Cada atividade, como um todo, é composta de módulos, como as partes do todo. Todos os módulos estão hospedados em um repositório e, dependendo de quem o acessa, instancia-se como módulo (para o professor) e como atividade(para o aluno). (LEFFA,2014, p.6)

Na figura 3 apresento algumas atividades disponiveis no repositorio do ELO, criadas para o projeto descrito neste artigo. Essas atividades podem ser editadas pelo professor, que também pode criar novas atividades,

eliminá-las ou usar cada uma delas de acordo com suas necessidades e objetivos.

Módulos usados nesta atividade:

	TÍTULO	TIPO	
	Apresentacao	Texto	
	Linha do Tempo	Jogo da memória	
	Video preferido	Video	
	Lattes	Texto	
	Pages	Texto	
	Nacionalidades	Jogo da memória	
	Boas Frases e Engraçadas	Cloze	
	Viajando pelo country brasileiro	Eclipse	
	O que é o Brasil pra voce?	Sequência	
	A cabeca do brasileiro	Composer	
	Quiz- Interpretando textos	Quiz	

Fig. 3. Repositório de atividades.

Resumidamente, a plataforma ELO apresenta oito módulos possíveis que podem ser desenvolvidos em cada atividade: cinco módulos são interativos e três são expositivos. O que diferencia os módulos é que na versão interativa, o *feedback* é automático para cada ação do aluno. Nas figuras a seguir, continuo apresentandoas atividades que foram desenvolvidas neste projeto específico.

3.1.Memória

Caracteriza-se por explorar as relações entre diferentes segmentos, incluindo figura e texto, texto e texto, som e texto, animação e texto, etc. O aluno assim faz as associações.

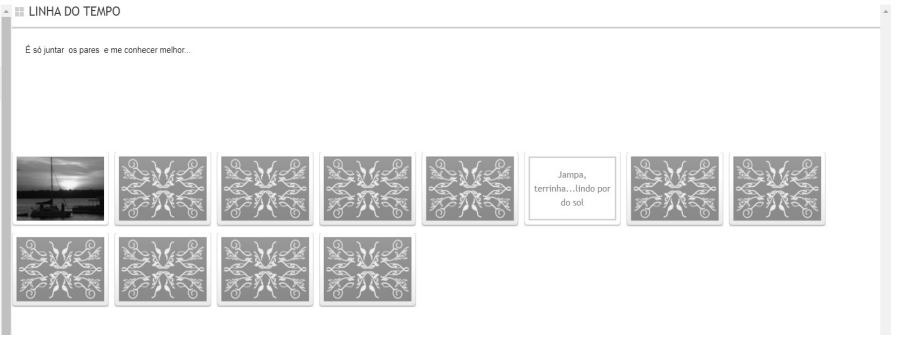


Fig. 4. Memória (figura e texto)

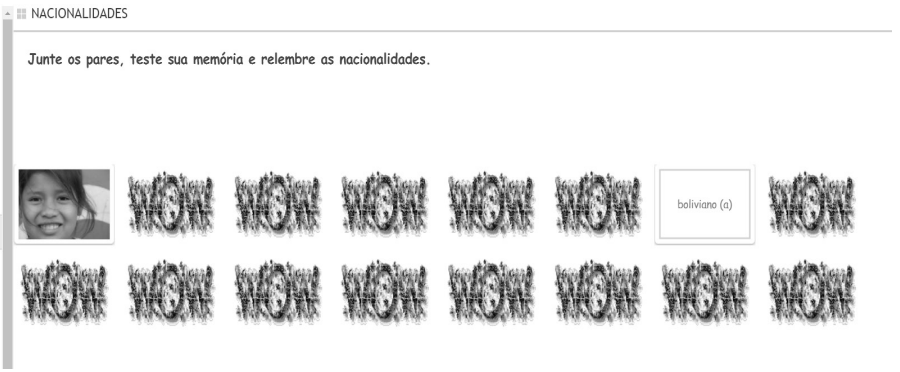


Fig. 5. Memória (animação e texto)

3.2. Cloze

Caracteriza-se por reforçar a ideia de imcompletude do texto e de suas relações internas, enfatizando a coesão e a coerência.

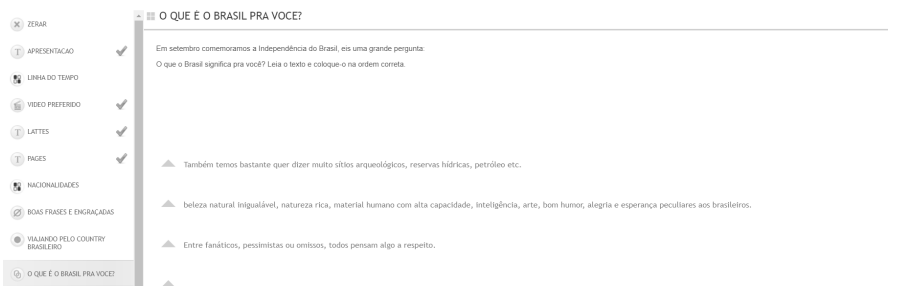


Fig. 6 Cloze

3.3. Eclipse

Eclipse é semelhante ao *Cloze,* porém, desafia o aluno a recuperar o texto desaparecido. Pode-se usar nessa atividade pistas para ajudar o aluno a compor o texto.

Fig. 7. Eclipse

3.4. Quiz

A atividade *Quiz* viabiliza a interação entre o usuário e o sistema, e explora inúmeras possibilidades de ordenação de linguagem. Abaixo o modelo de *Quiz* usado neste projeto.

Fig.8 *Quiz*

3.5. Sequência

Explora as possibilidades de ordenação da linguagem. As atividades da sequência podem ser muito diversificadas e na figura 9 apresento uma sequência usada no projeto.

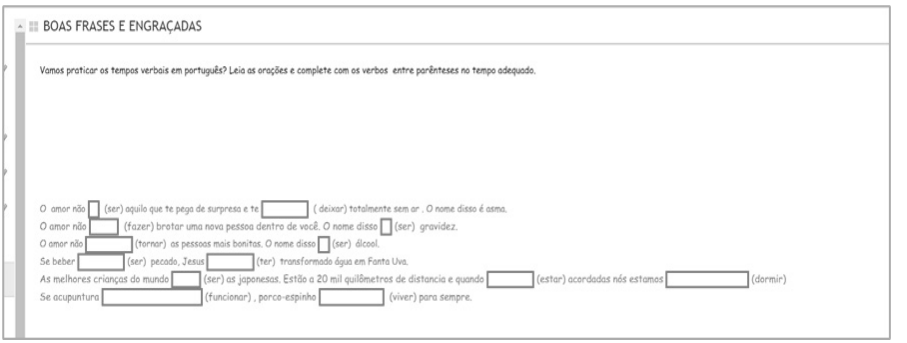


Fig. 9 Sequência

Quanto aos três módulos expositivos, estes apresentam informações, tanto para o professor como para o aluno, em geral na forma de hipertextos, onde pode-se apresentar vídeos, linhas do tempo, páginas *web* fora da plataforma ElO, figuras , tabelas, etc. Esas atividades , porém, não apresentam *feedback* imediato para o aluno. Os comentarios podem ser feitos em um espaço disponibilizado na atividade. Abaixo apresento algunas atividades preparadas para o projeto.

Fig. 10 Linha do Tempo

Fig.11 Vídeo

Vale observar, que após a elaboração de cada atividade, o sistema ELO oferece a opção de *gamificar* a atividade, ou seja, o aluno começa a praticar a tarefa em forma de jogos, pasando por etapas e recebendo prêmios. Com relação a outras plataformas, o ELO pode ser usado em diferentes sistemas operacionais tais como *Apple, Windows, Linux, Android.*

4. O projeto: ELO e PLA: uma nova aprendizagem possível

O projeto foi desenvolvido em uma instituíção de ensino na cidade de Oruro na Bolívia. A referida instituição proporciona aos alunos orurenhos aulas de português e inglês para hispano-falantes. Em uma disciplina ministrada pelo Prof. Vilson Leffa no Curso de Especialização em Ensino de Línguas Mediado por Computador na UFMG, foi requisitado aos alunos a produção de atividades realacionadas com suas áreas de atuação. Participaram do projeto dois grupos de alunos , cada um deles com 15 estudantes, e dois professores, no período de 14/09/2015 a 16/10/2015.

Ao desenvolver esse projeto, consideramos a capacidade crítica do aluno, a autoreflexividade e a construção do conhecimento através do uso de atividades diversas para a aprendizagem da Lingua Portuguesa em sua variante brasileira. Buscou-se também desenvolver no aprendiz de PLA pontos relacionados a autoinstrução e de responsabilidade com

sua propria aprendizagem. Quanto a autoinstrução Dickinson discorre que " As pessoas que se envolvem com a autoinstrução (como aprendizes) assumem a responsabilidade adicional de sua própria aprendizagem, o que em outras circunstâncias seria feito em seu beneficio pelo professor. (DICKINSON, 1991, p. 8) Isso, sem dúvida, torna a aprendizagem mais efetiva, pois, segundo Dickinson, o ato de aprender não deixa de ser um ato pessoal. Nesse projeto, porém, buscamos dividir a responsabilidade, que até então vinha sendo só do professor, entre os aprendizes de PLA.

Quanto a aprendizagem ergótica, buscamos no projeto, desenvolver no professor o prazer da autoria e no aluno a satisfação da construção do conhecimento compartilhado e da participação ativa na construção de sua aprendizagem e na aprendizagem do outro.

Inicialmente, convidamos alunos que se identificavassem com *games* e selecionamos 30 alunos que quisessem participar do projeto. As atividades eram revisadas duas vezes por semana na sala de aula,porém todos os alunos podiam jogar onde mais se sentissem confortáveis. Observamos que houve uma rápida adaptação aos *games* com fins pedagógicos, no entanto, observou-se também que alguns alunos mostraram dificuldades no manejo das ferramentas digitais.

Com relação ao uso de diferentes máquinas, pedimos aos alunos e aos professores que troxessem seus dispositivos (*PC, Tablet, Celular, Smartphones, Notebook*) e usassem o sistema operacional que mais lhes agradava (*Apple, Windows, Linux, Android*). Permitimos também adaptações e algumas atividades foram desmontadas, modificadas em seus módulos pelo professor que recebeu sugestões e participações ativas dos alunos. Pode-se observar no link

youtube.com/channel/UCrpb8QEnCF8a3tZCESftOcg?view_as=subscriber,

que disponibilizo no *youtube,* a opinião de professores e alunos participantes do projeto e que concordaram com a exibição das entrevistas e de suas imagens. Nas figuras 12, 13,14 e 15, pode-se observar alguns alunos participantes do projeto.

Fig.12. Alunos.

Fig.13. Alunos.

Fig.14. Alunos.

Fig.15. Alunos.

5. Considerações Finais

Este texto foi escrito levando em consideração o principio da transformação que, a meu ver , caracteriza a ação pedagógica. Os Recursos Educacionais Abertos, sem dúvida, por fazerem parte do processo educativo, objetivam a mudança, e voltam-se para a construção de um novo presente e de um novo futuro, preparando o aluno para ser um sujeito crítico, levando-o a agir (fazendo e criando) e ao seu próprio sucesso (o prazer em fazer e usar o produto de sua ação).

O projeto ELO, usado para o ensino de PLA, veio mostrar que o aluno estrangeiro fora do Brasil, que não tem contato direto com a língua em foco, pode, através dos *games,* sentir-se mais motivado, pois, se coloca em contato direto com a língua em foco.

O prazer de aprender um novo idioma se soma ao prazer de fazer parte de atividades *gamificadas*, adaptadas para seus objetivos, desenvolvendo

não apenas a prática da estrutura linguística, mas a vivência da cultura do outro. Os *games* desenvolvidos neste projeto, objetivaram também, desenvolver no aluno o respeito pela alteridade e pela cultura da língua portuguesa falada no Brasil.

Referências

BALTAR, M.; BEZERRA, C. Paulo Freire e os estudos Críticos do letramento: sulear e a relação Norte-Sul. Revista Línguas e Letras. Unioeste. Vol. 15. N. 28. Primeiro semestre de 2014.

BAUMAN, Z. Modernidade Liquída. Jorge Zahar. Rio de Janeiro. 2001.

BUSH, V. As we may think. Atlantic Monthly. 1945. V. 176. N.1. Disponível em : http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1945/07/as-we-may-think/303881/ Acesso em fevereiro de 2019.

DELL'ISOLA. R.L.P. Aula de Português: parámetros e prespectivas. Coleção Proleitura. FALE. Faculdade de Letras. UFMG. Belo Horizonte. 2013.

DICKINSON, L. Self-instruction in Language Learning. Cambridge University Press. 1991.

DUBOC, A.P.; FERRAZ, D.M. Letramentos Críticos e formação de profesores de inglés:currículos e prespectivas em expansão. In. JORDÃO (org.) Letramentos e Multiletramentos no ensino de Línguas e Literaturas. Revista X. vol.1. 2011.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. Moderna. São Paulo. 2008.

FREIRE, P. Pedagogia del Oprimido. Edición en español. Editorial Tierra Nueva. Montevideo. 2ª. Edición.1987.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1996.

GEE, J. Learning by design: games as learning machines. Interactive Educacional Multimedia.N.8.2004. p. 15-23.

JANKS, H. A importância do Letramento Crítico. Revista Letras e Letras. V. 34. N.1ª. 2018.

KAPP, K.M. The gamification of learning and instruction: game based methods and strategies for training and education. CA: Pfeiffer. San Francisco. 2012.

LEFFA, V. Gamificação Adaptativa para o Ensino de Línguas. In: Congresso Ibero-americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação. Anais, 2014.p. 1-12.

LEFFA, V. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada. V.6. 2006a. p 27-49.

LEFFA, V. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: LEFFA, V. (Org.)A interação na aprendizagem das línguas. 2. Ed. EDUCAT. Pelotas. V.1. p. 181-218.

LEFFA, V. Entrevista para a TV Sala. Disponível em www.sala.org.br . 2011. Acesso em agosto de 2019.

MENEZES DE SOUZA, L.M. Epistemic Diversity, Lazy Reason and Ethical Translation in Post-Colonial Contexts: the case of indigenous educational policy in Brazil Interfaces Brazil/Canadá. Canoas, V.14. N.2, 2014, p. 36-60.

MONTE MOR, W. Crítica e Letramentos Críticos: reflexões preliminares. In. ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. (org.) Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas. Pontes Editores. Campinas. 2015. p. 31-50.

SQUIRE, K. Video Games and Learning: teaching and a participatory culture in the digital age. Teacher College Press. New York. 1997.

STREET, B. Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografía e na educação. Tradução: Marcus Bagno. Parábola. São Paulo. 2014.

TAGATA, W.M. Letramento Crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas.RBLA. Belo Horizonte. V.17. N. 3. 2017. P. 379-403.

O ESTÁGIO CURRICULAR COMO PRÁTICA PROFISSIONAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO IFB CAMPUS PLANALTINA: CARACTERÍSTICAS, POTENCIAL E FUTURO

Hênio Delfino Ferreira de Oliveira

INTRODUÇÃO

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, que visa a preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação de diferentes níveis, é o que trata o Art. 1° da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes no contexto da educação brasileira e dá outras providências.

Se tratando de formação profissional, agora com foco nos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, o *lócus* desta pesquisa é definido. Os IF's, criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**,** são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (Art.2°).

O IFB – Instituto Federal de Brasília, atualmente composto por 10 campi, tem o curso técnico em agropecuária ofertado pelo Campus Pla-

naltina, desde seu início, com o último PPC – Plano Pedagógico do Curso aprovado em 2012. Seja no formato subsequente, como curso pós-médio, ou no formato integrado, integrando o ensino médio científico à formação técnica, o estágio curricular se apresenta como a prática profissional obrigatória do curso, como pode ser lido abaixo:

> A prática profissional poderá ser desenvolvida em campo ou nas dependências físicas do Campus Planaltina do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.
>
> A atividade será incluída na carga horária total da habilitação profissional e não está desvinculada da teoria, ao contrário, ela constitui e organiza o currículo.
>
> Poderá ser desenvolvida ao longo do curso por meio de atividades, tais como: estágios, estudos de caso, visitas técnicas, pesquisas de mercado, trabalhos individuais ou em grupo com respectiva elaboração de relatórios.
>
> O tempo necessário e a forma para o desenvolvimento de cada atividade correspondente a prática profissional serão explicitados no plano de trabalho a ser definido pelos professores envolvidos em cada prática profissional, em consonância com as condições de cumprimento do plano por parte do estudante. (PPC Agropecuária Integrado P.93 2012).

Ainda segundo o PPC, para efeito da aquisição da habilitação profissional do Curso Técnico em Agropecuária, o estágio curricular incluirá um mínimo de 160 horas, que serão acrescidas à carga horária total da organização curricular do curso e tem como objetivo preparar o estudante para o exercício profissional competente por meio da vivência de situações concretas de trabalho e poderá ser realizado das seguintes formas:

- Nas dependências do Campus Planaltina, nas Unidades de Ensino e Produção (UEP), sob a forma de planos de trabalho inerentes aos processos produtivos da área profissional;
- Em empresas públicas, privadas, organizações não governamentais, em locais acompanhados por profissionais liberais de nível

superior devidamente registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissionais com atuação em atividades dos diversos ramos da agropecuária;

- Sob a forma de atividades de pesquisa, monitoria e/ou extensão, entre outros, que possam colaborar com a formação profissional, desde que devidamente autorizado pela Coordenação do Curso.

O estagiário será obrigatoriamente acompanhado por um professor orientador da área a ser desenvolvida durante o estágio, como responsável pelo acompanhamento das atividades e orientação na elaboração do relatório final.

Ao término do estágio, o estudante deverá elaborar e apresentar o relatório final de estágio obrigatório conforme o Modelo de Relatório de Estágio Obrigatório, do IFB – Campus Planaltina. A efetivação do estágio deverá seguir os procedimentos da CDEE - Coordenação de Estágio e Extensão.

DESENVOLVIMENTO

A atuação dos estudantes sob a ótica dos supervisores (mundo do trabalho)

Nos últimos dois anos, 2017 e 2018, oito turmas do curso técnico em agropecuária do Campus Planaltina se formaram e a para isso, 275 estudantes realizaram o estágio obrigatório, como prever os respectivos planos de curso.

Ao receber o estagiário no ambiente real de trabalho, a empresa assume a função de acompanhar a execução do plano de trabalho assim como de avaliá-lo ao final do processo e essa avaliação é feita pelo chamado supervisor a partir de um instrumento avaliativo – ficha de avaliação do estagiário na empresa - que irá compor o relatório de estágio do estudante, avaliado pelo professor orientador e posteriormente arquivado na pasta acadêmica do estudante.

Para fins de subsídios para a tomada de decisões, como por exemplo, a reestruturação do plano pedagógico do curso, se faz necessário entender os pontos fortes e as fragilidades desta atividade supervisio-

nada, avaliando a ótica dos diferentes agentes da mesma ação: os supervisores e os estagiários. Incialmente, o foco será na vivência dos supervisores de estágio.

Para alcançar este objetivo, foram analisadas 138 fichas avaliativas de estágio, sendo 54 da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - Embrapa, 49 das Unidades de Ensino e Produção do Campus Planaltina e 35 de instituições privadas, como fazendas, viveiros, empresas agropecuárias entre outras cuja atuação do técnico em agropecuária seja efetiva.

Inicialmente está análise foca em cada um desses grupos separadamente, entretanto tentou-se buscar possíveis convergências para fins de tratamento das informações de maneira global.

Inicialmente identificou-se que a Embrapa tem ficha avaliativa própria, porém similar à do IFB, entretanto com diferentes pontos de observação, mas o foco da avaliação continua sendo a atuação do estagiário, o que também acontece com o objetivo da avaliação dos supervisores do Campus Planaltina e empresas privadas.

A Embrapa será o primeiro grupo avaliando, entretanto vale destacar que se trata da Embrapa Cerrados, que é uma das 42 Unidades da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), vinculada ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa).

Segundo informações do site oficial empresa, a Embrapa Cerrados foi criada em 1975 com o desafio de viabilizar a produção agrícola no Cerrado brasileiro. A Unidade é um centro de pesquisa ecorregional cujo foco é o desenvolvimento sustentável da agricultura no Bioma Cerrado e nela 54 estudantes do curso técnico em agropecuária realizaram o estágio entre os anos de 2017 e 2018, como será debatido a partir de agora.

Grupo 1 - Estágio na Embrapa

Ao avaliar a atuação do estagiário, a empresa teve como referência a seguinte escala de classificação. Nunca (1), Raramente (2), Às vezes (3) Frequentemente (4) e Sempre (5). Com foco na avaliação do melhor cenário, ou seja, do melhor desempenho possível, cada critério foi observado como pode ser percebido abaixo:

Quadro 01 – avaliação do desempenho funcional do estagiário – EMBRAPA

100%	Colaboraram com outros colegas na realização de atividades da Unidade.
100%	Demonstraram iniciativa e interesse em aprender atividades novas.
100%	Tiveram apresentação pessoal adequada ao ambiente de trabalho.
100%	Tiveram comportamento adequado ao ambiente de trabalho.
99%	Cumpriram os prazos definidos para cada atividade.
99%	Procuraram se integrar ao grupo de trabalho.
99%	Demonstra organização no ambiente de trabalho.
99%	Foram pontuais.
99%	Foram assíduos.
96%	Buscaram orientação do supervisor, caso tenha dúvidas.
94%	Participaram nas reuniões de trabalho com contribuições pertinentes.
94%	Procuraram se informar sobre as atividades da Coordenadoria/ do departamento
94%	Atenderam aos clientes internos e externos de acordo com o padrão da Empresa.
94%	Procuraram conservar os materiais e equipamentos utilizados.
61%	Tiveram compromissos escolares (provas, trabalhos etc.) que prejudicam a execução de suas tarefas.
54%	Fizeram atividades escolares no horário de estágio, em detrimento das tarefas previstas.
44%	Tiveram problemas pessoais que prejudicam a execução de suas tarefas.

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa.

A partir da avaliação dos supervisores, a atuação dos estagiários foi bem avaliada e pontos importantes como: relações pessoais e relação com o trabalho foram avaliadas próximas a excelência, esses dados levam acreditar que o grupo avaliado soube se portar bem, de maneira geral, no ambiente de trabalho, entretanto duas fragilidades apareceram e merecem um pouco mais de análise.

Segundo os supervisores, 60% dos estagiários avaliados tiveram compromissos escolares (provas, trabalhos etc.) que prejudicam a execução de suas tarefas e pouco mais de 50% Fizeram atividades escolares no horário do estágio, em detrimento das tarefas previstas.

Esse fato será avaliado nos próximos grupos e em paralelo será avaliada a demanda acadêmica dos estudantes desse curso, pois há indícios de sobrecarga nas atividades acadêmicas desenvolvidas durante o período do estágio.

Ainda com base nos dados da ficha avaliativa, é possível identificar espaço reservado ao supervisor para que, se achar pertinente, possa contribuir com o melhoramento da atividade "estágio obrigatório".

Inicialmente destacando as palavras chaves, 16 palavras, percebeu-se que o foco da avaliação do supervisor continuava sobre o estagiário e não na atividade de maneira ampla, sendo identificados apenas dois apontamentos que citaram a necessidade de ajuste no tempo do estágio, considerado por este sendo muito curto e uma contribuição a respeito da adaptação da metodologia do estágio para o perfil do estudante de nível médio, entretanto por se tratar de apontamento raros, não é possível uma análise mais profunda neste momento.

O Campus Planaltina é uma escola fazenda e nela setores produtivos funcionam para que as atividades pedagógicas práticas dos cursos aconteçam, entretanto os setores funcionam com sua própria rotina, com equipe própria de servidores técnicos e neste ambiente real de trabalho existe a oportunidade de o estudante realizar o estágio profissional, cujo supervisor é o técnico do setor, como será avaliado adiante.

Grupo 2 – Unidades de Ensino e Produção do IFB Campus Planaltina

Ao avaliar os estagiários, os supervisores focaram em doze itens, foram eles: grau aprendizagem do estágio, grau segurança na execução do trabalho, grau interesse pelo trabalho, grau iniciativa, nível de conhecimentos técnicos, produtividade, disciplina, relacionamento social, relacionamento pessoal, esforço para superar falhas, pontualidade e assiduidade.

Os supervisores utilizaram uma escala para classificar os tópicos avaliados - Ótimo (4), Bom (3), Regular (2) e Insuficiente (1) - e a avaliando os 49 estagiários pela preceptiva da excelência, isto é, com avaliação máxima, resultou nos seguintes dados:

Quadro 02 – avaliação do desempenho funcional do estagiário – Setores e unidades de produção do Campus Planaltina

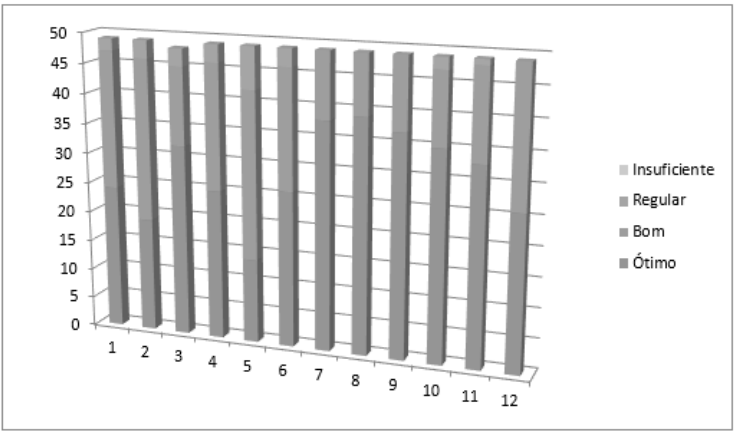
79,6%	Relacionamento Social
77,5%	Disciplina
75,5%	Relacionamento Pessoal
71,4%	Esforço para superar falhas
65,3%	Grau Interesse pelo trabalho
63,3%	Pontualidade
53%	Produtividade
53%	Assiduidade
51%	Grau Iniciativa
49%	Grau Aprendizagem do estágio
38.7%	Grau Segurança na execução do trabalho
28,6%	Nível de conhecimentos técnicos

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa.

Ao contrário da Embrapa, cujo foco não foi o conhecimento técnico e sim a postura ativa do estagiário, a avaliação dos supervisores do Campus Planaltina entrou no mérito do nível de conhecimento técnico do estudante e no grau de segurança na execução do trabalho, que foram avaliadas entre regular e boa, como pode ser confirmado no gráfico 01.

Também é possível perceber, a partir do gráfico 01, que nenhum estagiário foi avaliado como insuficiente em nenhum dos critérios anteriores e que a representação da avaliação mediana, boa, mesmo não superando a máxima, supera consideravelmente o conceito regular.

Gráfico 01 – avaliação do desempenho funcional do estagiário – Unidades de Ensino e Produção do Campus Planaltina

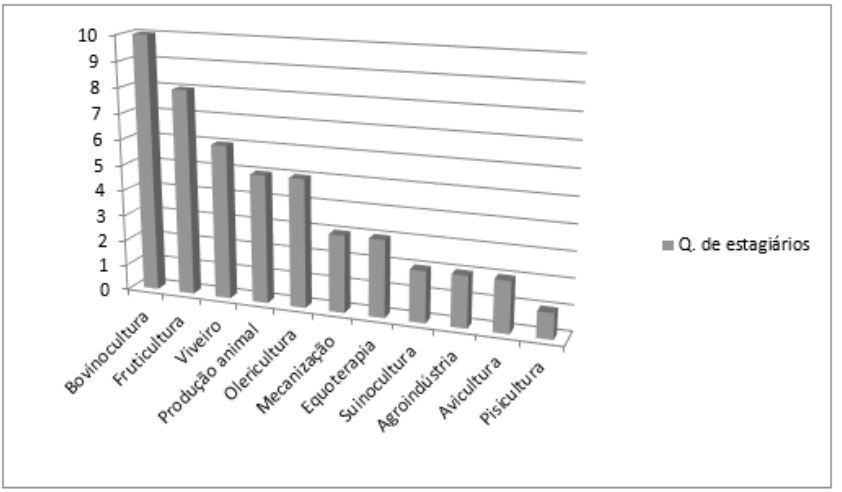


Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa.

Para este grupo de supervisores as relações sociais e pessoais precisam ser melhoradas, assim como a postura profissional ativa. Vale destacar que o estudante, mesmo que realizando uma atividade profissional orientada, ainda se encontra em ambiente escolar, fisicamente falando, isto é, há indícios de que ele apresenta dificuldades em deixar a postura de estudante em aula, para estudante em situação real de trabalho, isto é, trazendo para seu ambiente de trabalho as posturas que tem no ambiente escolar, com colegas e professores, um ambiente protegido.

Quando se trata de atuação em setores no campus - as chamadas UEP's, Unidades de Ensino e Produção - foi possível perceber que dois setores se destacaram no recebimento de estagiários, foram eles os setores: bovinocultura e o de fruticultura, conforme gráfico abaixo, que também indica a diversidade de setores que o campus possui para a atuação dos estagiários.

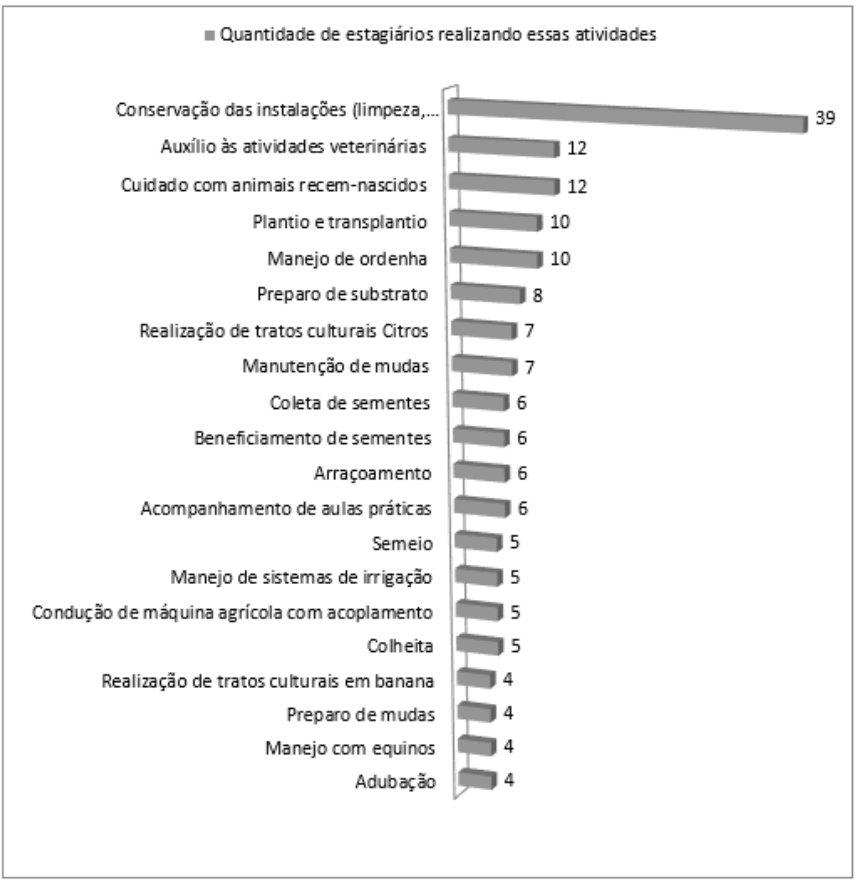
Gráfico 02 – quantidade de estagiários por setor/unidade de produção do Campus Planaltina



Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa.

As atividades desenvolvidas nos setores são dos diversos tipos, como apresentado no gráfico 03. Considerando as especificidades de cada setor, pode-se perceber que as atividades mais realizadas foram de baixa complexidade, como conservação das instalações (limpeza, organização e conservação), plantio e transplantio, preparo de substrato e outros, porém atividades de alta complexidade técnica também foram feitas em grande quantidade, como o cuidado com os animais recém-nascidos, auxilio em atividades veterinárias, realização de tratos culturais em citros e beneficiamento de sementes.

Gráfico 03 – atividades desenvolvidas pelos estagiários nos setores/unidades de produção do campus Planaltina



Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa.

Ainda sobre as atividades desenvolvidas, identificou-se uma diversidade considerada positiva, mesmo que realizadas com baixa periodicidade, realizadas por no máximo três estagiários em um período de dois anos, ainda se apresentam como estratégicas para a formação do técnico que possui um amplo mercado de atuação depois de formado.

As atividades foram: alimentação dos peixes, amarrio e desbrota de tomateiro, auxílio no manejo do rebanho (parto, alimentação, cuidados em geral), auxílio no preparo de enraizador, casqueamento, castração de suínos, catalogação das espécies de plantas ornamentais, composição das espécies, compostagem, condução de chorumeira e perfurador de solo, controle da produção de ovos, controle de plantas invasoras, controle de pragas e doenças, cultivo de batata-doce, desbastes de canteiros, desbrota de canteiro, desgaste de dentes (suínos), distribuição de calcário no solo, gradagem, guia auxiliar e apoio lateral nas equipes de atendimento terapêutico, identificação da idade de suínos pela dentição, implantação de cultivo de goiaba, logística de insumos, manejo alimentar das aves, manejo alimentar dos ovinos e caprinos, manejo de lote de aves de postura, manejo de pastagens, manejo do rebanho, manejo e classificação dos ovos, manejo nutricional, manejo reprodutivo (produção animal), manutenção de canteiros, manutenção de cercas e piquetes, manutenção de máquinas e implementos agrícolas, manutenção de experimentos, monitoramento da quantidade de água nos tanques, monitoramento da temperatura da água nos tanques, monitoramento da turbidez da água nos tanques, monitoramento do PH da água no tanque, preparo de canteiros, processamento de diversos tipos de alimentos, produção de humos e compostagem, produção de substratos, propagação de espécies ornamentais, propagação sexuada e assexuada de citros, quebra de dormência de sementes, realização de tratos culturais em café, maracujá, melancia, morango e pitaya, realização de tratos culturais em viveiros, recepção e atendimento ao público PCD (pessoas com deficiência) e familiares e regulagem de implementos agrícolas.

Ainda com base nos dados da ficha avaliativa, para este grupo também foi dada a oportunidade ao supervisor, se achar pertinente, de contribuir com o melhoramento da atividade "estágio obrigatório", registrando suas sugestões ao IFB para modificar seu currículo, introduzindo novos conteúdos visando melhorar o nível técnico de seus estudantes. Com base no gráfico 04 foi possível identificar as contribuições.

Gráfico 04 – Sugestões ao IFB para modificar seu currículo, introduzindo novos conteúdos visando melhorar o nível técnico de seus estudantes

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa.

Os supervisores de estágio do Campus Planaltina são os técnicos, também servidores do IFB e muitas vezes trabalham diretamente com os professores das áreas correspondentes, ou seja, é o grupo que mais conhece a realidade da escola. Este grupo apresentou um olhar mais crítico com relação ao nível técnico dos estudantes e quando tiveram a oportunidade de sugerir mudanças no currículo, aproveitaram para solicitar melhorias estruturais que, sem dúvida afetam diretamente na qualidade técnica do profissional em formação. Porém se tratando de currículo as contribuições foram para o ajuste da carga horária do componente estágio curricular, sendo para aumentá-la ou flexibilizá-la.

O terceiro grupo que recebeu os estudantes estagiários, empresas privadas, se classifica como o grupo mais heterogêneo, nele há fazendas, viveiros, laboratórios e comércios. Os 35 estagiários que atuaram nestes ambientes desenvolveram atividades de diferentes níveis de dificuldades, desde a manutenção dos espaços, como higienização, até o cuidado com os animais recém-nascidos e os testes genéticos realizados em laboratórios. Como será debatido adiante.

Grupo 3 – Instituições privadas

Ao avaliar os estagiários, os supervisores focaram em doze itens, foram eles: grau aprendizagem do estágio, grau segurança na execução do trabalho, grau interesse pelo trabalho, grau iniciativa, nível de conhecimentos técnicos, produtividade, disciplina, relacionamento social, relacionamento pessoal, esforço para superar falhas, pontualidade e assiduidade. Os supervisores utilizaram a seguinte escala para classificar os tópicos avaliados: Ótimo (4), Bom (3), Regular (2) Insuficiente (1) e a avaliação de 35 estagiários, considerando os resultados para uma avaliação máxima, conceito ótimo, está organizada no quadro 03:

Quadro 03 – avaliação do desempenho funcional do estagiário – empresas privadas

80%	Pontualidade
77,1%	Grau de Interesse pelo trabalho
71,4%	Grau de Aprendizagem do estágio –
68,6%	Disciplina
68,6%	Relacionamento Social
68,6%	Assiduidade
65,7%	Relacionamento Pessoal
65,7%	Esforço para superar falhas
54,2%	Produtividade
54,2%	Grau de Segurança na execução do trabalho
54,2%	Grau de Iniciativa
40%	Nível de conhecimentos técnicos

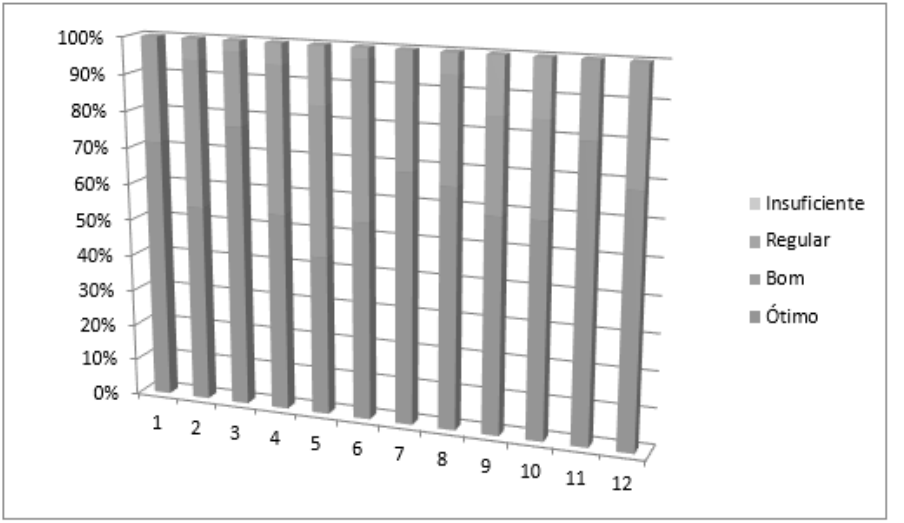
Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa.

Assim como os supervisores das Unidades de Ensino e Produção do Campus Planaltina, os supervisores das empresas privadas também classificaram o nível técnico entre regular e bom, este é um ponto de atenção, mas pode não ser o principal, já que um perfil profissional com uma boa base e postura disponível para aprender parece ser o que os empregadores mais buscam.

Quando se tratou da avaliação da postura profissional, esta foi considerada boa, mas o destaque ficou para a pontualidade, mesmo que com margem para melhora. Ao tratar das relações sociais e pessoais, há um indicativo de necessidade de mudança de postura, como apresentado também nos grupos anteriores.

Vale destacar que os supervisores deste grupo se configuram como os profissionais que mais estão distantes fisicamente do ambiente escolar dos estudantes estagiários e há o risco de não entenderem o trabalho que acontece na escola, avaliam em si o trabalho do estudante sem o contexto escolar e por isso, podem avaliá-los já como profissionais prontos e não em final de formação. Entretanto os resultados, mesmo que mais baixos, ainda parecem convergir com a avaliação dos grupos anteriores.

Gráfico 06 – avaliação do desempenho funcional do estagiário – empresas privadas



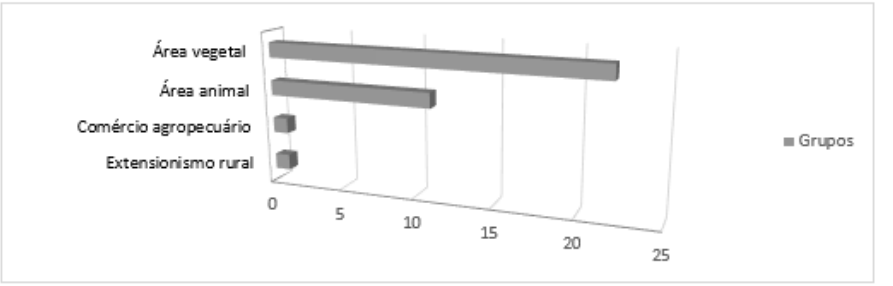
Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa.

Quando o supervisor registrou na ficha de avaliação sua área de ocupação, muitos setores específicos apareceram, tais como: análise de sementes, produção vegetal, melhoramento genético vegetal, produção de sementes de soja, viveiro e outros relacionados à área de produção vegetal.

Para a área de produção animal, áreas específicas apareceram, tais como: granja / suinocultura, reprodução animal, produção animal, ovinocultura, produção de laticínios, desta forma, quatro classes foram criadas para tratar desses pequenos grupos, foram elas: produção vegetal, produção animal, extensão rural e comércio agropecuário.

Com base no gráfico 07 foi possível identificar que quando os estudantes não estão atuando em setores vinculados ao campus Planaltina ou Embrapa, os dois grupos anteriores, a maior disponibilidade é para a área vegetal com 63% da oferta.

Gráfico 07 – avaliação do desempenho funcional do estagiário – empresas privadas



Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa.

Quando se trata do desenvolvimento de atividades relacionadas a área vegetal, as seis atividades mais realizadas foram: plantio, monitoramento de pragas e doenças, auxílio na condução de experimentos, coleta de sementes, preenchimento de planilhas e organização de dados estatísticos, tratamento de sementes para plantio.

Na área animal, as principais atividades desenvolvidas foram: manejo sanitário dos espaços, manejo de montas controladas e direcionadas, acompanhamento de diagnóstico de gestação e acompanhamento de bezerros desmamados, entretanto outras atividades também foram identificadas, mesmo com uma menor frequência, foram elas: casqueamento, colostragem, inseminação artificial, mocha, tosquia, vermifugação, cuidados com recém nascidos, manejo de animais de confinamento, ordenha mecânica e processo de sincronização estral de fêmeas bovinos.

Por fim, as atividades desenvolvidas no âmbito do extensionismo rural e no comércio agropecuário foram a seguintes: realização de visitas técnicas e acompanhamento da assistência técnica e social aos proprietários rurais, auxílio na recepção de clientes e acompanhamento de assistências em fazendas.

Até aqui foi possível identificar como o estágio curricular acontece e as principais demandas dos avaliadores, que consideram o perfil de estudantes desse curso entre bom e ótimo. Foi possível perceber a diversidade de atividades que podem ser desenvolvidas durante o estágio e esse fato positivo conversa com a realidade do profissional em formação, que realmente possui diferentes frentes de atuação no mercado de trabalho.

Se o mundo do trabalho recebe o grupo e o avalia, agora o foco é no estagiário, que em algum momento do curso deve se mobilizar para realizar essa demanda acadêmica obrigatória, é o que será analisado no próximo tópico.

O estágio curricular pela visão dos estudantes

Em 2019, ao final do terceiro bimestre, ou seja , faltando dois meses para o término do curso, apenas 12 estudantes de um total de 74 não tinham iniciado o estágio curricular obrigatório.

Como já descrito, a carga horária do estágio é de 160 horas e pode ser distribuída ao longo do curso, sob a orientação e organização da burocracia pela CDEE -Coordenação de Estágio e Extensão, que também orienta a atuação do docente orientador e do supervisor, profissional que acompanhará as atividades do estagiário no ambiente de trabalho.

Ao final do terceiro bimestre letivo de 2019, 80 estudantes estavam com frequência regular no curso e desse total, 74 aceitaram o convite para responder um questionário de pesquisa que tratou do estágio obrigatório sob as diferentes óticas: possíveis áreas de atuação, carga horária mínima do estágio, práticas profissionais alternativas e a obrigatoriedade do estágio como prática profissional.

Se tratando da carga horária do estágio curricular obrigatório, no contexto do Campus Planaltina, o estudante pode distribuí-la ao longo do curso, entretanto a orientação para que ele escolha o melhor momento para o estágio é muito importante, já que somente ao longo do curso é que o estudante terá melhores condições de avaliar as diferentes áreas de atuação de sua profissão, técnico em agropecuária.

É importante destacar que ao completar a carga horária máxima de estágio, o empregador somente poderá aceitar o estagiário mediante pagamento de bolsa, pois a partir desse momento o estágio deixa de ser obrigatório.

Neste curso, as disciplinas básicas para a profissão são focadas em ciências do solo, floricultura, jardinagem e paisagismo, agroecologia, gestão ambiental e silvicultura e Anatomofisiologia e Saúde Animal. No segundo ano a formação específica foca em Avicultura e Suinocultura, Piscicultura, Máquinas e Mecanização Agrícola/ Topografia, Desenho,

Construções Rurais/ Irrigação e Drenagem e Manejo de Pragas, Doenças e Plantas Daninhas. Já no último ano, as áreas são: Administração, Cooperativismo e Extensão Rural, Fruticultura, Cafeicultura e Olericultura, Culturas Anuais e Bovinocultura, Caprinocultura e Ovinocultura. Por isso, é natural que os estudantes deixem o estágio para o último ano, entretanto, alguns não iniciaram o estágio restando apenas um bimestre para finalizar o período letivo.

Ao final do terceiro bimestre letivo, 16% dos estudantes do último ano não tinham iniciado o estágio e segundo eles, os principais motivos foram:

- Falta de tempo – por não conseguir me organizar (6)
- Falta de tempo – por causa das atividades escolares (5).

As demais justificativas não apresentaram frequência significava na escolha dos estudantes, ou seja, não foram os fatores dificultadores para os estudantes os seguintes motivos:

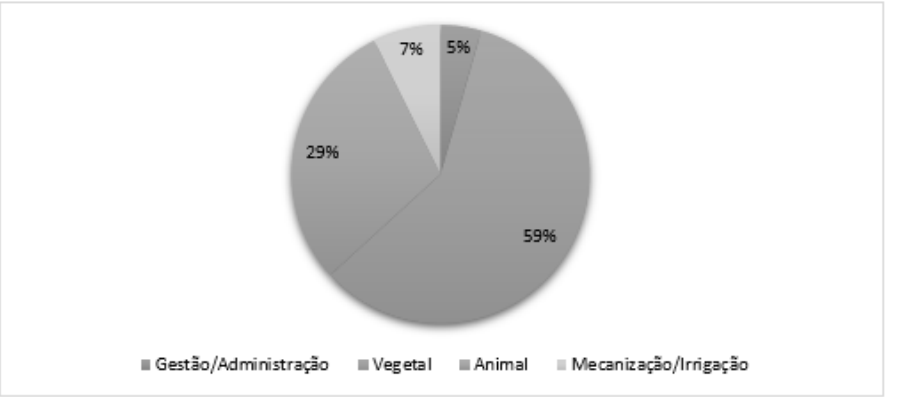
- Falta de tempo – por causa das férias (1)
- Falta de lugar para estagiar – por não ter lugares na minha área de interesse (1)
- Falta de lugar para estagiar – por não aceitarem estagiários (1)
- Falta de lugar para estagiar – por não saber os lugares que posso estagiar (2)
- Falta de (cobrança, orientação monitoramento, acompanhamento) da coordenação de estágio (2)
- Falta de transporte para o local do estágio (por não existir) (1)
- Falta de recursos financeiros para bancar a logística do estágio (alimentação e transporte) (1)

Por fim, a falta de transporte para o local do estágio (por ter horários muito limitados) não atrapalhou qualquer estudante desse grupo, tendo nenhuma indicação.

Ao final do terceiro bimestre, aproximadamente 83% dos estudantes haviam concluído o estágio e foi possível identificar uma boa diversidade de áreas nas atividades desenvolvidas por eles, o que conversa com os dados identificados anteriormente.

Conforme o gráfico 08, é possível perceber quatro categorias de atuação: Gestão/Administração, área vegetal, área animal e Mecanização/Irrigação.

Gráfico 08 – Principais áreas de atuação dos estagiários



Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa.

Na área de gestão/administração foram contabilizadas as atividades relacionadas à extensão rural, comércio agropecuário, outra área de baixa atuação deste grupo de estagiários foi na mecanização e irrigação, com 7% das atuações.

O destaque ficou para a área vegetal, com 59% a atuação dos estagiários, nesta área os estagiários puderam atuar em atividades como: melhoramento genético de plantas, análise e microbiologia conservação do solo, beneficiamento de culturas, como o café, fruticultura, jardinagem e paisagismo, manejo de pragas e viveiros.

A área animal teve a participação de 29% do grupo de estudantes, com as principais atividades desenvolvidas na área de avicultura, bovinocultura, caprinocultura, ovinocultura e suinocultura.

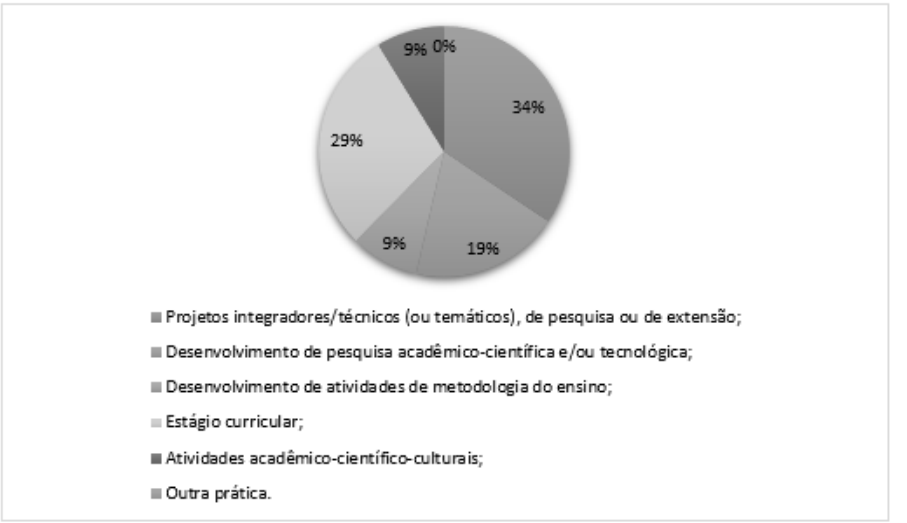
Sabe-se que até aqui, a maioria do grupo de estudantes formando em 2019 já tinha passado pela experiência de estagiar. O estágio curricular está como obrigatório, mas para futuros planos de curso essa característica pode mudar, inclusive a própria prática profissional escolhida, sendo também possível:

- Projetos integradores/técnicos (ou temáticos), de pesquisa ou de extensão;
- Desenvolvimento de pesquisa acadêmico-científica e/ou tecnológica;
- Desenvolvimento de atividades de metodologia do ensino;

- Atividades acadêmico-científico-culturais ou outra prática que possibilite a vivência orientada do estudante com sua profissão.

Ao escolher até duas possibilidades de prática profissional, os estudantes indicaram duas com significativa frequência, sendo a mais indicada, a prática a partir de projetos integradores/técnicos (ou temáticos), de pesquisa ou de extensão e a segunda o Estágio Curricular como conhecido atualmente, com respectivamente 34% e 29% das escolhas, conforme gráfico 09. Os entrevistados não sugeriam outros tipos de prática e as práticas menos indicadas foram: desenvolvimento de atividades de metodologia do ensino, e atividades acadêmico-científico-culturais, ambas com 9% das escolhas.

Gráfico 09 – Práticas profissionais ideais para o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio



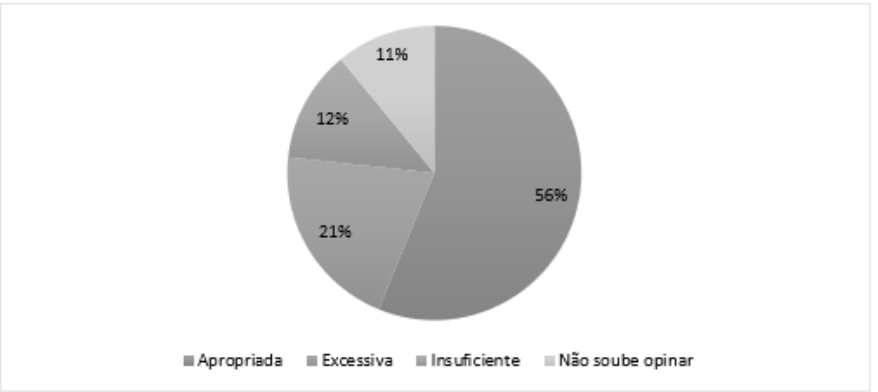
Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa.

Em um curso com 3.600 horas, com a carga obrigatória do estágio curricular de 160h, podendo ser desenvolvido ao longo do curso, entendeu-se por pertinente saber o que os estudantes acham dessa carga horária, se ela é para eles apropriada, excessiva, insuficiente ou se não saberiam opinar.

Considerando os dados da pesquisa, representados no gráfico 10, para 56% dos estudantes a carga do estágio é apropriada. Quase um quarto dos estudantes acham a carga horária do estágio excessiva e 12% acham a mesma carga insuficiente, o que demonstra o desafio de avaliar esse tópico, fato que também reflete nos dados, quando 11% dos estudantes não souberam opinar a respeito dessa questão.

O fato é que a carga horária não deve ser avaliada isoladamente, mas em conjunto, com o próprio formato da prática profissional. Mas vale destacar que a carga de 160 horas se manteve viável, ao somar a quantidade de estudantes que a julgaram como apropriada e as que a jugaram como insuficiente.

Gráfico 10 – Análise sobre a carga horária do estágio

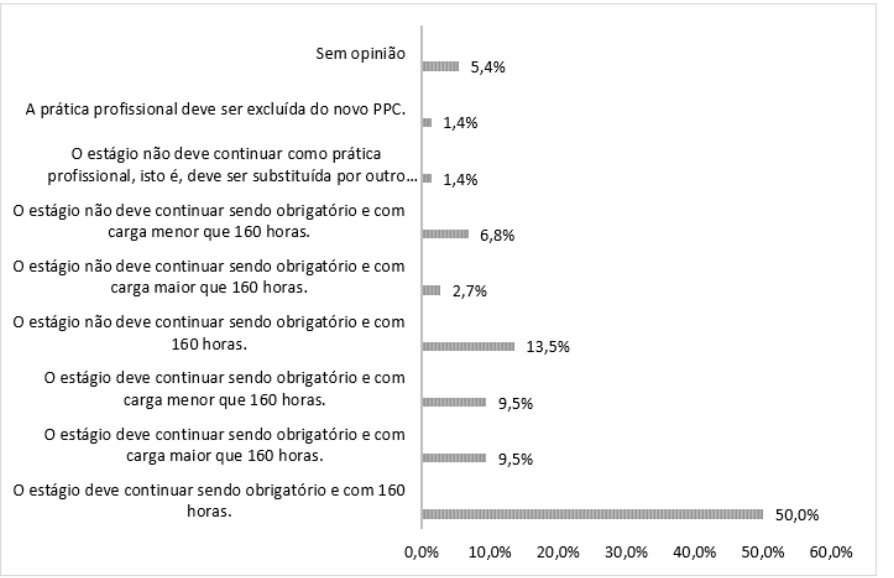


Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa.

A questão da carga horária tem o limitador por ser obrigatória, ou seja, o estudante com carga menor de estágio do que o solicitado no PPC não finalizará o curso, entretanto o estudante que desejar ter uma carga horária de estágio registrada no histórico escolar do curso está proibido, por isso avaliar a obrigatoriedade do estágio foi o último ponto de análise desta pesquisa. O estágio curricular deve continuar como está? Obrigatório e com 160 horas?

Com base nos dados da pesquisa, gráfico, 50% dos entrevistados acreditam que o estágio deve continuar sendo obrigatório e com 160 horas. A segunda opção mais votada, 13,5%, pede a desobrigação do estágio supervisionado, mas mantem a carga horária de 160 horas, gráfico 11.

Gráfico 11 – A carga horária e a obrigatoriedade da prática profissional



Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa.

Comparando esses dados com os anteriores, fica cada vez mais claro que a carga horária do estágio não é o foco de mudança para os estudantes, mas sim seu formato, que pode ser um pouco mais ampliado, visto que indicaram mais a prática profissional a partir de projetos integradores/técnicos (ou temáticos), de pesquisa ou de extensão.

A prática profissional como estágio curricular ainda é viável, mas pode ser complementada. Desta forma, os dados da pesquisa indicam que a prática profissional neste curso é muito importante, precisa permanecer, com indicação de obrigatoriedade e com carga horária de 160 horas, mas que a prática profissional pode ser composta por outros tipos de prática, entre elas o estágio curricular.

CONCLUSÃO

O estágio supervisionado obrigatório do curso técnico em agropecuária tem sido recebido pelos parceiros, Embrapa, setores do campus Planaltina e iniciativa privada de forma diferenciada, entretanto com pontos comuns de atenção. Os três grupos avaliaram a atuação dos estagiários

como boa, tendendo a ótima em alguns aspectos, como pro atividade no trabalho, entretanto o preparo técnico, segundo os dados da pesquisa, pode ser melhorado, assim como o aspecto de organização pessoal e relacionamento pessoal no trabalho.

Sobre a necessidade do estágio, não apareceram indícios para que este seja excluído do projeto pedagógico, entretanto algumas contribuições indicaram a necessidade de repensar o formato, principalmente quando se trata de carga horária e organização desta. Assim, entende-se que o componente continua sendo pertinente no contexto da formação de técnicos em agropecuária para esta região.

Quando se tratou de ajustes no plano de curso, os supervisores sugeriram a adequação da prática, ampliando e fortalecendo, assim como o aprofundamento em alguns pontos específicos, entretanto o total de supervisores sugerindo alterações no plano de curso foi baixa, o que torna necessário um estudo complementar para tratar dessas contribuições.

O estágio como prática profissional, para o mundo do trabalho, se mostrou viável para o atual curso, com equilíbrio entre as áreas de atuação, animal e vegetal e ainda há uma tímida atuação dos estagiários no extensionismo rural e no comércio agropecuário.

Comparando esses dados com os dos estudantes, ficou claro que a carga horária do estágio não é o foco de mudança, mas sim seu formato, que pode ser ampliado, visto que indicaram ser possível promover mais práticas profissionais a partir de projetos integradores/técnicos (ou temáticos), de pesquisa ou de extensão.

A prática profissional como estágio curricular ainda é viável, mas pode ser complementada. Desta forma, os dados da pesquisa indicam que a prática profissional neste curso é muito importante, precisa permanecer, com indicação de obrigatoriedade e com carga horária de 160 horas, mas que a prática profissional pode ser composta por outros tipos de prática, entre ela o estágio curricular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acessado em JUN 2019

BRASIL**. LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acessado em JUN 2019

IFB. **PPC - Plano de curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em agropecuária**. Brasília DF. 2012. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/6007/CPLA%20-%20T%C3%A9cnico%20Integrado%20Agropecu%C3%A1ria%202012.pdf>. Acessado em JUN 2019

IFB. **PPC - Plano de curso de educação profissional técnica de nível subsequente em agropecuária.** Brasília DF. 2012. Disponível em: < https://www.ifb.edu.br/attachments/article/6008/CPLA%20-%20T%C3%A9cnico%20Subsequente%20Agropecu%C3%A1ria%20-%202012%20-%20em%20vigor%20a%20partir%20de%202-2013.pdf>. Acessado em JUN 2019

EMBRAPA. **A Embrapa Cerrados**. Disponível em < https://www.embrapa.br/cerrados/apresentacao. > Acessado em JUN 2019

EDUCAÇÃO MILITAR: TREINAMENTO DE DEFESA PESSOAL PARA POLICIAIS DA RADIOPATRULHA DA POLÍCIA MILITAR DE ALAGOAS

Claudio Conceição Junior
Marcílio Cerqueira Lima
Cecilio Argolo Junior

1 INTRODUÇÃO

Com o advento da Constituição da República de 1988, as Polícias Militares foram elencadas como os órgãos responsáveis pela segurança pública à nível dos Estados da Federação, tendo como competência constitucional o policiamento ostensivo e a preservação da ordem pública.

Na esfera de responsabilidade os órgãos de segurança pública, ao se relacionarem com a sociedade e dentro das suas missões institucionais, devem prezar pela garantia de execução dos Direitos Humanos. Tais direitos, apresentam como núcleo conceitual o reconhecimento da dignidade humana, dentro de um sistema de valores considerados fundamentais para a existência e para a participação plena da vida. De acordo com a Secretaria Nacional de Segurança Pública (2007, p. 164) "[...] a expressão Direitos Humanos é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana".

No exercício de suas atividades, os policiais militares, em nome do Estado, usam a força necessária e suficiente para se fazer cumprir a lei. Destarte, visam conciliar sua missão supra com o respeito aos Direitos Humanos elencados na nossa Constituição, extraindo da sua formação

as ferramentas necessárias para um harmonioso e eficiente exercício do dever. Com isso, é notável a importância de ser ofertado ao policial militar o ensino de técnicas que o permitam concluir sua missão com o máximo de eficiência possível, conciliando a preservação dos Direitos Humanos, da integridade dos indivíduos presentes na sociedade, bem como, a do próprio policial, e, assim, a imagem da Corporação.

A Policial Militar de Alagoas (PMAL) lida diariamente, por meio de seus membros, com a população alagoana e além de suas atribuições constitucionais desempenha várias outras atribuições que, direta ou indiretamente, influenciam no cotidiano dessas pessoas. O policial militar passou a exercer funções que extrapolam sua singular condição de protetor da sociedade, constituindo um maior vínculo entre o povo e a Instituição.

Com efeito, o treinamento de defesa pessoal para policiais enquadra-se como uma das principais ferramentas para o cumprimento do seu dever, sendo peça-chave na atuação rotineira desses agentes, minimizando as ações com emprego do uso da força e prováveis excessos que possam decorrer dessas ocorrências. Atualmente, se faz necessário que o policial militar tenha o conhecimento ou noções de como defender, imobilizar e conduzir um indivíduo de forma técnica e segura, tanto para o policial quanto para o indivíduo infrator ou suspeito.

Nesse sentido, qual a melhor maneira de se desenvolver o treinamento de defesa pessoal para os membros da PMAL? Selecionando no universo da PMAL, o Batalhão de Radiopatrulha (BPRp), inserido na estrutura do Comando de Policiamento da Capital (CPC), como alvo principal da intervenção proposta pela relevância de tal Unidade em sua atuação na capital alagoana. Neste contexto, ainda não há uma padronização do ensino de técnicas de defesa pessoal no BPRp, assim como na PMAL, gerando uma dificuldade no desenvolvimento de instruções desse gênero, que ficam dependentes do delineamento de cada instrutor da corporação.

Ao longo deste estudo, será abordado o conceito de defesa pessoal e a sua inserção na rotina de trabalho do policial, também, demonstrando sua relação com a qualidade de vida e como um meio de atividade física. Os históricos do BPRp, assim como os do início das atividades de defesa pessoal na PMAL, irão concluir os resultados obtidos pela pesquisa bibliográfica, culminando com a apresentação do projeto de intervenção.

Tal proposta justifica-se pela necessidade de oferecer aos policiais técnicas de defesa pessoal que possibilitem uma melhor atuação em seu trabalho, onde constantemente se deparam com a necessidade de proteger a vida de forma segura, eficiente e eficaz sem o uso desnecessário ou desmedido da força.

Por fim, este estudo objetiva mostrar a importância do uso da defesa pessoal em ocorrências no estado de Alagoas como forma de dar aos policiais militares mais segurança no exercício de suas atribuições.

2 MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa aplicada construída a partir de um estudo qualitativo por "recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por informações que se deseja conhecer" (DUARTE, 2010, p. 62). Quanto a abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza descritiva e explicativa que buscou na coleta de informações dados necessários para compreender e explicar a dinâmica do fenômeno, ora estudado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Historicamente, temos a defesa pessoal como protagonista da existência humana, sendo parte essencial para que os direitos dos cidadãos sejam protegidos e preservados pela lei. O Estado, por meio dos seus agentes, garante o cumprimento dessas normas e, como dito anteriormente, da observância dos preceitos legais e dos direitos humanos.

Com a necessidade de sobreviver em um contexto de evolução, o homem foi levado a procurar mecanismos de proteção para transpor as adversidades. A evolução ocorre em diversos aspectos e meios, alterando toda a realidade social em que o homem está inserido e, assim, criando formas de se combater e lutar, além de novos tipos de armas. Para Lessa (2009, p.22) "[...] defesa pessoal nada mais é do que a elaboração do instinto de preservação, que leva a resguardar a integridade física e a perpetuar a espécie".

Neste sentido, é inexistente a padronização do ensino de defesa pessoal na Polícia Militar de Alagoas, os policiais têm um breve contato com

a prática durante seu período de formação e, após a conclusão, em instruções individualizadas no batalhão ou em cursos operacionais dos quais participem. A irrelevância dada ao tema também afeta à qualidade de vida do policial, pois a aquisição das habilidades de defesa pessoal vem do exercício das artes marciais, ou seja, pela prática de atividade física.

Desse modo, é preciso analisar qual a medida necessária para melhoria da capacidade técnica do policial militar pertencente ao BPRp da PMAL de modo a evitar o emprego desarrazoado da força, em especial da arma de fogo, e melhorar sua qualidade de vida.

Sabe-se que defesa pessoal, ou defesa pessoal policial, é um conjunto de técnicas de artes maciais utilizadas para neutralizar ataques pessoais. Para Souza (2006, p.33) o uso dessas técnicas:

> É sempre uma atitude de reação. Ela pode ser instintiva, sendo resultado de algum treinamento técnico ou mesmo algo totalmente inesperado por parte de quem reage. A melhor defesa pessoal é aquela que evita ao máximo, e de maneira inteligente, o uso da força bruta, da outra violência.

A relação entre defesa pessoal e a atividade policial, segundo Valério e Pinto (2002, p.17), reveste-se

> [...] de uma complexidade ímpar, pois trata das mazelas da sociedade – em que um caso nunca é igual a outro – se constituindo num grande anteparo do estado para conter as condutas perniciosas, fazer cumprir a lei e manter a Ordem pública. Sendo justamente com tal finalidade que a sociedade organizada outorgou ao Estado, através do Instituto Polícia, o monopólio do uso da força.

A legalidade do uso da força pelo policial militar está prevista nos arts. 284 e 292 do Código de Processo Penal ao disciplinarem, respectivamente, que "Não será permitido o emprego de força, salvo a indispensável no caso de resistência ou de tentativa de fuga do preso", ou "Se houver, ainda que por parte de terceiros à prisão em flagrante ou à determinada por autoridade competente, o executor e as pessoas que o auxiliarem poderá usar dos meios necessários para **defender-se** ou para vencer a resistência,

do que tudo se levará auto subscrito também por duas testemunhas (Grifo nosso)". Do mesmo modo, ainda, há previsão legal para o uso da força policial quando, "[...] I – Em estado de necessidade; II – Em legitima defesa; III – Em estrito cumprimento de dever legal ou no exercício regular de direito.".

Como evidenciado, o Código de Processo Penal e o Código Penal regulam o uso da força, garantindo a legalidade e a previsão de quando pode ser utilizada, assim como a Portaria Interministerial nº 4.226, de 31 de dezembro de 2010 que estabelece diretrizes sobre o uso da força pelos agentes de segurança pública.Diante disso, fica clara a necessidade de oferecer aos policiais militares técnicas de defesa pessoal que possibilitem uma melhor atuação em seu trabalho, uma vez que constantemente irão se deparar com a necessidade de proteger a vida de forma segura e eficaz sem o uso desnecessário ou desmedido da força. Assim,

> Assim, sob o manto do poder de polícia, servidores públicos exercem em nome do Estado o uso da força necessária e suficiente para fazer cumprir a Lei. No entanto, não raras vezes, pela desqualificação técnica, fazem ou se tornam vítimas do insucesso de suas ações, acarretando prejuízo de várias ordens, quer pessoal, quer social. Ao ente público, a Instituição Policial, cabe à responsabilidade de capacitar seu servidor. Este profissional não é uma mera ferramenta de trabalho, portanto tem vontade própria e responsabilidade na sua preparação técnica, até porque, responderá diretamente pelos erros advindos do mau uso da força que venha a empreender, discricionariamente em sua atividade policial. (VALÉRIO; PINTO,2002, p. 17).

O emprego da força, contudo, em nenhum momento poderá exceder os limites legais, devendo respeitar o princípio da legalidade. Observa-se o quão complexa é a atividade policial militar, um conhecimento acerca do emprego legítimo da força, através da defesa pessoal, que gera uma preservação da ordem pública, evitando-se condutas isoladas, desprovidas de técnicas, com legalidade e ética, e que comprometam a imagem da corporação policial militar.

As artes marciais podem ser adaptadas para a defesa pessoal ou defesa policial dando ênfase na importância da defesa pessoal para o serviço po-

licial militar, trazendo assim uma segurança para o policial responder uma ocorrência a qual seja necessário um confronto.

A polícia militar pode ser identificada como uma organização que direciona suas ações diretamente para a sociedade, preocupando-se com a difusão de seus valores através da atuação de seus integrantes. O indivíduo, ao ingressar na carreira policial militar, sofre um processo de ressocialização para o âmbito militar, seu comportamento é modificado de acordo com as necessidades da instituição, com muita rigidez, levando-o a um afastamento do contexto social externo à mesma.

Neste sentido, um baixo índice de qualidade de vida pode interferir na qualidade do serviço prestado à sociedade, as situações pessoais do policial são transferidas para o trato com o cidadão, oscilando da falta de motivação para o trabalho até o abuso de autoridade e violência policial. Para Cañete (2004, p.16),

> Qualidade de vida no Trabalho pode ser compreendida como um conjunto de ações de uma empresa que envolve diagnóstico, implantação de melhorias e inovações gerenciais, tecnológicas e estruturais, dentro e fora do ambiente de trabalho, procurando propiciar condições plenas de desenvolvimento humano para realização do trabalho.

Observa-se que a qualidade de vida

> [...] tem múltiplas dimensões como por exemplo a física, a psicológica e a social, cada uma comportando vários aspectos. Entre eles a saúde percebida e a capacidade funcional são variáveis importantes que devem ser avaliadas, assim como o bem-estar subjetivo, indicado por satisfação. (BOM SUCESSO, 2002, p. 79).

Sendo assim, a importância da função do agente de segurança pública, que é visto pela sociedade como aplicador da lei, garantindo os direitos fundamentais individuais ecoletivos para promoção e proteção da dignidade humana e o respeito à cidadania. Tanto pelo aspecto das suas condições de trabalho como o de sua missão supra, é visível o papel do policial militar e como a qualidade de vida deste influencia na prática os serviços prestados a sociedade.

É nesse viés, que se insere o treinamento de defesa pessoal, uma linha tênue entre: a prática da última pela busca de saúde e condicionamento e, consequentemente, qualidade de vida, e a necessidade de oferecer ao policial condições para que adquira habilidades e possa executar seu trabalho de maneira mais segura, eficiente e dentro dos parâmetros da legalidade.

O bom condicionamento físico é qualidade essencial a todo policial militar, sendo exigido um padrão mínimo de preparo físico, visando a execução das atividades operacionais e o oferecimento de um serviço com qualidade. Logo, a realização do Treinamento Físico Militar (TFM) proporciona diversos benefícios, entre eles: a promoção da qualidade de vida, a elevação da saúde, o aumento da autoestima e, dependendo da atividade, a aquisição de habilidades que serão utilizadas na rotina de trabalho.

Segundo Farat (1995, p. 98), "a atividade física, desenvolve o indivíduo e proporciona o equilíbrio total [...] melhorando a sua destreza, agilidade, força física, resistência, etc., bem como, influindo na sua formação moral e intelectual". Entretanto, percebe-se na PMAL a falta de incentivo para a prática de atividades físicas, com exceção do período de formação do policial militar.

Em que pese, a atividade física deve ser incentivada em todos os níveis da corporação, pois dessa maneira os policiais militares estarão em boas condições para exercerem suas atividades ostensivas, realizando com eficiência e qualidade do seu trabalho, e acima de tudo trazendo, ao próprio policial militar, qualidade de vida e saúde. Com isso, o treinamento físico militar continuado é uma poderosa arma na melhoria das demandas operacionais da PMAL, trazendo benefícios não só para o militar, mas também, para toda corporação. Nesse contexto, a atividade é inserida na prática de artes marciais com o aprendizado girando em torno da defesa pessoal.

Nesse campo, a prática de uma arte marcial com enfoque em defesa pessoal permite a aquisição, ao longo do tempo, de conhecimento e habilidades suficientes para fazer frente contra agressões à mão livre ou armada, ampliando a possibilidade de êxito na preservação da integridade física do militar ou de terceiros, em situações de risco real contra violências de qualquer natureza.

É notável o desenvolvimento físico de quem pratica tal atividade, sendo um dos primeiros e grandes benefícios obtidos com o treino de defesa pessoal, pois é uma atividade eminentemente prática e

que requer um trabalho físico coordenado e adequado a cada praticante. As exigências motoras de cada técnica e o seu resultando no desenvolvimento de habilidades visam otimizar todo o potencial de cada praticante, nos mais diversos aspectos, tais como; condicionamento aeróbio, alongamento, flexibilidade, agilidade, força, coordenação motora, etc.

A função policial reúne características que são típicas, próprias do trabalho, incomuns a qualquer outra atividade, e por si só geradoras de estresse, como por exemplo: o baixo salário, a ausência do profissional na família (podendo levar à desintegração familiar), o contato com ocorrências graves (deixando diversas sequelas), jornadas de trabalho com horários variados e diferentes tipos de riscos, que abrangem desde aspectos físicos como psicológicos. Dessa forma, após 8 (oito) ou 9 (nove) horas o policial começará a ficar irritadiço, a ter dificuldade de discriminar objetos, a empobrecer sua capacidade de julgamento e de decisão.

O grau de estresse passa a ser muito alto, atingindo o policial de forma negativa e influenciando de maneira significativa o seu desempenho podendo, inclusive, redundar em comportamentos perigosos para o policial ou para as pessoas com quem o policial interage, dentre elas os seus colegas de profissão. A realização da atividade física irá proporcionar um desenvolvimento mental e emocional, permitindo ao policial um ambiente psicologicamente mais estável e saudável.

Diante disso, pode-se afirmar que a prática da defesa pessoal produz no indivíduo, além dos consequentes benefícios descritos, um sentimento de confiança e de segurança na sua própria potencialidade, que se traduzem numa melhoria da qualidade de vida, na medida em que se sente apto a enfrentar as situações de risco, melhor lidar com situações limites, ou gerenciar crises de qualquer ordem. O foco é a ação preventiva, através dos treinos, para evitar que o policial militar seja surpreendido, desenvolvendo uma conduta atenta e racional motivada pela mentalidade voltada à defesa pessoal.

Em meados de 1995, tivemos na PMAL o início do desenvolvimento de estágios no uso das técnicas de Bastão Perseguidor (BP-60), sendo ministradas instruções em todas as unidades policiais. No entanto, não foi dada a continuidade, devido à escassez de instrutores e diminuição gradativa da instrução na PMAL, com a prioridade sendo direcionada à atividade operacional. Atualmente, o ensino da defesa pessoal está restrito

aos Cursos de Formação da Academia de Polícia Militar Senador Arnon de Melo (APMSAM) e do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP).

Alguns cursos operacionais desenvolvidos na PMAL possuem dentre as suas disciplinas o ensino de defesa pessoal, que hodiernamente é conhecida também como defesa policial, como o Curso de Ações Táticas Especiais (CATE) e Curso de Operações Especiais (COEsp), ambos realizados pelo Batalhão de Operações Policiais Especiais (BOPE), e o Curso Operacional de Rotam (COR) que ocorre no Batalhão de Radiopatrulha (BPRp). Em alguns outros cursos e estágios também podemos encontrar matérias do gênero, destacando apenas os que possuem mais horas-aula dessa atividade. algumas Organizações Policiais Militares (OPM) da PMAL contam com espaço para a prática de defesa pessoal, limitando-se à sua utilização para algumas instruções específicas ou uso individual pelos componentes da OPM. Entretanto, nota-se a falta de padronização da corporação nesse tipo de treinamento, criando um ambiente desorganizado e que não propicia o incentivo à prática dessa atividade.

O Batalhão de Radiopatrulha Capitão Rodrigo Moreira Rodrigues, foi criado no dia 19 de abril de 2001, por força da Lei n° 6.320, vindo a iniciar suas atividades operacionais nos meados de agosto de 2001, tendo como primeiro comandante o Tenente Coronel Marcos Antônio Cardoso de Brito. Com efeito, foi incumbido com a missão de realizar o policiamento ostensivo motorizado em toda área do Comando de Policiamento da Capital (CPC) e, esporadicamente, atuar nas cidades do interior do Estado quando apresentam a necessidade de uma saturação de policiamento, conforme diretrizes do Comando Geral da Corporação.

Logo, esta unidade valoriza plenamente o conhecimento técnico profissional, realizando com frequência o Estágio de Rondas Ostensivas Táticas Motorizadas (ROTAM), com duração média de quinze dias e requisito básico para quem quer servir no batalhão, contando com matérias como: Conduta de patrulha em locais de alto risco, Choque ligeiro, Noções de ROCAM, Escolta, Uso diferenciado da força e Defesa Pessoal. A unidade também realiza o Curso Operacional de Rotam, que dura em média 45 (quarenta e cinco) dias e possui uma grade mais extensa que o estágio, formando um policial especializado e apto a instruir outros poli-

ciais na doutrina de ROTAM.E assim, semanalmente, também são realizadas instruções de aprimoramento e atualização.

Por fim, é evidente a necessidade de técnicas que forneçam uma maior amplitude na atuação dos policiais do BPRp, de modo a evitar o emprego desnecessário e/ou desproporcional do uso da força durante a abordagem policial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O policial militar necessita de competências essenciais para o desenvolvimento de suas atividades, encontrando no treinamento físico, mais precisamente o direcionado para defesa pessoal, um completo meio de adquirir habilidades para executar um serviço de qualidade. Outrossim, é notável o benefício dessa prática para a promoção de qualidade de vida, melhoria da saúde e do condicionamento físico, além de dar uma boa condição operacional ao policial.

É notável a falta de padronização das instruções de defesa pessoal na PMAL, inobstante a Academia de Polícia Militar Senador Arnon de Mello, em Alagoas, possua em sua estrutura de ensino disciplinas em cursos operacionais voltadas a essa prática. É importante ressaltar que o BPRp possui espaço e material para prática de artes marciais, inclusive já utilizado esporadicamente por seus militares, local onde podem ser ministradas instruções pelos integrantes do próprio Batalhão. Ressalta-se, que, Inclusive, estão lotados no BPRp alguns policiais militares que se destacam em competições desportivas nas modalidades de artes marciais.

O ensino de defesa pessoal necessita de pouca estrutura física e material, sendo requisitada apenas a presença de um instrutor com habilidade e experiência (tanto na arte marcial como no serviço policial). Contando com estrutura física e recursos humanos habilitados para transmitirem tais instruções, o BPRp possui total capacidade de desenvolver essa atividade e capacitar seu efetivo de maneira plena. Atualmente, é destinado um tempo para prática de atividade física aos militares que não estiverem escalados para o trabalho, normalmente concedido antes da ida ao serviço uma palestra sobre um determinado tema.

Com efeito, as instruções deverão ser passadas por policiais experientes e possuidores do Estágio de Rondas Ostensivas Táticas Motorizadas

ou do Curso operacional de ROTAM. Tais instruções de técnicas de defesa pessoal deverão ser ministradas durante o período destinado à prática de educação física na BPRp no horário das 7 às 9 horas, podendo ser dividido em dois tempos. Lembrando que o Treinamento Físico Militar (TFM) deve feito 3 vezes na semana: segunda, quarta e sexta. Bem como podendo ser adequado conforme as prioridades da referida unidade.

Por fim, a prática também deve ser incentivada e exercida em outros horários, pré-definidos. É necessário que os policiais do Batalhão tenham o máximo de instruções possíveis, como forma de incentivo para que busquem a prática de artes marciais fora da PMAL, na sua vida pessoal, aprimorando suas habilidades de forma mais rápida e criando a capacidade de se tornarem futuros multiplicadores de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BOM SUCESSO, P. E. **Relações interpessoais e qualidade de vida no trabalho.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Presidência, 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848,** de 7 de dezembro de 1940. Dispõe o Código Penal Brasileiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Decreto-Lei/Del2848compilado.htm. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.689,** de 3 de outubro de 1941. Dispõe o Código de Processo Penal Brasileiro.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Decreto-Lei/Del1002.htm. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Exército. **Manual de campanha, Treinamento Físico Militar:** lutas. 3 ed. [s/l]: [s.n], 2002.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 4.226**, de 31 de dezembro de 2010. Estabelece diretrizes sobre o uso da força pelos agentes de se-

gurança pública. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/integra-portaria-ministerial.pdf> Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Curso Nacional de Promotor de Polícia Comunitária/ Grupo de Trabalho.** Portaria SENASP n° 002/2007. Brasília: SENASP, 2007.

CAÑETE, Ingrid. Qualidade de vida no Trabalho: muitas definições e inúmeros significados. *In*: BITENCOURT, Claudia. (Org.). **Gestão Contemporânea de Pessoas**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

DUARTE, Jorge. Entrevista em Profundidade. *In*: **Método e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2.ed. São Paulo: Atlas. 2010.

FARAT, P. R. **Motivação, Valorização e Incentivo de Bombeiro-militar.** São Paulo, 1995. Monografia (Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais) **-** Centro de Aperfeiçoamento e Estudos Superiores, Polícia Militar de São Paulo.

LESSA, Carlos P. **Análise das Atividades Desenvolvidas pelo Departamento de Sobrevivência Policial da Polícia Militar do Paraná**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais). Curitiba: APMG, 2009.

MINAYO, Maria C. S.; SOUZA, Edinilsa R. Riscos percebidos e vitimização de policiais civis e militares na (in)segurança pública. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.23, n. 11, p.2767-2779, nov- 2007.

SOUZA, Marcos S. P. **A Importância da Defesa Pessoal para a Atividade Policial**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Superior de Polícia). Brasília: APMDF, 2006.

VALERIO, Sander M.; PINTO, Jorge Alberto A. **Defesa Pessoal: para policiais e profissionais de segurança**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2002.

PRINCÍPIOS NORTEADORES NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO PARA A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CRÍTICA DA EDUCAÇÃO EMISTVÁN MÉSZÁROS

Ricardo Santos do Carmo Reis

INTRODUÇÃO

Existem várias formas de o Estado interferir no tecido social do qual faz parte. A elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas é uma dessas formas. Estas são meios pelos quais o Estado efetiva uma série de ações de caráter social, econômico, tecnológico, em atendimento a diversos interesses de grupos sociais que se fazem presentes no interior da sociedade. Nem sempre essas políticas surgem pacificamente, já que diversos interesses, muitas vezes antagônicos, estão em zona de colisão quando discutidas na esfera pública.

O contexto brasileiro foi fortemente marcado pela chamada dualidade na educação. Isso provocou uma série de distorções legitimadas pelo aparato jurídico estatal, por meio do qual a educação básica e a educação profissional estiveram em polos completamente distintos e direcionadas para determinados segmentos sociais: a educação básica para a elite dirigente e intelectual do país, enquanto a educação profissional estava para a classe trabalhadora/operária.

A educação profissional pensada a partir dos pressupostos apresentados por Saviani (2007, 2011) rompe com essa lógica classista dual presente em diversos momentos no cenário educacional brasileiro, já que trabalho e a educação são considerados elementos estruturantes para o desenvolvimento de uma proposta educativa que se pretende emancipadora. Considera esses elementos como manifestações do ser do homem e só dele. Nesse caso, trabalho e educação são apresentados numa perspectiva ontológica do ser, através dos quais os homens se humanizam a partir da sua relação consigo mesmo, com o seu semelhante e com a natureza.

No âmbito da educação profissional, por envolver categorias bastante complexas, como é o caso da educação e do trabalho, as políticas devem estar respaldadas nas exigências e demandas sociais que fazem emergi-las, na diversidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira, na possibilidade da integração entre o trabalho e educação nas propostas pedagógicas e no texto constitucional de 1988, o qual serve de referência para toda e qualquer manifestação da vontade coletiva em seu aspecto jurídico-formal.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar uma crítica à educação no pensamento do filósofo István Mészáros, bem como alguns princípios presentes no ordenamento jurídico brasileiro que possam nortear a elaboração das políticas públicas em educação profissional. Para isso, as principais referências normativas analisadas metodologicamente foram a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), corpus desta pesquisa, por serem os principais diplomas legais que regem a educação brasileira.

2 CRÍTICA DA EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO NO PENSAMENTO DE ISTVÁN MÉSZÁROS

Mészáros é um filósofo contemporâneo ampliador e inovador do pensamento marxista e umas das maiores autoridades no âmbito das ciências humanas na atualidade. Suas teses são fundamentais para compreendermos a complexidade das relações existentes devido à abrangência e profundidade de suas observações à sociedade como um todo, as quais se propõem a discutir criticamente o modelo de sociedade atual, bem como apresentar uma alternativa completamente viável e qualitativamente diferente do hodiernamente posto. Sua relação com o pensamento de Marx

é inegável. Seu aprofundamento teórico-prático também. Um filósofo e crítico da sociedade capitalista no sentido mais positivo do termo.

Depreende-se do pensamento do filósofo a construção de uma proposta de educação transformadora que forneça os elementos necessários para a emancipação dos indivíduos sociais e que rompa, ao mesmo tempo, com o dualismo histórico entre a educação e o trabalho, sendo esta proposta incompatível com as determinações dos modelos educacionais formais dos países capitalistas. O trabalho, enquanto categoria social profundamente complexa, assume a centralidade nas discussões do autor, uma vez que o processo de reificação das relações humanas pressupõe a alienação inevitável do mesmo.

Sua perspectiva materialista histórica e dialética mantém uma estreita relação dialógica com os seus antecessores, como por exemplo Marx, Gramsci e o próprio Lukacs. Todavia, seu grande mérito reside na possibilidade de oferecer elementos teórico-práticos para se pensar uma teoria da transição de um modelo de sociedade que explora o homem pelo próprio homem através das atividades produtivas, para um modelo de sociedade em que os trabalhadores sejam livremente associados. (MÉSZÁROS, 2008).

Desse ponto de vista, fica nítida a necessidade de repensar a educação de uma forma abrangente, sobretudo aquela tutelada pelo Estado, a qual fomenta o sentimento de competitividade, o individualismo e a falta de solidariedade entre os indivíduos sociais. Nesse caso, a educação tem um papel fundamental, na medida em que fornece elementos para resignificar os valores disseminados pela educação e que estão em consonância com os da sociedade capitalista.

Segundo Leher (2011, p. 159), durante a Modernidade "[...] a luta pela educação pública esteve sob a hegemonia burguesa". Atualmente no Brasil a lógica da manutenção dos interesses dos grandes grupos empresariais em relação à educação permanece inalterada. Vejamos, por exemplo, o caso do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE - pelo fato de ser uma politica pública de Estado bastante abrangente:

> [...] o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do "Compromisso Todos pela Educação", movimento lançado em 6 de setembro de 2006, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a

> participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar DPaschal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Companhia Suzano, Banco ABN – Real, Banco Santander, Institutos Ethos, entre outros. (LEHER, 2011, p. 163).

A apropriação da educação pública pelos agentes privados é garantida por meio da conivência do Estado, ou de quem o representa direta ou indiretamente. A tipificação do que é público e do que é privado, efetivamente, não se concretizou no Brasil. Trata-se de mera disposição argumentativa legislativa, ou seja, jurídica.

A educação formal como se apresenta na sociedade capitalista atual revela uma estreita relação com os aparatos reprodutores do próprio sistema. Isso porque o conjunto de valores institucionalmente disseminados tem a educação como um dos seus fortes aliados, sem a qual o modelo de sociedade mercantil estaria inevitavelmente comprometida. Esses valores legitimam intencionalmente as relações sócioprodutivas dadas, conformando discursivamente o ideário da estabilidade e da manutenção das relações de produção existentes.

Isso se apresenta claramente na concepção, formulação e implementação das políticas educacionais. Suas aspirações são inevitavelmente reformistas e programáticas. Nisso reside o pensamento conservador tradicional da sociedade burguesa: a manutenção das condições ideológicas perpetradas pelo sistema educacional formal e sua inexorável permanência como único modelo efetivamente viável.

Mészáros (2008, 2016) deixa claro em seus estudos que o modelo de educação atual é incompatível com qualquer mudança substancial e transformadora da sociedade. Isso porque os processos educacionais formais mais abrangentes está limitado pelo excesso de formalismo jurídico-legal, bem como pela ideologia da divisão da sociedade em classes, a qual foi herdada da sociedade burguesa e que subordinou os diversos processos sociais à ordem jurídica.

A concepção da educação pública, laica, gratuita e de qualidade parece soar interessantemente e destituída da ideologia de classe. Todavia, a gênese desse movimento coincide justamente com o período singular das revoluções burguesas do século XVIII. É o que aponta Leher (211, p. 159):

> No alvorecer da Modernidade, a luta pela educação pública esteve sob a hegemonia burguesa. A presença do clero nos assuntos educacionais, marca do Antigo Regime, não foi docilmente removida. Após 1789, a narrativa em prol da escola laica adquiriu considerável força ao associar a laicidade ao Estado republicano e a (contraditória) noção de progresso social. A escola aberta ao ensino religioso, inversamente, foi concebida como uma escola a serviço da restauração da monarquia e de uma concepção hierárquica da sociedade.

Tanto a Igreja quanto o Estado liberal-burguês tinham a pretensão de garantir a reprodução da mão de obra trabalhadora necessária para a manutenção das condições objetivas de produção, embora existissem algumas divergências entre eles. Isso quer dizer que o filho de um proletário seria necessariamente proletário, para que cada classe reproduzisse o seu próprio *status*. Assemelhava-se bastante com a diferenciação dos grupos sociais formados por castas, já que a mobilidade social era praticamente nula.

A sociedade capitalista moderna gestada inicialmente na Europa não só universalizou as desigualdades perpetradas pela burguesia, mas também naturalizou as relações de exploração através do exercício das atividades produtivas. Construiu o mundo à sua imagem e semelhança. Forjou os seus próprios interesses. A educação laica associada à pessoa do Estado colaborou efetivamente para tudo isso, pois surge nesse mesmo contexto como um instrumento de disseminação dos valores do modo de produção mercantil em desenvolvimento. O pensamento de Mészáros torna-se indispensável para a sociedade atual, na medida em que apresenta diretrizes para a construção de um modelo de educação completamente diferente.

Não há dúvidas quanto o caráter transformador da educação enquanto instrumento de emancipação dos indivíduos. Sua natureza ontológica e/ou histórica evidencia a totalidade das dimensões da vida humana, as quais estão, necessariamente, relacionadas a todos os processos sociais

dentro de todo e qualquer modelo de organização social, político, econômico ou social vigente.

Percebendo isso, Marx (apud MÉSZÁROS, 2008, p. 21) afirma o seguinte:

> A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisar ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...]. A consciência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

Educação e trabalho encontram-se definidos como práticas essencialmente transformadoras, uma vez que são específicas do ser humano capaz de alterar toda a realidade a sua volta. Essa dimensão transformadora do processo educativo associado ao trabalho deveria fazer parte da concepção pedagógica atual e nortear as práticas educacionais que se comprometem com a emancipação dos sujeitos, uma vez que seu compromisso deveria ser com a possibilidade do rompimento com a lógica dicotômica entre educação e trabalho, entre o *Homo sapiens e o Homo faber,* legitimadoras do sistema mercantil.

Essa dicotomia retoma a gênese da educação formal brasileira, a qual até hoje traz resquícios do modelo de educação fragmentado, interessado, elitista e excludente, gerador de condições para a manutenção da hierarquia social através das multideterminações sociais historicamente construídas.

Saviani (2007) afirma que o trabalho e a educação são atividades exclusivamente humanas, ou seja, só o homem educa e trabalha. Nesse sentido, cabe a este trabalho a tentativa de esclarecer as relações existentes entre essas categorias, uma vez que a divisão social do trabalho provocou uma intensa cisão paradigmática no modo como enxergamos o mundo. Já que são atividades típicas do homem, o autor reforça esta relação a partir constatação de que o trabalho é o que o diferencia dos outros seres, o qual traz no seu bojo o princípio educativo.

> A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Saviani buscou fundamentar teoricamente essa tese em estudos e autores já consagrados em diversos campos do saber, sobretudo aqueles que mantém estreita relação com o marxismo, já que este reconhece o trabalho como a atividade central da vida humana, ou seja, a sua essência.

> Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 1974, p. 19 apud SAVIANI, 2007, p. 154).

Partindo desta mesma lógica e propondo a superação dos estragos trazidos pelo intenso apelo ao consumismo e ao individualismo exacerbados, Mészáros (2008, 2016) propõe um modelo de educação que transcenda os limites impostos pela sociedade capitalista. Seria uma proposta de educação contra-hegemônica, liberta das restrições outorgadas pelo mercado.

O autor se refere a um modelo de educação que permita que os indivíduos sejam culturalmente enriquecidos e que, ao mesmo tempo, se apropriem criticamente dos saberes socialmente produzidos. Sendo assim, ele diz:

> Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. [...]. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

A educação formal em diversos países, sobretudo no Brasil, serviu como um mero instrumento de reprodução social totalmente consciente e interesseiro. Os objetivos educacionais, até hoje, estiveram subordinados aos interesses exercido pelo capital, seja para a manutenção da classe dirigente nos setores estratégicos do Estado, seja para a reprodução e conservação de mão de obra operacional necessária.

A dualidade existente entre educação básica e educação profissional esteve bastante evidente nas normas reguladoras do sistema educacional brasileiro. Essa dualidade refletiu durante muito tempo o caráter classista dos objetivos institucionais, os quais reforçavam claramente o lugar de cada indivíduo na sociedade segundo a sua origem social. Sendo assim, a educação básica (propedêutica) tinha como alvo as elites que, futuramente, se tornariam os membros da classe dirigente do país, enquanto a educação profissional voltada para a classe trabalhadora, já que esta última não permitia o acesso à educação superior.

Dentro dos limites apresentados e regulados pelo Estado é inviável restaurar os vínculos entre trabalho e educação, já que, forçosamente, sob os ditames dos interesses macroeconômicos, a educação dificilmente se apresentará como prática transformadora.

A separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre *Homo sapiens* e *Homo faber,* já exemplificadas, revelam uma concepção tendenciosamente negativa da educação, já que encontra-se estritamente relacionada com os aparatos reprodutores sistematicamente elaborados. Quanto a isso, Gramsci (1957 apud MÉSZÁROS, 2008, p. 49) declarou o seguinte:

> [...] não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* **não pode ser separado do** *Homo sapiens.* Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um filósofo, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e por tanto contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento.

A dicotomia apresentada acima por Gramsci entre o trabalho manual e trabalho intelectual está bastante enraizada nos currículos dos cursos da

educação profissional que tanto têm se esforçados para romper com essa lógica. Isso porque a integração curricular dos componentes previamente selecionados ainda não passa de uma promessa. Sem contar que toda seleção pressupõe a não inclusão de uma infinidade de possibilidades potencialmente relevantes. Soma-se a isso o desvirtuamento dos objetivos educacionais que, dentro de uma compreensão externa à lógica do capital, deveriam permitir a emancipação dos sujeitos sociais. Diversamente, têm servido como um instrumento de alienação para a manutenção dos interesses hegemônicos.

A educação, nesses termos, manifesta uma intencionalidade extremamente limitadora, já que

> [...] as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Já a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Para ele, uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico. (MÉSZÁROS, 2008, p. 12).

É de se notar que a atividade educacional profissional está essencialmente voltada para algum tipo de atividade produtiva específica. O contexto atual impõe aos indivíduos um sistema de pensamento que impossibilita uma visão qualitativamente diferente. A educação estética, nesse sentido, tanto defendida por Marx e Mészáros, perde sua real importância enquanto instrumento para tornar o homem culturalmente rico. A educação estética, enquanto atividade livre e criadora, está destituída de qualquer interesse mercadológico. Relaciona-se com a capacidade artística criadora e humaniza tanto o homem como a sua atividade. Sua materialização expressa-se por meio de objetos artísticos, os quais apuram as capacidades subjetivas do ser.

As influências do capital tornam a educação reprodutora das estruturas socialmente construídas. Isso porque, afirma Mészáros (2008, 2016), o capital se apresenta como modo de reprodução social e metabólico das condições materialmente dadas sob a égide mercadológica, o que torna qualquer

objetivo educacional qualitativamente diferente estranho, na medida em que este se afasta dos ditames "capitalisticamente" fomentados.

Por isso, a educação estética dificilmente ganhará um lugar de destaque num mundo regulado pelo caráter sistêmico, incontrolável e incorrigível do capital, já que sua função precípua está totalmente desinteressada dos valores ampla e sistematicamente disseminados.

Resgatar a relação entre a educação e trabalho pressupõe pensar a sociedade de modo bastante abrangente. É fundamental pensar a sociedade para além do capital. E pensar para além do capital requer a formulação de uma alternativa educacional potencialmente diferente e que não se limite às restrições formalmente dadas pelo Estado. Nesse caso, Jinkings (2008, p. 11-12) é bastante contundente ao afirmar que

> [...] o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão de acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições de educação formal. O que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais – que praticam e agravam o *apartheid* social -, mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil.

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1988 E NA LDB

O campo da educação profissional no Brasil foi objeto de grande disputa ideológica ao longo da história. A perspectiva classista e o caráter assistencialista dos atos normativos estatais, desde a sua gênese, corroboraram para a consolidação da dualidade até recentemente presente no ordenamento jurídico brasileiro.

O marco legal da educação profissional no país remonta ao Decreto 7.566, de 1909, o qual cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. O referido documento legal é bastante revelador da dinâmica assistencialista subjacente ao contexto em evidência, já que o público visado a ser admitido era composto por indivíduos desfavorecidos da fortuna, com idade mínima de 10 e máxima de 13 anos, como evidencia o Artigo 6º do Decreto.

A concepção atual de educação é apresentada no ordenamento jurídico brasileiro numa perspectiva ampla, plural e colaborativa, já que prevê a participação da sociedade em geral, o que abrange os diversos setores pertencentes a ela. Seus objetivos perpassam pelas diversas dimensões da vida humana, as quais justificam a razão de ser da própria educação enquanto um corolário da própria condição de ser pensante.

A Constituição brasileira de 1988 (CF/88) é a norma jurídica maior e fundadora do Estado. Seus princípios devem balizar todo e qualquer ato estatal, a fim de garantir os ditames nela estabelecidos. Dela devem derivar as diversas políticas públicas que visem atingir qualquer questão de caráter social. Inclui-se aqui, sobretudo, as políticas educacionais, já que a educação é um dos bens jurídicos mais bem protegidos pela Carta Magna e elevado ao *status* de um direito que é fundamental, público, subjetivo e que se não ofertado ou ofertado irregularmente, pode gerar a responsabilização dos gestores públicos.

O texto abaixo evidencia a dimensão da titularidade dos sujeitos de direito envolvidos e oferece uma compreensão necessária para a elaboração das políticas educacionais.

> 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, 2012, p. 72).

O artigo citado está presente no capítulo III, seção I da CF/88. Esta seção compreende os artigos 205 até o 214 e abrange todos os níveis e modalidades de ensino, apresentando o seu caráter democrático e diversificado. Aqui, a educação profissional já é percebida inicialmente em uma das suas dimensões, uma vez que a educação visa também a "qualificação para o trabalho". Outra referência se encontra no inciso IV, do art. 214, o qual prevê a "formação para o trabalho". Ora, a qualificação profissional é considerada um direito fundamental. Por isso, não faria sentido que o Estado não garantisse a formação em nível médio técnico e/ou superior[30].

30 Art. 5º, inciso XIII – é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer. (BRASIL, 2012, p. 22).

Essas normas constitucionais deram origem a Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nela estão contidas as principais referências normativas e diretivas para a educação profissional no Brasil, vinculando os demais atos oriundos da estrutura administrativa.

Saviani (2011, p. 246) faz uma crítica na maneira como estão colocadas essas normas na LDB nos arts. 39 ao 42, afirmando que "[...] este capítulo parece mais uma carta de intensões do que um documento legal já que não define instâncias, competências e responsabilidades".

As três instâncias de governo têm se preocupado com os rumos a educação profissional no país de modo ainda bastante tímido. Isso tem ratificado que as ações não são pensadas de modo cooperativo e sistêmico, como deve ser toda a política de natureza educacional. Em contra partida, as organizações do Sistema S[31] **têm ganhado grande destaque no cenário nacional com a oferta de cursos diversos.**

A LDB deixa claro que a educação profissional pode ser oferecida em suas mais diversas modalidades:

> 1.articulada ao ensino médio (art. 36-B, I);
>
> 2.subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio (art. 36-B, II);
>
> 3.de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (art. 39, § 2º, I);
>
> 4.de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (art. 39, § 2º, I).

Trata-se de uma novidade a integração do ensino médio, de formação geral, com a educação profissional, derivando daí a nomenclatura educação profissional técnica de nível médio. Essa inovação

31 Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat); Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

> Define, como dimensão primeira do Ensino Médio, a formação geral, ou seja, formação básica qualitativa que consiste em compor um currículo através do qual o aluno aprenda a aprender, desenvolva a autonomia para pensar e substitua a pedagogia formalista nos conteúdos e ortodoxa nos métodos de avaliação, por uma conduta crítica e criativa, face ao conhecimento veiculado pelas diferentes disciplinas. Assim, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio torna-se complementar à educação básica. (CARNEIRO, 2013, p. 301).

Essa nova proposta valoriza a integração entre trabalho e educação, atividades inerentes aos seres humanos, e que reflete a perspectiva apresentada no pensamento de Gramsci, o qual, segundo Saviani (2007), justificou a experiência da chamada escola unitária, modelo este que hoje, no Brasil, corresponderia a educação básica (ensino fundamental e médio) a partir da concepção do ensino que coloca o trabalho como princípio pedagógico. Para o autor, existem razões históricas e ontológicas que justificam a relação entre trabalho e educação, já que essas duas categorias se manifestam apenas na relação do homem com a natureza e com o seu semelhante.

A partir dessas considerações devem emanar as políticas educacionais que tragam no seu interior uma proposta contra hegemônica em relação a dissociação entre educação e trabalho, tão presente no contexto atual e que, ao mesmo tempo, permitam uma maior participação popular nos rumos da educação brasileira.

4 PRINCÍPIOS PARA A FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Constituição Federal de 1988 deve servir de parâmetro para todos os atos emanados dos poderes do Estado. Seus princípios e normas servem como referência para justificar as ações derivadas desses poderes, sobretudo nos setores onde a interferência estatal se torna muito mais urgente, devido aos problemas de ordem histórica, econômica e social oriundos de um longo processo de exclusão social quando da consolidação e formação do Estado brasileiro.

O Brasil possui um largo arcabouço de Leis e outros atos normativos nas três (3) esferas de governo que disciplinam as mais diversas nuances da educação. Todavia, o ensino público encontra-se longe do padrão de qualidade almejado devido a ineficiência na gestão e na falta de colaboração eficaz entre os sistemas de ensino federal, distrital, estaduais e municipais, como disposto no art. 211, caput da CF/88.

A Constituição brasileira é principiológica por natureza. Isso quer dizer que seu conteúdo revela um conjunto de valores e princípios que servem como referência aos atos praticados na esfera pública e privada. A questão da educação se mostra bastante reveladora, tanto no texto constitucional, como na LDB.

4.1 VINCULAÇÃO DA EDUCAÇÃO AO TRABALHO

Segundo Saviani (2007), existem nexos históricos e ontológicos na relação trabalho e educação. Negar essas relações implica descaracterizar a indissociabilidade necessária dessas duas dimensões exclusivamente humanas, através das quais os homens se relacionam com seus semelhantes, com a natureza e, a partir daí, criam significados para suas relações materiais e imateriais.

A vinculação entre educação e trabalho não deve se dá somente no âmbito da educação profissional. Ela dever perpassar não só por todos os níveis de ensino, mas também abrange uma concepção pluralista de educação, entendendo que esta não está restrita aos ambientes convencionais e formais de ensino.

A conexão entre o mundo do trabalho, o ambiente escolar e a sociedade em geral deve ser um dos elementos norteadores para a formulação das políticas públicas de educação. Seu conteúdo material tem de revelar, necessariamente, o seu caráter dialógico com as demandas sociais e, sobretudo, o compromisso interventor e transformador da realidade a qual se pretende atingir.

4.2 EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO DO CIDADÃO E DEVER DO ESTADO

Outro elemento diretivo para a formulação de políticas públicas em educação profissional é a sua compreensão enquanto direito e dever. Es-

sas duas dimensões se justificam devido a própria concepção de Estado democrático de direito adota pela República Federativa do Brasil, a qual tem a obrigação, juntamente com a família e a sociedade, de ofertar um modelo de educação que atenda aos anseios da sociedade que ultrapassem os limites da chamada educação formal.

Infelizmente, a educação tem sido compreendida de maneira muito restrita, sinônimo de ensino. Este, por sua vez, pressupõe fases inevitavelmente inexoráveis e pré-determinadas, alijando outras possibilidades de atuação da sociedade. Essa reduzida forma de compreender a educação minimiza uma série de possibilidades de manifestações fora do ambiente estatal, e também se apresenta contundentemente contraditória, já que, como expresso no art. 205 da CF/88, ela deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

O sujeito portador do direito, antes de tudo, é membro de uma sociedade complexa, plural e concreta. O Estado não transcende a sociedade. Pelo contrário, faz parte dela, embora se reconheça a sua soberania interna e externamente.

O acesso à educação pública de qualidade (a educação só se manifesta efetivamente se for de qualidade) ainda é uma realidade objetiva distante da maioria dos cidadãos da população brasileira. O rompimento desse paradigma deve estar presente desde a concepção das políticas públicas de educação, seja ela profissional ou não.

4.3 PLURALISMO DAS IDEAIS E DE CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

O enunciado dessa subseção, pluralismo das ideias e de concepções pedagógicas, encontra-se respaldado no Art. 205, inciso III da CF/88 e revela as aspirações que originaram o próprio estabelecimento do Estado democrático de direito no pós-ditadura militar. Seu fundamento revela a possibilidade da coexistência de posições ideologicamente contraditórias no âmbito do contexto educacional. É um princípio corolário dos movimentos democráticos estendido não só ao ambiente escolar, mas a sociedade como um todo.

A consolidação do Estado brasileiro traz, como marca histórica, a contribuição de vários grupos étnicos para a sua formação. Essa diversida-

de cultural deve, necessariamente, influenciar positivamente a formulação das políticas educacionais, sobretudo no que se refere a valorização das contribuições das minorias étnicas historicamente excluídas das decisões governamentais estruturais.

Segundo Martins (2016),

> A Constituição faz-se referência a ideias (no plural) por entender que, no ambiente escolar, são previsíveis pensamentos ou concepções dos professores e alunos em diversos domínios dos conhecimentos sejam de ordem teórica, doutrinária ou filosóficas. A escola deve respeitar, por força desse princípio, os diferentes pontos de vista ou opiniões dos agentes educacionais.
>
> Cada professor tem seu olhar sobre a vida e a compreensão sobre o mundo. O respeito às diferenças ideológicas é a base para a perfeita comunhão interpessoal. As instituições de ensino não devem pensar que o ambiente escolar é lugar de uma única ideia sobre os temas e ocorrências pedagógicas. Nós somos fundamentalmente portadores de ideias. O homem é um ser pensante, portanto, um ser de ideias.
>
> No ambiente escolar, não há como disciplinar uma só concepção ou ideia na formação dos alunos. A pedagogia é uma forma de conduzir, é um processo, e por isso, várias são as metodologias possíveis para se levar o aluno adiante, ao fim último da educação escolar: o desenvolvimento humano, a cidadania e a preparação para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, esse princípio apresenta-se como um elemento fundamental para a formulação das políticas educacionais no âmbito profissional que tenha como objetivo levar em consideração diversas orientações ideológicas, filosóficas, políticas e pedagógicas, em consonância com os princípios estabelecidas na Carta Constitucional de 1988.

4.4 DIREITO AO EXERCÍCIO DE QUALQUER TRABALHO, OFÍCIO OU PROFISSÃO

A norma do inciso XIII, art. 5º da CF/88, leciona que o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, desde que atendidas as qualificações

profissionais que a lei estabelecer, torna-se livre o seu exercício. Mais uma vez fica evidenciado o nexo causal entre educação e trabalho, ainda que dentro das limitações impostas pelo texto constitucional.

Ter direito a exercer qualquer tipo de trabalho, ofício ou profissão pressupõe, necessariamente, uma formação especializada para tal fim. Nesse caso, a capacitação profissional surge como um imperativo, um dever do Estado para com o cidadão.

A eficácia da norma do inciso citado condiciona a existência de uma base legal para o exercício de determinadas atividades laborais. Vale lembrar que, diante da complexidade e da extensão dos direitos e garantias fundamentais, é comum perceber a inércia do Poder Legislativo em relação a regulamentação de diversos dispositivos constitucionais. Todavia, essa inércia não deve limitar a efetivação de direitos fundamentais historicamente consagrados, sobretudo quando eles abrangem o acesso à educação e ao trabalho.

5 CONCLUSÃO

A Constituição Federal e a LDB são as principais referências normativas no ordenamento jurídico brasileiro para a formulação das políticas em educação profissional. Ambas oferecem uma diversidade de princípios que devem ser perseguidos.

Nesse sentido, as políticas em educação profissional devem trazer no seu bojo a preocupação de efetivar direitos já consagrados, mas que ainda não se manifestam massivamente. Para isso, devem evidenciar a preocupação com o espírito democrático, com a correção das distorções socioeconômicas e com a garantia de uma formação profissional adequada para o livre exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Rideel, 2012.

BRASIL. Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.

br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>.Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 ago. 2016.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo por artigo. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LEHER, Roberto. Desafios para uma educação além do capital. In.: JINKINGS, Ivana; NOBILE,Rodrigo. (Org.). **István Mészáros e os desafios do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011. p.159-186

MARTINS, Vicente. **O pluralismo de ideias pedagógicas**. Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/658/O-Pluralismo-de-Ideias-Pedagogicas >. Acesso em: 11 ago. 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.**

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: LDB: trajetória, limites e perspectivas.12. ed. Campinas, SP: autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

A PROPÓSITO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL COMO OPORTUNIDADE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Charlene Dias Silva
Matheus de Oliveira Guimarães

1 - INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo observar o impacto social na vida dos jovens participantes de programas de formação profissional. O estudo foi realizado analisando autores por meio de revisão bibliográfica, tendo como referência relatos sobre a vivência profissional dos participantes e a mudança de comportamento oportunizado pelas experiências na educação não formal.

A educação tem como princípio básico atender a todas as pessoas indistintamente. Nesse contexto, a educação se apresenta em diferentes faces e características sendo: a educação formal, informal e não formal. Estas modalidades de ensino não se complementam nas suas ações de tal forma que o ensino e a aprendizagem perpassem por elas.

Todos os cidadãos têm direito à educação. Com ela, se pode vislumbrar uma vida livre da pobreza e ter mais participação na sociedade, por meio da qualificação para o trabalho. Quem não tem nenhum acesso à educação não é capaz de exigir e exercer direitos civis, políticos, econômicos e sociais, o que prejudica sua inclusão na sociedade moderna.

Segundo o MEC, a educação formal é aquela que ocorre nos sistemas de ensino tradicionais; de forma oficial, oferecida nas escolas, em cursos com níveis, graus, programas, currículos e diplomas. Inserida no planejamento político pedagógico das escolas e regulamentado por uma lei federal onde as atividades são sustentadas por uma ação pedagógica intencional.

As práticas educativas da educação formal têm como objetivo a aquisição e construção de conhecimentos que atendam as demandas da contemporaneidade. É, portanto, nos espaços educativos ou escolares que se desenvolve com maior frequência essa modalidade de ensino e coloca em evidência as figuras do professor e do aluno; o professor como sujeito de ensino e o aluno como sujeito de aprendizagem. O formato em que o processo ensino-aprendizagem ocorre, pode se apresentar de forma bastante diferenciada dentro de um espaço formal para outro (OLIVEIRA, 2009).

As questões referentes à educação informal são de igual importância às demais formas de educação. Neste formato educacional, os pais, mães e responsáveis são os nossos "primeiros professores". Neste cenário, segundo LIBÂNEO (2010), ninguém escapa da educação. Essa afirmação mostra que tudo que envolve o indivíduo tem influência do meio. Na casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante (LIBÂNEO, 2010, p. 26).

A educação não formal corresponde às iniciativas organizadas de aprendizagem que acontecem fora dos sistemas de ensino; baseia-se na motivação intrínseca dos formandos.

Segundo Gohn (2008), esta modalidade aborda processos educativos que acontecem fora da escola, em organizações sociais, movimentos não governamentais (ONGs) e outras entidades filantrópicas atuantes na área social.

Os processos de educação não formal, independente do espaço, trabalham o sentido de despertar a cidadania no indivíduo e fazê-lo se enxergar como cidadão consciente e não apenas como sujeito a ser manipulado

pelos processos de mercantilização da cultura e da educação. São muitos os documentos que preconizam o direito à educação de forma plena, como atenta Gohn (2001): [...] a educação não formal designa um processo com quatro campos ou dimensões, que correspondem às suas áreas de abrangência. O primeiro envolve a aprendizagem política do direito dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca, por meio da participação em atividades grupais. O segundo, capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio de aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos. O quarto é aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar em formas e espaços diferenciados (GOHN, 2001: p. 98-99).

De acordo com o segundo campo a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio de aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades torna-se relevante na formação profissional dos jovens que buscam sua inserção no mercado de trabalho, pois contribui para o desenvolvimento de cidadãos críticos capazes de modificar a sociedade em que vivem com atitudes integradas com a realidade.

2. SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

De acordo com o capítulo terceiro da Constituição Federal, artigo 205 5. 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.

De forma geral, a formação para o trabalho, na evolução histórica da educação brasileira, pretendeu de certo modo conter um caos social, uma desordem, pois uma nação que, inicialmente, nasceu com propósitos agroexportadores, apresentou dificuldades tanto para a formação educacional regular como para a educação profissionalizante.

Recentemente o Ministério do Trabalho divulgou os dados do Caged (Cadastro Geral de Empregados e Desempregados), destacando maior

inserção dos jovens no mercado formal de trabalho. No primeiro semestre de 2017, segundo o levantamento, 260,7 mil trabalhadores jovens entraram no mercado de trabalho, ocupando funções nas indústrias, comércios e serviços. Somente no mês de junho/2017, o saldo de abertura de vagas ficou em 10,4 mil postos para jovens até 17 anos; 55,9 mil para jovens de 18 a 24 anos e 2,2 mil para pessoas entre 25 a 29 anos. Ainda há muito a percorrer, mas estamos no caminho.

No contexto atual a formação profissional contribui para o desenvolvimento crítico, agrega conhecimento, desenvolve habilidades comportamentais e leva o jovem a aprender com suas experiências.

O trabalho ocupa grande espaço em nossas vidas, é mecanismo de integração social, fonte de renda, apresenta mudanças relacionadas a processos de individualização e flexibilização, organizando a vida em sociedade, o que levam a mudanças que impactam nessa fase de transição para a vida adulta tendo papel fundamental na construção da identidade.

Acredita-se que o sujeito só torna-se adulto quando encontra seu lugar no sistema social.

Segundo Korman, o jovem se encontra diante da demanda de absorver todas as transformações, dando-lhes sentido. Birman (2006) e Costa (2006) falam de implicações de mudanças operadas na esfera da natureza do trabalho, tornar-se adulto e afirma que os impasses sociais e econômicos criam um gargalo seletivo que preocupa a juventude.

Nesse impasse, estar inserido em um programa de aprendizagem cria uma expectativa e garante essa transição de forma segura.

3. O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM

Ao proibir o trabalho aos menores de 16 anos, a Constituição da República de 1988 ressalvou a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho na condição de aprendiz a partir dos 14 anos. No Brasil, historicamente, a aprendizagem é regulada pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e passou por um processo de modernização com a promulgação das Leis nos 10.097, de 19 de dezembro de 2000, 11.180, de 23 de setembro de 2005, e 11.788, de 25 de setembro de 2008.

A aprendizagem tem o intuito de criar oportunidades tanto para o aprendiz quanto para as empresas, pois dá preparação ao iniciante de de-

sempenhar atividades profissionais e de ter capacidade de discernimento para lidar com diferentes situações no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, permite às empresas formarem mão de obra qualificada, algo cada vez mais necessário em um cenário econômico em permanente evolução tecnológica.

Tais atividades são implementadas por meio de um contrato de aprendizagem, com base em programas organizados e desenvolvidos sob a orientação e responsabilidade de entidades habilitadas. (Lei nº. 8.069/90 Art. 62 e CLT Art. 428)

Criada em 2002 para formar uma rede social real que integrasse ações complementares, gerando sinergia entre três setores da economia e integrando o trabalho voluntário com o objetivo de criar soluções de geração de trabalho e renda para pessoas da base da pirâmide e desde a sua fundação, já inseriu mais de 50.000 pessoas no mercado de trabalho.

Organização não governamental sem fins lucrativos que busca a transformação social por meio da integração entre vida e trabalho como um só valor. Apostando no trabalho como fonte de vida e condição básica para as pessoas se tornarem sujeitos de sua história e alcançarem sua autonomia, direitos e cidadania.

Uma das primeiras organizações a investir no trabalho social em rede, desde 2002 reúne sociedade civil, empresas, órgãos públicos e outras organizações sociais para trazer soluções em geração de trabalho e renda.

Em 2004, criou a metodologia de Rede de Geração de Trabalho e Renda para jovens oriundos de famílias de baixa renda e em risco social, tendo em vista que 2/3 da população economicamente ativa desempregada era constituída de jovens de 18 a 24 anos, impactando aproximadamente 18 milhões de jovens em todo o território nacional. A RGTR foi tão efetiva em seus resultados ao longo dos anos, que em 2011 foi reconhecida como tecnologia social pela Fundação Banco do Brasil e vem sendo replicada em dezenas de municípios onde a organização está presente.

Em 2014, como reconhecimento por seu trabalho, seu fundador, recebeu o Prêmio Visionaris de empreendedor social.

O Programa de Aprendizagem Profissional prepara o jovem para fazer uma transição saudável do mundo escolar para o mundo do trabalho. Além de aliar o conhecimento teórico da sala de aula à prática nas empresas, mapeando as competências do jovem e identificando o perfil de cada

aprendiz, a fim de encaminhá-lo para a vaga mais adequada. Promovendo também uma reflexão sobre o valor do trabalho para a vida e para a realização dos sonhos.

A organização se destaca por investir não apenas na formação técnica de quem participa de seus cursos. Entendem que tão importante quanto isso, é o resgate da vocação e dos sonhos das pessoas e sua formação emocional.

Adotam um modelo didático de ensino que possibilita ao aprendiz ser o construtor de seu próprio saber. Com isso a organização avança na sua metodologia de ensino à medida que possibilita aos jovens aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e a conviver com os outros, por meio do processo de integração da educação biocêntrica à socioaprendizagem, voltado para a construção do conhecimento crítico e integrado com a realidade, fundamentado no desenvolvimento da inteligência afetiva por meio do diálogo, vivências, consciência e fortalecimento da identidade para que os jovens aprendam a pensar e questionar sobre a própria existência a fim de que a formação para o mundo do trabalho e para a vida seja o mais completa possível.

Ao expandir sua atuação em território nacional, a organização chega a Pará de Minas no ano de 2011 com o objetivo de transformar a vida de cerca de 100 jovens.

Em 2019 atendem 298 jovens com idade entre 14 a 19 anos, que buscam a oportunidade do primeiro emprego, alguns em situação de vulnerabilidade social, matriculados ou concluintes da educação básica. Aspiram por um emprego como forma de ver sua renda familiar ampliada, crescer profissionalmente e realizar seus sonhos. Chegam a formação com comportamentos pertinentes a sua idade escolar, apresentam dificuldade para entender a importância das regras sociais, não aguardam sua vez para falar, usam tom de voz elevado, fazem uso de linguagem condizentes a idade, mas impróprio a ambientes formais, recusam-se a realizar atividades de exposição oral e escrita, mantém postura corporal inadequada, pouca habilidade na relação interpessoal, dificuldade com a pontualidade, timidez ou desinibição exacerbada.

Ao longo dos 16 meses, período de duração do programa, os jovens recebem orientação por meio de palestras, aulas, orientação para pais e jovens, atividades em grupo, sobre postura profissional, habilidade de co-

municação, ética, adequação social, proatividade, competências digitais, entre outras.

No programa de aprendizagem profissional o jovem passa pela formação inicial, denominada Sala de Valores.

A Sala de Valores e Sonhos é o ritual de entrada do participante no Programa.

Nesse momento, são pactuados acordos de valores e compromissos com o Programa de Aprendizagem e é mapeado o perfil comportamental por meio da ferramenta Profiler.

Em seguida, o jovem passa pelo curso de Orientação Profissional Prática, que o inicia no universo profissional, e participa de um processo seletivo simulado com base em competências. Assim é formado o Banco de Talentos.

Os encontros pedagógicos acontecem uma vez por semana e são estruturados em atividades de complexidade progressiva em paralelo às atividades desenvolvidas na empresa. O plano pedagógico desenvolve a formação integral do indivíduo, incluindo aspectos da tecnologia da informação, cidadania, inteligência emocional e a integração de vida e trabalho num só valor.

O foco no desenvolvimento de competências é a melhor opção para as empresas que querem construir seus futuros profissionais. É a oportunidade de formar pessoas comprometidas com seu negócio, seus valores, e, sobretudo, com seus clientes. Os educadores tutores trabalham juntos com os gestores da empresa para otimizar o aproveitamento do Programa de Aprendizagem Profissional e obter resultados de desenvolvimento expressivos dos jovens.

Ao término do Programa de Aprendizagem Profissional, os jovens podem ser efetivados como profissionais da empresa que os formou. Para os que não são efetivados, tem o compromisso de encaminhá-los para novas oportunidades no mercado de trabalho nas empresas parceiras dos projetos de Empregabilidade.

As empresas que contratam o Programa de Aprendizagem formam novos profissionais ao mesmo tempo em que transformam a vida de jovens e suas famílias por meio da geração de trabalho e renda.

Além disso, a empresa tem como benefícios, conhecer o perfil comportamental do jovem através do Profiler, formar futuros profissionais in-

tegrados com a cultura da empresa, preparar o jovem nos valores e competências da empresa, reduzir o tempo e o custo em processos seletivos e treinamentos, integrar a responsabilidade social como desenvolvimento humano, associar sua marca a um programa social de política pública, reconhecido nacionalmente.

Passando por todo esse acompanhamento, a transformação ocorre ao passo que o jovem sente-se inserido na sociedade, toma consciência de si tornando-se protagonista de suas escolhas, aproxima o jovem do mundo do trabalho fazendo-o perceber-se como mais preparado para atender as exigências do mercado, tendo mais consciência de consumo e autonomia. Trazendo mudança de comportamento, despertando interesse por áreas que antes não tinham conhecimento, despertando sua atenção para diversas áreas de atuação.

Para a sociedade em geral, os benefícios são de uma juventude preparada para a diversidade cultural, que contribui para o crescimento econômico da comunidade, engajada com fatores ambientais e de políticas públicas.

É nítido perceber a evolução no desenvolvimento humano dos jovens durante o período do programa nos critérios percebidos tanto pelas empresas quanto pela organização formadora.

Dentre os pontos elencados pelos próprios jovens, destacam-se, melhora no relacionamento familiar, dedicação aos estudos, aquisição de habilidades sociais, possibilidade de ajudar financeiramente em casa, oportunidade de desenvolvimento profissional, aquisição de responsabilidades e empregabilidade. Educação ambiental e para o consumo. Parte do conteúdo teórico e das atividades desenvolvidas durante o programa tem como intuito que os aprendizes adquiram essas competências.

Os jovens participantes, em seus relatos, demonstram valorizar sua passagem pelo programa destacando o grande desenvolvimento pessoal nessa fase, o que contribui diretamente para as possibilidades de empregabilidade.

4. A PROPÓSITO DAS ENTREVISTAS: A VOZ DOS JOVENS EM SEUS RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Em entrevistas realizadas com os jovens concluintes do programa, pode-se observar tal desenvolvimento, onde eles têm a possibilidade de

realizar um levantamento das características desenvolvidas, realizando uma avaliação do seu processo.

Segundo Antônio, jovem de 17 anos foi inscrito no programa pelo pai, que não queria que ficasse na rua, pois andava com más companhias. Achava que não fosse ser chamado, então não se preocupou em um primeiro momento. Alguns meses depois foi convocado para uma entrevista e relata ter sido obrigado pelo meu pai a aceitar a oportunidade. No início foi com pouca vontade, até gostava da parte de ir pra empresa, mas não gostava de ir para formação teórica, não gostava de falar em público, de expressar seus sentimentos nas atividades nem de contato físico com os colegas. Começou a faltar sem justificativas e ao ser advertido quis sair. Após algumas orientações, tentou se adequar. Começou a perceber que a mudança dependia dele. Relatou que sua mãe se separou do pai porque ele não trabalha e bebia muito. Ela foi embora e os deixou com ele. Disse que não queria ser como o pai na vida. E tinha que cuidar dele e do irmão. Ao concluir o programa disse ser muito grato a oportunidade que teve de se conhecer enquanto pessoa, desenvolver as habilidades, conhecer uma profissão e ir em busca do seus sonhos. Avalia o programa como uma excelente oportunidade do jovem ingressar no mercado de trabalho e aprender a lidar com dificuldades. Pretende cursar engenharia de produção, e sem dúvida não desenvolveria esse conhecimento sem a passagem pelo programa.

Durante o processo de desligamento, Aparecida, 15 anos, afirmou ter ingressado no programa em um momento muito complicado da vida. Não tinha bom relacionamento com a mãe. Namorava um menino que tinha envolvimento com drogas. Passava vários dias sem voltar pra casa, sem ir pra escola, sem comparecer no trabalho. Disse que a organização entrava em contato com a mãe várias vezes, mas ela também não tinha notícias. Sempre recebia orientações, era ouvida, aconselhada, sentia que tinham dó da mãe. Foi oferecido acompanhamento com psicólogas, foram a escola saber sobre a frequência, masnão queria voltar. Um dia, durante uma reunião com os pais, conta que amãe chorou agradecendo as educadoras pelo esforço que faziam para lhe manter no programa mas que também estava desistindo da filha por que estava cansada. Nesse momento Aparecida chorou muito porque sabia o que estava perdendo. Foi chamada para assinar o desligamento com a mãe, por não demonstrar interesse. Disse que no último momento perguntaram se era essa vida que desejava.

Não soube explicar o que sentiu na hora, tantas pessoas dispostas a ajudar lhe comoveu. Sentiu que devia tentar e mudar de vida. Permaneceu no trabalho e na formação teórica, ajudava o grupo no desenvolvimento dos trabalhos, começou a se destacar pela habilidade de comunicação que nem sabia que tinha. O programa a fez perceber que temos escolhas na vida e que qualquer que seja, afetará não somente a ela, mas a todos que convivem. Avalia o programa como excelente. A oportunidade de conhecer competências que são exigidas no mercado de trabalho e na vida a fizeram crescer. O principal foi desenvolver a autoestima, saber que era capaz.

O mesmo sentimento de aprendizagem e gratidão foi relatado pelo jovem Breno de 19 anos, morador de um bairro carente, aos 18 anos relatou não ter esperanças de colocação no mercado de trabalho. Nasceu com uma deficiência na perna esquerda e uma síndrome que me impede de controlar a vontade de urinar. Isso lhe causava constrangimento, pois exalava mau cheiro e precisava usar fraldas. Foi contrato como aprendiz em uma empresa perto de casa, sabiam de suas necessidades e queriam ajudar. No início foi muito difícil. Ele tinha muita vergonha, ficava isolado e quase não conversava. Os educadores do programa o orientavam e sempre lhe mostravam as possibilidades que tinha pela frente. Mais que desenvolvimento profissional, relata ter aprendido além de uma função, era responsável pelo lançamento de notas, até orientações sobre banho e cuidados com o corpo. A família também foi orientada, ajudaram com consultas em especialistas e medicamentos. Foi com muito pesar que chegou ao término do contrato. Disse que se sentia em família e fazia tudo para ajudar também. Relatou ter observado seu amadurecimento e que em 16 meses virou um homem, com os tratamentos se libertou do uso das fraldas, adquiriu mais autoestima, conversa com qualquer pessoa se expressando bem. Aprendeu informática e não sabe o que seria dele sem a passagem pelo programa.

Outro depoimento que ilustra a importância social do trabalho no desenvolvimento pessoal, é o da jovem Paula de 19 anos. Sua avaliação sobre o programa é que ensinaram sobre vida e trabalho um só valor. Sempre quis trabalhar e ter o próprio dinheiro. Relata ter aprendido que dinheiro é a parte menor do que recebemos quando trabalhamos. Aprendeu sobre comunicação, inclusive a escrever melhor, aprendeu a controlar as emoções, falar mais baixo, demonstrar interesse. Disse ter entendido como a

vida é dura quando ouvia os relatos de vida das colegas de trabalho que tinham a idade da avó. Alegrava-se com cada acerto, queria fazer de novo até acertar. Avalia o programa como a melhor oportunidade que teve na vida. Não concluiu o programa, foi contratada pela empresa, o que a deixou muito orgulhosa ao responder que teria um salário maior e poderia ajudar mais em casa. Vou levar cada aprendizado e prometo ensinar aos aprendizes que trabalharão comigo tudo que aprendi, pontuou.

Gabriel, jovem de 18 anos, também relatou sobre sua experiência, disse que seu caminho no programa foi marcado pela falta de interesse e má vontade em relação ao desenvolvimento das atividades. Quando foi advertido pela primeira vez, sua vontade era nunca mais voltar. Ele não entendia o motivo de não poder trabalhar de bermuda e de não poder usar o celular quando não tinha nada pra fazer. Achava que era implicância. Quando foi advertido pela terceira vez, perguntaram o que ele sentia naquele momento. Ficou com vergonha, disse que se sentiu ridículo, por ser o mais velho da turma. Começou a prestar mais atenção, participar mais, entender o que estava acontecendo. Ao final do contrato foi efetivado na empresa para surpresa de todos. Em seu processo de desligamento relatou que seu sentimento era de gratidão pela oportunidade de ter passado pelo programa e ter aprendido valores que o ajudarão no trabalho e em todas as áreas da minha vida.

Por fim, Eduarda, 18 anos, avalia o programa como uma excelente oportunidade dos jovens ingressarem no mercado de trabalho e aprender coisas que não teria a oportunidade de aprender aos 17 anos se não estivesse aqui. Destaca entre as principais, a oportunidade de aprender sobre empatia, proatividade, visão de mundo e organização. Saber que essas coisas existem e que são cobradas deixam os jovens a um passo a frente para novas conquistas. Estar no programa abriu uma nova visão. Espera continuar crescendo profissionalmente e contribuir para uma comunidade mais ativa e consciente.

Com esses relatos podemos confirmar que o objetivo proposto pelo programa é atingido ao ter reconhecido o desenvolvimento pessoal como fator para o desenvolvimento profissional. Ao ter acesso as informações podem perceber que mais que uma oportunidade de emprego, o recebimento de um certificado, eles são preparados para a vida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem profissional baseada na lei da aprendizagem tem o objetivo de promover inserção no mercado de trabalho de jovens em situação de risco social ou não, oportunizando a todos uma formação integral de vida e trabalho, criando responsabilidades e oportunidades de aprendizagem sobre comportamento, adequação, desenvolvimento e empregabilidade.

Pode-se observar o amadurecimento dos jovens participantes do programa que são acompanhados por uma equipe multidisciplinar assim como as empresas contratantes. Destacam-se nesse período o reconhecimento profissional e enquanto sujeito, relacionando essas questões a sociedade marcada pela exclusão desse público. A participação no programa desenvolve valores importantes, como autoestima e consciência de si. Mais do que tirar os jovens da ociosidade e prepara-lo para o mercado, os programas de aprendizagem fomentam a autonomia e prepara o sujeito para ser protagonista de sua própria história. Faz um elo entre escola, família e sociedade inserem os jovens no mundo do trabalho, combate a evasão escolar e o trabalho infantil. É por esses e outros fatores não pode ser encarada apenas como uma obrigação por parte das empresas. Mais do que uma Lei que deve ser cumprida, é um instrumento capaz de transformar a realidade de milhares de jovens e impactar de forma positiva a sociedade.

REFERÊNCIAS

BIRMAN, J., **Tatuando o desamparo:** a juventude na atualidade. In: CARDOSO, M. R. (org.). Adolescentes. São Paulo: Escuta, 2006.

GOHN, M. **Educação não-formal e cultura política.** São Paulo: Cortez, 2007.

KORMAN DIB, S. **Juventude e projeto profissional:** a construção subjetiva do trabalho. Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (2006). **Manual da aprendizagem:** O que é que preciso saber para contratar o jovem aprendiz. Brasília: MTE, SIT, SPPE.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (2019). **CAGED, Cadastro geral dos empregados e desempregados.**

OLIVEIRA, R. I. R.; GASTAL, M. L.. **Educação Formal Fora da Sala de Aula** - Olhares sobre o Ensino de Ciências Utilizando Espaços Não Formais. Acesso em 06 mar. 2019, 23:30:40.

SOARES, O. J. (2009). **Juventude e trabalho:** notas e reflexões sobre a formação profissional mediada pela "Lei do Aprendiz" (Lei 10.097/00). *Trabalho necessário*, 7(8), 1-16.

RESUMOS

CICLO VICIOSO DO RACISMO E CRÍTICA À LINGUAGEM: ALERTA PARA EDUCADORES INFANTIS

Matheus Guimarães de Barros

RESUMO:

Inegável que o racismo permeia as instituições. Embora a escola seja concebida como espaço de humanização dos sujeitos, principalmente na educação infantil, não se trata de uma célula sã meramente contida num tecido social doente (CARNEIRO, 2011). Ora, "os conflitos raciais também são parte das instituições" (ALMEIDA, 2019, p. 39), de modo que o racismo transcende o âmbito individual da ação. Por vezes a instituição escolar peca ao promover dinâmicas discriminatórias que não reconhece como problemáticas ou na medida em que seu corpo docente abstêm-se de intervir em falas/condutas racistas de crianças que repetem manifestações e ensinamentos preconceituosos de adultos. Como bem expõe Sueli Carneiro (2011), na relação professor-aluno, frequentemente discentes brancos têm mais oportunidades de se sentirem aceitos e queridos, sendo elogiados pessoalmente enquanto seres humanos "inteligentes", "espertos", "bonitos". Crianças negras, por sua vez, são constantemente elogiadas em razão de tarefas bem feitas, não em razão de sua pessoa. Outrossim, uma prática pedagógica pautada na omissão e silêncio de professores frente ao batalhão de estereótipos e estigmas impostos às crianças negras culmina na manutenção da realidade alarmante de divisão e exclusão raciais. A questão da linguagem apresenta-se enquanto bom exemplo. Claro: "a

linguagem é o repositório de nossos preconceitos, de nossas crenças, de nossos pressupostos" (ADICHIE, 2017, p. 35). A constituição da imagem que as crianças possuem acerca de si mesmas guarda importante conexão com aquilo que seus colegas de classe dizem a respeito. Quando na rotina escolar uma criança negra é chamada de "cor de carvão", "preta fedida", "macaca", ou diversos outros xingamentos comumente utilizados, sua autoestima e sua autorrepresentação ficam seriamente abaladas. Para piorar, crianças brancas que presenciarem a cena possivelmente sentir-se-ão superiores. "Estabelece-se, assim, o círculo vicioso do racismo que estigmatiza uns e gera vantagens e privilégios para outros" (CARNEIRO, 2011, p. 76). Nesse sentido, a proposta do presente trabalho é chamar a atenção dos professores que compõem a rede de educação infantil para a temática racial; alertando que a escola, enquanto instituição, infelizmente pode corroborar a propagação de práticas e discursos discriminatórios, de forma a afastar-se da promoção de uma socialização democrática, acolhedora e sensível à igualdade entre os diferentes.

Palavras-chave: Escola. Racismo. Crianças. Linguagem.

BIBLIOGRAFIA

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

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ADICHIE, CHIMAMANDA NGOZI. Para educar crianças feministas: um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SOCIOLOGIA E TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: BREVES COMENTÁRIOS

Gabriela Soares Balestero

Consoante (MAGDALENA; COSTA, 2003), a Internet é um espaço aberto ao qual qualquer usuário pode ter acesso, principalmente, como fonte de pesquisa. Não há como o professor controlar o que o aluno irá buscar na internet tanto dentro das salas de aula quanto fora. Sendo assim o professor deve procurar orientar o seu aluno do Ensino Médio a aprender a pesquisar na internet sem perder o foco do tema que será pesquisado para que o aluno perceba que há temas que se relacionam enfoques que divergem e diferentes níveis de complexidade.

Assim, seguindo essas diretrizes, o educando será capaz de decidir qual o material acessado é relevante para ser utilizado em sua pesquisa e nesse passo, passará a um segundo desafio que é produzir algo próprio baseado nas pesquisas que efetuou e a partir do material recolhido na internet, sendo capaz inclusive de compreender, selecionar fragmentos do texto, gerar um novo texto coerente, original e que demonstre efetivamente o seu aprendizado.

Ressalta-se que apesar da implantação de computadores e do acesso à internet nas escolas, a manutenção da infraestrutura disponível nas escolas públicas é um problema, sendo necessário que a escola mantenha os padrões e continue a oferecer instrumentos que facilitem o aprendizado do aluno e melhore o seu rendimento, de maneira a estimular a sua presença na escola.

Podem as Tics terem papel relevante no ensino de Sociologia no Ensino Médio? Em diversas disciplinas as Tics podem auxiliar no efetivo aprendizado, no que tange a disciplina de Sociologia pode-se verificar o entendimento de Tom Dwyer da Unicamp no volume 15 da obra "Coleção Explorando o Ensino", material desenvolvido pelo MEC, em que no capítulo 8 o autor disserta sobre a "Sociologia e tecnologias de informação e comunicação" em que destaca que o papel exercido pela Sociologia nunca é apenas científico e sim ela pode trazer conhecimentos valiosos, capazes de auxiliar os tomadores de decisões na solução de problemas sociais (DWYER, 2010, p. 165).

Assim, consoante pesquisa do TIC Educação 2016, disponível no site: http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/o-papel-do-professor-quando-o-assunto-e-tecnologia/, os professores são grandes orientadores do uso adequado da internet pelosseus alunos.

Há professores capacitados para orientar adequadamente seus alunos no uso adequado da internet, entretanto ainda é pouco, visto que a maioria dos alunos aprendem a usar a internet de maneira solitária, com amigos ou parentes. Sendo assim, é necessário maior incentivo do poder público em implantar e manter as Tics nas escolas e fornecer a capacitação necessária ao corpo docente para que possam ser cada vez mais aptos em orientar os alunos.

Dwyer utiliza-se do exemplo de TIC mais em voga nos dias de hoje: o computador, embora esse exemplo possa facilmente ser aplicado aos outros tipos de TIC existentes (a televisão, o rádio, smartphones, jornais e revistas virtuais como exemplos de TICs), o uso da tecnologia em sala de aula que mais gera polêmicas é o computador, tablets, celulares, que proporcionam o acesso à internet. O autor ressalta que recursos informacionais que podem ser usados no processo educativo como: uma enorme variedade de material disponível na internet (sites, blogs, twitter, sessões de bate-papo etc.) que permite leitura e análise; inclusive, a identificação de novas formas de ação social. O autor (Dwyer, 2010, p. 176-177) ainda destaca a utilização das Tics essenciais para o professor e pesquisador formado em Sociologia, pois é de suma importância a possibilidade de:

> 1)A divulgação de resultados via publicação, conferências on-line, vídeos no youtube, ensino via www etc. fazem parte do crescente uso das TIC;

2)O acesso a informações e dados, como vimos em discussões anteriores, que inclui bancos de dados, bibliotecas virtuais, e outras fontes de informação disponíveis em meios digitais (blogs, bate-papos, twitter etc.), pode servir para pesquisar e produzir conhecimento sobre uma ampla variedade de temas;

3)A existência de softwares para a análise de dados;

4)A existência de oftwares de análise de dados quantitativos, tais como SPSS e SAS são as mais tradicionais e conhecidas entre todas as metodologias informacionais de pesquisa e são empregados por sociólogos profissionais;

5)E existência de softwares de análise de dados qualitativos, tais como NVivo, MAXqda, Atlas/ti, e Ethnograph, permitem a análise sistemática de dados, textos e imagens, apresentados em forma digital: vídeos, jornais, entrevistas, e todo tipo de arquivo digitalizado, inclusive sessões de bate-papo e twitter;

6)A importância do uso de programas de georreferenciamento. A relação geoespacial na base de problemas sociais foi, desde o século XIX, visto como algo importante, principalmente no que tange a obtenção de informações e dados quanto ao crescimento da criminalidade.

Atualmente há diversas redes que podem ser utilizadas para que os alunos possam ter um aprendizado efetivo além das salas de aula e inclusive possibilitando a realização de trabalhos em grupo. Pode-se destacar: Edmodo, Google Classroom, Facebook. Através de "Grupos" ou "Salas de aulas virtuais" é permitida a criação de grupos para compartilhar arquivos, criar eventos, compartilhar vídeos, mensagens para outros membros. Por meio da criação de grupos, salas de aulas compostos por alunos de uma turma, professores e alunos podem realizar discussões aprofundadas sobre temas que, em uma aula presencial, teriam que ser abordados de uma forma mais superficial.

Portanto, o trabalho em grupo a distância permite aos alunos complementarem seus estudos realizados em sala de aula, aprenderem a pesquisar, buscando fugir das representações do senso comum e aprofundar o seus conhecimentos científicos, no caso, sociológicos. Nestes casos, o desafio para o professor é explicitar as diferenças entre as diversas representações

e demonstrar como elas podem servir, junto com dados de outras fontes, para construir compreensões sociológicas, sendo possível, de maneira sistemática, usar os recursos da internet para saber mais sobre os diversos fenômenos sociais como: corrupção, crime organizado, eleições, terrorismo, aquecimento global, sociabilidade, etc (Dwyer, 2010, p. 176-177). A aquisição das capacidades de coleta e de análise de informações terá um papel fundamental na transformação dos alunos de hoje em cidadãos bem informados amanhã. (Dwyer, 2010, p. 180).

Podemos dizer que mesmo com a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio, em 2008 e com a ampliação do uso das tecnologias de informação em sala de aula, observa-se que essa realidade não sofreu mudanças significativas. Os professores, no exercício docente, continuam enfrentando problemas que vão refletir na sua atuação profissional.

Segundo Márcia Padilha "O papel do professor parece menor do que a gente esperaria porque estamos pensando em um modelo de escola que ainda propicia poucas experiências com uso de tecnologia. Se o professor não propõe situações concretadas de uso, ou propõe pouco, ele terá poucas chances de mediar essa utilização com o aluno", observa". Já a professora **Lívia Aguiar** utiliza smartphones nas aulas de artes, ensinando novas linguagens por meio da fotografia, além do uso de aplicativos de edição e de compartilhamento de informações. "Acho que falta uma alfabetização digital tanto para os professores, quanto para os alunos. Na medida do possível, tento fazer essa alfabetização na minha área." [32]

Assim sugere-se que o professor mostre para o aluno que há como construir o seu próprio conteúdo, de forma interessante e apresente os métodos de se construir seu conteúdo próprio, de forma interessante, e apresente os métodos de se construir um texto, por meio da "utilização de recortes de pedaços selecionados da cópia, agrupados de maneiras diferentes, acréscimo de palavras no meio de outras já existentes, translado de porções para diferentes posições, a fim de sentir o encadeamento do texto, acréscimo de imagens, sons, links para páginas de outros que desenvolvem temas em comum, etc" (MAGDALENA; COSTA, 2003).

Conclui-se que na educação há a adoção de uma postura positiva e interdisciplinar em relação à tecnologia. O pleno desenvolvimento da tec-

32Vide: http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/o-papel-do-professor-quando-o-assunto-e-tecnologia/

nologia, adaptado a diversos recursos pedagógicos viabiliza maior desenvolvimento na aprendizagem dos alunos e se a integração aluno/professor, aluno/aluno, aluno/TICs possibilita o avanço na aprendizagem dos alunos.

Pode-se afirmar que não há aprendizagem mais significativa se não houver organização e seriedade na implantação das novas tecnologias na educação, pois se verifica que ao se utilizar as tecnologias como ferramenta pedagógica há o estímulo aos alunos, dinamização do conteúdo, e fomenta a autonomia e a criatividade.

O acesso à rede mundial de computadores facilita a universalização do conhecimento e das relações sociais, entretanto a inclusão digital está em processo de disseminação, sendo necessário tomar cuidado para que essa inclusão não seja feita somente de forma passiva, focando apenas na formação de consumidores digitais.

A incorporação das TIC nas Ciências Sociais brasileiras e no Ensino Médio abre uma janela a partir da qual podemos traçar novas alternativas de desenvolvimento de ensino, da pesquisa e de uma aprendizagem significativa. A penetração das TIC nas escolas reforça a importância do papel do professor que tem um papel fundamental de ensinar aos jovens a compreender melhor o mundo ao redor e a se preparar para enfrentar não apenas o mercado de trabalho, mas também a serem capazes de analisar e opinar sobre as grandes questões levantadas no Brasil e no mundo, ou seja, se transformarem em cidadãos bem informados e mais ainda em cidadãos crítico e conscientes (Dwyer, 2010, p. 180).

Nesse contexto, o educador tem um papel crucial para a formação de cidadãos conscientes e críticos que saibam usufruir das TICs. O educador tem esse papel importante, diretamente relacionado à formação digital das pessoas, sendo então necessário buscar aprofundar seus estudos nessa área de uso de tecnologias como recurso pedagógico. Assim, o educador deve refletir sobre possíveis usos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Aldo de Albuquerque. Os Agregados de informação - Memórias, esquecimento e estoques de informação. Data Grama Zero - Revista de Ciência da Informação - v.1 n.3 jun/2000.

BIZELLI, J. L. Inovação: limites e possibilidades para aprender na era do conhecimento. São Paulo: Ed. da UNESP: Cultura Acadêmica, 2013. v.1. Disponível em: http://culturaacademica.com.br/_img/arquivos/9788579834776.pdf

BRANDÃO, E. J. R. Informática e Educação: uma difícil aliança. Passo Fundo: EDIUPF, 1995. BRASIL.

CASTELLS, Manuel. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura - Volume I: A Sociedade em Rede. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Redes. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CASTELLS, Manuel. A Galáxia Internet - Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade.1. ed. São Paulo: Jorge Zahar, 2003.

COLL, C.; MONEREO, C. Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CORTELAZZO, Iolanda B. C. Pedagogia e Novas Tecnologias: Tecnologias Interativas e Colaborativas. Disponível em: www.boaaula.com.br/iolanda/disciplinas/pedago10.ppt> Acesso em: 22 janeiro de 2018.

DWYER, Tom. *Sociologia e tecnologias de informação e comunicação*. Sociologia: ensino médio / Coordenação Amaury César Moraes. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

HAETINGER, Max G. O Universo Criativo da Criança na educação: coleção Criar.vol. 03. Rio Grande do Sul, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

LOISELLE, Jean. A exploração da multimídia e da rede de internet para favorecer a autonomia dos estudantes universitários na aprendizagem. In: ALAVA, Séraphin (org.). Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002.

LITWIN, Edith – organizadora. Tecnologia Educacional – Política, Histórias e propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAGDALENA, B. C.; COSTA, I. E. T. Internet em sala de aula: com a palavra os professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, Maria Cândida. Novas Tendências para o Uso das Tecnologias da Informação na Educação. Brasília, 1998.

MORAES, Dirce A.F; SANTOS, Adriana R.J; OLIVEIRA, Diene. E.M.B de. Aprendizagem colaborativa na Educação Superior: Desvelando possibilidades com o uso da ferramenta *google drive. In.: Revista Tecnologias na Educação.* Ano 6. n. 10. jul. 2014. Disponível em: http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art2-ano6-vol-10-julho2014.pdf Acesso em: 04 maio 2018.

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediações pedagógicas. Campinas, SP. Papirus, 2012.

NETO, Hermínio Borges & Suzana Maria Campelo Borges. O papel da informática educativa no desenvolvimento do raciocínio lógico. Disponível em: Acesso em: 22 de janeiro 2018.

OKADA, Alexandra. Colearn 2.0: Refletindo sobre o conceito de coaprendizagem via REAs na Web 2.0. In: BARROS, Daniela Melaré Vieira. Educação e tecnologías: reflexão, inovação e práticas - Lisboa: [s.n.], 2011. p. 73-88. E-book. Disponível em: https://docs.google.com/file/d/0B-5eZJosO_E1RjlZTVc3ZFd5TEU/edit . Acesso em 04 maio 2018.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROLKOUSKI, E. Tecnologias no ensino de matemática. Curitiba: Ibpex, 2011.

SILVA, J. A. M., FERNANDES, N. L. R. Tecnologias da informação e comunicação na educação de jovens e adultos. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_tecnologias.pdf. Acessado em 04/05/2018.

SOCIOLOGIA: ensino médio / Coordenação Amaury César Moraes. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 304 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 15)

VIEIRA, Rosângela Souza. O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72.

MÉTODO JIGSAW E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DAS FUNÇÕES CIRCULARES

José Jefferson Aguiar dos Santos

Este trabalho descreve uma estratégia baseada na aprendizagem significativa com alunos do 3º período do curso técnico de Petróleo e Gás integrado ao ensino médio usando o método *Jigsaw*. Para este estudo, estivemos alicerçados no modelo pedagógico da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003) que, entre outros fatores, tenta compreender o modo como o ser humano constrói significados e concebe a aprendizagem como um processo de modificação do conhecimento.

A aprendizagem significativa implica na possibilidade do aluno dar sentido ao que é aprendido em sala de aula. Cabe ao professor promover a aprendizagem do aluno e ambos devem assumir uma proposta cooperativa de construção do conhecimento, vistos como colaboradores desse processo (MIRANDA; BARBOSA; MOISÉS, 2011).

A aprendizagem cooperativa, por sua vez, é uma estratégia que pressupõe o aprendizado a partir da organização de grupos e traz como princípios a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a interação promotora (face a face), ênfase no ensino de habilidades sociais e o processamento de grupo (JOHNSON; JOHNSON, 1974).

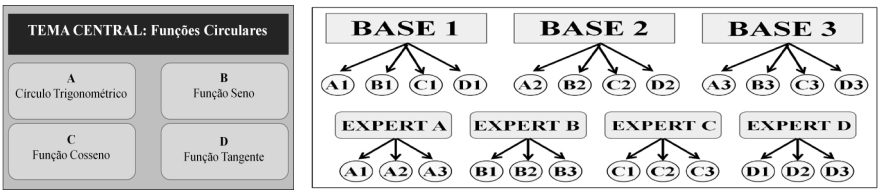
Para promoção do ensino, nessa perspectiva significativa e cooperativa, utilizamos o método *Jigsaw*. O método *Jigsaw*, desenvolvido por Aronson (1978), é definido como um conjunto de procedimentos específicos e consiste basicamente em três etapas, a saber: grupo base, grupo de especialistas e retorno do grupo base.

Na primeira etapa, os alunos formam os grupos bases onde são distribuídas as secções do tema central para os integrantes de cada grupo. Na segunda etapa, reúnem-se os alunos de cada grupo base que possuem a mesma parte do tema central para discutir e estudar juntamente com os novos integrantes, formando o grupo dos especialistas. Na terceira etapa, cada integrante do grupo de especialistas volta ao seu grupo base e apresenta o que aprendeu aos seus colegas de modo a compartilhar e consolidar os conhecimentos do tema central. Assim, cada aluno, além de aprender sua parte do tema, também tem de explicar aos seus colegas o que aprendeu (COCHITO, 2004).

Esta metodologia foi aplicada numa turma com 12 alunos do 3º período do curso técnico de Petróleo e Gás Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro – IFRJ, Campus Duque de Caxias, durante 03 (três) aulas da disciplina Matemática, com duração total de 2h 30min.

Para este estudo, utilizamos o tema central Ciclo Trigonométrico e Funções Circulares que foi dividido em 04 partes. Salientamos que esse processo metodológico ocorreu depois dos alunos vivenciarem todo o conteúdo de Funções Circulares em sala de aula, servindo como revisão e aprofundamento do tema. Cada grupo base formado continha 04 alunos que receberam cada um, uma das partes do tema central e contaram com um tempo de 30min para estudarem suas partes. Em seguida foram formados os grupos dos especialistas que denominamos "*Experts*".

Figura 01. Divisão do tema central e disposição dos alunos nos grupos.

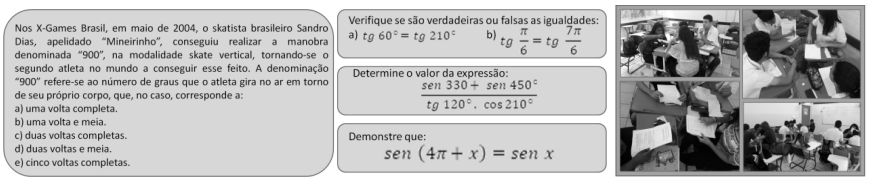


Fonte: Produção dos autores

Num terceiro momento, desfazendo o grupo dos especialistas e voltando para o grupo base, cada participante apresentou seu tema para os demais integrantes explorando, refletindo, gerando questionamentos, tomando decisões e resolvendo problemas, num período de 50min. Por fim,

ao desfazerem os grupos, foi aplicado um questionário com perguntas objetivas e subjetivas com o intuito de consolidar a aprendizagem.

Figura 02. Exemplos de questões e momento da interação entre os alunos.



Fonte: Produção dos autores

Os resultados indicam que a aprendizagem tornou-se mais significativa dando condições ao estudante para participar da construção do próprio conhecimento e a utilização do método *Jigsaw* pode criar condições para um melhor ensino de conteúdos de matemática, mais especificamente sobre as principais Funções Circulares, pois se mostrou como um recurso poderoso para o aprendizado, visto que conduziu os alunos a construírem e a reconstruírem significados e, portanto, contribuiu para que o professor tornasse sua aula mais dinâmica e atraente.

Referências

ARONSON, E. **The jigsaw classroom**. Beverly Hills: Sage, 1978.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Editora Plátano, 2003.

COCHITO, M. I. S. **Cooperação e aprendizagem: educação intercultural.** Lisboa: ACIME, 2004.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Instructional goal structure: cooperative, competitive or individualistic. **Review of Educational Research**, v. 44, p. 213-240, 1974.

MIRANDA, C. S. N., BARBOSA, M. S.; MOISÉS, T. F. A aprendizagem em células cooperativas e a efetivação da Aprendizagem significativa em sala de aula. **Revista do Nufen,** São Paulo, Ano 03, v. 01, n. 01, janeiro-julho, 2011.

ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO: SÍNTESE DO POLIURETANO

Ana Cláudia da S. Valentim

Resumo

O propósito que norteia esse artigo é a utilização da síntese do poliuretano em aulas práticas com os alunos do terceiro ano do ensino médio como um dos instrumentos avaliativos no terceiro bimestre. Foi observada uma significativa elevação nas medias das turmas no terceiro bimestre afirmando que esta estratégia contribui positivamente para a aprendizagem do conteúdo.

Palavras Chave: Ensino de Química, Polímeros, Aula Prática, Química Orgânica

Abstract

The purpose of this article is the use of polyurethane synthesis in practical classes with third year high school students as one of the evaluative instruments in the third quarter. A significant increase in class averages was observed in the third quarter stating that this strategy contributes positively to content learning.

Keywords: Chemistry Teaching, Polymers, Practical Lesson, Organic Chemistry

Introdução

As aulas tradicionais expositivas que usam focalizando a cidadania, envolvendo a participação como único recurso didático o quadro e o discurso do aluno, com debate em sala de aula e professor, não são alternativas únicas e nem as mais problematização de situações do cotidiano. Sempre produtivas para o ensino de química. Para ensinar que possível e nos assuntos teóricos abordados a esta matéria, o professor deve fazer uma reflexão aulas de Química, temas atuais e importantes devem sobre o que ensinar e como ensinar, como ser inseridos, como por exemplo: meio ambiente: desenvolver os temas adequadamente, como desenvolvimento sustentável e química verde; estabelecer um ordenamento lógico entre as novas alternativas de combustíveis; novas fontes de conteúdos, como conciliar as atividades práticas energia; água – desperdício e formas econômicas de com o conteúdo teórico. [1].

Como se observa ao nosso redor, os plásticos apresentam uma grande variedade de aplicações. A ampla utilização no cotidiano pode ser atribuída à algumas propriedades particulares desses materiais, tais como: flexibilidade, inércia química, baixo custo e peso, resistência mecânica, além da durabilidade e principalmente sua versatilidade [2].

Poliuretano é um dos vários polímeros que contêm ligações NHCOO e são utilizados para enchimento e isolamento em mobiliário, vestuário, e embalagens, e no fabrico de espumas rígidas, para adesivos, elastômeros, agentes de enchimento e resinas (como para revestimentos).

É um material resistente, flexível e durável fabricado que pode tomar o lugar de tinta, algodão, borracha, metal ou madeira em milhares de aplicações em praticamente todos os campos. Pode ser duro, como fibra de vidro, mole como espuma estofados, de proteção como o verniz, inflável como borracha ou pegajosa como cola.

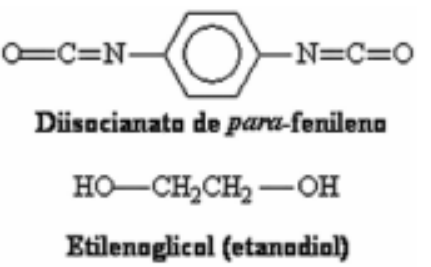
Desde sua invenção na década de 1940, o poliuretano tem sido utilizado em uma ampla gama de itens, desde brinquedos de bebê para as asas do avião, e continua a ser adaptado para a tecnologia contemporânea.

A polimerização dos uretanos ocorre quando se reage uma substância – com dois ou mais isocianatos – com um álcool polifuncional, ou seja, um poliol como pode ser observado na equação química constante na Figura 1 [3].

Figura 1: Reação de síntese do poliuretano

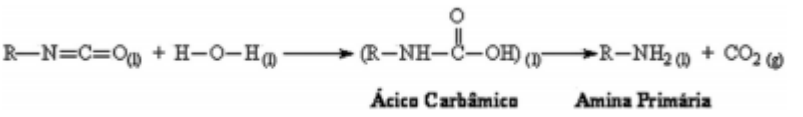
Nas indústrias, é muito comum produzir PU utilizando, como matérias primas, o diisocianato de parafenileno e o etilenoglicol, conforme mostrado na Figura 2 [3].

Figura 2: Matérias Primas comuns na indústria de poliuretano



Além da reação principal entre a substância contendo o isocianato com a substância contendo a hidroxila, durante a polimerização dos PUs, também podem ocorrer reações paralelas ou secundárias, envolvendo os grupos isocianatos. Uma das mais comuns é a reação entre moléculas com o isocianato e a água, formando ácido carbâmico (representado na Figura 3) que, por sua vez, decompõe-se formando amina primária e dióxido de carbono (CO_2), podendo provocar a expansão do polímero [4].

Figura 3: Reações paralelas envolvendo grupos isocianatos.



As atividades práticas consistem em uma excelente estratégia didática para a construção do conhecimento. O emprego desta estratégia favoreceu tanto o caráter investigativo quanto a capacidade de tomada de decisão. Além de colaborarem para a formação do pensamento crítico,

estes fatores são fundamentais na construção da cidadania[4]. O Presente trabalho buscou analisar o emprego da aula prática (síntese do poliuretano), como estratégia didática e consequentemente avaliativa, analisando o resultado da média das turmas de 3º ano do ensino médio no terceiro bimestre, comparando com os bimestres anteriores.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida em duas unidades de ensino estaduais: CE PROFESSORA JEANNETTE DE SOUZA COELHO MANNARINO turno matutino com as turmas 3004/3005/3006 e ESCOLA ESTADUAL ROSÁRIA TROTTA, turno noturno com as turma 3001/3003, Metropolitana IV/ RJ com turmas do terceiro ano do Ensino Médio, composta por 167 alunos no total. A proposta de ensino foi dividida em três etapas: A aula sobre o tema polímeros foi ministrada de forma tradicional durante duas semanas, em seguida foi realizada a teoria da aula prática sobre a síntese do poliuretano, apresentando a reação e as estruturas orgânicas dos reagentes e dos produtos, (Figura 4), e aplicação aplicações e usos do polímero. Em seguida foi realizada a aula prática em sala de aula como pode se observar na Figura 5 e Figura 6. Utilizando aproximadamente 5mL de cada reagente (Difenilmetanodiisocianato e etileno glicol), estes foram adicionados e agitados em copo descartável de 200mL, ao terminar a agitação após 2 minutos observa o crescimento e a formação da espuma. A ultima etapa foi a elaboração do relatório em dupla pelos discentes, que foi um dos instrumentos avaliativo no bimestre.

Figura 4: Reação de Obtenção do Poliuretano [2]

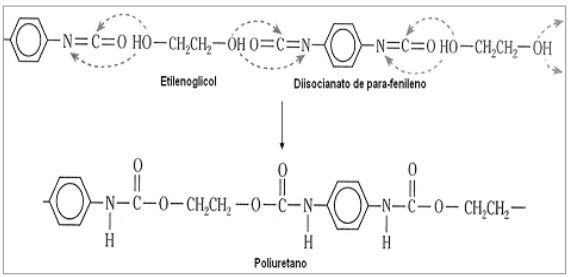


Figura 5: Realização da Aula Prática no turno matutino

Figura 6: Realização da Aula Prática no turno noturno

Resultados e discussão

As aulas experimentais demonstraram-se de fácil implementação nas turmas abordadas. Os alunos foram extremamente receptivos para esta atividade, o que acarretou grande participação destes. A Tabela 1 apresenta as médias bimestrais das turmas 3001 e 3003, A Tabela 2 apresenta as médias das turmas 3004, 3005 e 3006, pode se observar que a aula pratica e a elaboração dos relatórios foi um bom instrumento avaliativo no terceiro bimestre, contribuindo para a elevação da média das turmas matutinas e noturnas. As médias dos alunos noturno são inferiores do matutino por serem alunos maiores de idade, que estão inseridos no mercado de trabalho, o que influenciam na sua freqüência em sala de aula para a execução de todos os instrumentos avaliativos., mesmo com esse contratempo observasse uma significativa elevação nas medias (Tabela 1), o que afirma que esta estratégia contribui positivamente para a aprendizagem do conteúdo, porém 98% dos alunos nunca tinham participado de uma aula prática sintetizando algum material.

Tabela 1: Médias bimestrais das turmas de 3º Ano (turno: noturno)

Media das Turmas	Turma 3001 (32 alunos)	Turma 3003 (26 alunos)
1º bimestre	4,55	5,20
2º Bimestre	6,62	6,79
3º Bimestre	7,30	7,84

Tabela 2: Médias bimestrais das turmas de 3º Ano (turno: matutino)

Media das Turmas	Turma 3004 (46 alunos)	Turma 3005 (40 alunos)	Turma 3006 (43 alunos)
1º bimestre	8,15	8,15	7,72
2º Bimestre	7,73	7,73	7,89
3º Bimestre	8,43	8,43	8,44

Conclusões

Os resultados obtidos neste trabalho demonstram que os discentes que participaram da aula prática afirmam que foi uma boa estratégia de ensino e que contribuiu para a aprendizagem do conteúdo polímeros. Consequentemente promovendo elevação significativa em suas notas bimestrais.

Referências

CAGEMI, JOSÉ MARCELO; SANTOS, ANTONIA MARLI DOS. Poliuretano: De Travesseiros a Preservativos, um Polímero Versátil. QUÍMICA NOVA NA ESCOLA Vol. 31, N° 3, AGOSTO 2009 P.159-164

CLARO NETO, S. Caracterizações físico química de um poliuretano derivado de óleo de mamona utilizado para implantes ósseos. 1997. 127 f. Tese (Doutorado)- Instituto de Química de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 1997.

MERÇON, FABIO, A experimentação no ensino de química, **IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**. Disponível em: < http://abrapecnet.org.br/enpec/iv-enpec/painel/PNL016.pdf>. Acesso em : 26 out. 2019.

SILVA,AIRTON MARQUES DA , Proposta para Tornar o Ensino de Química mais Atraente. Disponível em: < Disponível em: < http://abrapecnet.org.br/enpec/iv-enpec/painel/PNL016.pdf. Acesso em : 27 nov. 2019.

VALENTIM, ANA CLÁUDIA DA SILVA. Preparação de nanocompósitos de EVA contendo nanopartículas de TiO_2 e Nb_2O_5 e avaliação das suas características térmicas e de fotodegradação.171f. Tese (Doutorado) – Instituto de Macromoleculas Eloísa Mano, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013

PHILLIPS 66 STRATEGY AS AN ACTIVE METHODOLOGY IN LEGAL EDUCATION AT COLLEGE

Fabrício Germano Alves

1 INTRODUCTION

This paper deals with the use of the Phillips 66 strategy as an active methodology in legal education at college. The overall objective is to demonstrate how this strategy can be applied in the classroom and contribute to the improvement of legal education at the university, whether at the Graduation or Postgraduation level. Specifically, a conceptualization of the strategy will be made, a description of the predominant thinking operations, the dynamics of the activity and finally the form of assessment that can be employed by the teacher.

Due to the fact that law is a very traditional and conservative area, professors working in legal education usually tend to maintain these characteristics with regard to their teaching methods. Nowadays, old-fashioned ways of approaching content in the classroom are becoming obsolete and often damaging the teaching-learning process itself.

In this context the present work will seek to answer the following questions: Is it possible to use active methodologies in legal education? Can the Phillips 66 strategy be suitable for graduate and postgraduate legal education? What is the Phillips 66 strategy and how is it applied?

2 METHODOLOGY

The methodology used for the development of the research will be of an applied nature, with qualitative approach, descriptive objective, and bibliographical and documentary with respect to technical procedures.

3 DEVELOPMENT

As a result of the globalization process and the technical-scientific transformations that are occurring in an increasingly present way in daily life, the reality of the labor market has changed and continues to change constantly. In this context, there is a need to adapt the workers themselves so that they can remain inserted in a market that constantly demands new skills for the development of different attributions. And the preparation of workers in this sense is mainly the responsibility of higher education.

In this context, learning in higher education has been undergoing several transformations, especially with regard to the teaching techniques used. More and more professors are using different instruments, provided by Information and Communication Technology (ICT), in the development of their activities inside and outside the classroom. And these new forms of teaching work are being greatly encouraged by the very institutions that operate in higher education. On the one hand, these transformations demand the training of teachers (to operate the technological instruments), and on the other hand allow different forms of approach to the contents of the curricular units, which contributes to a greater democratization of teaching.

Considering the transformations of contemporary society, it is essential that the acquisition of knowledge is done in an active and reflective way. Therefore, the professor should always seek to encourage the capacity for autonomous thinking, collective and individual development of projects, materials and proposals (SUHR, 2012, p. 70).

In this context, the relationship between professor and student ceases to be vertical, of cultural imposition, and starts to be one of construction of a set of knowledge that is significant for the participants of the process, of human and professional skills and of ethical, political, social and transcendental values (MASETTO, 2012, p. 86).

The teaching-learning process at a higher level must be constructed in a way that provides meaningful learning, so that professionals are not only aware of the need for continuing education, so that they always remain in line with the most important contemporary issues within their respective areas of activity, but mainly are prepared to carry out this process of continuing education autonomously. Thus, the need for the student to stop being passive and the professor to stop being the center of the process arises. They both need to work and build together (MASETTO, 2012, p. 91-92).

The old-fashioned teaching methods constructed from a vertical and dictatorial posture of the professor are no longer adequate to the current context of higher education. It is inconceivable in the current context that students maintain a posture of simple spectators inserted in a class system that does not value them as subjects. In fact, the professor needs to assume a new posture towards these students, becoming a facilitator and manager of the teaching-learning process, and no longer acting as if he were the exclusive holder of knowledge (SANTINELLO, 2015, p. 67).

Pedagogical action cannot be imposed, but must be a space for collaboration and production of knowledge in interactive ways and from a perspective of equality. For this to happen, the professor needs to be trained to take on the role of facilitator of knowledge construction and ceases to be the "deliverer" of information to the student (VALENTE, 1999, p. 109).

The use of active methodologies, such as the Phillips 66 strategy, can be a determining factor for the professor to effectively take on the role of facilitator and mediator of the teaching-learning process.

The Phillips 66 strategy consists of a group activity in which analyses and discussions are made about topics/problems of the students' context in order to obtain information, questions, suggestions or summaries related to specific subjects. Its development is based on the following operations of thought: analysis, interpretation, criticism, hypothesis research, search for assumptions, obtaining and organizing data, all performed in a very objective manner.

The Phillips 66 strategy is developed according to a dynamic that consists primarily of dividing students into groups of 6 members, who for 6 minutes can discuss a subject, theme, problem in the search for a final

or provisional solution or synthesis (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 94). The results (synthesis or solutions) can be explained for a further 6 minutes. The discussion in the groups can be based on a specific text, chosen by the professor and previously made available to students, or simply on the contribution of technical knowledge that students already bring with them at the time of conducting the activity. In a second moment it is necessary to prepare the best way to present the result of the work, in which all the groups explain the result by their representative (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 94).

This is a pedagogical activity that can easily be applied in classrooms that have many students (due to the division of groups) and that allows feedback from the teacher on the students' questions about the topics under discussion.

For the purpose of evaluation in the use of the Phillips 66 strategy, the professor should consider the intended objectives with the development of the activity. In line with these objectives, factors such as: the involvement of each of the group's members, the way in which they participate according to the roles previously defined, and the relevance and/or relevance of the issues and/or summaries prepared by the participants should be observed from the group's activities.

4 CONCLUSION

Although Law is a fairly traditional area of knowledge, it was found in the present study that the use of active methodologies in legal education is fully possible. This is because it is a teaching-learning methodology from which students assume a less passive posture (simple spectators) and begin to occupy a more autonomous role in the construction of knowledge.

Because it basically consists of analyses and group discussions on themes/problems of the students' context, in a way that even allows the professor to carry out an evaluation, considering the intended objectives, the strategy called Phillips 66 is absolutely adequate for legal education, both graduation and postgraduation.

REFERENCES

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Passete. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Passete (org.) **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Univille, 2015.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

SANTINELLO, Jamile. **Ensino superior em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs)**: formação docente universitária em construção. Curitiba: InterSaberes, 2015. (Série Tecnologias Educacionais)

SUHR, Inge Renate Fröse. **Processo avaliativo no ensino superior**. Curitiba: Intersaberes, 2012. Coleção Metodologia do Ensino na Educação Superior, v. 2.

VALENTE. José Armando (org.). **O computador na sociedade de conhecimento**. Campinas: Nied, 1999.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EAD

Daniele Vaz Fernandes

Resumo

O trabalho docente na educação a distância é um tema que tem sido comumente estudado no meio acadêmico, visto que essa modalidade educacional está em constante crescimento e diversas linguagens e tecnologias podem ser utilizadas. O professor-tutor é a figura responsável por mediar o processo de ensino-aprendizagem e, sem ele e sua intencionalidade pedagógica, tem-se apenas um espaço com conteúdo e aparato tecnológico. Por isso, fomentar discussões que incentivem a reflexão acerca da atuação docente é integralmente necessária. Desta forma, a partir das questões levantadas, à luz de processos aplicados à educação, espera-se oferecer subsídios no âmbito das ciências humanas, mesmo que básicos, para aqueles que se interessam pelo assunto, com a consciência de que a discussão não se esgota aqui.

PALAVRAS-CHAVE: EaD, docente, atuação.

Abstract

Teaching work in distance education is a theme that has been commonly studied in academia, since this educational modality is constantly growing and several languages and technologies can be used. The teacher-tutor is the figure responsible for mediating the teaching-learning process and, without him and his pedagogical intentionality, there is only

a space with content and technological apparatus. Therefore, fostering discussions that encourage reflection on teaching performance is entirely necessary. Thus, from the questions raised, in the light of processes applied to education, it is expected to offer subsidies in the field of human sciences, even basic, for those interested in the subject, with the awareness that the discussion does not end on here.

KEYWORDS: EaD, teacher, acting.

Introdução

A educação a distância ao longo dos anos cresceu demasiadamente e pesquisas recentes feitas pela ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior) e pelo Ministério da Educação, através do Censo da Educação Superior, confirmam essa afirmativa. Pela primeira vez em mais de 10 anos o número de cursos ofertados na modalidade a distância ultrapassou o modelo presencial, crescendo 50% em apenas um ano. Tais dados e avanços demonstra a necessidade de entendimento sobre como ocorrem as relações docente-discente nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Materiais e métodos

Realizou-se um levantamento bibliográfico sobre a importância da atuação do professor-tutor, além de textos e artigos voltados a contemporaneidade da modalidade a distância. Realizou-se também uma pesquisa participante, visto que a autora atua como analista pedagógica no núcleo de educação a distância (Nead) da Universidade Unigranrio, além de ter experiências anteriores como monitora acadêmica no Consórcio Cecierj e na disciplina presencial Educação a distância no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Resultados e discussão

A atuação docente na EaD, de acordo com os Referencias de Qualidade da Educação a distância (2003), "deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividade-

des (...) devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. "(p. 21).

De acordo com o MEC (2007):

> A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes (...). Sua principal atribuição (...) é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. (BRASIL, 2007:21)

O pensamento de Gonzales (2005) corrobora com essa lógica quando diz que:

> Cabe ao professor tutor mediar todo o desenvolvimento do curso. É ele que responde a todas as dúvidas apresentadas pelos estudantes, no que diz respeito ao conteúdo da disciplina oferecida. A ele cabe também mediar a participação dos estudantes em chats, estimulá-los a participar e a cumprir suas tarefas, e avaliar a participação de cada um. (pag. 40)

Essas proposições nos levam a reflexão e a crer que o professor tutor tem a função de mediar a construção do saber, para isso constitui-se um elemento dinâmico e essencial. Ele atua garantindo a inter-relação personalizada e permanente do educando com a ferramenta, podendo ser por meio de recados, avisos, fóruns, chat, orientações, jogos, situações-problema etc. O papel do professor é redefinido com o uso de ambiente virtual de aprendizagem, e este é conceituado por ALMEIDA (2003) como:

> (...)sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, e elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. (p.327-340.)

Os alunos precisam ser orientados e incentivados para que se envolvam ativamente no conteúdo das aulas e nas atividades etc. A tutoria em EaD diz respeito à orientação acadêmica, ao acompanhamento pedagógico e à avaliação contínua da aprendizagem dos alunos.

Ao professor-tutor, cabe a tarefa de aguçar e fomentar a curiosidade, promovendo e coordenando discussões e aprendizagens colaborativas. Espera-se que o tutor interaja no ambiente de forma argumentativa e problematizadora, o que pode se dar através de relacionamento de fatos, estudos ou conceitos, desde que leve o aluno à reflexão.

Considerações finais

O tutor tem como fonte de interação um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e precisa fazer dele, juntamente com todas as suas ferramentas e possibilidades, a sala de aula para o aluno. Deste modo, a mesma precisa ser convidativa e estimulante. O professor precisa trabalhar de maneira que consiga ter a atenção desses alunos, de tal modo que eles "interajam com o que está sendo ensinado". Entende-se que é preciso instigar os educandos com situações que despertem a emoção e a curiosidade.

O educador ganha o papel de desafiar e, ao mesmo tempo, orientar o aluno dentro do Ambiente. Quando o aluno demonstra onde estão suas dificuldades, é mais fácil para o educador trilhar um caminho com ele, de forma individual e personalizada.

Para ser professor-tutor é preciso empatia, já que somente saber usar o recurso tecnológico não transforma o processo educacional e não seduz o aluno. É preciso aliar a ferramenta e todas as suas possibilidades com a intencionalidade pedagógica.

Referências

BATES, Tony. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 4. ed. São Paulo: Autores associados, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância.** Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2018. Disponível em: http://www.abmes.org.br/arquivos/documentos/apresentacao_censo_superior2018.pdf . Acesso em: 20 nov. 2019.

GONZALES, Mathias. **Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

INDICADORES EDUCACIONAIS DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: ANÁLISE ESTATÍSTICA DO CONTEXTO EDUCACIONAL DO ESTADO DE MATO GROSSO

Luís Enrique Fernandes da Silva

Introdução

A evolução do número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares em todo o território brasileiro tem gerado tensões e contradições nos sistemas de ensino para o atendimento desse alunado, despertando discussões e reflexões sobre a prática educacional e possibilitado o desenvolvimento de pesquisa voltada para desvendar esse complexo fenômeno social e escolar. A presente pesquisa possibilitou informações que podem ser referenciais para a discussão de política pública e de ações que possam, de fato, favorecer a permanência desses alunos em escolas públicas.

Esta pesquisa foi realizada na Escola Estadual Desembargador Olegário Moreira de Barros, localizado no Município de Nortelândia, no estado de Mato Grosso. Nesta pesquisa, a prática da educação inclusiva foi objetivo de reflexão, tendo como foco os alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares.

O papel da escola inclusiva é o de ajudar os alunos a se envolverem ativamente na sua educação, descobrindo e utilizando seus estilos de aprendizagem e múltiplas inteligências, a fim de buscar, adquirir e produzir co-

nhecimentos, lidar com informações, com pessoas e resolver problemas. Cabe aos professores e demais profissionais, na condição de facilitadores da aprendizagem dos alunos, compartilharem com eles o seu poder e as suas responsabilidades de tomada de decisão e criarem um clima de respeito mútuo diante da diversidade humana e das diferenças individuais.

O principal desafio da escola inclusiva refere-se a desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças, uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário.

Objetivo

Investigar a relevância dos fatores que favorecem a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, sob a ótica dos professores de 1º à 9º Ano do Ensino Fundamental.

Materiais e Métodos

Os procedimentos de coleta dos dados foram realizados no Sistema Business Intelligence (BI) disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) do Estado de Mato Grosso. Os dados coletados serviram de parâmetros para a construção dos gráficos, que irão nortear as discussões a respeito do tema abordado na pesquisa. Podemos citar alguns deles, como: 1 - Total de alunos com necessidades especiais no Polo, constituído por 12 municípios no total. 2 - Evoluções do numero de matriculas de alunos com necessidades educacionais especiais no município e na escola de estudo. 3 - Evolução do número de matriculas por gênero. 4 - Tipos de deficiências encontradas na Escola. 5 - Alunos especiais por faixa etária.

Procedimentos da pesquisa

Como eixos de investigação foram estabelecidos os seguintes procedimentos:

- Estabelecer a partir desses dados um questionário, como instrumento de investigação, destinado aos professores;
- Promover uma discussão acerca da necessidade educacional especial e de inclusão escolar.

O questionário foi aplicado aos professores de 1º ao 9º Ano, composto por perguntas básicas e com vocabulário contextualizado voltado ao conhecimento sobre inclusão escolar. Participaram desta pesquisa, compondo sua amostra, 18 professores de Educação básica da Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso. Os mesmos foram escolhidos de forma aleatória, tendo como único pré-requisito o fato de estar atualmente lecionando, esse grupo respondeu o questionário e destacaram as principais dificuldades encontradas pelos alunos.

Resultados e discussão

A partir dos resultados obtidos na pesquisa e apresentados em forma de tabela, verificou-se que 100% dos professores pesquisados têm ou tiveram alunos com Necessidades Especiais incluídos em suas turmas nos últimos anos. O alto percentual de professores que afirmam que t**êm ou que tiveram alunos com Necessidades Especiais** em suas turmas, se justifica porque a legislação brasileira garante o direito ao atendimento educacional em classes inclusivas aos alunos que têm deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Porém, a legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular.

Ao serem questionados sobre as atividades que aplicam em suas aulas do ensino regular se são ou não apropriadas para os estudantes com deficiência, 35,71% dos professores afirmaram que são, enquanto que 57,14% dos professores disseram que não são apropriadas. Mesmo verificando que a maioria dos professores considerou que suas atividades não são apropriadas para o atendimento inclusivo, 57,14% deles, disseram que esses estudantes poderiam ser mais bem atendidos em turmas específicas que trabalhem com a educação adaptada. Isso significa que os professores têm ainda uma forte tendência à segregação e que eles acreditam que o atendi-

mento aos alunos com deficiência em espaços separados e apenas destinado a eles, seria melhor do que em uma classe comum, onde seria possível a convivência social com os demais estudantes sem deficiência.

Respostas dos professores em relação às dificuldades enfrentadas pelos alunos com necessidades especiais no cotidiano escolar, as mais citadas foram: Capacitação profissional, desmotivação, superlotação de alunos, acessibilidade, orientação pedagógica, adaptação curricular.

Conclusão

A educação inclusiva solicita, por meio dos aspectos legais, a necessidade de se reconstruir a escola brasileira com novos enfoques e paradigmas educacionais, no intuito de se possibilitar a permanência de todos os alunos em classes regulares, independentemente de suas condições orgânicas, sócias e culturais, com a oferta de ensino de qualidade.

Espera-se que este trabalho de pesquisa possa ter contribuído para a compreensão da realidade dos alunos com necessidades educacionais especiais, como direito à educação de qualidade, no intuito de se estabelecer políticas publicas favorecedoras à concretização da educação inclusiva.

Por fim, verificou-se a partir das respostas dos professores que responderam ao questionário, que os mesmos não se consideram capacitados para o processo de inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei n. 9.394 de 23 de dezembro de 1996. Brasília, Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. Resolução 2/2001. Brasília: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, 2001

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387–405, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Diretoria de estatísticas Educacionais. Resultados do Censo da Educação Básica 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília/DF: MEC.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Disponível em < https://www.seduc.mt.gov.br/

VIANA, Mateus Gomes; CESAR, Raquel Coelho Lenz. Direito à Educação no Brasil: Exigibilidade Constitucional. p. 17, 2015a. Disponível em: <http://www.foxitsoftware.com>.

A REALIDADE, AINDA CRUEL, DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SERTÃO DE ALAGOAS

Leonides Silva Gomes de Mello

No início do Século XX, no Brasil, ser alfabetizado significava saber escrever o nome e dominar algumas palavras. Mais tarde, com os estudos de Paulo Freire e a educação popular, a alfabetização tinha o sabor da libertação do ser humano, representava a independência de pensamento e a possibilidade de uma formação crítica e inclusiva, com acesso às novas tecnologias, na contemporaneidade.

A formação integral do cidadão deve ter apoio nos pilares do trabalho, da ciência, da tecnologia, do humanismo e da cultura geral, na busca pelo enriquecimento científico-cultural-político-profissional das pessoas com o objetivo ao pleno acesso para o exercício da cidadania (BRASIL, 2009).

As desigualdades sociais, no Brasil, ainda representam grande desafio para a educação e os educadores preocupados com as possibilidades de redução dessa cruel realidade. As famílias carentes são obrigadas, muitas vezes, a retirarem seus filhos das escolas e colocarem em subempregos para ajudarem no sustento da casa – fator que só agrava na redução da escolarização dos jovens brasileiros. Faz-se, então, necessário enfrentar o desafio e oferecer uma educação de qualidade para tentar sanar tal situação.

Dessa forma, surgiu em 2016, no Instituto Federal de Alagoas – Campus Piranhas (IFAL, Campus Piranhas) o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos – na modalidade Educação de Jovens e adultos (PROEJA), no turno noturno, que buscou atender a uma clientela carente

de novos conhecimentos, mas com grandes dificuldades para frequentar uma escola regular no turno diurno.

Piranhas e seu entorno caracterizam-se pela produção pecuária e agrícola. O município sedia a hidroelétrica do Xingó no Rio São Francisco, com grande potencial energético e econômico. "A região recebe atenção do governo para a indução e/ou o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais dos laticínios, apicultura, ovinocaprinocultura e piscicultura." (PPC de Alimentos, 2016, p. 8).

O IFAL - Campus Piranhas está situado no território do Alto Sertão de Alagoas, no município de Piranhas - na bacia hidrográfica do rio São Francisco (situada a 220 km da capital). Segundo dados do IBGE (2014) mais de 60% (sessenta por cento) da população vivem na zona rural trabalhando com agricultura familiar e apresenta um cenário de grande pobreza, com baixíssima renda per capita e diversos problemas sócio econômicos.

Analisando as potencialidades locais, o IFAL – Campus Piranhas que tem como um de seus objetivos proporcionar o acesso do público de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao ensino médio integrado percebeu a importância da oferta de um curso voltado às peculiaridades da região e que satisfizessem às necessidades da clientela.

Sabedores da importância de se aliar o conhecimento com a realidade vivenciada pelo aluno optou-se por um curso onde fosse possível integrar o cotidiano dos jovens e adultos de Piranhas com uma aprendizagem para a vida, respeitando a dignidade de cada um daqueles alunos. Assim como dizia Paulo Freire "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção." (FREIRE, 1996, p.22).

O curso de Alimentos do PROEJA, do IFAL – como é conhecido -, especificamente na cidade de Piranhas, atende hoje a uma média de 120 (cento e vinte) alunos com idades que variam de 30 a 65 anos. A maioria, em torno de 90% (noventa por cento), é do sexo feminino.

As dificuldades, essencialmente das alunas, para frequentarem o curso são inúmeras, pois vão desde o acompanhamento das disciplinas – muitas vezes esquecidas há anos sem estudos, passando pelos dissabores com seus companheiros – que muitas vezes não permitem que as esposas se ausentem todos os dias do lar e de seus afazeres domésticos para bem sa-

tisfazê-los, ou até mesmo conseguirem um local adequado e/ou alguém que possa ficar com seus filhos enquanto elas estão nas salas do IFAL tendo suas aulas.

Durante o ano em curso, 2019, uma de nossas alunas precisou se evadir da sala de aula e, como consequência, do curso por que seu ex companheiro a ameaçou de tirar a guarda de seus filhos caso ela continuasse a estudar e deixá-los em casa a noite. Qual a opção que lhe sobrava?

Essa, e tantas outras que já haviam deixado a escola anteriormente, por questões familiares, mais uma vez são sacrificadas em nome de uma imposição masculina que determina regras impedindo o crescimento intelectual de suas parceiras e ex parceiras como forma de tê-las sob sua tutela, pois a essas mulheres é negado o direito de pensar e ser uma cidadã do mundo.

Então, vem a indagação: o que fazer? Como solucionar tais questões? A todos deve ser oportunizado o crescimento para o pleno exercício da cidadania e da liberdade de expressão. Quantas mulheres capacitadas não estão sendo jogadas para fora dos espaços escolares por seus pais, maridos, irmãos e outros companheiros.

Considerando todos esses fatores entende-se ser de grande relevância, essencialmente para a população que mais necessita de formação, que a educação não aconteça exclusivamente nas salas de aulas de forma presencial, mas que sejam multiplicadas as possibilidades de aulas nas comunidades, nos ambientes de trabalho, em todos os espaços formais e/ou informais.

Segundo Mello (2011, p. 41)

> A oferta de uma educação profissional voltada para o mundo do trabalho deve integrar-se à formação científica e tecnológica para a vida e para o exercício da cidadania. Essa educação tem sido oferecida no Brasil por intermédio dos Institutos Federais de Educação Tecnológica os quais, no entanto, tem deixado lacunas na sua forma de atuação; não raro, a falta de planejamento para determinada modalidade e também a falta de preparo dos docentes para atuarem no ensino de adultos evadidos da escola acabam tornando-se obstáculos para a realização dessa árdua tarefa.

Assim, também, esses docentes não estão devidamente capacitados para a oferta de aulas fora dos espaços escolares, dentro das comunidades e dos rincões desse Brasil afora. Essa dívida com, especialmente, as mulheres brasileiras ainda precisa ser paga.

A educação tem como finalidade formar cidadãos conscientes e capazes de fazerem suas escolhas. Dessa forma é que se entende que ela, a educação, deve acontecer em todos os locais e das mais inúmeras formas que se possa apresentar.

Acredito, ainda, na possibilidade da oferta de turmas dentro das comunidades como forma de reduzir, um pouco, as desigualdades existentes no Brasil e oferecer condições de livre acesso ao ensino a todos os brasileiros e brasileiras que assim o desejarem.

Bibliografia

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e adultos. Documento Base. Brasília, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à pratica educativa, 1996.

MELLO, L. S. G de. **Possibilidades e Desafios de um Programa de Alfabetização Científica e Tecnológica em Ciências em uma comunidade de Artesãs**. São Paulo.Tese, UNICSUL, 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Curso de Alimentos, IFAL – Campus Piranhas. Alagoas, 2016.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA PÚBLICA

André Luciano Alves

A inclusão é uma realidade cada vez mais presente nas escolas públicas como forma de garantia do direito à educação. O fato de estar matriculado e muitas vezes frequentando a escola não significa a oferta de uma educação de qualidade. São necessários outros aspectos, dentre eles a formação continuada dos profissionais, que contribuem para que de fato possibilite ao aluno o seu pleno desenvolvimento e possam permitir sua permanência no espaço escolar, garantindo assim sua aprendizagem e o seu direito à cidadania. O presente estudo de natureza qualitativa e exploratória teve por objetivo compreender a percepção dos profissionais de uma escola da rede pública municipal de Sapucaia do Sul, sobre a realidade inclusão, seus desafios e possibilidades, no contexto escolar. O estudo apoiou-se em Beyer (2010), Klein (2011) e Mantoan (2006 e 2011). No referido estudo utilizou-se como instrumento de pesquisa o questionário (LAKATOS; MARCONI, 2017) e a interpretação e análise dos dados apoiou-se na análise temática (MINAYO, 2008). Os achados revelaram que os maiores desafios a serem enfrentados sobre a inclusão escolar referem-se a falta de infraestrutura, dificuldades em ter um profissional de apoio, além de escassos momentos de formação continuada sobre as deficiências. Outro aspecto também mencionado se refere em relação às famílias no que tange ao acompanhamento e ao tratamento a ser realizado com os especialistas. Por outro lado, as possibilidades apontadas pelos docentes se sustentam

em garantir o direito de aprender a todos os alunos, independente de suas condições, como garantia ao direito à cidadania. Portanto, se faz urgente, por parte do sistema de ensino, a construção de uma política pública em prol de uma educação inclusiva e de qualidade, que oportunize o pleno desenvolvimento de todos os estudantes enquanto sujeito de direito para o pleno exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: os alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão Escolar**: implicações para o currículo. São Paulo: Paulinas, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: pontos e contra-pontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

A IMPORTÂNCIA DOS PARÂMETROS FONOLÓGICOS PARA COMUNICAÇÃO EM LIBRAS

Jaíra Santos de Jesus Rocha

RESUMO

As mãos são as ferramentas essenciais para os surdos comunicarem-se, seus movimentos combinados permitem que várias pessoas possam expressar-se através de inúmeros sinais, são eles que dão vida e fazem surgir a Língua de Sinais. A Língua de Sinais é uma língua de modalidade gestual-visual que utiliza movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, foi estabelecida, na Lei nº 10.436/2002. Os sinais surgem da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. As articulações das mãos podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas, são chamadas de parâmetros, nas línguas de sinais podem ser encontrados os seguintes parâmetros: Configuração das Mãos, Localização ou Ponto de Articulação, Movimento, Orientação e Direcionalidade, Expressão facial ou não manual. Torna-se importante conhecer os sinais e, principalmente utilizá-los corretamente, o uso de cada parâmetro **é fundamental para** o aprendizado tanto pelo surdo quanto pelo ouvinte para que a comunicação em Libras ocorra.

REFERENCIAS

BENTO, Nanci Araújo**. Os Parâmetros Fonológicos: Configuração de mãos, Ponto de Articulação e Movimento na aquisição da língua brasileira de sinais – um estudo de caso**. Tese de Mestrado. UFBA - INSTITUTO DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM - LETRAS E LINGUÍSTICA. Salvador 2010. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8409. Acesso: 02/11/2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 03 out. 2012a.

QUADROS, Ronice Muller de; PIZZIO, Aline Lemos Pizzio e REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Língua Brasileira de Sinais.** Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância: Florianópolis 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/linguaBrasileiraDeSinaisI/assets/459/Texto_base.pdf. Acesso: 12/10/2019

VISÕES SOBRE ENSINO E EDUCAÇÃO

Glaucia Ribeiro, José Eduardo de Miranda,
Luís Antônio Monteiro Campos,
Matheus de Oliveira Guimarães, Rogerio Borba
e Thiago Mazucato (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