



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO CONIEN
Cornélio Procópio, PR – Brasil de 08 a 10 de maio de 2019



ANAIS DO II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

II CONIEN 2019

ÁREA:

Desafios Educacionais Contemporâneos

Cornélio Procópio, Paraná, Brasil



PLANEJAMENTO EDUCACIONAL À LUZ DAS TEORIAS DE ADMINISTRAÇÃO

Katia Fernanda de Oliveira Borges¹

Luana Ueda Rodrigues²

Gabriela Costa e Silva³

Soraia Kfourri Salerno⁴

Resumo

No presente trabalho buscamos a influência dos campos teóricos da administração para a educação a partir do olhar sobre o planejamento educacional. Este instrumento do âmbito da gestão escolar sofre influências do campo da administração, nosso objetivo foi reconhecer por qual vertente o planejamento educacional foi influenciado, qual o seu sentido e sua relevância política para a coletividade na escola, haja vista, o destaque para o planejamento desde meados dos anos 1990. O problema de pesquisa está em compreender quais as vertentes presentes no processo de construção do planejamento educacional? Para embasar a pesquisa de caráter qualitativo, levantamos documentos normativos e referenciais pertinentes ao tema. A partir da década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), até os dias atuais, o planejamento tem sido objeto de estudo e discussões, sendo que duas vertentes estão presentes. A primeira tem o planejamento como regulação e controle do sistema, e a outra, do planejamento como instrumento político de construção identitária, na qual os profissionais da educação sabem qual seu lugar na gestão escolar. Nossa defesa respalda-se na vertente que reconhece a escola como espaço político, pois possui interesse coletivo de transformação pela atividade intencional e de reflexão sobre a realidade escolar.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico; Planejamento; Gestão Escolar.

Abstract

In the present work we look for the influence of the theoretical fields of the administration for the education from the look on the educational planning. This instrument of the scope of the school management is influenced by the administration field, our objective was to recognize by which slope the educational planning was influenced, what its meaning and its political relevance for the community in the school. The research problem lies in understanding which aspects are present in the educational planning process? To support the research of a qualitative nature, we raise normative and reference documents pertinent to the theme. Since the 1990s, with the promulgation of the Law on Guidelines and Bases of Education (9,394 / 96), to the present day, there is a highlight for planning, and two aspects are present. The first has planning

¹Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, PROIC/UEL. Email: fernandaborges@uel.br

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, bolsista CNPQ PROIC/UEL. Email: luana.uedaped@gmail.com

³Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, PROIC/UEL. Email: gabriela99costa@gmail.com

⁴ Doutora em Políticas Educacionais e Sistemas Educativos pela Unicamp, docente da Universidade Estadual de Londrina. Email: soraiakfourri@uel.br

as the system's regulation and control, and the other, planning as a political instrument of identity construction, in which education professionals know their place in school management. Our defense is based on the aspect that recognizes the school as a political space, since it has a collective interest in transformation through intentional activity and reflection on the school reality.

Keywords: Political Educational Project; Planning; School management.

Introdução

Nesta sucinta análise buscamos identificar a influência de campos teóricos da administração para a educação a partir do olhar sobre o planejamento. O interesse por seu estudo é recente, nasce do sistema de produção da era moderna, embora, a administração seja uma prática de organização das sociedades há séculos. Nesse contexto, a administração pública e gestão da educação passam a ser objetos de estudo.

Nossa opção metodológica é pela pesquisa qualitativa com referenciais teóricos relativos ao tema, como Abrucio (1997), Dourado (2002), Drabach e Mousquer (2009), Sander (2009), Veiga (2002). Assim, buscamos reconhecer por qual vertente o planejamento educacional foi influenciado e qual seu papel político para a escola.

Os primeiros ensaios de sistematização do campo da administração foram enunciados por Frederick Taylor, Jules Henri Fayol e Max Weber, no final do século XIX e início do século XX. Suas teorias são decorrentes da efervescência econômica advinda da Revolução Industrial, e dão base para a chamada Teoria Geral da Administração (TGA) e subsídio para a administração pública e empresarial.

A partir dos estudos da TGA que subsidiam a administração pública e empresarial identificamos um processo de “eficiência econômica, produtividade a qualquer custo e a tecnoburocracia dominam o sistema de organização” (SANDER, 2009, p. 71) sob uma perspectiva de cunho liberal positivista. Destarte, valores éticos e necessidades humanas são submetidos à lógica de mercado.

Planejamento à luz das teorias administrativas

A teoria de Frederick W. Taylor (1856 – 1915) propôs métodos de racionalização do trabalho operário, fragmentando-o e hierarquizando-o. Jules Henri Fayol (1841-1925) complementou o trabalho de Taylor com sua Teoria Clássica, estabelecendo “os princípios da

boa administração, sendo dele a clássica visão das funções do administrador: organizar, planejar, coordenar, comandar e controlar” (MATOS; PIRES, 2006, p. 509). Max Weber (1864-1920) dedica sua Teoria Burocrática à racionalidade e eficiência da produção.

Para Salerno, Lopes e Kfoury (2015), a partir da década de 30, a administração fayolista exerceu influência sobre os administradores escolares no Brasil. De caráter centralizador, o modelo administrativo clássico fayolista distingue a função administrativa das demais funções do corpo organizacional. Seu reflexo na organização escolar foi acarretar a fragmentação do trabalho, distinguindo “parte administrativa” e “parte pedagógica”, perdendo-se de vista que sua finalidade é totalmente pedagógica.

Dessas teorias nascem três escolas/modelo de administração pública: patrimonialista, burocrática e gerencial. O primeiro “refere-se à apropriação privada dos cargos públicos, apenas e tão somente, levando quase sempre à irracionalidade da ação estatal nestes setores” (ABRUCIO, 1997, p.43). O modelo burocrático de Weber surgiu com a finalidade de coibir os excessos do primeiro modelo apresentado, e melhorar a eficiência das organizações empresariais. Diante da sua ineficiência, do fenômeno da globalização e de todas as transformações tecnológicas que afetaram a produção e o Estado, o modelo burocrático weberiano que tem um fim e si mesmo, não responde mais às demandas sociais. Nesse contexto, o modelo gerencial surge em governos de cunho neoliberal.

Sua propagação se dá desde o final da década de 1970, quando a reforma do Estado passou a ser prioridade à nível mundial. Suas características são a centralização do poder que garante o controle subjetivo do sujeito e desresponsabilização do Estado frente aos enfrentamentos educacionais e sociais, e esta vertente está presente na administração pública e na gestão dos sistemas educacionais do Brasil desde meados da década de 1990.

Neste contexto, a educação torna-se mercadoria em favor do capitalismo, o ambiente escolar legitima a ideologia de mercado e a fragmentação e burocratização do trabalho passa a ser o modelo de gestão escolar. Fruto de tendências liberais, ditadura militar e da concepção fayolista, que se baseia no método dedutivo, partindo do geral para o indivíduo, gerenciando de cima para baixo, a fim de aperfeiçoar o mando visando eficiência no processo: produzir mais pelo menor tempo possível, para atender a lógica capitalista.

A ausência do debate sobre autonomia foi vivida até meados dos anos 1980, “tendo em vista o entendimento de que o campo educacional constitui-se como ‘arena de lutas, de conflitos nos quais os agentes almejam impor, como legítimos, os arbitrários culturais mais compatíveis

com os seus capitais” (PEREIRA; ANDRADE, 2007, p.139 apud DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 261).

Deste modo, movimentos internos de construir uma identidade, como definir seu próprio planejamento eram tidos como uma transgressão por parte da instituição escolar; as instituições educacionais básicas no Brasil, não diferente da forte tradição centralista do Estado brasileiro, tiveram sua organização interna centralizada e regulada por comando externo.

Em meados dos anos 80 organismos mundiais, Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros, preveem a necessidade da reforma do estado e posteriormente da Educação, propondo a focalização, a equidade, a descentralização, a privatização. Na lógica neoliberal, a privatização e terceirização regem a economia, fragmentando e burocratizando o trabalho, além disso, o Estado se distancia do sistema econômico e passa a ser desresponsabilizado pela educação.

Para Dias; Lara, (2008, p. 6), “isso está em conformidade com o sétimo artigo da Declaração de Jomtien, assim o Estado, em contrapartida, fica responsável por apurar apenas os resultados”, pois sua função passa a ser mínima. A descentralização do poder passa a ser uma tendência mundial, e assim, há destaque para o planejamento, que passa ser obrigação de cada setor. Paralelamente à ampliação dos direitos, o texto constitucional expande o acesso à educação e estes são reafirmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996).

O princípio da descentralização e a incumbência de elaboração de planos aparecem em todos os âmbitos, em especial à educação, conforme a Constituição de 1988:

Art. 214. A lei estabelecerá o **plano nacional de educação**, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Art. 216-A. O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de **forma descentralizada e participativa**, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por

objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais.

X - democratização dos processos decisórios com participação e controle social;

XI - **descentralização** articulada e pactuada da gestão, dos recursos e das ações (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Em âmbito nacional temos o Plano Nacional de Educação, e os Estados e entes federados passam a ter obrigação de formularem seus planos em consonância com a Constituição. Do mesmo modo, a LDB (9.394/96, Art.º 12), impõe como incumbência das instituições escolares a elaboração do seu planejamento – a Proposta Pedagógica, o qual deve oportunizar a implementação da gestão democrática na escola pública. O que antes era uma transgressão, por falta de autonomia, passa a ser incumbência dos estabelecimentos e docentes.

Vertentes para o planejamento

Percebe-se o destaque nas incumbências ao professor-pedagogo com o planejamento, o qual tem adquirido relevância a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996, passando a ser incumbência a sua elaboração. O planejamento aparece nos documentos normativos da escola, segundo a LDB como instrumento para a materialização da autonomia.

Desde a aprovação da referida lei aos dias atuais, há um destaque ao planejamento. Assim, duas vertentes presentes, a primeira do planejamento como regulação e controle do sistema, tem base no modelo funcionalista gerencial de administração. Esta desresponsabiliza o Estado de suas obrigações e responsabiliza o ator local pelas mazelas do sistema escolar e por seus maus resultados.

A segunda é o planejamento como construção identitária, que reconhece o conflito, e considera o todo, sendo o planejamento um instrumento político, que é capaz de promover a autonomia, com base na vertente interacionista do conflito. Nossa defesa é sobre esta vertente, pois discuti-las é superar desafios que a escola enfrenta, pois do contrário os profissionais tornam-se veículos ideológicos à serviço do sistema, e não sabem qual seu lugar na participação democrática.

Reconhecer o planejamento como um instrumento para a construção autonomia requer reconhecer a escola como espaço de luta política, na qual a coletividade assume o seu caráter de atividade intencional e de reflexão da realidade escolar. Segundo Vasconcellos (2008), é também um instrumento teórico-metodológico que intervém na realidade e a transforma, sendo

uma construção coletiva de conhecimento. Esse plano global ganha outras denominações também: proposta pedagógica, projeto educacional, projeto de estabelecimento, plano diretor, projeto de escola.

Desta maneira, o planejamento é tido como a organização do trabalho da escola como um todo, sendo assim o Projeto Político Pedagógico (PPP) é o instrumento concreto pelo qual se efetivará o que foi planejado. É um documento construído com o caráter particular da instituição de ensino, assim, não há um modelo pronto a ser seguido. Deve nascer do cotidiano e da luta da escola em questão, revelando sua autonomia tão reivindicada nos anos 1960 e 1970 e sua capacidade de delinear sua identidade.

A construção coletiva do PPP visa romper com a fragmentação do trabalho escolar, pois exige de todos os atores do processo educacional a definição da concepção de educação que têm e do tipo de escola que projetam. Segundo Veiga (2002, p. 17), “assim todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político-pedagógico”.

Apesar da participação coletiva no planejamento escolar, a direção e a coordenação pedagógica são os responsáveis diretos da gestão escolar e da tomada de decisões. Para Libâneo (2004, p. 270), a direção deve atuar mais diretamente no setor administrativo enquanto “a coordenação pedagógica responde pela viabilização, integração e articulação do currículo, do ensino, e do trabalho pedagógico-didático, em ligação direta com os professores”. Tarefa esta cheia de dificuldades impostas pelo sistema, que fragmenta o trabalho pedagógico e sobrecarrega o pedagogo.

Assim, a atuação do pedagogo neste contexto, implica em uma postura não conformada da realidade escolar, postura esta que será expressa na elaboração do PPP. Deste modo, a gestão democrática exige rupturas históricas, já que “não é um princípio fácil de ser consolidado, pois trata-se da participação crítica na construção do projeto político pedagógico e na sua gestão” (VEIGA, 2002, p. 18).

Estar em busca de nova organização escolar é um projeto ousado, que envolve a instrumentalização de todos os atores da comunidade escolar: educadores, funcionários, pais e alunos, pois por muitas vezes não participam por não saber participar, por não conhecerem a importância e potencial da participação democrática.

Trata-se de descentralização e da desconcentração dos processos de decisão e execução, implicando o estabelecimento de competências e responsabilidades,

garantidas por meio de mecanismos de participação na materialização das práticas educativas. O modelo de gestão adotado pelos sistemas públicos conserva ainda hoje, características de um modelo centralizador. A autonomia pedagógica e financeira e a implementação de um projeto político pedagógico próprio da unidade escolar têm se restringido, na maior parte dos casos, a uma falácia (DOURADO, 2002. p. 154).

Para Dourado (2002), embora o direito de autonomia e construção identitária seja dado em marcos legais, ele não é efetivado senão por meio de luta social para conquista de sua efetivação. O papel do PPP na unidade escolar é o de organizar todo seu o funcionamento pedagógico em consonância com o Regimento Escolar, sendo este uma exigência legal para o funcionamento da escola

Um dos desafios impostos ao pedagogo na gestão escolar e desenvolvimento do planejamento é a superação da centralização histórica do poder. Repensar a escola tendo em vista a socialização e participação coletiva implica em um posicionamento contrário à fragmentação do trabalho pedagógico, além da superação de impasses diários oriundos da necessidade de se tomar decisões de forma coletiva.

Considerações Finais

A partir da década de 1990 o planejamento educacional brasileiro foi fortemente influenciado pela vertente funcionalista, oriunda da Teoria Geral da Administração do campo empresarial, com Taylor, Fayol e Weber. Os intelectuais brasileiros tiveram forte influência do pensamento dedutivo fayolista, no qual a gestão dos processos parte do geral para o particular, na escola é traduzida pelo poder centralizado no diretor que dá ordens do seu gabinete.

O planejamento neste contexto cumpre papel de regulação e controle e fragmenta o trabalho pedagógico, desresponsabilizando o Estado de suas obrigações. Assim, a gestão adotada pelos sistemas públicos escolares ainda é baseada neste modelo centralizador, no qual a autonomia pedagógica da escola se restringe muitas vezes a uma ilusão.

Ainda que, direito e dever de autonomia seja dado em marcos legais, estes não são garantidos, senão por meio de luta social. Um dos desafios impostos ao pedagogo na gestão escolar e desenvolvimento do planejamento é a superação da centralização histórica do poder.

O planejamento é um instrumento de autonomia e construção identitária, do contrário, seu caráter político é anulado. É um fazer coletivo de luta política, visa a democratização do ensino, promovendo na coletividade um atividade intencional que intervém na realidade e a transforma.

Esta é uma tarefa onerosa e exaustiva para o pedagogo e a equipe gestora, pois o demanda autoritária e centralista é mais fluida e rápida, contudo, o processo democrático não é alcançado. Assim, tem-se a necessidade da construção coletiva do PPP, como expressão técnica do planejamento. É o processo de conquista e materialização da autonomia antes reivindicada pelos atores dos sistemas educacionais.

Uma tarefa em nada facilitada pelo sistema que culpa o ator local das mazelas e sobrecarrega o pedagogo, que em muitas vezes vê-se em conflito pela descaracterização do seu papel no cotidiano da escola que o submerge com tarefas secundárias

Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na administração pública:** Um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Cadernos ENAP; n. 10, 1997, 52 p. Disponível em: < <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/556>> acesso em: 20 Dez. 2017.

BRASIL. Constituição, 1998. Constituição Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 16 ago. 17.

_____. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996** que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso 06 jul. 2017.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. **A Conferência de Jomtien e suas principais expressões na Legislação Educacional Brasileira da década de 1990:** O caso da LDB, do PCN. Cascavel/ PR, 2008. Disponível em: < <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2003.pdf>>. Acesso em: 05 Mar. 2018.

DOURADO, Luiz F. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: AGUIAR, Márcia A. de S. (Org.) **Para onde vão a orientação escolar e a supervisão educacional.** (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, 2002.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete L. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar:** mudanças e continuidades. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp. 258-285, Jul/Dez 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.pdf>> Acesso em: 20 Set. 2017.

LIBÂNEO, J. C. As áreas de atuação do sistema de organização e de gestão escolar. In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola.** Goiânia: Alternativa, 5ª ed. 2004.

MATOS, Eliane; PIRES, Denise. **Teorias administrativas e organização do trabalho:** de Taylor aos dias atuais, influências no setor saúde e na enfermagem. Texto contexto -



enferm. [Online]. 2006, vol.15, n.3, pp.508-514. Disponível em:<
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072006000300017&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 10 Fev. 2018.

SALERNO, Soraia; LOPES, Rosana Pereira; KFOURI, Samira Favez. **O Pedagogo na Rede Estadual do Paraná:** reflexões acerca de seu campo de atuação. Revistas UFG. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/viewFile/35972/18633>>. Acesso em: 27 Jun. 2017.

SANDER, Benno. **Gestão Educacional-** Concepções em disputa. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 06 Nov. 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. São Paulo: Liberdade, 2008.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. A. **Projeto Político Pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papyrus, 2002.

PELA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A (RE)EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES HUMANAS VOLTADAS PARA A DIVERSIDADE NO PROFLETRAS

Ana Paula F. Nobile Brandileone¹

Resumo

A promulgação da **Lei 10.649/03**, que prevê a abordagem de aspectos da cultura e da história africana e afro-brasileira em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História, bem como das **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (BRASIL, 2013), as quais orientam para a indispensabilidade de uma educação que associe os conteúdos escolares a temáticas modernas, na perspectiva de promover uma sociedade mais justa e solidária, têm trazido desafios aos profissionais envolvidos com o ensino da Literatura, no sentido de atender a essas demandas. Considerando que a escola exerce papel fundamental na edificação de uma educação para a diversidade, este artigo tem por objetivo abordar projetos de pesquisa que vêm sendo desenvolvidos na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Cornélio Procópio, no âmbito do PROFLETRAS e na área dos estudos literários, que visam a colocar a Literatura no centro da prática escolar, articulando-a com temáticas ligadas à realidade do educando. Entende-se, entretanto, que a leitura literária em sala de aula não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto, mas respaldada em pressupostos teórico-metodológicos voltados ao letramento literário, como processo para a educação literária via leitura no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação literária; (Re)educação das relações humanas voltadas para a diversidade; **Lei 10.649/03**; **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (BRASIL, 2013).

Abstract

The enactment of **Law 10.649/03**, which provides for the approach of aspects of African and Afro-Brazilian culture and history, especially in the areas of Artistic Education, Literature and History, as well as the **National Curricular Guidelines for Elementary Education of nine years** (BRAZIL, 2013), which guide the indispensability of an education that associates school contents with modern themes, with a view to promoting a more just and solidary society, have brought challenges to the professionals involved with the teaching of Literature, in order to attend to these demands. Considering that the school plays a fundamental role in the construction of an education for diversity, this article aims to address research projects that have been developed at the Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *Cornélio Procópio campus*, in the scope of PROFLETRAS and in the area of literary studies, which aim to place Literature at the center of school practice, articulating it with themes related to the reality of the student. It is understood, however, that literary reading in the classroom can not be done in an unsystematic way and in the name of an absolute pleasure, but supported by theoretical-methodological assumptions aimed at literary literacy, as a process for literary education through reading in the school context.

¹ Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Cornélio Procópio. apnobile@uenp.edu.br

Keywords: Literary education; (Re) education of human relations focused on diversity; **Law 10.649/03; National Curricular Guidelines for Elementary Education of nine years (BRAZIL, 2013).**

A-Dos documentos prescritivos para a Educação Básica

O Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) é um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Letras, que possui como objetivo capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, a fim de auxiliá-lo em sua prática pedagógica e, desse modo, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica do país. Considerando que a Educação Básica é atravessada por um conjunto de legislações e documentos, lançados pelo Ministério da Educação, desde a publicação da **Lei de Diretrizes e Bases nacionais** (1996,) que constitui o arcabouço legal e oficial que determina, preconiza e orienta toda a organização da educação brasileira, é que a formação do professor de Literatura não escapa à essa orientação legal. Entre os documentos oficiais que aqui interessam para a discussão que se propõe a fazer, destacam-se duas leis: a **Lei nº 10.639/03** e as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (BRASIL, 2013). Esses documentos lançam recomendações para a promoção de ações pedagógicas que associem o desenvolvimento de habilidades intelectuais a atitudes e ações necessárias à vida em sociedade e ao convívio e respeito às diversidades.

Começamos pelo que estabelece a **Lei 10.639/03**. Ao preconizar a obrigatoriedade do estudo da história e cultura africana e afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio em instituições públicas e privadas de todo o país, essa **Lei** modificou a **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96**, que até então estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional. Em 2008, a **Lei 10.639/2003** foi alterada pela **Lei 11.645**, que incluiu a temática indígena nas redes de ensino do Brasil. Sob essa perspectiva, a alteração da **Lei 9.394/96**, modificada pela **Lei 10.639/03**, por sua vez modificada pela **Lei 11.645/08**, significou não apenas o reconhecimento dos africanos, afrodescendentes e indígenas no processo de formação da sociedade brasileira, mas também o estabelecimento de novas diretrizes para viabilizar ações para a implementação de (novas) práticas pedagógicas no currículo escolar, mais especificamente no âmbito do ensino de história, literatura brasileira e educação artística.

Também orientando o trabalho do professor para a organização, bem como para a articulação e o desenvolvimento de ações educativas e práticas pedagógicas integradas a conteúdos curriculares que remetam à aceitação do diferente, ao respeito mútuo e ao

reconhecimento da alteridade, apresentam-se as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (2013)**:

O direito à diferença, assegurado no espaço público, significa não apenas a tolerância ao outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações da sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas, das pessoas com deficiência, entre outros, que para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos. [...].

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, [...] devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. (BRASIL, 2013, p. 105-115).

Dada a necessidade de colocar em prática essas políticas públicas que orientam para a (re)educação das relações humanas voltadas para a diversidade, é que se torna imprescindível que se busque estratégias pedagógicas que convidem à promoção e à consolidação de uma educação inclusiva. Nesse contexto, a escola assume papel protagonista para promover a construção de representações positivas e de superação de estereótipos, que recaem sobre certas diferenças e os sujeitos que as possuem. É nessa perspectiva que o PROFLETRAS, dado o esforço renovador, crítico e reflexivo tanto no que se refere à formação do aluno do Programa quanto à aprendizagem do aluno do Ensino Fundamental que será formado, oferece-se como caminho possível para contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País.

No capítulo da caracterização do curso, são traçados os objetivos do PROFLETRAS e o “perfil do profissional a ser formado”, entre os quais está prescrito que é fundamental para o professor “[...] o aprofundamento do seu conhecimento nos estudos voltados para a linguagem”, bem como considerar “[...] as múltiplas tendências teórico-metodológicas e uma perspectiva fortemente transdisciplinar [...]” (CAPES, 2013). Considerando esses pressupostos, entende-se que as pesquisas desenvolvidas no âmbito desse Programa, na UENP, *campus* Cornélio, sob minha orientação e na área dos estudos literários, professam esses fundamentos.

Importa dizer que aqui interessa a linguagem literária, que tem sido relegada a segundo plano, devido à valorização que o ensino dos gêneros textuais tem ganhado na Educação Básica em detrimento da leitura da Literatura. Levando em conta que ao final do curso é exigido que seja elaborada uma proposta de material didático que vise a minimizar entraves encontrados diariamente pelos professores nas salas de aula das escolas públicas, é que os trabalhos, até o momento concluídos, têm por objetivo apontar para uma prática pedagógica que possibilite aos

docentes adotar uma estratégia de ensino e aprendizagem da Literatura, a fim de nortear o trabalho de formação do leitor literário e, assim, fomentar a leitura literária no espaço escolar. Objetivo que se associa ao propósito de integrar o currículo à abordagem de temas que convidem à promoção e à consolidação de uma educação a partir do respeito às diferenças. Desse modo, a proposição de ambos os materiais didáticos, a serem adiante apresentados, inscrevem-se no entendimento de que a sanção da **Lei nº 10.639/03** e das **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (BRASIL, 2013) criaram a necessidade de selecionar e de produzir materiais específicos a partir dos conteúdos indicados por esses dispositivos legais.

B. Por uma prática da leitura literária em sala de aula

A escolha do gênero literário em detrimento dos demais gêneros se dá pelo fato de o texto literário oferecer ao leitor em formação, experimentar, pela ficcionalização apresentada, a possibilidade de conhecer certos conflitos. Alguns, no domínio de suas próprias experiências e, desse modo, refletir sobre questões relacionadas à diferença e à diversidade, a fim de romper com imagens e discursos preconceituosos, evitando, assim, a disseminação da discriminação e a cristalização de estereótipos.

Além disso, o texto literário exprime, como nenhum outro gênero, as dimensões do humano: “[...] algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 1972, p.804). Ou ainda por impactar como a própria vida o faria, a literatura “Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 1972, p.805). Não por acaso, alerta Candido, o contato e o convívio com a arte e com a literatura é uma necessidade universal e um direito de todo cidadão, independente da sociedade na qual esteja inserido (CANDIDO, 1995, p. 263). Não se pode, ainda, deixar de destacar o vigor do texto literário em aumentar a nossa disposição de ver e sentir pela sua capacidade de reinscrever e/ou reinventar o mundo pela força da palavra (AGUIAR; BORDINI, 1993; COSSON, 2007).

Nesse processo, a seleção das obras literárias assume papel de relevância, pois a possibilidade de a Literatura propiciar a ampliação da consciência sobre o mundo, de forma a favorecer a autonomia na aprendizagem e a contínua transformação nas relações pessoais e sociais, passa por uma produção literária que esteja em consonância com os interesses do aluno leitor, seja na temática e/ou na linguagem. Por isso, segundo Martha, a identificação é aspecto

fundamental para que o jovem leitor possa sentir-se parte daquele universo: “[...] processo que lhes oferece, inclusive, a possibilidade de refletir sobre sua condição e de elaborar suas imagens enquanto seres-no-mundo” (2010, p. 34). Entretanto, conforme alerta Rouxel, “É importante também propor obras das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas” (2012, p.24). Isto é, obras que apontem para problemáticas ligadas aos conflitos urbanos, sociais e psicológicos que permeiam a vivência cotidiana do leitor contemporâneo, mas que também promovam “[...] examinar as complexas relações entre o que é mostrado e o modo como se mostra” (JOUVE, 2012, p.91).

Diante, então, do poder formador e transformador da palavra literária, é que a Literatura não pode ser apêndice do ensino da Língua Portuguesa no espaço escolar e sua escolarização deve ser **adequada**, ou seja, “[...] que [conduza] eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que quer formar [...]” (SOARES, 2011, p.47). Desse modo, defende-se que a leitura literária é mais do que uma prática de fruição, uma vez que requer o compromisso de conhecimento que todo saber exige: “É por isso que a literatura tem que ser ensinada tal como os outros textos e saberes que compõem o currículo daquilo que chamamos ‘educação’” (COSSON, 2007, p.290). Lembrando que é pela sistematização dos procedimentos didáticos que a finalidade para o ato de aprender se concretiza (AGUIAR; BORDINI, 1993; COSSON, 2007; ROUXEL, 2013).

E é como estratégia metodológica no direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos, a fim de torná-los leitores proficientes e perenes, dentro e fora do contexto escolar, que os pressupostos metodológicos voltados para o letramento literário, de Cosson (2007), assumem relevante estratégia não só para recuperar a leitura literária no espaço escolar, mas também para “[...] garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (2007, p.27).

C. PROFLETRAS: dos documentos prescritivos à prática da leitura literária

Na perspectiva de atender às exigências do conjunto de documentos legais, anteriormente mencionados, e sendo a escola o lugar de formar cidadãos e a experiência estética entendida como aquela que promove constantes indagações sobre as diferentes formas de existir e estar no mundo, é que o texto literário foi colocado como centro nas aulas de Língua Portuguesa em duas pesquisas desenvolvidas e concluídas no âmbito do PROFLETRAS em 2017 e 2018, sob minha orientação.

Intitulada **A temática afro-brasileira no Programa Nacional Biblioteca da Escola nos anos finais do Ensino Fundamental**: uma intervenção midiática para o Letramento Literário, a pesquisa de Ana Beatriz Albino (2017) levou em conta a promulgação da **Lei 10.639/03**. Propondo a elaboração de uma Sequência Didática Expandida, para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, respaldada na proposta de letramento literário, de Cosson (2007), a autora tomou como objeto de estudo e análise o romance **Comandante Hussi**, de Jorge Araújo (2009), com ilustrações de Pedro Sousa Pereira. Associada à proposta de leitura literária, a pesquisa também apresentou uma sequência de atividades multimídias e multimodais utilizando o *software* JClíc que, abrigada numa página em hipertexto, para sua divulgação em rede, teve por objetivo possibilitar não apenas o estudo da obra como manifestação historicamente situada, estimulando a sua leitura, mas também desenvolvendo o letramento literário baseado em práticas sociais próximas ao aluno.

De matriz africana, a obra foi selecionada do acervo de 2013, do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Para a seleção do livro foram avaliados os romances de temática africana ou afrodescendente disponibilizados nos acervos do PNBE entre 2010 a 2015, anos finais do Ensino Fundamental, a fim de verificar se as obras literárias reforçavam representações identitárias pautadas em concepções redutoras, preconceituosas e/ou estereotipadas da cultura negra ou se auxiliavam em atitudes afirmativas e/ou construtivas para emancipação do indivíduo africano e afro-brasileiro. Para tanto, levou-se em consideração quatro critérios: a representação do sujeito africano e afro-brasileiro, a forma literária romance, aspectos relacionados à ilustração e o público alvo; sendo que para cada uma dessas obras foi aplicada uma ficha avaliativa, composta por quatro itens².

Concluída em 2018 e intitulada **A representação feminina na obra *A mocinha do mercado central*, de Stella Maris Rezende (2011)**: uma proposta para a educação literária, Angelita Cristina de Moraes implementou uma prática de leitura literária articulada com a re(educação) das relações de gêneros em sala de aula, pois as representações da mulher, sua voz e papel, dão-se de modo reduzido tanto na sociedade quanto no campo literário brasileiro, seja como escritora e/ou personagem, permanecendo, não raro, invisíveis. Para tanto, a pesquisadora considerou, além das **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (BRASIL, 2013), também a **Lei Federal 11.340/06** (Maria da

² A avaliação de cada uma das obras encontra-se disponibilizada como Anexo da pesquisa, em:< <https://www.uenp.edu.br/profletas-dissertacoes/9447-ana-beatriz-albino-2017/file>> Acesso em 13 abr. 2019.

Penha), que também apresenta a necessidade de trabalhar temáticas que fazem parte da sociedade contemporânea no ambiente escolar, como as associadas à mulher.

Para a necessária articulação entre os conteúdos curriculares e os temas contemporâneos, como a questão de gênero, selecionou-se como objeto de estudo o romance **A mocinha do Mercado Central**, de Stella Maris Rezende (2011), pertencente ao acervo de 2013 do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Para tanto, foi proposta a elaboração de uma Sequência Didática Expandida, para alunos do 9º. ano do Ensino Fundamental, respaldada na proposta de letramento literário, de Cosson (2007), associada à prática do diário de leitura. Além da qualidade estética da obra, que permitiu a expansão dos limites textuais do jovem leitor, bem como a ampliação de suas referências intertextuais, sociais, históricas e culturais, a escolha da obra levou em consideração o público-alvo da pesquisa e o fato de ser de autoria feminina e ter como personagem protagonista uma mulher.

Considerando que, segundo Paiva (2012), o PNBE não é acompanhado de perto por uma política de formação de professores e bibliotecários e, por isso, frequentemente os livros literários não são utilizados como leitura em sala de aula, seja pelo desconhecimento do teor dessas obras ou por obstáculos metodológicos, é que ambas as dissertações propuseram-se a colocar para “fora da caixa” duas das obras pertencentes ao acervo, adotando uma prática de leitura literária a partir dela, a fim de indicar possibilidades educativas no cotidiano escolar.

D. Considerações finais

Em 2015, quando Ana Beatriz Albino ingressou no PROFLETRAS, não era obrigatória a implementação do material didático, mas apenas a sua proposição. Ainda assim, a pesquisadora avalia que “A sequência de atividades é uma sugestão metodológica que pode ser utilizada pelo professor de Língua Portuguesa, a fim de promover a formação do leitor literário a partir dos pressupostos contidos na **Lei nº 10.639/03**” (2017, p.175). Isso porque, segundo a autora, **Comandante Hussi** oportuniza ao leitor tomar contato com uma obra esteticamente bem elaborada, dados os recursos estilísticos utilizados pelo autor, bem como pelas reflexões acionadas pelo romance sobre os direitos humanos e as relações étnico-raciais. Já a proposta de leitura literária de Angelita Cristina de Moraes foi implementada parcialmente. Das sete etapas previstas na produção didática, foram executadas quatro - Motivação, Introdução, “Leitura” e Primeira Interpretação -, por se julgar que a quarta etapa da Sequência Expandida não apenas

traduz o impacto que a obra literária traz na sensibilidade do aluno leitor, mas especialmente por ter um “caráter de fechamento” no processo de letramento literário.

No que se refere ao pressuposto metodológico de ensino adotado para a elaboração do material didático, a pesquisadora concluiu que os alunos conseguiram ultrapassar a mera decodificação do texto literário, realizando uma leitura mais global e densa do romance, considerando os seus aspectos de composição e de conteúdo. No que tange ao romance selecionado, base para a produção da Sequência Expandida e mote para a articulação entre conteúdos curriculares e a questão de gênero, oportunizou que os estudantes conhecessem a voz da mulher enquanto autora, narradora e personagem, bem como entrassem em contato com a representação feminina literária desprendida de estereótipos, o que possibilitou que a Literatura despertasse nos alunos o que Candido (1995) compreende por humanização: “[...] os alunos puderam apreender não somente as especificidades estéticas e os conteúdos literários, mas também re(pensar) certos discursos, rever valores, sentir-se instigados a alterar comportamentos e opiniões social e culturalmente padronizadas na sociedade sobre a mulher” (MORAES, 2017, p.165). Quanto às dificuldades, elas estiveram relacionadas sobretudo ao tempo destinado à implementação das atividades, que parecia insuficiente, mas que foram superadas graças à mediação do professor e à participação e interesse dos discentes.

Algo que merece destaque nas considerações finais apresentadas pela autora, diz respeito à adesão do público alvo à proposta de leitura literária. Para Moraes, o fato de os alunos serem moradores de bairros da periferia da cidade e integrarem um grupo de baixa renda e de baixa adesão à leitura, revelou que qualquer sujeito, independentemente da condição socioeconômica a que pertence ou da falta de hábito para a leitura, pode ser provocado a adentrar no mundo da Literatura. Desse modo, assegura a pesquisadora, a leitura literária é para todos.

O que fica da discussão acima exposta é que a prescrição de leis e diretrizes curriculares por si só não agenciarão relações sociais mais igualitárias. Sob essa perspectiva, é premente a adoção de práticas pedagógicas voltadas para a (re)educação das relações humanas voltadas para a diversidade, ainda que se tenha o entendimento de que “[...] a existência de leis e políticas de ação afirmativa não basta para desenvolver atitudes e hábitos que garantam a construção do respeito às diferenças. Aqueles só serão alcançados se houver predisposição, por parte da sociedade, para provocar mudanças”, como argumenta Reis (2009, p. 60). É, então, nesse contexto reflexivo que se inscreve esta proposta de discussão, que se coloca como parcela de um esforço construtivo mais amplo, cujo intuito é contribuir para uma educação reflexiva e



crítica, estruturada para contemplar o diálogo com as “diversidades” e, assim, preparar o sujeito para o exercício da cidadania.

E- Referências

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura:** a formação do leitor (alternativas metodológicas). 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ALBINO, Ana Beatriz. **A temática afro-brasileira no Programa Nacional Biblioteca da Escola nos Anos Finais do Ensino Fundamental:** uma intervenção midiática para o letramento Literário. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2017. 224p.

ARAÚJO, Jorge. **Comandante Hussi.** São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

_____. **Lei n. 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei n 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei n 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília: DF, 2013.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, no.9, v.4, set. 1972, p.803-809.

_____. O direito à literatura. In: **Vários escritos.** 3ª. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAPES. Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras). 19 abr. 2013. Disponível em: Acesso em: 16 abr. 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. Alice ainda mora aqui: narrativa juvenil contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, no.36, jul-dez.2010, p.31-34.

MORAES, Angelita Cristina de. **A representação feminina na obra A mocinha do Mercado Central, de Stella Maris Rezende (2011):** uma proposta para a educação literária. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2018.



PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura fora da caixa**: o PNBE na escola - Distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

REIS, Rosani Clair da Cruz. Leitura Imagética, Relações Étnico-raciais e Formação de Professores de Línguas. In: CASTILHO, Maria Roseli; FERREIRA, Aparecida de Jesus (org). **Formação de Professores de Línguas**: investigações e intervenções. Cascavel: EDUNIOESTE, 2009.

REZENDE, Stella Maris. **A mocinha do Mercado Central**. São Paulo: Globo, 2011.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia, JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p.17-33.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infanto juvenil. In: EVANGELISTA, A. Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **Escolarização da leitura literária**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



O PAPEL DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR

Luana Ueda Rodrigues¹

Gabriela Costa e Silva²

Katia Fernanda O. Borges³

Soraia Kfourri Salerno⁴

Resumo

Esta pesquisa busca compreender o papel do profissional da educação na gestão escolar, especificamente ao que concerne à construção do planejamento, tendo em vista o caráter político deste processo. O âmbito do planejamento que este trabalho apresenta é o da gestão escolar, instrumento que pode oportunizar a construção identitária da escola. Nos propomos a refletir sobre a atuação dos profissionais da educação e seu envolvimento na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP). A opção metodológica pauta-se na pesquisa qualitativa, a qual possui caráter exploratório, por meio de levantamento de referenciais bibliográficos pertinentes ao tema. Objetivamos discutir sobre a importância do planejamento educacional no âmbito da gestão escolar como instrumento político de construção identitária, identificar o papel do profissional da educação, seu envolvimento e participação na construção do PPP e elucidar as influências que determinam o sentido político do planejamento educacional. É necessário a elaboração do PPP num processo democrático, numa ação participativa entre profissionais da educação, consciente de seu papel social e político. Possibilitando assim a construção da identidade da escola, mediante um projeto vivo e transitório presente em todos os momentos do processo educativo. Os professores devem se reconhecer como intelectuais transformadores, pois sendo o ambiente escolar reprodutor das contradições externas, as transformações ocorridas dentro da escola perpassam pelos muros da escola e atingem uma sociedade inteira.

Palavras-chave: Planejamento; Projeto Político Pedagógico; Profissional da educação; Gestão Escolar.

Abstract

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina, bolsista CNPQ PROIC/UENP. Email: luana.uedaped@gmail.com

² Graduanda do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina, PROIC/UENP. Email: gabriela99costa@gmail.com

³ Graduanda do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina, PROIC/UENP. Email: kfernandab@gmail.com

⁴ Doutora em Políticas Educacionais e Sistemas Educativos pela Unicamp/Campinas-SP, docente da Universidade Estadual de Londrina/CECA/Edu. Email: soraiakfourri@uel.br

This research seeks to understand the role of the education professional in school management, specifically in what concerns the construction of planning, given the political nature of this process. The scope of the planning that this work presents is the one of the school management, instrument that can give the construction of identity of the school. We propose to reflect on the work of education professionals and their involvement in the collective construction of the Political-Pedagogical Project (PPP). The methodological option is based on the qualitative research, which has an exploratory character, through the collection of bibliographic references pertinent to the theme. We aim to discuss the importance of educational planning in school management as a political instrument of identity construction, to identify the role of the education professional, their involvement and participation in the construction of the PPP and to elucidate the influences that determine the political meaning of educational planning. It is necessary to elaborate the PPP in a democratic process, in a participative action among professionals of the education, conscious of its social and political role. Thus enabling the construction of the identity of the school, through a living and transient project present at all times of the educational process. Teachers must recognize themselves as transforming intellectuals, since the school environment is the source of external contradictions, the transformations occurring within the school run through the walls of the school and affect an entire society.

Keywords: Planning; Political Educational Project; Professional education; School management.

Introdução

Esta pesquisa compreende o planejamento como instrumento político para o profissional da educação o qual deve ter clareza do papel da escola para uma ação consciente.

Esta pesquisa busca compreender o papel do profissional da educação na gestão escolar, especificamente ao que concerne à construção do planejamento, tendo em vista o caráter político deste processo.

O âmbito do planejamento que este trabalho apresenta é o da gestão escolar, instrumento que pode oportunizar a construção identitária da escola. Nos propomos a refletir sobre a atuação dos profissionais da educação e seu envolvimento na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

A opção metodológica pauta-se na pesquisa qualitativa, a qual possui caráter exploratório, por meio de levantamento de referenciais bibliográficos pertinentes ao tema. Objetivamos discutir sobre a importância do planejamento educacional no âmbito da gestão escolar como instrumento político de construção identitária, identificar o papel do profissional da educação, seu envolvimento e participação na construção do PPP e elucidar as influências que determinam o sentido político do planejamento educacional.

Entender o papel da escola e do profissional da educação é imprescindível para uma produção consciente do PPP, o qual deve expressar a construção identitária do processo formativo e também para uma gestão democrática.

Papel da escola e o PPP

O planejamento é um ato intrínseco à ação humana, pois suas ações são intencionais. Como ação humana intencional, garante parâmetros necessários para o profissional da educação, tendo em vista o cumprimento do papel social da escola.

Para entender seu papel, é preciso compreender a natureza dessa instituição. Silva Júnior e Ferretti (2004) discutem sobre a natureza institucional da escola, a partir da Modernidade. Para analisar a organização, os referidos autores citam Beltrán Llavador e San Martín Alonso (2002) e Ball (1989) que discutem a a organização escolar.

Definem a instituição como “estrutura normativa” com bases jurídicas (atribuições legais) de funcionamento. A expressão “estrutura organizativa” se refere a uma derivação das normas institucionais que regulam as relações entre os sujeitos, para que a instituição cumpra sua finalidade. Por isso a “organização” não são as normas em si, mas a administração delas.⁵

Ball (1989) anuncia que a teoria sobre a organização pouco acrescenta na compreensão da realidade escolar, pois em sua visão essa teoria atende aos interesses e necessidade de seus administradores. Não há conhecimento da micropolítica dentro da vida escolar, das “estratégias que os diferentes grupos que se encontram nos contextos educativos utilizam para usar recursos de poder e influência, a fim de promover seus interesses (HOYLE, 1982, apud BALL, 1989, p. 33, tradução FERRETTI; SILVA JUNIOR, 2004, p. 71). Está presente na escola tanto estratégias contraditórias quanto as ligadas à organização hierárquica, essa pluralidade causa na escola campos de disputa entre os seguimentos institucionais.

Ferretti e Silva Junior (2004), definem como a função social da escola a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, e essa parte selecionada é parte principal da organização escolar, o currículo. Justamente pelo currículo definir as principais estruturas organizacionais da escola que sofre constantemente tensões pela rápida mudança dos contextos sociais. As circunstâncias obrigam impor critérios de seleção desses conteúdos (constante objeto de disputas), pela necessidade de homogeneização da organização, que, no entanto, põe em risco sua diversidade.

⁵ibidem

O debate sobre a escola ser uma instituição ou organização ainda é polêmica e divide opiniões, porém, prevalece ela como uma “instituição organizacional” (SALERNO, 2019) para cumprir o pacto social de educação para todos que expressa os valores e expectativas da sociedade, constituída historicamente. A organização escolar de cada instituição é única, pois existe uma cultura administrativa (o objeto da organização é a administração das normas, não as regras).

O papel da escola de acordo com o autor Saviani (1992) consiste na transmissão do conhecimento científico, ao tratar do papel da escola básica, o autor parte do princípio que a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, pois diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo.

Para Libâneo (2011), bem como para Saviani (1992) o papel da escola encontra-se sobrecarregado de atribuições que lhes são determinadas desviando-se de sua função, a qual seja a democratização do saber elaborado.

Segundo Albuquerque e Aguiar (s/d), a comunidade e os pais podem cobrar o trabalho dos professores e o papel da escola no sentido de se tornarem aliados para conquistarem melhores condições de trabalho. Ao mesmo tempo, é preciso definir com clareza sobre o que compete aos pais e à comunidade decidir, para que não sejam confundidas as atribuições da escola, da família e da comunidade.

A ação participativa na construção do PPP, o transforma não mais num mero documento, uma burocracia e sim numa identidade para a instituição escolar, assim como anuncia Veiga (2002), o projeto deve ser algo construído de forma participativa, não com fim burocrático, mas sim construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Sendo assim, a construção do PPP implica no reconhecimento do papel social da escola. A definição dada por Ramos, Leite e Filho (2012), sobre o papel da escola, refere-se como um ambiente para a democratização do saber elaborado. Democratização no sentido de oportunizar o conhecimento erudito de modo igualitário e em conformidade com a prática social dos alunos, a fim de formar futuros cidadãos ativos e críticos. Essa visão de escola ainda é teórica, requer a consciência pelos profissionais da educação sobre seu local de trabalho e seu papel.

No entanto, como resquício da pedagogia tradicional, o sentido dado para a instituição é de um local destinado para a disseminação do conhecimento científico por si só. Essa visão de escola, traz um cunho conservador pois preocupa-se em formar o aluno para o mercado de trabalho, com conhecimento necessário para a equalização das condições de aproveitamento

das oportunidades conforme a Teoria do Capital Humano, a qual reconhece a escola com a oportunidade para todos, sem levar em conta sua história de vida, responsabilizando o sujeito pelo seu sucesso, bem como seu fracasso – uma abordagem meritocrática.⁶

O papel da escola vai além de transmitir o saber elaborado, é também propiciar a formação do homem em sua integridade. É entendido-lo como sujeito histórico, construído culturalmente. Assim, o simples depósito de conteúdos não é suficiente para sua construção, mas sim um método de ensino que o leve a transcender sua natureza, que se preocupe em formá-lo culturalmente, que possibilite a construção de sua própria história, sendo que sua historicidade não é isolada, é criada em conformidade com os outros indivíduos, também donos de sua própria historicidade.⁷

A crise enfrentada pela educação é antes de tudo uma crise de valores, perdeu-se o sentido da educação, não se sabe mais quem e para que quer se formar, essa crise abarca não só no ambiente escolar, mas também todo o contexto social. O ambiente escolar reproduz as relações sociais e envolve o acesso de diversos grupos sociais, podendo assim entrar em conflito com as diferentes realidades e vivências. Com isso, a escola precisa reconhecer as necessidades dos alunos, sem negligenciar seu direito de aprendizagem, ou seja, o ensino em conformidade com a prática social.

É importante uma escola viva, que se desprenda da burocracia, que pense, projete, reflita, composta de ação e movimento, mesmo assim ela nunca estará pronta, segundo Alarcão: “Não quero uma escola que se lamente o insucesso como um pesado e frustrante fardo a carregar, mas uma escola que questione o insucesso nas suas causas para, relativamente a elas, traçar planos de ação” (ALARCÃO, 2010, p.89). Uma escola ciente de sua responsabilidade social de constituir no aluno autonomia na tomada de decisões.

Profissional da Educação

Paro, também problematiza a visão conservadora sobre a escola, apontando as limitações na relação professor e educando, assim faz a crítica ao sistema que ignora completamente as características e condições tanto do educador quanto de educando, ocasionando uma abstração destes sujeitos no processo (PARO, 2010, p. 21).

⁶ Ver: Theodore W. Schultz (1973)

⁷ Ver: Alarcão (2010)

No processo da aprendizagem entra o papel do professor que por conta de estar inserido neste sistema sua função se reduz a um mero reproduzidor de ideias de alto nível, um especialista, como aborda Alarcão.⁸

Apesar da importância da análise crítica do atual modelo educacional é preciso mais, é preciso transcender e atuar como uma proposta educacional, combinando a criticidade e a possibilidade de ação, para fornecer bases teóricas para os educadores tornando a atividade docente crítica e transformadora.

No primeiro momento é preciso que se reflita a importância desse profissional, seu papel na formação não só científica, mas também social e política. Ao reconhecer sua responsabilidade surge a necessidade de mudar aquilo que já é feito, de criarem condições estruturais e possibilitando a produção de um currículo mais democrático.

O profissional da educação precisa se preocupar com a formação integral, proporcionando elementos para consciência sócio-política, não unicamente, com a inserção dos alunos no mercado de trabalho, como afirma Giroux:

Intelectuais deste tipo não estão meramente preocupados com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos nas carreiras, e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e muda-lo quando necessário (GIROUX, 1997, p.29).

Sendo assim, os profissionais da educação, como intelectuais transformadores, combinam reflexão e ação, em seu papel social e político, construindo coletivamente um local de trabalho que oportunize um processo formativo para autonomia

Gestão democrática

Na busca de um planejamento, no âmbito da gestão escolar, consciente de seu papel político e pedagógico um ponto de grande influência é a questão da gestão democrática por sua natureza política e social.

Como anunciado por Dourado (2006) as políticas de democratização devem considerar o contexto em que se inserem, por serem a "... expressão, elas mesmas, dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos por este" (DOURADO, 2006, p.77).

⁸ Ibidem

Com isso, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) se coloca num passo importante nas mudanças de ordem legal/institucional, como no âmbito da gestão democrática, no qual se refere o Art. 14 da LDB, onde trata das as normas da gestão democrática para o ensino público na educação básica, estabelece os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Observa-se que previsto na LDB, a participação dos profissionais na elaboração do PPP, elemento essencial para uma gestão escolar democrática.

A gestão democrática defendida por Dourado (2006, p.79) é entendida:

[...] como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscribe aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do "jogo" democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Ou seja, não é a mera participação, é o aprendizado das regras do “jogo democrático”, para assim ativamente participar e promover mudanças na gestão escolar. No entanto, a realidade interna encontrada reproduz o modelo de gestão do sistema público, um modelo centralizador que muitas vezes, por conta de falta de profissionais e o entendimento de suas especificidades.

A organização escolar é resultado entre estrutura formal e as interações que se produzem em seu interior, com isso, possuindo dificuldades em qual seja o lado, dificulta a construção coletiva de tomada de decisões. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade e não ser permitida a direção de cima para baixo em uma ótica de poder.

Considerações Finais

É necessário a elaboração consciente do PPP, numa ação participativa entre profissionais da educação, consciente de seu papel social e político. Possibilitando assim a construção da identidade da escola, mediante um projeto vivo e transitório presente em todos os momentos do processo educativo.

No entanto, na realidade vivenciada, perde-se a confiança nos profissionais da educação, o sistema educacional conservador posicionou professores e alunos como mero expectadores do processo educativo, sendo apenas reprodutores do sistema. No âmbito da gestão escolar essa leitura se intensifica, estes sujeitos são distanciados da elaboração do PPP, quer por desconhecimento e (ou) alienação do processo.

Sendo assim, ambos precisam reconhecer seus papéis de agentes na construção do papel social da escola. Principalmente os professores devem se reconhecer como intelectuais transformadores, pois sendo o ambiente escolar reprodutor das contradições externas, as transformações ocorridas dentro da escola perpassam pelos muros da escola e atingem uma sociedade inteira.

O PPP, representa para a escola, um documento que expressa a identidade escolar, portanto deve ser construído num processo de ampla discussão pela comunidade escolar, agentes internos e externos, participando ativamente do jogo democrático, como apontado por Dourado (2006). Esse processo recebe uma gama de influências, quer por determinações de políticas educacionais, geográficas, históricas e sócioeconômicas.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALBUQUERQUE, M. H. M. de; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **Projeto político pedagógico e gestão autônoma da escola**. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/2432474-Projeto-politico-pedagogico-e-gestao-autonoma-da-escola.html>>. Acesso em: 20 mai 2018.

DOURADO, 2006. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências e novos desafios**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. -10. ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, J. F. P.; LEITE, A. A.; FILGUEIRAS FILHO, L. de A. **FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: qual o lugar do pedagógico, do político e do trabalho?** Disponível em:



<<http://educas.com.br/blog/wp-content/uploads/2012/04/FUNÇÃO-SOCIAL-DA-ESCOLA.pdf>>. Acesso em: 28 ago 2018.

SAVIANI, D. Sobre a No natureza e especificidade da Educação. **Pedagogia Histórico-crítico: primeiras aproximações**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SCHULTZ, T. W. Investimento em Capital Humano. In: SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva**. 14ª. ed. Papirus, 2002.



O DESAFIO DO ENSINO PROFISSIONAL ANTE AS INFLUÊNCIAS DO MERCADO DE TRABALHO

Lucival Bento Paulino Filho¹

Anderson Martins Corrêa²

Claudio Zarate Sanavria³

Willyan da Silva Caetano⁴

João Augusto Grecco Pelloso⁵

Resumo

A Educação Profissional e Tecnológica está intrinsecamente ligada a evolução da sociedade. Desde os primórdios de nossa evolução, o homem precisou aprender e transmitir conhecimentos relacionado ao trabalho: primeiro diretamente ligado à subsistência, dominando a natureza para suprir suas necessidades, e em um segundo momento, não abandonando esse contexto histórico, na formação de uma sociedade de classes trabalhadoras. Emerge, pois, uma relação intrínseca entre a evolução (e constante renovação) do trabalho e a educação dos trabalhadores, já que se encontram atreladas à exploração de classes para a acumulação de riquezas da burguesia. A Educação Profissional assim, sempre foi objeto de intensas discussões que permeiam sua finalidade. Para a elaboração do decreto que atualmente regulamenta a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, evidencia estar presente o ideal do trabalho como princípio educativo, visando proporcionar o ensino politécnico e uma formação omnilateral. Nesse contexto, apresenta-se uma análise da efetividade dos princípios norteadores presentes na doutrina marxista, sob o enfoque dos cursos profissionais, haja vista que persiste na realidade brasileira, fatores externos que traduzem influência nas diretrizes observadas. Aborda-se assim, em capítulos complementares, os constantes impasses existentes, na tentativa de conformação da emancipação do homem pelo trabalho e os interesses do capital: ideais que não encontram historicamente um meio de conversão.

Palavras-chave: Ensino; Educação Profissional; Politecnicia.

¹ Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFMS. E-mail: lucivalbento@gmail.com
Filiação: Lucival Bento Paulino e Celia Regina Martin Paulino.

² Professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica/IFMS. E-mail: anderson.correa@ifms.edu.br

³ Professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica/IFMS. E-mail: claudio.sanavria@ifms.edu.br

⁴ Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFMS. E-mail: professorwillyancaetano@gmail.com

⁵ Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFMS. E-mail: japeloso@hotmail.com

Abstract

Vocational and Technological Education is intrinsically linked to the evolution of society. From the beginning of our evolution, man had to learn and transmit knowledge related to work: first directly linked to subsistence, dominating nature to meet his needs, and secondly, not abandoning this historical context, in the formation of a society of working classes. An intrinsic relation between the evolution (and constant renewal) of labor and the education of workers emerges, since they are linked to the exploitation of classes for the accumulation of wealth of the bourgeoisie. Vocational Education has always been the object of intense discussions that permeate its purpose. For the elaboration of the decree that currently regulates the Professional and Technological Education in Brazil, it is evident that the ideal of work as an educational principle is present, aiming at providing polytechnic education and omnilateral training. In this context, it is presented an analysis of the effectiveness of the guiding principles present in the Marxist doctrine, under the focus of the professional courses, since it persists in the Brazilian reality, external factors that translate influence in the observed guidelines. In complementary chapters, we approach the constant impasses that exist in the attempt to conquer the emancipation of man by labor and the interests of capital: ideals that do not find a means of conversion historically.

Keywords: Teaching; Professional education; Politecnia.

Introdução

Este artigo é o produto inicial de uma dissertação de mestrado que tratará sobre as influências e desafios que a permeiam o ensino profissional, e, em especial, sua relação com a politecnia. O objetivo deste estudo é apresentar os atuais desafios que incidem sobre o ensino na seara da educação profissional e, ainda, demonstrar que a plena integração da educação profissional dar-se-á com a efetivação da politecnia, visando, desse modo, superar a formação dualista corrente no Brasil.

Nessa perspectiva, enfatiza-se a necessidade da superação das contradições presentes no capitalismo contemporâneo, superação que, imprescindivelmente, começa por meio de uma educação ampla, igualitária e de qualidade.

Os diferentes posicionamentos devem, sempre que possível, ser somados, e a base do desenvolvimento político-social é exatamente essa discussão, pois não se mostra razoável tecer críticas ao que existe, sem perquirir seu contexto histórico e as influências exercidas, sobre o âmbito educacional, itens determinantes para o rumo da sociedade.

Conhecer as origens e as disputas que conceberam a Educação Profissional, e as influências específicas que sofrem cada campo de atuação, mostra-se imprescindível para que

se possa analisar criticamente a situação atual e posicionar-se no sentido de projetar as lutas que serão travadas em nome de uma sociedade que valorize o trabalho e entenda os sentidos que possui.

Por meio de revisão sistemática enfocada na bibliografia do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica/IFMS, bem como artigos complementares obtidos em consulta ao Portal de Periódicos CAPES/MEC e anais de eventos, o presente estudo visa responder à pergunta norteadora: quais os desafios da Educação Profissional? Para tanto, passou-se a selecionar e avaliar criticamente os estudos, para coletar e analisar os dados.

Buscou-se, entre os livros e artigos, aqueles que apresentam aspectos críticos sobre a Educação Profissional, mas que a entendam sobre uma mesma perspectiva, qual seja: estar orientada para a politecnicidade, a emancipação de homens e mulheres, e não direcionada ao mercado de trabalho. Assim, o critério utilizado para seleção dos textos a serem analisados foi o artigo conter no título ou nas palavras-chaves os termos descritores anteriormente elencados.

A dialética, *in casu*, direciona a apreensão e análise do objeto de estudo a partir das categorias tese, antítese e síntese, representativas do movimento de contradições e de suas superações, conforme ideal marxista. Confrontando-se os ideais de um ensino profissional politécnico e emancipador, com a realidade capitalista do mercado de trabalho, extrai-se da revisão, pontos-chaves para o aprofundamento de discussões acerca do tema.

Desafios e Perspectivas

Da análise do acervo bibliográfico de autores que convergem ao pensamento marxista e os ideais provenientes, percebe-se que os princípios que nortearam a promulgação do Decreto 5.154/04, que atualmente regulamenta a educação profissional e tecnológica no país, são evidenciados por autores como Dermeval Saviani e Gaudêncio Frigotto, quais sejam, o trabalho como princípio educativo, visando proporcionar o ensino politécnico e uma formação omnilateral.

A partir dos princípios citados, tece-se análise crítica das bases da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ante ao projeto político-pedagógico no qual se insere. A realidade brasileira demonstra um número elevado de cursos técnicos, e por consequência a formação de profissionais que se veem diante de um mercado de trabalho que nem sempre garante

oportunidades. Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de uma formação omnilateral, que, diante de um ideal de ensino que coloque o trabalho como princípio educativo, possibilite a emancipação do trabalhador e análise crítica para além do curso técnico.

Infere-se, e por tal razão consubstancia-se em objeto de pesquisa, que o ensino ofertado em cursos, traduz os interesses do capital - que são representados primordialmente pela indústria e o agronegócio -, e não busca efetivamente atender a proposta politécnica que permeou a elaboração do Decreto que regulamenta o ensino profissional e tecnológico.

Evidenciar o panorama dos cursos técnicos consubstancia-se em uma forma de romper a visão turva do ensino profissional, uma vez que é de suma importância para os futuros técnicos, compreender o contexto ao qual estão inseridos e assim alavancar um início de mudança do pensamento, trazendo uma proposta crítica e emancipadora para o mundo do trabalho e além dele.

Os referenciais teóricos que permeiam as bases conceituais marxistas para a Educação Profissional e Tecnológica, quanto a politécnica e o trabalho como princípio educativo, estão presentes em Karl Marx e Friedrich Engels, corroborado por Antonio Gramsci.

Para Karl Marx, ainda em meados do século XIX, politécnica referia-se à “combinação de trabalho produtivo pago, com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica” sendo o meio pelo qual “elevaria a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (MARX; ENGELS, 2011, p. 86).

No entanto, o referido autor não trata especificamente a questão pedagógica em suas obras, cabendo, pois, os autores que seguem a linha marxista, por meio do esboço inicial, construir a ideologia aplicável à educação. No Brasil evidenciam-se autores como Gaudêncio Frigotto, Dermeval Saviani, Acácia Kuenzer, José Rodrigues, dentre outros.

Desta forma, o termo ‘educação politécnica’ passou a ser vista como sinônimo de concepção marxista de educação, e nesse contexto, propugnaram os adeptos, por uma educação pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e jovens; a superação do hiato historicamente produzido entre trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo; a formação omnilateral (isto é, multilateral, integral) da personalidade de forma a

tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica; além da integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar a estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais (PEREIRA; LIMA, 2010, p. 168-174).

Em complemento, aponta Celso Ferreti que o ensino politécnico encontra seu cerne na relação entre teoria e prática, possibilitando o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos ligados ao trabalho, e, num processo de assimilação dos princípios básicos, contribuir para a formação multilateral dos trabalhadores (FERRETI, 2009, p. 114).

Extraí-se, pois, ser o princípio basilar da ideologia marxista, a oferta de educação para além dos interesses do capital, desenvolvendo-se conhecimento e pensamento crítico. O que se mostra um grande desafio dentro de uma realidade em que o mercado de trabalho visa tão somente o preparo adequado para o desempenho de tarefas estritamente técnicas.

Nessas indicações, encontra-se o cerne do princípio educativo pelo trabalho, presente nos escritos de Antonio Gramsci, que tem, na busca na transformação radical da sociedade, sua última finalidade. De acordo com Rosemary Dore, “as reflexões de Gramsci sobre o trabalho, referência também da produção do conhecimento, seguem de perto a análise de Karl Marx sobre o trabalho como transformação da natureza e do próprio homem, como processo de humanização do homem” (DORE, 2014, p. 298).

Celso Ferreti aponta que a aproximação de Marx e Gramsci se dá pela “perspectiva teórica, ou seja, o materialismo histórico, e, (...) a preocupação de natureza política que os remete não apenas ao estudo, mas também às ações, que têm por objetivo a superação da formação social capitalista” (FERRETI, 2009, p. 126).

Antonio Gramsci propugna, pois, sob a bandeira do trabalho como princípio educativo, a escola humanista, de cultura geral, que prepare dirigentes. Seu objetivo é a unidade entre teoria e prática, a formação de dirigentes para a conquista da hegemonia (DORE, 2014, p. 310).

Necessário, pois, conduzir-se a uma leitura da escola unitária de Antonio Gramsci ao encontro da escola politécnica minutada por Karl Marx (conforme DORE [2014, p. 311] é a interpretação feita pelo historiador Mario Manacorda), e por meio desta conversão, construir a ideia de formação omnilateral pela politecnia, observando-se ainda as contribuições históricas que fomentam a luta contra-hegemônica e a formação de dirigentes.

Acredita-se, assim, em uma constante evolução do fundamento teórico, de acordo com a evolução da própria sociedade, e ainda, observando a necessidade de adaptações às especificidades de novos estudos, situados em momentos históricos distintos.

Diante do contexto desses novos estudos, são apontadas as relações entre as políticas educacionais na realidade brasileira e as ideologias hegemônicas, assim como as concepções da educação profissional e as consequências no campo prático, demonstrando, no campo histórico-dialético, o descontentamento com a realidade vivenciada na educação, e a necessidade imperiosa de se contribuir no intuito de efetivamente transformá-la.

Em estudo dos ideais liberais presente no pensamento educacional brasileiro, Beatriz Stutz e Carlos Alberto Lucena (2010) concluem que a sociedade atual enfrenta um grande desafio, pois a convicção em relação a escola como meio de acesso ao emprego e consequentemente como forma de ascensão social já não é mais a mesma.

Para os autores, os ideais liberais – antagônicos ao marxismo -, descontrolam a ideiação da escola unitária/politécnica, colocando-nos diante de um quebra-cabeças para esclarecer qual o verdadeiro papel das escolas voltadas para a formação profissional.

Ainda, sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros, José Derivaldo dos Santos (2017), aduz que, inobstante a concepção do Decreto 5154/04 ser recebida com otimismo pelos defensores das políticas educativas, a realidade do cotidiano escolar é de uma profissionalização precoce. Ou seja, em que pese as diversas críticas às políticas educacionais anteriores, permanece a opção de oferta dos cursos desintegrados, traduzindo-se a máxima expressão do dualismo, que separa e distingue níveis de ensino. Conclui o autor:

Se por um lado, no plano do discurso, há a defesa de uma “melhor” qualificação/requalificação profissional, assim como a inculcação de que o indivíduo é o maior responsável pelo seu sucesso e/ou fracasso, por outro, as medidas que são efetivadas visam, no plano prático, garantir uma melhor adequação do aparato educativo aos imperativos do mercado (SANTOS, 2017, p. 238).

Mostra-se edificante o trabalho desenvolvido por Eliezer Pacheco (2015) no livro “Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora”, haja vista que traz os ideais emancipadores pelo trabalho em um recorte sobre os Institutos Federais, traçando um panorama dessas instituições, de modo a avistar a superação do conteúdo ideológico fundado no individualismo e na competitividade, próprio dos ideais neoliberais.

A exemplo desta pesquisa, as peculiaridades educacionais, tanto de instituição, quanto de cursos, nas mais diversas realidades, traçam um panorama de um país com dimensões continentais e rica cultura regional.

Extraí-se, pois que a própria relação com o trabalho tem forte influência da realidade local, e assim, independentemente da quantidade de pesquisas que associem os conceitos de politecnia e formação omnilateral aplicada a um contexto específico, serão sempre somadas em um plano maior de análise e jamais este campo pode ser tido por saturado.

Cite-se, no que atine à pesquisa sobre influências na pesquisa educacional, o trabalho de Jefferson Carriello do Carmo (2018), que aponta a Federação das Indústrias de Mato Grosso do Sul como agente ativa nas políticas educacionais.

Os objetivos deste, e dos diversos estudos e pesquisas apontadas é sintetizada por João Henrique Bordin:

A concepção de uma educação marxista omnilateral é a chance que o homem tem de revolucionar a maneira de pensar e de se posicionar frente ao sistema capitalista, possibilitando, assim, reverter o quadro de desigualdades da atual sociedade. A educação não faz a revolução, mas com certeza nenhuma revolução acontece sem ela. Neste sentido, o primeiro passo para garantir uma mudança social e evitar o retorno ao momento histórico anterior é fazer com que todo o povo esteja bem preparado intelectualmente, com uma cultura por ele formada, seja consciente dos percalços que virão e tenha sabedoria e entendimento para posicionar-se na nova maneira de conceber o mundo (BORDIN, 2010, p.11).

Evidenciou-se que a educação profissional, dada sua relação intrínseca com o trabalho, sofre influência da sociedade capitalista, e na área agropecuária, a influência é exponenciada por meio de entidades representativas que, diante dos interesses da classe dominante, ditam os rumos da educação profissional, o que, para Ricardo Antunes, extraído da leitura de Mészáros, consubstancia-se em” subordinação estrutural do trabalho ao capital” (2009, p. 21). Uma vez que essa subordinação é resultado de um processo historicamente constituído, reverter o cenário capitalista mostra-se uma questão a ser solucionada, sem que ainda exista uma resposta definitiva.

Uma hipótese pode ser extraída do que Dermeval Saviani analisou quando da tentativa de positivação dos ideais politécnicos na legislação brasileira. Para o autor, naquele contexto, foi necessário “entender que é possível trabalhar dentro das contradições do Governo que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 4). Adotou-se tal posicionamento na intenção de impulsionar o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa.

Considerações Finais

Em decorrência da pesquisa realizada, foi possível constatar que a doutrina marxista é firme quanto à necessidade de integração entre os conhecimentos acadêmicos (intelectuais) e os conhecimentos técnicos (manuais), de forma a possibilitar a formação integral do aluno da Educação Profissional.

A essencialidade da educação profissional, por sua vez, acompanha o movimento global que cada vez mais se desinteressa pela produção voltada genuinamente para as necessidades humanas e passa a suprir somente a necessidade de acumulação de riquezas.

Sendo este o principal empecilho para um efetivo estado social em benefício dos cidadãos, o que se vê é o trabalho cada vez mais precarizado, submisso aos interesses do capital, e deturpado por este, através de um suposto interesse colaborativo entre a classe empresarial e os trabalhadores, inexistente na atual conjuntura.

Assim, fica evidente que, mesmo ampliando o acesso ao Ensino Médio, se o seu grande objetivo for tão somente preparar mão de obra para atender às demandas do mercado, e, conseqüentemente, neste viés, centrar a formação dos alunos mais na profissionalização do que na formação geral, estaremos priorizando uma formação unilateral, interessada meramente na formação de um trabalhador polivalente capaz de se adaptar ao longo da sua vida laboral a diferentes profissões, em detrimento de uma formação integral.

De todo exposto, entendemos a estreita relação entre a politecnia e a formação humana integral na seara da Educação Profissional, haja vista a compreensão do todo perpassar a consciência de classe e da própria existência.

Referências

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a qualificação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. **Decreto n. 5154**. Publicado no D.O.U. de 26 de julho de 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>.

BORDIN, J. H. **Educação Marxista Omnilateral**. In: 15ª Jornada Nacional de Educação: autonomia e cidadania. Santa Maria: Editora da Universidade de Santa Maria - USM, 2010.



CARMO, J. C. do. **Estado de Mato Grosso do Sul, Federação das Indústrias de Mato Grosso do Sul: políticas de educação técnica profissional.** Interações, Campo Grande, v. 19, n. 1, p. 61-76, jan./mar. 2018.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** Revista Trabalho Necessário, Niterói, v. 3, n.3, 2005.

DORE, R. **Afinal o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?** Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set./dez., 2014.

FERRETI, C. J. **O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de Politecnia.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 105-128, 2009.

FRIGOTTO, G. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classes.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A Gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita.** Revista Trabalho Necessário, Niterói, v. 3, n.3, n.p. (1-26), 2005.

LEVEBVRE, H. *El marxismo.* Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1961.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino.** Campinas: Navegando, 2011.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R.. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez., 2015.

OLIVEIRA, F. de. **Crítica à razão dualista / O ornitorrinco.** São Paulo: Boitempo, 2003

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora.** Natal: IFRN, 2015.

PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.



SALATIEL, J. R. **Marx - Teoria da Dialética: Contribuição original à filosofia de Hegel.** Especial para a Página 3 Pedagogia & Comunicação. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/marx---teoria-da-dialetica-contribuicao-original-a-filosofia-de-hegel.htm>>. Acesso em 30.11.2018.

SANTOS, J. D. dos. **A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros.** *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez. 2017.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

STUTZ, B. L.; LUCENA, C. A. **Educação profissional e os ideais liberais presentes no pensamento educacional brasileiro.** *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.38, p. 139-149, jun. 2010.



ENSINO DE SEXUALIDADE: UMA INTERVENÇÃO COM ALUNOS DO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Caroline Alfieri Massan¹

Juliete Gomes Póss Asano²

Évelin Chaiane de Souza Cardoso³

Resumo

Preocupados com o oferecimento de noções sobre sexualidade a seus alunos, professores e equipe pedagógica, procuram diferentes maneiras de promover seu acesso. Uma estratégia utilizada por uma Escola Municipal do município de Cornélio Procópio - Paraná foi realizar palestra, com um profissional capacitado aos alunos do quinto ano. O objetivo do artigo é demonstrar se houve o alcance de conceitos relacionados aos conteúdos de Ciências: Sistemas Reprodutores, IST, higienização íntima e menstruação. Para coleta de dados foram utilizados questionários, pré e pós palestra, de modo a correlacioná-los posteriormente. Os resultados obtidos puderam indicar que houve aproximações de aprendizagem das questões trabalhadas durante a palestra. A Educação Sexual é de extrema relevância e pode ser trabalhada por profissionais de maneira natural, livre de preconceitos, de modo a proporcionar aos alunos uma vivência saudável da sua sexualidade, proporcionando esclarecimentos das doenças, dos riscos e livre de tabus.

Palavras-chave: Educação Sexual; Sexualidade; Palestra.

SEXUALITY TEACHING: AN INTERVENTION WITH ELEMENTARY SCHOOL FIFTY GRADERS

Abstract

Concerned about offering their students notions about sexuality, teachers and pedagogical staff, they seek different ways to promote their access. A strategy used by a Municipal School in the municipality of Cornélio Procópio - Paraná was to hold a lecture, with a qualified professional to the students of the fifth grade. The objective of the article is to demonstrate if there were the achieve of concepts related to the contents of Sciences: Reproductive Systems, IST, intimate hygiene and menstruation. For data collection, pre and post-lecture questionnaires were used, in order to correlate them later. The obtained results could indicate that there were approximations of learning of the questions worked during the lecture. Sexual Education is extremely relevant and can be worked by professionals in a natural way, free of prejudice, in

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGEN/UENP) – Mestrado Profissional em Ensino – caamassan@gmail.com.

² Mestranda no Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGEN/UENP) – Mestrado Profissional em Ensino - juliete_poss@hotmail.com.

³ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGEN/UENP) – Mestrado Profissional em Ensino - evelinchai@outlook.com.



order to provide students with a healthy sexual experience, providing clarification diseases, about risks and free of taboos.

Keywords: Sexual Education; Sexuality; Lecture.

Introdução

Preocupados com o oferecimento de noções sobre sexualidade a seus alunos, professores e equipe pedagógica, procuram diferentes maneiras de promover seu acesso.

Diante disso, uma estratégia utilizada por uma Escola Municipal do município de Cornélio Procópio - Paraná, ao verificar a dificuldade da professora em abordar, com seus alunos de quinto ano, assuntos que envolvem as questões da sexualidade humana, foi procurar um profissional para realizar a Educação Sexual (ES) livre de preconceitos e tabus, com a finalidade de veicular conhecimentos científicos aos alunos, permitindo que eles construam sua sexualidade de forma natural e saudável.

Frente a esta proposta, foi realizada na Escola Municipal “Angelo Mazzarotto”, uma palestra envolvendo o tema de Sistema Reprodutor feminino e masculino, e algumas questões relacionadas a esse conteúdo, como por exemplo, Infecções Sexualmente Transmissíveis, as chamadas IST, e também sobre a higiene íntima e menstruação.

Desta maneira, o presente artigo tem como objetivo demonstrar se houve o alcance de conceitos relacionados aos conteúdos de Ciências: Sistemas Reprodutores, IST, higienização íntima e menstruação, em uma amostra de alunos do quinto ano da referida Escola Municipal no município de Cornélio Procópio – Paraná.

Aporte teórico

Educação Sexual segundo a renomada pesquisadora Mary Neide Damico Figueiró é

[...] toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja em nível de conhecimento de informações básicas, seja em nível de conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos e atitudes relacionados à vida sexual (FIGUEIRÓ, 1995, p.8).

Sendo assim, ela deve ser realizada também em ambiente escolar a fim de ser completa, eficaz, abrangendo tanto questões informativas como questões formativas (FIGUEIRÓ, 2014, p.44).

Com relação à sexualidade, Nunes (1996) afirma que ela é diversa a sexualidade animal, como podemos observar no trecho que segue:



A sexualidade humana é quantitativamente diversa da sexualidade animal, nela estão embutidos valores da comunidade humana, da história social, da economia, da cultura, e até da espiritualidade conquistada na lenta construção da identidade do homem realizada pelo ser humano na sua trajetória histórica (NUNES, 1996, p.145).

Portanto, a sexualidade humana envolve diferentes aspectos, sendo eles sociais, culturais, econômicos, religiosos, entre outros, e não apenas a diferenciação macho e fêmea, como nos animais.

A importância e relevância em tratarmos sobre sexualidade no ambiente escolar já foram escritas por vários autores (ALTMANN, 2001; BRÊTAS & SILVA, 2002; FRASSON-COSTA, 2012; SILVA, 2015), vemos, pois, que as questões que envolvem a sexualidade estão presentes nos diversos espaços da escola. Como afirmou Altmann (2001), ao citar que está presente nas conversas entre os jovens, nas disciplinas, nos capítulos dos livros trabalhados, nas danças, brincadeiras, entre outros.

Tratamos então o ambiente escolar como um local oportuno para iniciar as questões da sexualidade e ES com as crianças e adolescentes, caminhando para que obtenham uma visão positiva e livre de tabus.

Frasson-Costa (2012) escreveu, com base em suas pesquisas, que é papel da escola contribuir para essa visão positiva da sexualidade, pois ao promover a ES na escola, os alunos poderão repensar seus valores pessoais e sociais, partilhando suas preocupações e emoções.

Com relação ao campo da saúde, de forma a nos atentarmos ao trato biológico da educação sexual, autores como Monteiro (2002), César (2009), Leão e Ribeiro (2012), escrevem que os efeitos desse saber exercem um papel importante tanto na responsabilização individual, quanto para as questões da epidemiologia do risco de infecções e doenças.

Desenvolvimento

Como forma de introduzir as questões do Sistema Reprodutor (feminino e masculino) aos alunos de quinto ano da Escola Municipal “Angelo Mazzarotto”, do município de Cornélio Procópio, foi realizado um convite à um profissional para que ministrasse uma palestra envolvendo os assuntos relacionados.

O convite foi feito para uma professora e mestranda do Programa de Pós Graduação Profissional em Ensino – PPGEN, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, *campus* Cornélio Procópio. Ela desenvolve suas pesquisas versando sobre a temática de ES e



Sexualidade, além de ser uma professora da área de Ciências e Biologia, com capacitação, portanto, para as discussões que a abordagem do tema necessita.

A palestra aconteceu na escola no período matutino e atendeu uma turma de quinto ano, com um total de 24 alunos, sendo 12 do sexo feminino, 12 do sexo masculino, com idades variando de 10 a 15 anos entre as meninas e 10 a 13 anos entre os meninos.

A palestra teve duração de três horas e os assuntos discutidos foram: Sistema Reprodutor (feminino e masculino), higiene íntima feminina e masculina, Infecções Sexualmente Transmissíveis – IST e questões relacionadas à menstruação.

Foram utilizados slides para condução e observação dos Sistemas Reprodutores e órgãos que os compõem, além de imagens e descrições das IST. Também foram utilizados vídeos contendo informações sobre a higienização íntima.

Para coleta de dados, foram realizados questionários prévios (QA) e posteriores (QP), além do diário de bordo da palestrante, o qual descreveu como aconteceu a palestra e quais os tipos de perguntas esses alunos fizeram para sanar suas dúvidas.

Segundo Gil (2002) essa pesquisa se tratou de uma pesquisa descritiva, pois o objetivo foi de fazer um levantamento sobre o que os alunos já sabiam sobre os assuntos abordados e se, posteriormente, haveria aproximação dos principais conceitos. Para desenvolvimento da pesquisa, optamos por utilizar questionários como instrumento de coleta de dados, que conduziram os resultados da nossa pesquisa, a qual é de natureza quali/quantitativa (GIL, 2002).

Participaram como ouvintes da palestra a professora regente da turma, a professora de Arte e o professor de Educação Física.

Resultados e discussões

Os questionários, utilizados como instrumento de coleta de dados, continham exercícios referentes à composição dos Sistemas Reprodutores: masculino e feminino, higienização e IST, totalizando cinco questões, orientadas a marcar um x na resposta correta,

Antes de realizar a intervenção em forma de palestra, distribuímos o questionário prévio, estipulando um tempo de 5 a 10 minutos para seu preenchimento, o qual foi utilizado com o intuito de resgatar os conhecimentos prévios a respeito das questões investigadas. Solicitamos aos alunos que respondessem ao questionário posterior nove dias após a intervenção, com o intuito de verificar se houve aproximação de aprendizagem dos conteúdos discutidos na palestra.



Figura 1: Modelo dos questionários prévio e posterior.

<u>Questionário Prévio</u>	<u>Questionário Posterior</u>
<p>Sexo: () feminino () masculino Data: ____/____/____</p> <p>Marque um X na resposta correta:</p> <p>1. O sistema reprodutor feminino é composto pelas seguintes partes: () Vulva, tubas uterinas, ovários e útero. () Vagina, vesículas seminais, óvulos e útero. () Vulva, vagina, canal deferente e testículos.</p> <p>2. O sistema reprodutor masculino é composto pelas seguintes partes: () Vulva, pênis, útero, vesículas seminais e bolsa escrotal. () Testículos, pênis, tubas uterinas, canal deferente e vesículas seminais. () Bolsa escrotal, pênis, canal deferente e vesículas seminais.</p> <p>3. As higienizações do aparelho reprodutor, tanto feminino quanto masculino, devem ser feitas: () Da maneira que queremos, pois a higiene não é importante. () Devemos sempre começar da parte mais limpa para a parte mais suja. () Devemos começar da parte mais suja para a parte mais limpa.</p> <p>4. A sigla IST quer dizer: () Infecções Sexualmente Transmissíveis. () Doenças Sexualmente Transmissíveis . () Infecções Sem Tratamento.</p> <p>5. Como podemos contrair uma IST? () Beijos e abraços. () Pela relação sexual e sangue contaminado. () Acentos de privadas e talheres compartilhados.</p>	<p>Sexo: () feminino () masculino Data: ____/____/____</p> <p>Marque um X na resposta correta:</p> <p>1. O sistema reprodutor feminino é composto pelas seguintes partes: () Vulva, tubas uterinas, ovários e útero. () Vagina, vesículas seminais, óvulos e útero. () Vulva, vagina, canal deferente e testículos.</p> <p>2. O sistema reprodutor masculino é composto pelas seguintes partes: () Vulva, pênis, útero, vesículas seminais e bolsa escrotal. () Testículos, pênis, tubas uterinas, canal deferente e vesículas seminais. () Bolsa escrotal, pênis, canal deferente e vesículas seminais.</p> <p>3. As higienizações do aparelho reprodutor, tanto feminino quanto masculino, devem ser feitas: () Da maneira que queremos, pois a higiene não é importante. () Devemos sempre começar da parte mais limpa para a parte mais suja. () Devemos começar da parte mais suja para a parte mais limpa.</p> <p>4. A sigla IST quer dizer: () Infecções Sexualmente Transmissíveis. () Doenças Sexualmente Transmissíveis . () Infecções Sem Tratamento.</p> <p>5. Como podemos contrair uma IST? () Beijos e abraços. () Pela relação sexual e sangue contaminado. () Acentos de privadas e talheres compartilhados.</p>

Fonte: Acervo pessoal (2018).

Como resultado do questionário *prévio*, obtivemos os seguintes dados: na *Questão 1*, vinte e dois alunos erraram a questão e apenas dois alunos acertaram. O mesmo ocorreu na *Questão 2*, vinte e dois erros e apenas dois acertos. Na *Questão 3*, vinte e um alunos escolheram a resposta errada e três alunos acertaram. Já na *Questão 4*, dezesseis alunos fizeram a escolha da resposta certa e apenas oito alunos escolheram respostas erradas. E por fim, na *Questão 5*, quinze alunos assinalaram a alternativa correta e apenas nove a alternativa incorreta. Como podemos analisar na tabela 1.

Tabela 1: Resultado dos acertos e erros do questionário prévio.

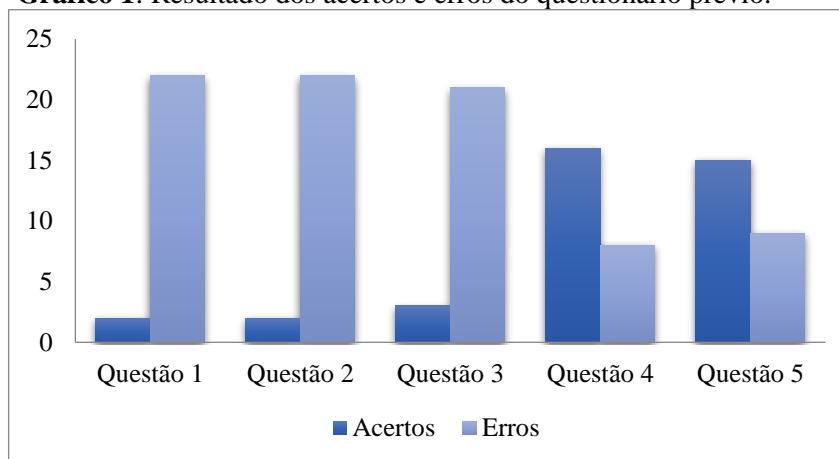


Questão/conteúdo	Quantidade de alunos que assinalaram resposta correta	Quantidade de alunos que assinalaram resposta incorreta
1 – Partes que compõe o Sistema Reprodutor Feminino.	2	22
2 – Partes que compõe o Sistema Reprodutor Masculino.	2	22
3 – Higienização dos Sistemas Reprodutores: Feminino e Masculino.	3	21
4 – O que significa IST.	8	16
5 – Formas de contrair IST.	9	15

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

O gráfico 1 abaixo, auxilia na visualização dos resultados prévios.

Gráfico 1: Resultado dos acertos e erros do questionário prévio.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Como resultado do questionário *posterior* à palestra, obtivemos os seguintes dados: na *Questão 1*, seis alunos erraram a questão e dezoito alunos acertaram. Na *Questão 2*, dez alunos erraram e quatorze assinalaram a resposta correta. Na *Questão 3*, vinte e três alunos escolheram a resposta correta e apenas um aluno errou. Já na *Questão 4*, dezenove alunos fizeram a escolha da resposta certa e apenas cinco alunos escolheram respostas erradas. E por fim, na *Questão 5*, vinte alunos assinalaram a alternativa correta e apenas quatro a alternativa incorreta. Como podemos analisar na tabela 2.

Tabela 2: Resultado dos acertos e erros do questionário prévio.

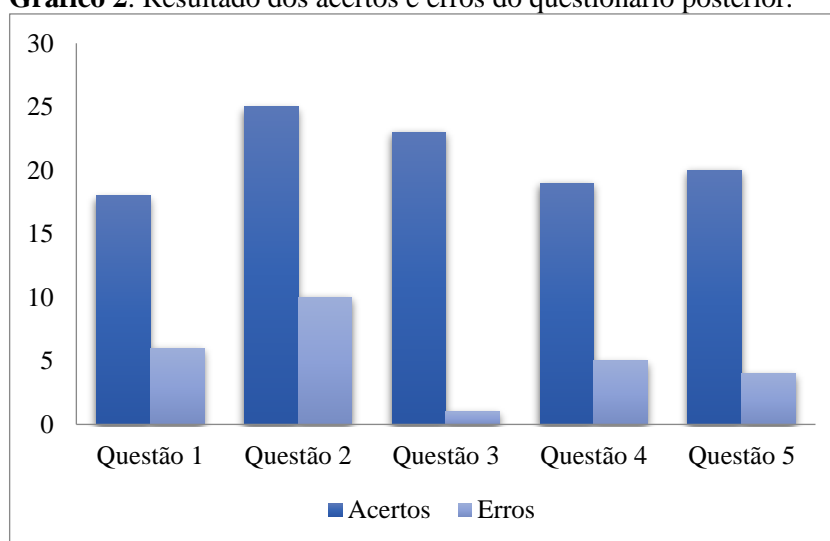


Questão/conteúdo	Quantidade de alunos que assinalaram resposta correta	Quantidade de alunos que assinalaram resposta incorreta
1 – Partes que compõe o Sistema Reprodutor Feminino.	18	6
2 – Partes que compõe o Sistema Reprodutor Masculino.	14	10
3 – Higienização dos Sistemas Reprodutores: Feminino e Masculino.	23	1
4 – O que significa IST.	19	5
5 – Formas de contrair IST.	20	4

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

O gráfico 2 abaixo, ilustra os resultados dos acertos e erros do questionário posterior.

Gráfico 2: Resultado dos acertos e erros do questionário posterior.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

É perceptível o crescimento de respostas corretas no QP a intervenção da palestra. Podemos entender esse aumento de acertos como uma aproximação aos conteúdos apresentados na palestra que foi desenvolvida com esses alunos, uma vez que a aplicação do questionário posterior à palestra aconteceu nove dias após a intervenção.

Após análises, somos cômicos sobre a necessidade em abordar as questões da sexualidade no ambiente escolar, pois segundo Figueiró (2014) contribui para que o aluno viva bem sua sexualidade, de forma saudável e feliz. É na escola que os alunos passam grande parte



do seu dia e, a todo momento, estão vivendo a sua sexualidade, sejam nas conversas, nas falas com os colegas, nos conteúdos trabalhados.

A pesquisadora Louro (2003, p. 131) contribui afirmando que a sexualidade, queiramos ou não, está presente no ambiente escolar. Fazendo parte das conversas dos alunos, nas paredes e portas dos banheiros, nas piadinhas, brincadeiras, nos namoros, e de fato dentro da sala de aula, nas falas e atitudes dos adolescentes e professores.

Concordamos com Guimarães (1989, p. 116) ao escrever que “deveríamos fazer dessa instituição educativa um veículo de expansão de uma mentalidade nova sobre a sexualidade”, pois a escola tem um grande potencial como educadora sexual secundária.

Muitos professores acabam optando por não fazerem as discussões necessárias em relação à sexualidade, por não se sentirem preparados, ou por preconceitos, ou por outros motivos, mas não devemos nos esquecer, como salienta Figueiró (2014), que todos somos Educadores Sexuais, estejamos conscientes ou não disso. Segundo a pesquisadora:

[...] uma vez que no contato com as crianças, adolescentes e jovens, acabamos por passar, informalmente, várias mensagens implícitas ou explícitas sobre a sexualidade, contribuindo para que os educandos construam suas ideias, seus valores e sentimentos em relação a ela (FIGUEIRÓ, 2014, p. 36).

Desta forma, segundo Silva (2015) a ES trabalhada na escola, apresenta-se como uma necessidade tanto nas discussões políticas quanto nas ações de sua prática. Reforça ainda referindo-se a tudo que a ES compreende.

Ao dizer Educação Sexual estamos nos referindo a toda ação contínua, em um processo de interação humana pelo qual, inserido em uma cultura, uma história e uma política, nos leva a pensar na construção de um sujeito ativo frente às informações, aos desejos, às necessidades básicas sobre seu corpo, seu funcionamento e organização. Assim, tal sujeito pode dialogar, ter voz ativa e poder expressar suas opiniões, respeitando as opiniões do outro e significativamente percebendo a sexualidade como algo positivo em sua vida, sem medos, tabus e/ou receios em poder/querer aprender sobre tudo que se passa a sua volta durante toda sua vida (SILVA, 2015, p.20).

Silva (2015), pensa que a escola é um lugar importante para a implementação de projetos e atividades relacionados à ES, para que possamos despertar para que esse trabalho seja um papel de todos. E para conseguirmos que isso se torne concreto, é preciso que sejam desenvolvidas diretrizes e princípios, dando condições para que a sexualidade possa ser compreendida e vivida positivamente (SILVA, 2009).

Não podemos deixar de lado o benefício que este tipo de intervenção apresenta no trato das questões biológicas e de saúde, pois educar sobre o funcionamento biológico do corpo, constitui como uma estratégia utilizada pelo meio científico (NICOLINO & PARAÍSO, 2018)



vislumbrando, na educação sexual escolar, uma possibilidade de intervenção do Estado na saúde e na educação da população (BRITZMAN, 2001).

Considerações finais

Reforçamos a importância de ensinar e discutir com os alunos sobre as questões que envolvem a sexualidade, realizando a ES nas escolas.

A ES que defendemos consiste em qualquer ação que envolva, então, o ensino-aprendizagem sobre as questões da sexualidade, podendo levar informações corretas a essas crianças, sanando suas dúvidas, entendendo sobre o corpo e suas mudanças, utilizando o ambiente escolar para construir essa visão positiva da sexualidade e permitir que esses alunos construam sua sexualidade de forma saudável e livre de preconceitos.

Acreditamos, portanto, que é de extrema relevância que as questões de sexualidade sejam trabalhadas por profissionais de maneira natural, livre de preconceitos, de modo a proporcionar a esses alunos uma vivência da sua sexualidade de forma saudável, para que tenham esclarecimentos das doenças, dos riscos e livre de tabus.

Referências

- ALTMANN, H. **Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Revista de Estudos Feministas. v. 9, n. 2. 2001.
- BRÊTAS, J. R. da S.; SILVA, C. V. da. Interesse de escolares e adolescentes sobre corpo e sexualidade. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 55, n. 5, p. 528-534, set./out. 2002.
- BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 83-112.
- CÉSAR, M. R. A. Gênero e Sexualidade na escola: notas para uma 'epistemologia'. Curitiba. **Educar em Revista**, v. 35, p. 37-51, 2009.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual no Brasil: Estado da Arte de 1980 a 1993**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- _____. **Formação de Educadores sexuais: adiar não é mais possível**. 2 ed. Londrina: Eduel, 2014.
- FRASSON-COSTA, P. C. **Os patamares de adesão das escolas à Educação Sexual**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Paulo. São Paulo, 2012.



GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, I. R. F. **Ilusão e realidade do sexo na escolar: um estudo de possibilidades da educação sexual**. 1989. Tese (Doutorado em Educação/ Metodologia de Ensino) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

LEÃO, A. M. C.; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual e a formação contínua de professores: uma estratégia para a prática pedagógica em sala de aula. A educação sexual na escola. **ELO 19 - Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda**, v. 19, p. 55-61, jun.2012.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MONTEIRO, S. **Qual prevenção?** Aids, sexualidade e gênero em uma favela carioca. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

NICOLINO, A. S.; PARAÍSO, M. A. Escolarização da sexualidade: o silêncio como prática pedagógica da educação física. Movimento, Porto Alegre, v. 24, n. 1., p. 93-106, jan./mar. de 2018.

NUNES, C. A. **História, Sexualidade e Educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SILVA, R. D. **Educação em ciência e sexualidade: o professor como mediador das atitudes e crenças sobre sexualidade no aluno**. 2009. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas, UEM, 2009.

_____. **Educação Audiovisual da Sexualidade: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia**. Tese de Doutorado em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2015.

QUANDO A LINGUAGEM APRISIONA: PROBLEMÁTICAS DO RACISMO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Gabriel Gustavo dos Santos¹

Rosiney Aparecida Lopes do Vale²

Ana Paula Belomo Castanho Brochado³

Resumo

Este artigo tem por objetivo problematizar e refletir acerca do sujeito negro e a sua relação com o saber escolar. Para tanto, escolhemos, como ponto de partida, o texto literário *Lembrança das lições* (1996), do autor negro Cuti, Luiz Silva, para servir como elemento deflagrador dessa problemática, já que esse texto literário materializa para a ficção os dramas comumente vivenciados pela população negra nas escolas. Partindo de uma pesquisa bibliográfica, pretendemos discutir sobre o modo como o negro é representado nas mídias e ambientes escolares e o impacto dessas representações na forma como ele enxerga a sua condição e, consequentemente, no modo como se relaciona com o saber escolar. No decorrer de nossa investigação pudemos constatar que muitos discursos, com ampla difusão em diversas mídias e no próprio âmbito escolar, podem propiciar a perpetuação do racismo de cor, de modo que suas consequências na vida de um sujeito negro podem (e geralmente são, como exposto no texto supracitado) ser devastadoras. Dessa maneira, a motivação de nossa pesquisa reside em desejar colaborar com os estudos que versam acerca da questão racial nos espaços escolares, a fim de repensar a figura do negro, na perspectiva do sujeito e a relação com o saber escolar.

Palavras-chave: Educação; Linguagem; Racismo; Sujeito negro.

Abstract

This article aims to problematize and reflect on the black subject and his relationship with school knowledge. To do so, we choose, as a starting point, the literary text *Remembrance of Lessons* (1996), of the black author Cuti, Luiz Silva, to serve as an element that initiates this problematic, since this literary text materializes for the fiction the dramas commonly experienced by the black population in schools. From a literature search, we intend to discuss how the negro is represented in the media and school environments and the impact of these representations in the way he sees your condition and, consequently, in the way it relates to the knowlege. In the course of our investigation we were able to see that many speeches, with wide dissemination in different media and in their own school context, may encourage the perpetuation of racism of color, so that their consequences in the life of a black

¹ Estudante de Letras Português e Espanhol pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Bolsista PIBIC (2018-2019) pela Fundação Araucária e integrante do grupo de pesquisa Preservação dos Bens Culturais: História, Memória Identidades e Educação, CJ. E-mail: gabrielsantosps50@gmail.com.

² Doutora em Educação. Professora Adjunta e Coordenadora do Curso de Letras da Universidade do Norte do Paraná (UENP), Campus e Jacarezinho, vice-líder do grupo de pesquisa Preservação dos Bens Culturais: História, Memória Identidades e Educação, CJ. E-mail: rosineyvale@uenp.edu.br.

³ Mestre em Letras. Professora Assistente do Curso de Letras da Universidade do Norte do Paraná (UENP), Campus de Jacarezinho. Pró-Reitora de Graduação da mesma Universidade. E-mail: ana.belomo@uenp.edu.br.

subject (and they are usually, as exposed in the foregoing text) be devastating. Thus, the motivation of our research is to want to collaborate with studies that deal with the racial question in the school spaces, in order to rethink the figure of the negro, in the perspective of the subject and the relation with the scholastic knowledge.

Keywords: Education; Language; Racism; Black subject.

Introdução

Neste artigo objetivamos problematizar e refletir acerca do sujeito negro e a sua relação com o saber escolar. Para tanto, escolhemos, como ponto de partida, o texto literário *Lembrança das lições* (1996), do autor negro Cuti, para servir como elemento deflagrador dessa problemática, já que esse texto literário materializa para a ficção os dramas comumente vivenciados pela população negra nas escolas. Nessa história, entramos em contato com as dolorosas lembranças do personagem/narrador negro, sem nome, sobre a sua juventude e o impacto da escola em sua vida e na vida de seu amigo, Joel, também negro.

Assim, partindo de uma pesquisa bibliográfica, pretendemos discutir sobre o modo como o negro é representado nas mídias e ambientes escolares e o impacto dessas representações na forma como ele enxerga a sua condição e, conseqüentemente, no modo como se relaciona com o saber escolar. Ademais, é nosso foco analisar de que forma o discurso propicia a perpetuação do preconceito de cor nas escolas e as possíveis conseqüências dele decorrentes: violência e a evasão escolar dessa população, por exemplo.

Pretendemos desse modo, colaborar com os estudos que versam acerca da questão racial nos espaços escolares, a fim de repensar o papel do negro, na perspectiva do sujeito e a relação com o saber escolar. Para tanto, utilizamos como referencial teórico os estudos de Bernard Charlot (2000; 2005). Quanto à questão das diversas violências no âmbito escolar nos pautamos em Charlot (2002) e Menezes (2002), já a respeito da capacidade coercitiva e libertadora da linguagem nos fundamentamos em Teun A. Van Dijk (2018) e Baptista e Rosemberg (2018), entre outros.

Nosso trabalho se organiza da seguinte forma: primeiro, faremos uma breve explanação teórica sobre a questão do sujeito e a relação com o saber escolar; em seguida, discutiremos sobre a representação social do negro e, por fim, problematizaremos o impacto dessas representações na forma como o sujeito negro se relaciona com o saber escolar a partir do texto literário já mencionado.

O sujeito e a relação com o saber escolar

A questão do sujeito e a relação com o saber escolar surge em Bernard Charlot (2000) na busca por compreender melhor o fenômeno do fracasso escolar. Por muito tempo tentou-se explicar esse fato por meio de uma correlação estatística traçada entre a posição social dos pais e a posição dos filhos dentro do espaço escolar. No entanto, o pesquisador salienta que essa metodologia apenas consegue apontar para a existência do fenômeno, mas não é capaz de explicá-lo em toda sua complexidade. É nesse sentido que o pensador introduz para essa problemática a questão do sujeito, pois conclui que, mesmo que haja uma correlação, ainda assim existem casos, por exemplo, em que duas crianças da mesma família podem obter resultados completamente diferentes na escola.

Nessa perspectiva, a posição social é um fator importante, que inegavelmente influencia a relação do indivíduo com o mundo ao seu redor, mas não é capaz de determinar a sua vida. Mais importante, então, que a posição social que uma pessoa ocupa é a interpretação subjetiva que faz sobre ela: “Assim, há modos de ser filho de um operário, de imigrante, ou criança negra: pode-se ter vergonha, orgulho, resolver mostrar aos outros que se tem o mesmo valor que eles, querer vingar-se da sociedade, etc.” (CHARLOT, 2005, p. 50). Nessa direção, a teoria do sujeito e a relação com o saber escolar deseja “[...] compreender como o sujeito categoriza, organiza o seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência escolar [...], como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e se transforma a si próprio” (CHARLOT, 2005, p. 41). Dessa maneira, a construção simbólica de uma imagem de si é um dos aspectos mais importantes dentro dessa relação, a seguir discutiremos acerca de como o negro é representado socialmente nos mais diversos contextos.

As representações sociais do negro nas mídias e na escola

A ideia de representação social é paradoxalmente concreta e abstrata. Ao mesmo tempo em que ela perpassa a nossa existência e se faz presente em nosso cotidiano, de diferentes formas, encontramos dificuldades em formular uma explicação clara a seu respeito. Esse pensamento, que começa a ser desenvolvido na década de 60 por Serge Moscovici, pode ser entendido como um fenômeno “[...] capaz de tornar familiar, situar e tornar presente em nosso

universo interior o que se encontra a uma certa distância de nós, o que está de certo modo ausente” (MOSCOVICI, 1978, p. 62-63 apud SILVA, 2011, p. 26).

Assim, podemos compreender a representação social como o processo pelo qual nós construímos a imagem do outro, e pelo qual o outro constrói a imagem sobre nós, no entanto, nem sempre essa representação condiz com a realidade. A esse respeito, Wachelke e Camargo (2007, p. 380-381) argumentam que:

Uma representação, segundo a teoria das representações sociais, não é uma cópia fidedigna de algum objeto existente na realidade objetiva, mas uma construção coletiva em que as estruturas de conhecimento do grupo recriam o objeto com base em representações já existentes, substituindo-o.

Essa construção coletiva se fundamenta no senso comum, que, de acordo com a pesquisadora Ana C. Silva (2011, p. 26-27), se caracteriza como: “[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais”. Sendo assim, é na interação com o outro, situados dentro de um contexto e mediados pela linguagem, que vamos construindo discursos, portanto representações, sobre a realidade a nossa volta (DIJK, 2018). As ideologias, os estereótipos, as imagens cristalizadas no imaginário popular, os juízos de valor, os preconceitos, materializados pelo discurso, balizam o modo como representamos e atribuímos significados ao que nos é exterior. As representações, em síntese, são formas de interpretação do mundo pautadas no senso comum.

Dessa maneira, a questão da representação social da população negra nos parece fundamental para entendermos o modo como ela se relaciona com o saber escolar. Isso porque em uma sociedade racista como a brasileira, as mídias desempenham um importante papel na manutenção das desigualdades raciais através de discursos pejorativos sobre a figura do negro (DIJK, 2018), de modo que isso, certamente, impactará na forma como o sujeito negro se relacionará consigo e com todo o resto. Assim, a mídia “[...] participa da sustentação e produção do racismo estrutural e simbólico da sociedade brasileira uma vez que produz e veicula um discurso que naturaliza a superioridade branca, acata o mito da democracia racial e discrimina os negros” (BAPTISTA e ROSEMBERG, 2018, p. 74). O racismo, dessa forma, é aprendido em um processo “[...] amplamente discursivo [...] baseado na conversação e no contar histórias diárias, nos livros, na literatura, no cinema, nos artigos de jornal, nos programas de TV, nos estudos científicos, entre outros” (DIJK, 2018, p.15).

Em um estudo realizado por Baptista e Rosemberg (2018), publicado pela primeira vez em 2005, que buscou analisar, à época, a forma como os negros estavam sendo

representados nos mais diversos contextos discursivos: como o cinema, a telenovela, a literatura, o jornal e o livro didático; os autores chegaram à conclusão de que o racismo se encontrava, nesses casos, camuflado por debaixo de discursos muito mais sutis e complexos de serem diagnosticados. Nessa perspectiva, Ramos (2002, p. 8-9 apud BAPTISTA e ROSEMBERG, 2018) afirma:

O racismo não se reproduz na mídia [...] através da afirmação aberta de inferioridade e da superioridade, através da marca da racialização, ou de mecanismos explícitos de segregação. O racismo tampouco se exerce por normas e regulamentos diferentes no tratamento de brancos e negros e no tratamento de problemas que afetam a população afrodescendente. As dinâmicas de exclusão, invisibilização e silenciamento são complexas, híbridas e sutis ainda que sejam decididamente racistas.

Assim, o discurso racista foi (e ainda é, em certa medida) endossado por grande parte da mídia por meio dos seguintes aspectos discursivos: pela sub representação da figura do negro; pelo silêncio diante das desigualdades raciais; pela representação do branco como sendo a norma social adequada; pela representação do negro por meio de estereótipos, que veicula sua imagem a coisas ruins (BAPTISTA e ROSEMBERG, 2018). Além dessas, outras estratégias muito utilizadas são: a ênfase nos aspectos negativos sobre os negros em contraposição à ênfase nos aspectos positivos a respeito dos brancos; não enfatizar os aspectos negativos dos brancos e não enfatizar os aspectos positivos dos negros (DIJK, 2018). Tudo isso ocorreu, e ainda ocorre, de forma sorrateira e silenciosa, o que faz com que o racismo passe, por vezes, despercebido.

Referente ao espaço escolar, Paulo Silva (2005), citado por Baptista e Rosemberg (2018), analisando os livros didáticos, destaca que, enquanto o sujeito branco e sua cultura aparecem em posição de destaque, como representantes da espécie humana, os negros estão relegados aos papéis secundários, e seus aspectos culturais quase não são mencionados. Mesmo após a criação da Lei n.º 10.639/03, promulgada em 2003 pelo então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, que torna obrigatória a inclusão de conteúdos sobre o povo africano e afro-brasileiro no currículo escolar, ainda assim foi possível encontrar livros didáticos que apresentassem o negro veiculado a uma imagem estereotipada. Em um estudo sobre essa questão, após a implementação dessa lei, Monteiro (2013, p. 8), analisando os livros didáticos de história, afirma que muitos deles ainda

[...] retratam os negros apenas como pessoas que vieram para o Brasil como escravas e que trouxeram com elas comidas, danças típicas e palavras de

mesma origem. Não é retratado nos textos e imagens quem são os negros hoje e sua participação na cultura. Infelizmente as palavras ‘escravo’ e ‘negro’ são utilizadas como sinônimas, como se ser negro fosse necessariamente subordinado a um regime de trabalho forçado e sem remuneração. O negro não é representado em nenhum outro contexto de trabalho a não ser o trabalho escravo. Dessa forma, podemos inferir que os livros didáticos continuam violando o direito das crianças que utilizam estes livros, pois elas certamente não são representadas pelas imagens depreciativas veiculadas nos livros.

Destarte, é preciso que sejamos críticos às representações sociais, pois elas servem para naturalizar em nosso imaginário a figura do outro. Assim, é preciso estar atento à mídia e a forma como ela molda os sujeitos e prestar atenção nos discursos que ela se vale para isso, pois ela desempenha um papel central na construção de nosso imaginário, de nosso senso comum, que por sua vez, exerce uma função primordial na construção de sentidos e significados sobre o mundo a nossa volta. Dessa maneira, quando a população negra tem sua imagem, paulatinamente, veiculada à estereótipos e esse discurso se torna público e comumente ratificado pela mídia, é muito perigoso para o próprio sujeito negro se relacionar com o mundo, uma vez que a figura que ele vê na televisão, por exemplo, não o leva a sentir orgulho de sua própria condição, muito pelo contrário, às vezes, o faz negar sua especificidade para se adequar ao padrão branco ideal. A seguir problematizaremos o impacto dessas representações do modo como o sujeito negro se relaciona consigo e com o saber escolar, a partir do texto *Lembrança das lições*, de Cuti (1996).

Lembrança das lições: problemáticas sobre a questão do negro e a relação com o saber escolar

O ingresso da criança na escola é um período importante, pois é nesse momento que ela começa a ser integrada ao espaço social de forma mais sistematizada e a estabelecer novos vínculos. No entanto, para os negros, essa pode ser uma “faca de dois gumes”, uma vez que “[...] esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais” (MENEZES, 2002, p. 1). É isso o que encontramos em *Lembrança das lições* (1996), um protagonista negro que relembra o racismo experimentado durante a infância na escola. A tensão racial, nesse caso, se estabelece a partir das representações pejorativas do negro em sala de aula e do contato com os demais colegas brancos da turma.

Como já vimos, por anos a população negra teve sua imagem associada a coisas ruins. A escola, longe de estar imune a isso, acaba reproduzindo alguns desses discursos

estereotipados sobre os negros quando, por exemplo, reduz a história desse povo apenas ao período da escravidão. Assim, como as crianças estão em processo de formação emocional, social e cognitivo, elas tendem a incorporar mais facilmente e passivamente os discursos de conteúdos discriminatórios, “[...] passando então a se reconhecer dentro dele: "feia, preta, fedorenta, cabelo duro", iniciando o processo de desvalorização de seus atributos individuais, que interferem na construção da sua identidade de criança” (MENEZES, 2002, p. 2). Esse tipo de discurso não afeta somente as crianças negras, mas as brancas também, que assim como aquelas o internalizam e o reproduzem de outra forma que, por vezes, pode vir através de um racismo explícito: “É você, macaco. Você é escravo - cochicha-me um aluno branco” (CUTI, 1996, p. 109).

Desse modo, é preciso que tenhamos cuidado na forma como representamos o negro no espaço escolar, pois isso, com certeza, influenciará o modo como o aluno negro se relacionará consigo e com o saber escolar: “A palavra escravidão vem como um tapa [...] Os negros escravos eram chicoteados... – e dá mais peso à palavra negro e mais peso à palavra escravo! Parece ter um martelo na língua [...]” (CUTI, 1996, 108-109).

Nesse caso podemos analisar o modo depreciativo como o negro foi representado e as consequências dessa representação no aluno: “Tremo, encolhido, dolorido diante da possibilidade de ser chamado. Meu coração bate na vertical e meus intestinos se revoltam. Saio apressado da sala, sem pedir licença. Chego à privada em tempo” (CUTI, 1996, p. 109).

Esses trechos evidenciam a vulnerabilidade da população negra quanto à violência simbólica no âmbito escolar, que é manifestada “[...] por rejeições provenientes de uma marca depreciativa (estigma) imputada à sua identidade, por não estar coerente com o padrão estabelecido (branco/europeu)” (MENEZES, 2002, p. 4). Dessa forma, o sujeito negro passa a ser identificado apenas por sua marca e não por sua individualidade, ignorando todas suas potencialidades em virtude de sua cor. Esse tipo de violência pode ocorrer, ainda, pela ausência da figura do negro dentro da escola, ou através da linguagem na forma de discursos discriminatórios, piadas ou mesmo de insultos explícitos, podendo fazer a criança negra “[...] incorporar esse discurso e sentir-se marginalizada, desvalorizada e excluída, sendo levada a falso entendimento de que não é merecedora de respeito ou dignidade, julgando-se sem direitos e possibilidades” (MENEZES, 2002, p. 8).

É uma violência praticada pela escola contra os alunos, que nos dizeres de Charlot (2005, p. 127), se configura como “[...] uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam”. Nesse

sentido, quando a criança negra incorpora essa violência que se materializa por meio de discursos racistas ou fica em silêncio diante deles por medo de não ser aceita socialmente, ela inicia um processo de distanciamento e exclusão (MENEZES, 2002), como podemos observar no conto: “O clima pegajoso estende-se na sala. O outro garoto negro da classe permanece de cabeça baixa o tempo todo. Nenhuma reação. Uma caverninha humana. Imóvel” (CUTI, 2005, p. 109).

A passagem acima consegue ilustrar bem o quanto os discursos de não pertença podem servir para aprisionar os sujeitos dentro de um mundo fechado e intransponível, tornando-os invisíveis. Nesse contexto, a criança negra, como vimos, pode recusar-se a participar das atividades escolares ou mesmo a ir para a escola, com o receio de ser humilhada, menosprezada ou alvo de chacota. Essa exclusão simbólica nos leva a outra questão; a evasão escolar do aluno negro. A incorporação dos discursos discriminatórios por parte desses alunos pode fazer com que eles se desinteressem pela educação, uma vez que lhes é transmitido, de diferentes formas, a incapacidade de sucesso social de seu povo e, por consequência, a sua própria; essa evasão ocorre na medida em que “[...] a criança tem acesso à matrícula e à sala de aula, mas não é aceita no contexto mais amplo” (MENEZES, 2002, p. 8). É o que ocorre com o protagonista da história:

Saio. Perambulo sozinho pelas ruas, carregando um mal-estar no meio dos cadernos e um nó de silêncio no peito. *No dia seguinte, nada de escola [...]* Joel vem comigo. É meu vizinho, negro também, de outra turma na escola. Entre sutilezas de nosso diálogo, percebo que a “história” da escravidão já espancou mais um por dentro. Não tocamos no assunto, contudo *o protesto vem do nosso jeito*: falta em cima de falta e nota vermelha, e a gente falsificando os boletins; cartinhas da diretora para os nossos pais, e a gente fazendo assinaturas falsas. As mentiras sempre ao lado da verdade de nosso sentimento de revolta (CUTI, 2002, p. 110, grifos nossos).

Dessa forma, a evasão escolar dessa população se caracteriza como uma das últimas e mais desesperadas formas de resposta contra esse sistema racista do qual a educação, por vezes, faz parte. Assim, o resultado dessas problemáticas vivenciadas pelos negros dentro do espaço escolar pode ser catastrófico, uma vez que o discurso racista pode afetar a consciência do sujeito negro e fazer com que ele acredite se ver refletido na imagem depreciativa que lhe é apresentada nos mais diferentes contextos, assim ele é levado a crer na sua inferioridade decorrente de suas características étnicas.

Isso, inegavelmente, influencia o modo como esse sujeito se relacionará com o saber escolar, dado que o contexto, permeado de discursos discriminatórios, oferece muito mais

chances de que ele se torne fechado e excluído do que sinta orgulho de sua condição. Isso pode gerar um desinteresse pela educação, pois não lhe são ofertadas muitas referências que indicam outras possibilidades de vida além daquelas que ele já conhece. No entanto, esse não é um fato determinístico, dado que na relação com o saber escolar, conforme vimos anteriormente, o sujeito é sim influenciado por sua condição social, que nesse caso é marginalizada, mas o que determinará o modo como ele se relacionará com o saber será o seu posicionamento diante do que o mundo faz dele (CHARLOT, 2000). Nesse caso, ele não é um mero produto, mas também o próprio produtor, que age no e sobre o mundo para adequar-se ou rebelar-se contra o sistema.

Dessa forma, o sujeito negro pode, mesmo vitimado pelo preconceito racial, perceber na educação uma possibilidade de ascensão social ou pessoal. Enxergando o racismo como uma barreira a ser rompida e estabelecendo uma relação saber com o escolar que o permita conseguir transpô-la.

Considerações finais

Longe de esgotar essa necessária discussão, o nosso artigo se propôs a refletir sobre algumas problemáticas comumente vivenciadas pela população negra dentro da escola. Dessa forma, concluímos que essa situação desigual em que o Brasil se encontra, só irá realmente mudar quando o discurso público parar de reproduzir as desigualdades sociais na forma de representações pejorativas sobre o negro, pois como argumenta Dijk (2018, p. 16): “ Se o “racismo” não se tornar assunto público pelo discurso público dos grupos étnico-raciais minoritários, a dominação étnica continuará inalterada”.

A escola, nesse sentido, enquanto instituição capaz de auxiliar o sujeito na transformação de si e do contexto em que está inserido, se configura como um espaço extremamente importante para a reversão desse preconceito racial. Dessa forma, ela deve firmar um compromisso com a questão racial, na busca por desenvolver estratégias que possibilitem um resgate da autoestima da população negra dentro do espaço escolar, valorizando a diferença e evitando a exclusão e violência simbólica desse grupo social, para isso, é preciso que ela esteja atenta ao discurso que reproduz, porque ele pode servir tanto para libertar quanto aprisionar.

Referências



BAPTISTA, Paulo; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: DIJK, Teun A. van (Org.). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 73-118.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CUTI. **Negro nos contos**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1996.

DIJK, Teun A. van. Prefácio e Introdução. In: DIJK, Teun A. van (Org.). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 7-24.

MENEZES, Waléria. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escolar**. 2002. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/licitacao/preconceito_racial.pdf>. Acesso em: 04 de nov. de 2018.

MONTEIRO, Elzanir. **O negro nos livros didáticos de história dos anos iniciais do ensino fundamental após a lei 10.639/03**. 2013. Disponível em: <<http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/ELZANIR-LEANDRO-BANDEIRA-DA-SILVA-MONTEIRO.pdf>>. Acesso em: 04 de nov. de 2018.

SILVA, Ana Célia. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

WACHELKE, João; CAMARGO, Brigido. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology** - 2007, Vol. 41, Num. 3 pp. 379-390.

RESILIÊNCIA E ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS DA EJA: O QUE INDICAM OS ESTUDOS PAUTADOS NO MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO?

Jamille Mansur Lopes ¹

Francismara Neves de Oliveira ²

Resumo

A teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano que fundamenta a presente pesquisa, é reconhecida como aporte teórico na formação e atuação profissional nas áreas de Saúde, Psicologia e Educação, por permitir uma análise do contexto no qual o desenvolvimento humano ocorre. Indica a importância da significação atribuída pelo sujeito à realidade na qual está inserido, às próprias vivências e às situações que lhe conferem um lugar social. Reconhecendo essa peculiaridade as produções acadêmico-científicas que articulam o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, a resiliência e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Delimitou-se como veículo para as buscas, periódicos que publica artigos científicos. Objetivou-se analisar os artigos acadêmicos, publicados nos últimos dez anos, relacionados à Resiliência, Modelo Bioecológico e Educação de Jovens e Adultos. Para isso, foi feita uma revisão sistemática de literatura nas bases de dados da área da Saúde, Educação e Psicologia. Na saúde foi analisado o Portal Regional da BVS; na Educação a base ERIC e na Psicologia a APA com uso dos seguintes descritores: Resiliência, Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano e Educação de Jovens e Adultos. Os resultados encontrados foram 26 trabalhos sobre os três temas

Palavras-chave: Resiliência, Modelo Bioecológico de Desenvolvimento; Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

The Bioecological Theory of Human Development, which is the basis for this research, is recognized as a theoretical contribution in academic training and professional performance in the Health, Psychology and Education areas, as it allows an analysis of the context in which human development occurs. It indicates the importance of the signification attributed by the subject to the reality in which he / she is inserted, to his / her own experiences and to the situations that give him / her a social place. Recognizing this peculiarity leads us to propose a study that analyses the academic-scientific productions that articulate the Bioecological Model of Human Development, Resilience, and Youth and Adult Education (EJA). The searches were made through journals in which scientific articles are published. The objective was to analyse the academic articles, published in the last ten years, related to Resilience, Bioecological Model and Education of Youths and Adults. For this, a systematic review of the literature in the databases of Health, Education and Psychology was done. In health, it was analysed the BVS Regional Portal; in Education, the ERIC basis, and in Psychology, the APA by using the

¹Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: jamille_mansur@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail francis.uel@gmail.com

following descriptors: Resilience, Bioecological Model of Human Development and Education of Youth and Adults. The results found were 26 papers on the three themes.

Keywords: Resilience, Bioecological Model of Development; Youth and Adult Education.

Introdução

A escola tanto vivencia mudanças advindas do cotidiano quanto protagoniza outras e por vezes resiste às mudanças de padrões culturais, sociais e econômicos. Nem sempre interage de forma efetiva com o ambiente no qual está inserida. Esse é um processo contínuo e interminável de busca pelo conhecimento, mediado pelas relações pertinentes à instituição escolar (BOURDIEU, 1998). A heterogenia dos estudantes faz a escola distinta de diferentes maneiras, tornando a neutralidade impossível. O domínio da classe dominante é evidenciado não só no contexto econômico, como também na instituição escolar, posto que a desigualdade é tanto social, quanto econômica (BOURDIEU, 1998; PATTO, 1992; MARTINS, 2002).

Em suas distintas modalidades de atuação, a escola atende a um público peculiar que, por não terminarem seus estudos (Fundamental ou Médio) na idade estipulada pela legislação, retomam a possibilidade de completá-los por meio da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com documentos norteadores das políticas públicas educacionais (BRASIL, 1996). Considera-se que o aluno da EJA está em processo de desenvolvimento, portanto, neste artigo, a compreensão advinda do Modelo Bioecológico de Desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996) é tomada como referência para compreender como o aluno da EJA é percebido em seu processo de desenvolvimento nas produções acadêmico-científicas e como são tratados os processos de Resiliência neste grupo de alunos.

Resiliência, Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e Educação de Jovens e Adultos

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2009; PARANÁ, 2006) a maioria da população que frequenta a EJA pertence à classe baixa e abandonaram o ensino regular por incompatibilidade de horário com as questões do trabalho e falta de interesse, abrangendo grande parte da população brasileira, com enorme diversidade sociocultural.

Em estudo recente acerca da EJA, Amorielli (2018) descreve não só a importância de um ensino que proporcione a inserção desse aluno na Universidade, mas também um enfoque educacional para populações esquecidas, como as indígenas, as que vivem no campo e até

mesmo as que procuram cursos técnicos como educação continuada (MOURA, 2007). Considerando o público atendido, é necessário compreender a história do aluno da EJA, que percorreu adversidades culturais, econômicas e sociais, com privações e direitos negados. É por meio da EJA que se busca protagonizar a superação dessas adversidades, em favor dos esquecidos pelas políticas educacionais visando promoção de resiliência nesse contexto.

O rompimento desse estudante com a escola na idade regular remete às atribuições de sucesso ou fracasso em situações que constituem a trajetória de escolarização e apresentam-se carregadas de referências escolares negativas que ignoram as especificidades do campo da EJA. Segundo Patto (1994) o fracasso é interpretado como inadequação “dos alunos” à escola, e à inadequação são atribuídas explicações centradas no individual, tais como resposta do esforço do aluno, problemas advindos de sua organização familiar, interesse ou motivação do aluno para aprender, problemas orgânicos, entre outros que ignoram o contexto escolar e ambientes vividos por esta pessoa. Vale salientar que tais atribuições levaram à culpabilização sofrida pelo sujeito, sem que haja qualquer questionamento, o estudante acredita que seu esforço não foi suficiente para que tivesse êxito em sua jornada escolar. Vários contextos nos quais o indivíduo está inserido, se integram para que a pessoa em desenvolvimento estabeleça relações identitárias e se desenvolve. Seguindo esta linha de pensamento, o autor identifica cinco níveis ou sistemas de influência ambiental, os quais nomeia como microsistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema.

O microsistema é descrito como o ambiente que envolve relações próximas com o indivíduo, como por exemplo: família, escola, vizinhança. O mesossistema, por sua vez constitui a interação entre os microsistemas, como por exemplo, a relação entre família e escola, família e vizinhança, família e amigos, dentre outras. O exossistema refere-se a dois ou mais ambientes que não se envolvem diretamente, não envolvem a pessoa de forma ativa, mas que influenciam de forma indireta o indivíduo. O macrosistema, o mais amplo dos elementos que compõem o modelo, engloba padrões culturais, valores, crenças, sistema econômico/políticos. Por fim, o cronossistema apresenta uma dimensão atemporal que perpassa todos os sistemas de maneira transversal por meio da passagem do tempo, as configurações, relações e atuação entre os sistemas podem ser alteradas. O ambiente ecológico pode ser figurativamente entendido como uma série de estruturas encaixadas uma dentro da outra, integrando todos esses sistemas e suas interações, por isso, multideterminado, pertencendo assim a uma ecologia. Pode-se dizer, então, que o ser humano deve ser compreendido em constante movimento (nas dimensões sociais, culturais e no processo de significação) com

variáveis interligadas e inter-relacionadas, com base nos elementos: tempo, pessoa, processo e contexto. Na medida em que esse contexto produz relações equilibradas e vinculadas ao afeto, o desenvolvimento tende a ser saudável. Assim, em sua trajetória de vida, as significações resultam em resiliência e modificação a partir de vivências. Desse modo, resiliência é o equilíbrio entre risco e proteção e estão profundamente envolvidas nas oportunidades vivenciadas e nas significações que o sujeito faz decorrente de sua história (POLLETO, KOLLER, 2008). No contexto escolar, a partir da percepção do aluno sobre sua trajetória, por meio da significação do sujeito, pode-se valorizar os fatores protetivos nas intervenções pedagógicas promovendo resiliência no contexto escolar

Bruniera et al. (2018), afirmam que observações diárias dos indivíduos, no ambiente escolar, podem gerar preocupações relativas ao bem-estar desse sujeito, fazendo com que se promova intervenções positivas nesse contexto. A cientificidade do processo se dá na possibilidade de intervenção a partir da significação que o sujeito faz sobre uma situação. Buscando estabelecer relações entre Modelo Bioecológico, Resiliência e Educação de Jovens e Adultos, é possível perceber que o aluno da modalidade EJA é oriundo de um sistema falho de educação, envolvido em um contexto adverso, em um espaço de tempo que evidencia problemas educacionais decorrente de um processo histórico, político e social.

Encaminhamentos Metodológicos

Foi adotada como metodologia nesta pesquisa, a revisão sistemática de literatura. Nesse artigo são apresentadas pesquisas acadêmicas relacionadas à Resiliência, Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano e Educação de Jovens e Adultos em bases de dados da área de saúde, psicologia e educação, que envolvam essas temáticas. Para isso, foi utilizado como recorte temporal os anos de 2008 a 2018, seleção dos artigos pelo resumo, avaliação dos artigos e síntese e interpretação dos dados. A temática da Resiliência e a teoria de Bronfenbrenner são encontrados predominantemente nas áreas de Psicologia, Saúde e Educação. Assim, as três áreas foram integradas na busca sistemática realizada. A base de dados pesquisada na área da Saúde foi o Portal Regional da BVS (<http://pesquisa.bvsalud.org/>); na Educação o ERIC (<https://eric.ed.gov/>) e na Psicologia, APA (<https://www.apa.org/>). Como estratégia de busca, usou-se como descritores: Resiliência, Modelo Bioecológico ou Bronfenbrenner e Educação de Jovens e Adultos. A partir dessa varredura, os artigos encontrados que continham os três descritores foram separados e lidos os respectivos resumos. Para fins quantitativos, houve a

busca de artigos que contemplavam esses descritores de forma isolada.

Resultados

A busca dos artigos aconteceu no dia 5/11/2018 e resultou nos seguintes dados: 26 artigos que continham os três descritores (APA: 12 artigos, ERIC: 14 artigos). Como critério de exclusão, os trabalhos duplicados foram descartados. Por meio dos critérios relatados, foram encontrados nas três plataformas 52.530 artigos que envolviam Resiliência, 5.617 artigos que falavam sobre o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e 173.170 sobre Educação de Jovens e Adultos. Vale ressaltar que o número elevado de artigos encontrados sobre Educação de Jovens e Adultos envolve não necessariamente educação formal (aquela que ocorre nos sistemas de ensino), mas sim contextos gerais que abarcam essa temática, como por exemplo, educação em promoção de saúde, psicoeducação em moradores de rua, adolescentes, entre outros. O termo de busca compreende o período de vida (educação de jovens e adultos, mas não como modalidade de educação como se pretendia neste estudo que realizamos).

Os artigos que continham os três descritores somaram 26, sendo eles das plataformas de Educação e Psicologia (APA: 12 artigos, ERIC: 14 artigos), como demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Número de artigos encontrados e classificados por Descritores e Plataformas

Descritores			Plataformas			Total
			SAÚDE BVS	EDUCAÇÃO ERIC	PSICOLOGIA APA	
Resilience			25.702	4.331	22.497	52.530
Bioecological or Bronfenbrenner			1.284	1.915	2.418	5.617
Adult or youth education			5.035	81.241	86.894	173.170
Resilience	Adult or youth education	Bioecological or Bronfenbrenner	0	14	12	26

Fonte: Os autores (2018).

Nota-se que, nesses dez anos, existe uma quantidade elevada de artigos que falam sobre os assuntos pesquisados, mas de forma isolada. Os artigos publicados que envolvem os descritores encontrados juntos, totalizam apenas 26 artigos. Destes, nenhum tinha em seu conteúdo assuntos relativos à Educação de Jovens e Adultos, ou seja a escolarização em idade fora da regular.

Na plataforma BVS nenhum artigo foi encontrado, porém alguns trabalhos encontrados nas outras plataformas contemplavam a temática saúde, por haver interfaces entre os periódicos. Desse modo, os artigos foram reagrupados, agora adotando como critério o assunto principal encontrado. Ao separá-los em categoria temática, os trabalhos que abrangem questões sociais

revelam-se de maior número, temas como Crianças/Adolescentes em Vulnerabilidade Social, Moradores de Rua, Resiliência em Comunidade, Desigualdade Escolar, Encarceramento, conforme exposto no Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias temáticas (Psicologia, Educação e Saúde):

TEMAS	PSICOLOGIA	EDUCAÇÃO	SAÚDE
	Encarceramento	Estudantes de graduação	Suicídio (2*)
	Crianças/Adolescente em Vulnerabilidade Social (3*)	Estudantes imigrantes de pós graduação	Abuso Sexual
	Moradores de Rua	Estudantes de Graduação de baixa renda	Adolescência/ Comportamento Sexual
	Diversidade Étnica (2*)	Adolescência (2*)	
	Resiliência em Comunidade	Promoção de Saúde em Jovens (2*)	
	Desempenho do Adolescente		Estresse
	Desigualdade Escolar (2*)		Pós-Traumático
	Abandono Escolar		
	Desempenho Escolar		

*quantidade de artigos que contemplavam esse assunto

Fonte: Os autores (2018).

Ao elencar os trabalhos por ordem cronológica, assunto principal e citação (fonte e autores), observa-se que o periódico que mais contribuiu com trabalhos que envolviam os três descritores foi a ProQuest LLC, com 6 trabalhos, como mostra o Quadro 3:

Quadro 3 – Ano de publicação, Título do trabalho, Assunto e Citação.

	Ano	Título	Assunto	Citação
1	2008	Protective and risk factors associated with adolescent boy's early sexual debut and risky sexual behaviors.	Adolescência/ Comportamento Sexual	Lohman, B. J., & Billings, A. (2008). Protective and risk factors associated with adolescent boy's early sexual debut and risky sexual behaviors. <i>Journal of Youth and Adolescence</i> , 37(6), 723-735. < http://dx.doi.org/10.1007/s10964-008-9283-x >
2	2008	From Risk to Resilience: Promoting School-Health Partnerships for Children	Promoção de Saúde em Jovens	Richardson, Jeanita W. (2008). From Risk to Resilience: Promoting School-Health Partnerships for Children. <i>International Journal of Educational Reform</i> . < http://eric.ed.gov/?id=EJ807368 >
3	2009	Gene x Environment Interactions in Reading Disability and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder	Desempenho Escolar	Pennington, Bruce F.; McGrath, Lauren M.; Rosenberg, Jenni; Barnard, Holly; Smith, Shelley D.; Willcutt, Erik G.; Friend, Angela; DeFries, John C.; Olson, Richard K. (2009). Gene x Environment Interactions in Reading Disability and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. <i>Developmental Psychology</i> . < http://eric.ed.gov/?id=EJ827035 >
4	2011	Full Financial Aid in the Ivy League: How High-Achieving, Low-Income Undergraduates Negotiate the Elite College Environment	Estudantes de Graduação de baixa renda	McLoughlin, Paul J., II. (2011). Full Financial Aid in the Ivy League: How High-Achieving, Low-Income Undergraduates Negotiate the Elite College Environment. ProQuest LLC. < http://eric.ed.gov/?id=ED527991 >
5	2012	Individual, Family, School, and Community Predictors of High School Male Suicidal Behaviors: An Analysis of 2010 Iowa Youth Survey Data	Suicídio	Beck-Cross, Cathy (2012). Individual, Family, School, and Community Predictors of High School Male Suicidal Behaviors: An Analysis of 2010 Iowa Youth Survey Data. ProQuest LLC. < http://eric.ed.gov/?id=ED551487 >
6	2012	Predicting Resilience in Sexually Abused Adolescents	Abuso Sexual	Williams, Javonda; Nelson-Gardell, Debra (2012). Predicting Resilience in Sexually Abused Adolescents. <i>Child Abuse & Neglect: The International Journal</i> . < http://eric.ed.gov/?id=EJ955337 >

7	2012	From Recess to Lockdown: Targeting Adult and Child School-Based Practices and Behaviors That Impact Black Male Entry into the School to Prison Pipeline	Desigualdade Escolar	Chase, Lance Montieth (2012). From Recess to Lockdown: Targeting Adult and Child School-Based Practices and Behaviors That Impact Black Male Entry into the School to Prison Pipeline. ProQuest LLC. < http://eric.ed.gov/?id=ED549426 >
8	2013	Derailed by diversity? Purpose buffers the relationship between ethnic composition on trains and passenger negative mood	Diversidade e Étnica	Burrow, A. L., & Hill, P. L. (2013). Derailed by diversity? Purpose buffers the relationship between ethnic composition on trains and passenger negative mood. <i>Personality and Social Psychology Bulletin</i> , 39(12), 1610-1619. < http://dx.doi.org/10.1177/0146167213499377 >
9	2013	Relationship processes and resilience in children with incarcerated parents: IV. Attachment representations of imprisoned mothers as related to child contact and the caregiving alliance: The moderating effect of children's placement with maternal grandmothers.	Encarceramento	Loper, A. B., & Clarke, C. N. (2013). Relationship processes and resilience in children with incarcerated parents: IV. Attachment representations of imprisoned mothers as related to child contact and the caregiving alliance: The moderating effect of children's placement with maternal grandmothers. <i>Monographs of the Society for Research in Child Development</i> , 78(3), 41-56. < http://dx.doi.org/10.1037/t05622-000 >
10	2013	Annual research review: What is resilience within the social ecology of human development?	Estresse	Ungar, M., Ghazinour, M., & Richter, J. (2013). Annual research review: What is resilience within the social ecology of human development? <i>Journal of Child Psychology and Psychiatry</i> , 54(4), 348-366. < http://dx.doi.org/10.1037/t06346-000 >
11	2013	Lived Experiences of Indian International Students: Migration, Acculturation, and Resilience	Estudantes imigrantes de pós-graduação	Mukthiyala, Suguna (2013). Lived Experiences of Indian International Students: Migration, Acculturation, and Resilience. ProQuest LLC. < http://eric.ed.gov/?id=ED552197 >
12	2014	Is home where the heart is? community resilience and mass trauma in the aftermath of hurricane katrina	Resiliência em Comunidade	Powers, M. (2014). Is home where the heart is? community resilience and mass trauma in the aftermath of hurricane katrina. <i>Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering</i> , 75(5-B(E)). < http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqm&rft_dat=xri:pqdiss:3610608 >
13	2014	Adolescent performers' perspectives on mental toughness and its development: The utility of the bioecological model.	Desempenho do Adolescente	Mahoney, J. W., Gucciardi, D. F., Mallett, C. J., & Ntoumanis, N. (2014). Adolescent performers' perspectives on mental toughness and its development: The utility of the bioecological model. <i>The Sport Psychologist</i> , 28(3), 233-244. < http://dx.doi.org/10.1123/tsp.2013-0050 >
14	2014	Girls Leading Outward (GLO): A school-based leadership intervention to promote resilience for at-risk middle school girls.	Crianças/Adolescente em Vulnerabilidade Social	Stepney, C. T., White, G. W., Far, K., & Elias, M. J. (2014). Girls Leading Outward (GLO): A school-based leadership intervention to promote resilience for at-risk middle school girls. In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), <i>The Springer series on human exceptionality. Resilience interventions for youth in diverse populations</i> (pp. 109-132). New York, NY, US: Springer Science + Business Media. < http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4939-0542-3_6 >
15	2014	Parenting, coping and motivation of Australian at-risk adolescents.	Crianças/Adolescente em Vulnerabilidade Social	Boon, H. J. (2014). Parenting, coping and motivation of Australian at-risk adolescents. In M. T. Garrett (Ed.), <i>Psychology research progress. Youth and adversity: Psychology and influences of child and adolescent resilience and coping</i> (pp. 1-26). Hauppauge, NY, US: Nova Biomedical Books.
16	2014	Families and communities together: Strength and resilience during early adolescence.	Adolescência	Roehlkepartain, E. C. (2014). Families and communities together: Strength and resilience during early adolescence. <i>Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences</i> , 75(4-A(E)). < http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-

				2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqm&rft_dat=xri:pqdiss:3607934>
17	2014	Resilience: An Entry Point for African Health Promoting Schools?	Promoção de Saúde em Jovens	Stewart, Donald (2014). Resilience: An Entry Point for African Health Promoting Schools? Health Education. < http://eric.ed.gov/?id=EJ1054163 >
18	2015	Micro- and macrosystem predictors of high school male suicidal behaviors.	Suicídio	Beck-Cross, C., & Cooper, R. (2015). Micro- and macrosystem predictors of high school male suicidal behaviors. <i>Children & Schools</i> , 37(4), 231-239. < http://dx.doi.org/10.1093/cs/cdv028 >
19	2016	Factors of Resilience That Support University Art and Design Students	Estudantes de graduação	Morgan, Ruth C. (2016). Factors of Resilience That Support University Art and Design Students. ProQuest LLC. < http://eric.ed.gov/?id=ED566841 >
20	2016	Crossing the Suspension Bridge: Navigating the Road from School Suspension to College Success--How Some Students Have Overcome the Negative Implications of School Suspension to Bridge the Road to College	Abandono Escolar	Kirkman, Chris J.; McNeese, Heather; Stickl, Jaimie; Banner, Justin H.; Hewitt, Kimberly K. (2016). Crossing the Suspension Bridge: Navigating the Road from School Suspension to College Success--How Some Students Have Overcome the Negative Implications of School Suspension to Bridge the Road to College. <i>Journal of Organizational and Educational Leadership</i> . < http://eric.ed.gov/?id=EJ1131524 >
21	2017	Within and Beyond: Some Implications of Developmental Contexts for Reframing School Psychology	Desigualdade Escolar	Hacker, Andrew H.; Hayes, Alan (2017). Within and Beyond: Some Implications of Developmental Contexts for Reframing School Psychology. <i>Psychology in the Schools</i> . << http://eric.ed.gov/?id=EJ1161280 >>
22	2017	Extended Paper: Reconceptualising Foundational Assumptions of Resilience: A Cross-Cultural, Spatial Systems Domain of Relevance for Agency and Phenomenology in Resilience	Diversidade Étnica	Downes, Paul (2017). Extended Paper: Reconceptualising Foundational Assumptions of Resilience: A Cross-Cultural, Spatial Systems Domain of Relevance for Agency and Phenomenology in Resilience. <i>International Journal of Emotional Education</i> . < http://eric.ed.gov/?id=EJ1137975 >
23	2018	Child-headed households in rural Zimbabwe: Perceptions of Shona orphaned children.	Crianças/Adolescente e em Vulnerabilidade Social	Gomba, E. (2018). Child-headed households in rural Zimbabwe: Perceptions of Shona orphaned children. <i>Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences</i> , 79(10-A(E)). < http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqm&rft_dat=xri:pqdiss:10808180 >
24	2018	Trudy's triumph: A narrative life history of an adolescent survivor of abusive head trauma.	Pós-Traumático	Ledford, C. G. (2018). Trudy's triumph: A narrative life history of an adolescent survivor of abusive head trauma. <i>Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences</i> , 79(5-A(E)). < http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqm&rft_dat=xri:pqdiss:10681810 >
25	2018	Cross-Age Peer Mentoring: A Case Study of Resiliency Building Relationships	Adolescência	Rabe, Karyn S. (2018). Cross-Age Peer Mentoring: A Case Study of Resiliency Building Relationships. ProQuest LLC. < http://eric.ed.gov/?id=ED587549 >
26	2018	Promoting Resilience in Youth Experiencing Homelessness through Implementation of the McKinney-Vento Homeless Assistance Act	Moradores de Rua	Clemens, Elysia; Hess, Robyn S.; Strear, Molly M.; Rue, Lisa; Rizzolo, Sonja; Henninger, Janessa. (2018). Promoting Resilience in Youth Experiencing Homelessness through Implementation of the McKinney-Vento Homeless Assistance Act. Preventing School Failure. < http://eric.ed.gov/?id=EJ1172970 >

Fonte: Os autores (2018).

Considerações finais

Alguns aspectos podem ser destacados para uma análise crítica nos limites que o estudo ofereceu: 1) O Modelo Bioecológico do desenvolvimento humano é um campo teórico de

estudos mais recentes que favorece a compreensão contextual entre elementos pessoais, contextuais, políticos, ideológicos. É relevante apontar, portanto, que a temática EJA, cuja constituição (adultos jovens ou maduros que estão ou estiveram inseridos no mercado de trabalho, com distintas vivências e significações delas advindas) não são contemplados em estudos que discutem o desenvolvimento humano de forma mais abrangente. 2) Os veículos de disseminação de pesquisas em áreas que se inter-relacionam (saúde, psicologia e educação) não apresentam uma visão contextual acerca do tema que envolve a pessoa em desenvolvimento, ao longo do ciclo vital. 3) A Educação, em especial, não poderia prescindir de discussão que lhe é tão cara e deveria ser a área a conduzir tais estudos uma vez que nos cursos de formação de professores, as discussões acerca do desenvolvimento humano e sua relação com os processos de escolarização dos sujeitos em desenvolvimento são considerados pertinentes.

Por nenhum trabalho envolver o contexto da EJA como modalidade de ensino ou educação tardia, nos faz pensar em um distanciamento de estudos voltados para essa área, principalmente, ao tratar do retorno e trajetória de escolarização do estudante, relacionando esse retorno à resiliência em um contexto de prováveis adversidades que afetam a formação, profissionalização e desenvolvimento pessoal de sujeitos que, por estarem em um momento do ciclo vital em que o exercício profissional é fundamental, a ausência da escolarização é amplamente requerida.

Considerando-se a ausência de literatura sobre os três temas, pode-se questionar o fato da Educação de Jovens e Adultos ser uma modalidade de ensino recente (BRASIL,1996), contribuindo, assim, para um déficit nos estudos acadêmicos da área. Além disso, em sua trajetória de implantação, tal modalidade baseou-se prioritariamente no processo de alfabetização para inserção do aluno no mercado de trabalho, que não era visto como um indivíduo que merecia amparo por ter seu direito ao acesso à educação retirado, contribuindo ainda mais para exclusão desse aluno (MOURA, 2007).

Pela revelada carência de trabalhos voltados para tais temáticas, indica-se a importância de estudos nos quais se intencione reflexão, promoção e embasamento de políticas de inserção e intervenção junto a alunos que vivenciam a retenção no Ensino Regular, bem como promoção de resiliência na modalidade EJA, observando o aluno de forma inter-relacionada com suas vivências e contextos.

Referências



AMORIELLI, Nathielli Querubim. **Erro e Fracasso Escolar na Perspectiva de Estudantes da Educação de Jovens e Adultos: Um Estudo Apoiado Na Epistemologia Genética**. 2018. TCC - Curso de Pedagogia, Educação, UEL, Londrina, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**, 10. ed, Vozes, Organização Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, 1998

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. 186 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnad_eja.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano**: Experimentos Naturais e Planejados. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

BRUNIERA, David Salvador et al. Pertencimento à escola: sentidos atribuídos por alunos do ensino fundamental II. **Educação em Análise**, Londrina, v. 3, n. 1, p.133-154, jun. 2018. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/34375/24845>>. Acesso em: 23 fev. 2018

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. CURITIBA, 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicol. USP**, São Paulo , v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1994 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 jul. 2018.

AS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROGRAMA ESCOLA TOTAL/ SANTOS – SP: ASPECTOS HISTÓRICOS E DESAFIOS

Viviane Blanco¹

Janaina Melques Fernandes²

Mariangela Camba³

Resumo

O artigo apresenta os primeiros levantamentos bibliográficos e documentais que fundamentam e orientam a implementação do Programa Escola Total, na cidade de Santos – SP, consolidado a partir Lei Municipal nº2394/2006 atendendo os alunos do Ensino fundamental – anos iniciais e anos finais da rede municipal. A investigação é um dos projetos de trabalho do grupo de PEGEA (Grupo de Pesquisa em Gestão e Avaliação Educacional) e busca refletir sobre a trajetória da política pública de atendimento complementar aos alunos e suas relações com o Plano Nacional de Educação (2001, 2014). Para tanto, utiliza como metodologia o levantamento bibliográfico, a fim de identificar as diretrizes e concepções que orientam a implementação do programa e a análise documental das publicações oficiais sobre sua trajetória histórica e política. As considerações parciais apresentadas no artigo propiciam um panorama reflexivo sobre os diferentes aspectos que envolvem historicamente a condução da Educação integral nas escolas municipais por meio do Programa Escola total, apontando seus desafios e favorecendo o registro e a ampliação do engajamento das ações necessárias para a efetivação da escolarização integral a partir dos princípios democráticos, pois entende-se a educação escolar como um dos pilares para a superação das desigualdades sociais e a consolidação dos direitos constitucionais.

Palavras-chave: Educação Integral; Ensino Fundamental; Programa Escola Total.

Abstract

The relationship between Integral Education and Escola Total Program/ Santos – SP: Historical Aspects and Objections

The article presents the first bibliographic surveys which support and guide the implementation of the Escola Total Program, located in Santos – SP, consolidated in Municipal Law no. 2394/2006, serving the students of Elementary School – first and last grades (1st to 9th) in the municipal networks. The case is one of the work projects of the PEGEA group (Educational Management and Evaluation Research Group) and aims to think about the trajectory of the public policy of complementary care to the students and its relation with Plano Nacional de Educação - The National Education Plan (2001, 2014). Therefore, it adopts a bibliographic survey as methodology, in order to identify the guidelines and conceptions that conduct the implementation of the program and the document analysis of official publications in their

¹ Professora da Rede Municipal de Santos, vivianeblanco@vidasrecicladadas.org.

² Professora da Rede Municipal de Santos e Universidade Metropolitana de Santos, janainamelques@hotmail.com.

³ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Metropolitana de Santos, mariangela.camba@unimes.br.

historical and political path. Partial considerations presented in the article provide a reflexive panorama about the different aspects that historically are associated with Integral Education in municipal schools through The Escola Total Program, indicating its tests and supporting the registration and needed actions for effectiveness of integral schooling engagement expansion based on democratic principles, as school education is understood as one of the pillars for overcoming the social differences and consolidating constitutional rights.

Key Words: Integral School, Elementary School, The Escola Total Program.

A) Introdução

A história da educação no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, articulada também à formação desigual da nossa sociedade (COUTINHO, 2006). Tal afirmação pode ser fundamentada em diversos artigos e pesquisas (AZEVEDO, 2008; COUTINHO, 2006), mas também podemos entender tal estrutura a partir dos aparatos legais. Desde a primeira Constituição brasileira, outorgada em 1824, já se previa educação primária para todos os cidadãos⁴, ou seja, de uma maneira geral, o discurso de democratização do acesso à educação já está presente há quase dois séculos, entretanto, sua consolidação ainda é um desafio. Atualmente, a carta magna (BRASIL, 1988) vigente, também apelidada de constituição cidadã, juntamente com a LDBEN (1996) constitui um importante marco legal para legitimar e promover não só o acesso, mas a permanência de todos na escola, buscando garantir o compromisso do Estado para com o desenvolvimento social, acadêmico e tecnológico de seus cidadãos. É a partir dessa valorização do processo de escolarização para todos, juntamente com o incentivo de organizações educacionais (ONU, OMC e Banco Mundial), que outros aparatos legais foram discutidos, elaborados e acompanhados, para a garantia dos direitos já definidos em legislações anteriores. Nesse sentido podemos perceber, a partir de uma breve análise história e política que a promulgação da lei, apesar do seu efeito jurídico, não garante o atendimento do direito. Neste sentido desde 2014, o Lei nº13.005 de 25 de junho, intitulada como Plano Nacional de Educação, estabelece diretrizes, metas e estratégias para os dez anos que sucedem a implementação da lei. O plano apresenta 20 metas e entre elas, (com inúmeras estratégias) que deverão balizar a educação brasileira até 2024.

Nesse contexto, a educação Integral volta ao cenário político e educacional, após décadas dos Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO, 1932), instituído como política pública a ser implementada em todo Estado brasileiro. Portanto, este artigo busca refletir sobre os caminhos e princípios orientadores do Programa Escola Total, implementado como política nas unidades municipais

⁴ Vale lembrar que na época era considerado cidadão apenas o indivíduo que dispusesse de “renda líquida anual correspondente a 100\$000 por bens de raiz, indústria ou emprego” (AZEVEDO, 2008, p.19).

de educação da cidade de Santos pela Lei Municipal nº2394 de 26 de maio de 2006 e regulamentado pelo decreto municipal nº 4675 de 5 de outubro de 2006, buscando atender as metas já existentes no PNE de 2001, que dispõe sobre a ampliação progressiva de tempo escolar e a promoção de apoio pedagógico, práticas esportivas e atividades artísticas no referido período.

Para tanto, a investigação utiliza como metodologia o levantamento bibliográfico, a fim de identificar os diretrizes e concepções que orientam a implementação do Programa e a análise documental das publicações oficiais sobre sua trajetória histórica e política.

A investigação se justifica no reconhecimento da educação integral nas políticas nacionais e municipal de Santos, cujo fundamento trata da escolarização como espaço e tempo de formação humana integral, superando as desigualdades educacionais e o caráter fragmentário do currículo (MOLL, 2014). O processo de consolidação do Programa Escola Total, seus percursos históricos e fundamentos podem suscitar novos olhares e compreensões por parte dos educadores e pesquisadores que têm se debruçado na temática, buscando auxiliar no desenvolvimento de novos caminhos e ressignificações para a composição da educação integral.

B) A educação integral do município de Santos – Aspectos históricos e estruturais

O Programa Escola Total foi instituído pela Lei Municipal nº 2.394 de 26 de maio de 2006, publicado em Diário Oficial em 27 de maio de 2006, e regulamentado pelo decreto municipal nº 4.675 de 5 de outubro de 2006, que apresenta a distinção dos seus três projetos de abrangência: Projeto “Nossa Escola”, desenvolvido dentro dos espaços escolares, com atividades em consonância com o projeto pedagógico e comunidade local, aos finais de semana; Projeto “Para ver a banda tocar”, com finalidade a implantação de bandas escolares na unidades para desenvolver a “sensibilidade e o gosto pela atividade musical” nos alunos; e o Projeto “Jornada Ampliada de Alunos”, com o desafio do atendimento ao disposto que se apresenta no Plano Nacional de Educação de 2001, nos objetivos e metas 21 e 22, da ampliação progressiva de tempo escolar e a promoção de apoio pedagógico, práticas esportivas e atividades artísticas no referido período; complementando quantitativamente aparece a proposta pelo PNE, no disposto de 2014, em seu anexo coloca metas e estratégias, e a número 6 prevê o atendimento de no mínimo 50% das escolas públicas da educação básica ofereçam atendimento em tempo integral, contemplando 25% de estudantes dessa etapa.

Os primeiros movimentos foram dados a partir da ampliação de tempo em quatro unidades municipais de ensino, sendo uma delas a UME Oswaldo Justo, com oferta de atividades educativas nas áreas da cultura, artes, esportes e língua estrangeira, voltadas para o enriquecimento curricular.

Em 2016, o Programa Escola Total – Jornada Ampliada de alunos – se constitui como integrante do Programa Santos Criança⁵, que circunda projetos existentes nas áreas da saúde, assistência social, cultura, esportes, turismo, meio ambiente e educação, por meio das secretarias municipais e ainda sociedade civil e organizações não governamentais, sendo uma rede articulada com proposta conjuntas, objetivando reunir esforços e recursos para ganhar eficiência na administração das pastas públicas potencializando os resultados numa atuação articulada.

No processo de investigação documental, os registros de textos jornalísticos revelam como se deu o desenvolvimento da proposta de oferta de atividades para alunos da rede pública, inicialmente a partir das tratativas com o Ministério do Esporte (Governo Federal) por intermédio do Projeto Segundo Tempo⁶, que tornou-se o “embrião” do Programa Escola Total no eixo de esporte e movimento, posteriormente atrelado a estrutura do Projeto Jornada Ampliada da maneira que se apresenta atualmente.

A lei municipal foi registrada em fevereiro do ano de 2006, com apresentação documental por Suely Maia, secretária de educação, ao prefeito municipal de Santos, o Engenheiro João Paulo Tavares Papa. A Secretaria de Educação (SEDUC) se responsabiliza por planejar, organizar, acompanhar, e avaliar, bem como pela seleção e formação dos participantes envolvidos, referido no Artigo 5º da referida Lei 2.394/2006.

O texto, em seu Artigo 1º, institui os objetivos do Programa Escola Total (PET). Descreve sobre a ampliação de tempo dos alunos com atividades voltadas ao enriquecimento curricular; na sequência a respeito de abrir as escolas aos finais de semana, oferecendo atividades educativas à comunidade (Projeto Nossa Escola); incentivar o trabalho voluntário; integração da comunidade a escola com vistas a preservação e conservação do patrimônio

⁵ O Programa Santos Criança: política pública, lançada em agosto de 2016, idealizada pela administração municipal, de forma abrangente, com o objetivo de qualificar as ações para o desenvolvimento saudável e integral por meio do fortalecimento de uma rede permanente e integrada de apoio e atenção à infância, incluindo suas famílias.

⁶ O Segundo Tempo é um Programa do Ministério do Esporte, destinado a democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social. <http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/objetivos.jsp>

público; desenvolvimento de projetos interdisciplinares específicos com a particularidade das regiões das unidades escolares.

Para a adesão ao Programa, consta do Art. 2º, o perfil do educador que apresentaria comprovadamente habilidade e experiência específica, bem como o interesse no trabalho junto ao público escolar, com seleção prévia, avaliação e demais requisitos exigidos estabelecidos em regulamento próprio a ser publicado no Diário Oficial de Santos, sendo permitida a participação de servidores públicos.

O Art. 3º, terceiro relata a preliminar preocupação com o recurso humano para atuação com os estudantes e qualidade da educação oferecida, descrevendo sobre o “treinamento” recebido para atuarem, visando aprimoramento de suas capacidades e versando sobre: o histórico e objetivos do Programa Escola Total; perfil dos atendidos; processo de coeducação; planejamento, avaliação e monitoramento. No mesmo artigo, incisos primeiro, segundo e terceiro, manifestam-se as questões relativas ao termo de adesão entre o selecionado para atuar no programa e administração pública. Surge a preocupação com o vínculo empregatício, reiterando a atuação totalmente voluntária e considerada de relevante interesse público. Vincula a atuação do voluntário ao reembolso de despesas na forma de auxílio monetário, cujo o valor será arbitrado em decreto do Poder Executivo.

O desligamento dos voluntários e os casos previstos para tal, aparecem no Art. 4º, que são relevantes: a pedido; por incompatibilidade com o desempenho da atividade; pela não observância dos critérios e objetivos do Programa; por afastamento igual ou superior a trinta dias.

A Política Pública de Educação Integral do Município de Santos, a partir do ano de 2018, para o Ensino Fundamental -anos iniciais e finais, das 40 Unidades Municipais de Educação (UME), está distribuída em 7 escolas de Tempo Integral, dentro da respectiva unidade; 6 escolas com atendimento por instituições subvencionadas, em sedes próprias e, ainda, 27 escolas com atendimento por meio do Programa Escola Total, onde os alunos são atendidos nos espaços educativos denominados “Núcleos”, que constituem outros espaços educativos, além dos prédios escolares, no período diverso do ensino regular, do qual o transporte é feito por ônibus convencionais e micros contratados pela administração pública.

A implementação dos projetos do Programa Escola Total, especialmente a Jornada Ampliada de Alunos, esbarra em fragilidades previstas no decreto, que demandam esforços colaborativos, cabendo ao Poder Executivo estabelecer parcerias com a sociedade civil, por meio de associações, Organizações não governamentais (ONGs), conforme Art. 6º (Lei 2.394,

2006) e sobretudo, as redes de apoio das demais secretarias da administração pública⁷. Atualmente, o efetivo atendimento aos alunos conta exclusivamente com Educadores Voluntários para todas as demandas educativas no caso destas 27 (vinte e sete) UMEs e 2400 estudantes, aproximadamente. O decreto nº 4901 de setembro de 2007 foi alterado pelo posterior e atual decreto nº 6.098 de 30 de março de 2012, que altera e acresce dispositivos, arbitrando os valores do auxílio monetário (R\$ 712,00) de que trata a lei do Programa Escola Total.

O modelo de contratação para recursos humanos na atuação do Programa foi fortemente criticado e questionado juridicamente pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE) especialmente com o término do Projeto Segundo Tempo, que garantia a contratação por tempo determinado, e Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de professores de Educação Física e auxiliares, sendo grande parte destes educadores também atuantes no atendimento aos alunos na ampliação de sua jornada escolar.

Dentre os objetivos específicos do Projeto Jornada Ampliada de Alunos, expostos no Anexo II, do Decreto 4.675, estão submetidos aos alunos: a democratização do acesso à cultura, à arte, ao esporte educativo e à preparação para o trabalho; otimizar o tempo ocioso de crianças e adolescentes; contribuir com a autoestima, valorizando as capacidades e os saberes; favorecer o sentimento de pertencimento e de identidade com o grupo e com a cidade.

Desde sua implementação, em 2006, diferentes rumos constituíram a recente história do projeto de educação integral no município, principalmente pela hegemônica valorização dos princípios neoliberais que têm se apropriado das políticas educacionais (PARO, 1988), distanciando-se, por vezes, dos valores democráticos dos investimentos necessários à educação com princípios de integralidade. Na oportunidade de estender o tempo na escola, é fundamental refletir sobre as diversas possibilidades de novos aprendizados e as múltiplas formas de linguagens no atendimento escolar. Segundo Arroyo (2012) é fundamental:

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas. Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais (pp. 44 e 45).

⁷ Secretaria Municipal de Esportes, referenciados como 2 dos Núcleos - espaços educativos – no atendimento aos alunos do Projeto Jornada Ampliada, no Centro Esportivo e Recreativo Complexo Rebouças e Parque Roberto Mário Santini, sob a mesma administração. <http://www.santos.sp.gov.br/?q=institucional/esportes>

O Plano Nacional de Educação (2014) apresenta na meta 6 o oferecimento de educação em tempo integral, no mínimo, em 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos estudantes da educação básica, declara a ampliação do tempo das práticas escolares de 4 horas para, no mínimo, 7 horas. Tais estratégias se articulam com a perspectiva da interdisciplinaridade, por meio de atividades esportivas, culturais, recreativas, não devendo somente ter como *lócus*, a escola, mas também diferentes espaços educativos, como centros comunitários, bibliotecas, parques, museus, teatros entre outros. Nesse sentido, o Programa Escola Total, constitui, em sua história, ampla articulação com as estratégias do PNE, (2014) já que apresenta, a utilização de tais espaços para o atendimento dos estudantes.

Ademais, as atividades da política em andamento cresceram quantitativamente por adesão dos estudantes nas estratégias lúdicas, e das famílias pelo caráter social que o PET no Projeto Jornada Ampliada de Alunos apresentou, validado pela diversidade de atividades educativas oferecidas e implantação de 6 (seis) novos Núcleos, atendendo assim, mais 6 (seis) escolas no mesmo ano da regulamentação (2006).

Estando em constante avanço e agregando benefícios na organização da expansão de tempo dos estudantes, de forma gradativa, foi implementada a oferta da principal refeição para que os participantes permanecessem integralmente nas escolas, e dando surgimento a mais 5 (cinco) novos Núcleos, além do atendimento para mais 23 (vinte e três) UMEs no ano de 2007. Foi composta a coordenação municipal do Programa, sistematizadas reuniões semanais (4h) com educadores e coordenadores específicos nos Núcleos (2007).

O ano de 2008 foi marcado pela aproximação e integração Núcleo/escolas, e inauguração de mais 2 (duas) UMEs de período integral e 2 (dois) Núcleos do Santos Criança/Segundo Tempo, atendendo aos munícipes. Na agenda da Educação Integral no município em 2009, acontece o I Seminário de Educação Integral em Santos e inauguração da quarta escola de tempo integral.

O ano de expressiva ampliação foi o de 2010 em função especialmente da inauguração do Núcleo CAIS (Centro de Atividades Integradas de Santos) que descentraliza o atendimento nas escolas, recebendo os alunos, inclusive servindo o almoço dos mesmos. O local foi adquirido especialmente para que as atividades do Jornada Ampliada fossem desenvolvidas, havendo integração com duas outras secretarias: Cultura (bloco B) e Esporte (Ginásio de Esportes). Para o PET o CAIS abrigou o local de trabalho da administração e coordenação do Programa, inclusive dos outros dois projetos (Nossa Escola e Pra ver a banda tocar). O local

atende no momento, 8 escolas, 600 estudantes aproximadamente, sendo o almoço servido nas UMEs de origem, e durante o período de permanência há a oferta de lanche seco.

Na ampliação e diversidade do ano de 2010, os alunos do Projeto Jornada Ampliada a partir de 12 anos, tiveram em suas oficinas a implementação de surf e skate no Parque Roberto Mário Santini. Com mais um local de atendimento (Núcleo) e a inovação, o número de participantes também foi expandido. O acompanhamento e avaliação das propostas e projeto desenvolvidos no Núcleo Parque Roberto Mário Santini, revela a permanência dos alunos do Ensino Fundamental II em detrimento as demais atividades oferecidas no PET.

A coordenação pedagógica do PET, gestores debruçados nas pesquisas, com intuito de fortalecer a Educação Integral em Santos, alicerçaram as propostas formativas dos quatro pilares (1. aprender a conhecer, 2. aprender a fazer, 3. aprender a conviver, 4. aprender a ser) que supõe a educação ao longo da vida, segundo Jacques Delors (1998), em seu relatório para a UNESCO, nas discussões da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

Os esforços para relevante desenvolvimento dos habitantes da cidade na busca da humanização social precipitam um olhar sobre a expansiva possibilidade de iniciativas educadoras, oriundas de intenções e responsabilidades diversas, com envolvimento comum. Nesse sentido, Santos parte como a cidade que elabora, executa ações especialmente para crianças e jovens, para além de seus tradicionais fazeres – político, prestação de serviços, econômico, social, conforme a Carta das Cidades Educadoras (1990):

A diversidade é inerente às cidades atuais e prevê-se que aumentará ainda mais no futuro. Por esta razão, um dos desafios da cidade educadora é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir da sua identidade cultural (p. 3).

Devido a estas iniciativas, e reconhecido trabalho institucional, Santos foi reconhecida como Cidade Educadora em outubro de 2008, primando pelo investindo cultural e a formação permanente de sua população, em uma proposta integradora de participação comunitária, na oferta da educação formal (administração pública) e não formal (instituições e associações), com vistas a melhoria da vida de seus cidadãos.

C) Considerações finais

Um dos desafios a serem superados é a destinação orçamentária para o Projeto Jornada ampliada de alunos, especialmente no caso da contratação de educadores na proporção da

necessidade e adequação ao modelo que se apresenta. A integração destes educadores na gestão das escolas, sendo vistos como colaboradores do desenvolvimento educativo dos estudantes, pressupondo as formações em serviço, uma vez que muitos passam a atuar sem informações objetivas do PET e correlação com as práticas educativas cotidianas.

Seguindo o caminho das metas federais citadas, rastreando os que levam a qualidade de atendimento dos alunos, com vistas a Educação Integral, as propostas se concentram em torno da exploração dos espaços reconhecidamente públicos e oportunidades encontradas dentro dos prédios escolares, ressignificando suas funções e usos na incumbência do aprendizado não formal que impulsiona e não se dissocia da aprendizagem formal.

D) Referências

AICE: Associação Internacional das Cidades Educadoras Carta de las Ciudades Educadoras, 1990. <http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>. Acesso em 19/12/2018.

ARROYO, Miguel G. **O direito a tempos-espacos de um justo viver**. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e Mestres**. 8ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

AZEVEDO, Fernando. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

AZEVEDO, J. M. L. “O Estado a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica.” In: Naura S. C. Ferreira e Márcia da S. Aguiar. (Org.) **Gestão da educação: Impasses perspectivas e compromisso**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Alvarás e Cartas Imperiais, 1824.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas da educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil**. Brasília, DF: MEC, 2009.

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

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO CONIEN
Cornélio Procópio, PR – Brasil de 08 a 10 de maio de 2019



DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

MOLL, Jaqueline. **O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 15 de fev. 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1988.

A IMPORTÂNCIA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: UMA PROPOSTA DE CURSO EM CONTEXTO ACADÊMICO

Dener Martins de Oliveira¹

Resumo

Durante as últimas décadas, o investimento na internacionalização do ensino superior brasileiro culminou em diversas oportunidades de cooperação internacional. Entretanto, os desafios advindos desse fenômeno não acompanharam o mesmo ritmo, uma vez que ainda existem questões de ordem institucional entre as IES (Instituições de Ensino Superior) em que suas práticas de internacionalização ainda não são integradas. Não obstante, obstáculos linguístico-culturais e acadêmico-universitários também persistem. Diante desse cenário, evidencia-se uma situação em que as universidades carecem de orientações e medidas institucionais que fortaleçam estruturas internas para a circulação do público estrangeiro no Brasil, como por exemplo, o ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL). Sendo assim, este artigo tem dois objetivos 1. apresentar um panorama desse cenário na universidade brasileira, de modo a salientar a importância de políticas linguísticas que visa à institucionalização do ensino de PFOL para a internacionalização das IES, e 2. relatar o processo de criação de uma proposta de disciplina na Universidade Estadual de Londrina (UEL), disciplina essa que tem o intuito de atender às necessidades acadêmicas dessa comunidade estrangeira. Dito isso, as questões aqui apresentadas servem de pano de fundo para a discussão sobre a necessidade de investimento institucional visando ao apoio aos estrangeiros, de modo a potencializar iniciativas e ações integradoras que promovam uma prática sustentada na institucionalização do ensino de PFOL.

Palavras-chave: PFOL; Institucionalização; Políticas Linguísticas.

Abstract

Over the last decades, the investments in the internationalization of the Higher Education resulted in many international opportunities. However, the challenges that have arisen from it did not have the same luck, since there are still problems in terms of institutionalization among the Higher Education Institutes. Nevertheless, there are still linguistic and cultural barriers. In this scenario, the universities have no orientation nor institutional measures that make their internal structures stronger, such as teaching Portuguese for foreign students. Thus, this work aims at presenting a current overview of this situation, so that the importance of language policies can be emphasized. In addition, it is intended to present a proposal of a Portuguese for foreign students elective course at the State University of Londrina, in order to meet the academic needs of this public. Therefore, the discussions triggered here serve as discussion for more institutional investment to help the foreign community, so that they can potentialize integrated actions that promote real institutionalization of the teaching of Portuguese for foreigners in the Brazilian university context.

Keywords: Portuguese for Foreigners; Institutionalization; Language Policy.

¹ Estudante do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: denner.martins@uel.br

Introdução

Apesar de ser uma área incipiente, o ensino de PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas), no Brasil, tem passado por muitas transformações, configurando-se como menos amador à medida que surgem cada vez mais pesquisas, iniciativas, incentivos e investimentos na área. No entanto, a questão da institucionalização do ensino de PFOL nas universidades brasileiras enfrenta desafios que esbarram nas dificuldades linguísticas e transcendem à vida acadêmica do aluno ou professor visitante estrangeiro. De modo geral, o desafio de se ter uma política pública nacional com vistas à internacionalização das IES (Institutos de Ensino Superior) culmina no estado de coisas em que as universidades lidam como podem, mediante esforços individualizados e pessoais de docentes e/ou grupos de docentes. Soma-se a esse cenário a falta de percepção institucional no que tange à importância das políticas linguísticas em torno do ensino de línguas, sobretudo o de PFOL, que enfrenta hoje uma lacuna no que se refere à oferta de cursos e materiais em contextos específicos. É a partir dessas causas que este trabalho se justifica, de modo a não buscar respostas ou propor soluções definitivas, mas de diagnosticar os desafios e evidenciar as necessidades emergentes no tocante a esse cenário.

Sendo assim, o objetivo deste artigo se resume em dois: 1. apresentar um panorama do ensino de PFOL na universidade brasileira, de modo a salientar a importância das políticas linguísticas que visam à institucionalização do ensino de PFOL para a internacionalização das IES, e 2. apresentar uma proposta de criação de uma disciplina de PFOL na Universidade Estadual de Londrina, com o intuito de institucionalizar ações multilaterais entre universidades parceiras e atender às necessidades linguísticas e de interação da comunidade estrangeira.

Um panorama do ensino de PFOL na universidade brasileira

Nas últimas décadas, a necessidade de se instaurar o ensino de português como língua estrangeira dentro da universidade ficou cada vez maior, haja vista que investimentos em internacionalização do ensino superior brasileiro culminaram em diversas oportunidades de cooperação internacional. Esse processo resultou na oferta de cursos de PFOL dentro das universidades em todo o Brasil (FURTOSO, 2005), que se intensificou após a instauração do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), em 1998.

Segundo levantamento realizado por Almeida Filho (2007), o ensino de português para estrangeiros está presente nas universidades públicas em Porto Alegre, Santa Maria, Florianópolis, Curitiba, Campinas, São Carlos, São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Pernambuco, Juiz de Fora, Niterói, Belo Horizonte, Maringá, Salvador e Fortaleza, sendo que

a maior concentração está no Sul e no Sudeste. Dentre elas, estão a USP, UFRJ, UNICAMP, UFF, UFRGS, UFJF, UFMG, UFPE, UNB. Furtoso (2015) acrescenta neste rol PUC-RJ, PUC-SP, UEL, UFAM, UFPA, UFPR, UFSC, UFSCar, UFSM, UNILA e UNIRIO. No entanto, já se sabe que UCS, METODISTA DE SÃO PAULO, UFPB, UNIFESP e UNESP também ofertam cursos de PFOL, nas mais diferentes modalidades e condições, o que torna os níveis de institucionalização de universidade para universidade desiguais” (ALMEIDA FILHO, 1992, p. 14). Em muitos casos, tais cursos são pagos e atrelados a departamentos de línguas ou a centros de idiomas. Alguns são gratuitos, mas funcionam como iniciativas propostas de forma individual ou em forma de programa de extensão. Já em outros poucos, como UFF, UFJF, USP, UNICAMP e UnB, a oferta se faz como disciplina pertencente à grade curricular da faculdade, estando vinculada institucionalmente e oficialmente à universidade. Esse aspecto, até hoje, coloca-se como uma questão à égide da institucionalização do ensino de PFOL, o que levanta a questão da importância da atuação governamental por meio de políticas públicas, sem as quais não é possível instaurar medidas que visem à internacionalização da universidade, tampouco à institucionalização de PFOL. Sendo assim,

essa falta de apoio faz com que o ensino de PFOL seja ofertado em diversas universidades por iniciativa quase autônoma dos professores interessados nessa área, por meio de projetos de extensão, nos centros de línguas vinculados às universidades ou de programas de formação complementar (ADAM; MASSUCI; FURTOSO, 2009, p. 67).

Mesmo diante de um crescimento nas pesquisas e trabalhos acadêmicos durante a última década (FURTOSO, 2015), esse cenário ainda se configura como uma realidade, permitindo afirmar que ainda “não está resolvida a questão crucial da institucionalização da oferta do PLE integrando a oferta de estudos de línguas nos catálogos de cursos das instituições de ensino superior” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 40).

Por se tratar de uma área recente de pesquisa, o ensino de PFOL “tem caminhado em direção a um ensino menos amador em função dos avanços na produção de conhecimento sobre vários aspectos da aprendizagem, da avaliação e do ensino” (FURTOSO, 2015, p. 154). Isso se deve, sobretudo, às pesquisas e iniciativas acadêmicas, o que pôde ser observado por Almeida Filho (2007). O autor, com o fito de diagnosticar esse cenário, propõe um macro organizador de iniciativas setorializadas no tocante ao ensino de português para estrangeiros, e, com isso, obteve 14 critérios que seriam avaliados com notas de 0 a 10, a fim de se resultar numa média aritmética que, embora artificial, pudesse indicar o desempenho do país com relação às variadas iniciativas e incentivos, sejam por parte do Estado, das universidades ou de editoras. Dito isso,

o autor obteve como resultado nacional o índice geral de desenvolvimento (IGD) de 4.14, de acordo com sua própria análise, calcada em experiência e pesquisa. Entretanto, tal quociente “não pode ser interpretado como vergonhoso ou decepcionante uma vez que não se conta justamente com a força dinamizadora de uma política nacional deliberada e explícita para a questão estratégica do ensino da Língua Portuguesa” (idem. p. 47).

Nele, das 14 ações acima mencionadas, oito são diretamente concernentes à universidade: congressos e encontros organizados (nota 9); cursos instalados nas universidades (nota 4); disciplinas de graduação e pós constantes em catálogos (nota 3); publicações especializadas disponíveis (nota 6); cursos de formação continuada ofertados (nota 3), e teses defendidas (nota 6). Pode-se inferir que, dessas ações, as notas maiores são aquelas que se relacionam com atividades não diretamente ligadas a políticas públicas, como realização de congressos, publicações e teses defendidas, obtendo-se média sete. Diante desses dados, conclui-se que o estado em que se encontram as políticas públicas em torno da institucionalização do ensino de PFOL inviabiliza o progresso da área, em particular o ensino, em que existem lacunas no que concerne à criação de cursos institucionalizados de português para estrangeiros, além de cursos de formação e capacitação de professores de PFOL.

Furtoso (2005) aponta que apenas UNICAMP, UERJ, UFRGS e UEL ofertam cursos de formação de professores de PLE (Português Língua Estrangeira) para a graduação. A Universidade de Brasília (UnB) oferta curso de licenciatura em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua, e a PUC-Rio o curso de especialização de formação de professores de PE (Português para Estrangeiros). Contudo, apensar de a questão da formação de professores de PFOL e de a oferta de disciplinas ou cursos de formação inicial ou continuada se apresentarem como uma problemática relevante, corroborando com Almeida Filho (2007), o fator que se impõe como desafio mais significativo é a falta de uma política nacional explícita, o que gera um desequilíbrio entre o pensar acadêmico (congressos, eventos, grupos de pesquisa, produção e defesa de trabalhos) e o seu fazer (cursos institucionalizados, programas e linhas de pesquisa, disciplinas de graduação, cursos de capacitação de professores etc.).

No que concerne à pesquisa e à publicação acerca do ensino de PFOL, por meio de programas de mestrado e doutorado, vem crescendo cada vez mais o número de produção, bem como apontam os estudos de Furtoso (2005, 2015), que se ocuparam em fazer esse mapeamento. Em seu levantamento mais recente, Furtoso (2015) apresenta um quadro com um total de 182 dissertações de mestrado e teses de doutorado publicados de 1985 a 2015. Tendo em vista que se trata de um número tímido (aproximadamente 6 trabalhos defendidos por ano,

durante 30 anos, em todo o território nacional), não se pode deixar de considerar que esse número vem crescendo, haja vista que, desse total, 146 foram publicados após a virada do século, durante um período de 14 anos. No entanto, trata-se de dados que, com o passar do tempo, podem estar desatualizados, uma vez que, por ser uma área incipiente, as mudanças podem não acompanhar o anseio das pesquisas por traçar um panorama preciso da área.

No decorrer de mais de uma década, é natural que a universidade tenha avançado, seja em pesquisa ou ensino de PFOL. Na contramão dessa tendência, as políticas públicas, que deveriam atuar como elemento catalizador de sua internacionalização e, sobretudo, da institucionalização do ensino de PFOL, andaram a passos lentos. Diante desse panorama, é possível constatar que não há uma política nacional explícita que viabilize a institucionalização do ensino de PFOL no Brasil, de modo a mobilizar as universidades frente a propostas e objetivos bem definidos, além de estabelecer mecanismos de regulação e metas educacionais.

Institucionalização do ensino de PFOL e internacionalização da universidade brasileira

A oferta institucionalizada de cursos de português para estrangeiros, tida como uma medida de política pública interna, é contrapartida de muitas instituições estrangeiras que desejam firmar ações de mobilidade. Essa realidade pode configurar-se como um problema na medida em que desencadeia outros obstáculos, como, por exemplo, a impossibilidade de continuar parcerias e estabelecer outros acordos bilaterais entre universidades. Isso ocorre devido à falta de apoio e iniciativas por parte do governo, uma vez que tais representantes não reúnem esforços nem subsídio para um ensino de PFOL sistematizado e institucionalizado. Por institucional, entende-se o oposto de pessoal. Em outras palavras, é preciso que as ações de cunho linguístico sejam articuladas entre as instituições, convictas de suas iniciativas, de sorte a buscarem continuidade e manutenção ao longo do tempo. Não é essa, no entanto, a prática majoritária dentro das IES pelo Brasil (ADAM; MASSUCI; FURTOSO, 2009).

Diante do cenário apresentado, e corroborando com Almeida Filho (2007), constata-se que inexistem políticas públicas para o ensino de PFOL, o que interfere, sobremaneira, nos rumos das universidades no que concerne às práticas de internacionalização das IES, uma vez que, sem o fazer institucional, as ações mobilizadas no interior da universidade podem ser passageiras e dependentes de pessoas que, por afinidade ou solidariedade, dedicam seu tempo com o intuito de suprir uma ausência institucional. Por internacionalização, entende-se aqui um processo que transcende a questão da mobilidade acadêmica. Nesse sentido, segundo De Wit (2013), “o equívoco maior está em tratar a internacionalização como um fim em si mesmo, ou

seja, o que ela promove, de fato, é uma expansão nos aspectos relativos à academia, à inovação e ao conhecimento e ao intercâmbio linguístico e cultural”.

Mediante o exposto, o desafio da internacionalização do ensino superior no Brasil se dá, *a priori*, pela falta de uma política pública nacional, integrada e explícita, que incentive o ensino de PFOL nas universidades brasileiras, como já diagnosticado por Almeida Filho (2007). No tocante à internacionalização *per se*, esse diagnóstico pode ser constatado empiricamente por Miranda e Stallivieri (2017) que, a fim de identificar as políticas públicas concernentes à internacionalização do ensino superior brasileiro, por meio de documentos oficiais do país, constatam que nenhum desses textos indica estratégias explícitas e integradoras.

É fundamental que políticas públicas para o ensino superior girem em torno de duas vertentes: administrativas e educacionais. O foco aqui é, no entanto, prezar pelas iniciativas de cunho educacional voltadas sobretudo ao ensino do idioma português, tendo em vista que, sem o conhecimento da língua, as barreiras linguísticas e culturais impedem a cooperação entre instituições, não havendo, assim, ensino nem pesquisa. Dito isso, tais iniciativas de cunho educacional recaem no conceito de políticas linguísticas, entendido aqui como “os esforços deliberados para influenciar o comportamento de outros no que concerne à aquisição, estrutura ou alocação funcional de seus códigos linguísticos” (COOPER, 1989 apud CARVALHO; SCHLATTER, 2011, p. 262). Tais esforços são interpretados por Calvet (2002) como “grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (p. 145), o que leva a considerar que essas decisões têm impacto na comunidade acadêmica, bem como na sociedade de alguma forma. É por essa perspectiva que se julga importante que as IES coloquem a questão da política linguística no cerne da discussão, já que é a partir dela que o fazer institucional se torna real.

Portanto, é fundamental que as IES criem e fortaleçam estruturas internas não só para o acolhimento da comunidade acadêmica estrangeira de forma geral, mas principalmente para a oferta de cursos de português, de modo a permitir que o aluno estrangeiro se insira na sociedade e na cultura brasileira. Indubitavelmente, tal ação passa por ofertar disciplinas curriculares, chanceladas pela instituição, que possam contemplar todos os alunos estrangeiros, como já ocorre em muitas universidades de outros países. Partindo dessa perspectiva, para que a comunidade estrangeira se insira no ambiente acadêmico brasileiro, faz-se fundamental que esse ensino esteja voltado às necessidades primárias da rotina estudantil, além daquelas que promoverão sua atuação no mundo acadêmico e profissional. É com esse objetivo que a proposta de programa de disciplina de PFOL para a UEL foi elaborada.

A proposta de programa de disciplina de PFOL para a UEL

Como forma de atender às necessidades acadêmicas de toda a comunidade estrangeira matriculada na UEL (Universidade Estadual de Londrina), como também de dar um grande passo à frente no que concerne à institucionalização do PFOL, a proposta de uma disciplina regular, efetivada pela Resolução institucional em 2018², busca apresentar diretrizes abrangentes para que, após pilotagem, seja possível implementar ajustes necessários, conforme ementa da resolução: “Compreensão e produção oral e escrita de textos acadêmicos. Aspectos linguísticos para a compreensão e produção de gêneros textuais da esfera acadêmica. Aspectos culturais no uso na língua portuguesa por falantes de outras línguas”. Não obstante, essa proposta de disciplina de PFOL visa à mobilização de conteúdos e práticas a partir e para o contexto acadêmico-universitário brasileiro, de modo a proporcionar insumos linguísticos necessários para a solução de problemas comuns da vida universitária, da prática social acadêmica e cultural, bem como da socialização com a comunidade brasileira. Essa iniciativa se deu pelo fato de se ter constatado, a partir de pesquisa e revisão da literatura, a necessidade de propostas de cursos e materiais voltados para aprendizagem de português para estrangeiros com fins específicos (MORITA, 1998; RAMOS; MARCHESAN, 2013). Outrossim, Ramos e Marchesan (2013) ratificam que é preciso que se elaborem “materiais que realmente enfoquem tarefas específicas de diferentes áreas do mundo profissional e acadêmico” (2013, p. 29).

Objetivos da disciplina e material didático

O programa tem quatro objetivos, todos baseados na concepção de língua em uso, de modo a fazer com que o aluno possa interagir socialmente em português: interagir em português em situações de comunicação no ambiente universitário; compreender instruções e orientações próprias da sala de aula; compreender e produzir textos acadêmicos orais e escritos, (re)conhecer aspectos culturais nas interações em português. O material será elaborado de acordo com as necessidades já mencionadas, buscando, eventualmente, contribuições do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE)³.

Procedimentos de ensino e conteúdo programático

Esta proposta parte da concepção de língua em uso, caracterizada pela atividade social e baseada na “interpretação do que é dito, quando, por quem, para quem e para quê, ou seja, do uso efetivo da língua. Nessa perspectiva, todo o sentido é construído pelos participantes na

² Resolução CEPE 058/2018.

Disponível: http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2018/resolucao_58_18.pdf

³ www.ppple.org

interação de modo dialógico” (PPPLE, s.d.), de modo que o professor desempenhe um papel de facilitador e o aluno de protagonista de sua aprendizagem. Em virtude dessa perspectiva, propõe-se, no decorrer da disciplina, promover leitura de textos instrucionais, acadêmicos e de orientações para agir no ambiente universitário; atividades individuais e em grupo dentro de sala de aula; práticas sociais em contexto de imersão de uso da língua portuguesa; proposta de tarefas que tenham potencial de autenticidade fora da sala aula; produção de textos orais e escritos que se aproximem dos textos que deverão ser produzidos pelos discentes e docentes universitários, além do uso da língua portuguesa como língua de instrução e de estudo.

O conteúdo programático foi constituído de sorte que seja permitida ao aluno a vivência na língua portuguesa por meio de interações universitárias e acadêmicas, tornando a aprendizagem significativa. Para tanto, os alunos poderão visitar locais físicos e virtuais da universidade, além de trabalhar com materiais autênticos da vida universitária, fazendo com que se sintam parte da instituição, amenizando as barreiras pragmáticas e linguísticas. A programação está prevista para ser trabalhada em dois encontros semanais, em um semestre letivo, totalizando 60 horas/relógio. Além disso, a programação divide-se em duas vertentes: 1. Interações acadêmicas, como compreensão do Guia *online* do estudante estrangeiro da UEL; tour virtual pelo site da universidade e pelo portal do aluno; mobilidade dentro da universidade; visita e prática nas diversas instâncias da universidade, tais como restaurante universitário, biblioteca (física e virtual), órgãos administrativos e outros; e 2. Compreensão e produção textual, tais como de gêneros de orientação e solicitação de informações (e-mail, formulários, calendário acadêmico, cronogramas, documentos em geral), gêneros acadêmicos (fichamento, resumo, resenha, apresentação oral e outros), e introdução às normas da ABNT.

Considerações finais

Diante do grau variável de institucionalização do ensino de PFOL nas universidades brasileiras, fica evidente que a ausência de uma política linguística, com vistas a uma prática de institucionalização mais concreta e explícita por parte das IES e, sobretudo, das demais instâncias governamentais, é condição *sine qua non* para que as universidades possam avançar em termos de cooperação internacional e qualidade educacional. Para tanto, é necessário que as IES atuem em frentes externas e internas, sendo estas as que estimulem internamente práticas institucionalizadas, não deixando a cargo de um docente ações integradoras, e aquelas as que busquem provocar e pressionar apoio externo, sobretudo dos agentes governamentais. Além disso, é imprescindível que tais IES invistam em iniciativas multilaterais que busquem

implementar políticas linguísticas educacionais que valorizem o ensino da língua portuguesa para estrangeiros, bem como o ensino de outras línguas estrangeiras para toda a comunidade acadêmica. Para isso, é preciso que haja uma representação institucional para que ações e implementações na área de PFOL possam ser executadas de forma sistemática e oficializada.

É exatamente isso que a disciplina curricular aqui proposta pretende, uma vez que, em muitas instituições, as iniciativas de integração e ensino para alunos estrangeiros existentes são executadas por pessoas, não por instituições, fato esse que aos poucos vem mudando em algumas IES, à medida que promovem medidas institucionais. Não obstante, por se tratar de um contexto universitário, é salutar que os alunos se familiarizem com as mais diversas esferas da interação acadêmica, tanto na oralidade, quanto na escrita, nos mais diferentes espaços da universidade e da vida acadêmica, de modo que, além de se prepararem para os futuros obstáculos da vida universitária e profissional, sentir-se-ão parte da comunidade acadêmica e, sobretudo, mais próximo da vida, das interações e dos costumes brasileiros.

Portanto, é somente a partir do ensino de PFOL preocupado com a comunidade estrangeira e, por meio de ações políticas governamentais explícitas e integradas, nas instâncias estaduais e federais, que se poderá caminhar para um trabalho menos amador em termos de institucionalização do ensino de PFOL e, conseqüentemente, de internacionalização das IES.

Referências

- ADAM, A. R. S.; MASSUCI, C. F.; FURTOSO, V. B. Formação de professores de PFOL na graduação: relato de experiência. In: FURTOSO, V. B. **Formação de professores de português para falantes de outras línguas: reflexões e contribuições**. Londrina: EDUEL, 2009. p. 65-76.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Índices nacionais de desenvolvimento do ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 39-55.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de português para estrangeiros nas universidades brasileiras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (Orgs.). **Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas: Pontes, 1992. p.11-16.
- CALVET, L. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CARVALHO, S. C.; SCHLATTER, M. **Ações de difusão internacional da língua portuguesa**. Cadernos do IL, v. 42, 2011.
- COOPER, R. **Language planning and social change**. Avon: Cambridge University, 1989.



CUNHA, M. J. C. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C (Orgs.). **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 13-31.

DE WIT, H. **Reconsidering the concept of internationalization in international higher education**. Boston: 2013. Disponível em:

<<https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/8703>>. Acesso em: 16 mar. 2019

FURTOSO, V. B. Onde estamos? Para onde vamos? A pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras. In: LUCAS, P. O.; RODRIGUES, R. F. L. **Temas e rumos na Linguística (Aplicada)**: questões empíricas, éticas e práticas. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 153-195.

FURTOSO, V. B. Português para falantes de outras línguas: institucionalização nas universidades brasileiras e publicações. In: GIMENEZ, K. M. P. (Org.). **Contribuições na área de língua estrangeira**. Londrina: Moriá, 2005. p. 120-130.

MIRANDA, J. A. A.; STALLIVIERI, L. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. In: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 589-613, nov. 2017.

MORITA, M. K. (Re)Pensando sobre o material didático de PLE. In. SILVEIRA, R. C. (Org.) **Português língua estrangeira: perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 59-72.

PPPLE. **Conversa com o professor**. Disponível em: <www.ppple.org/conversa>. Acesso em 12 abr. 2019.

RAMOS, A. G.; MARCHESAN, M. T. N. O ensino de PLE para fins específicos e a produção de livros didáticos. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 12, n. 2, 2013.



TEMA DROGAS: SITUAÇÕES INTERDISCIPLINARES NO ENSINO DE QUÍMICA

Gabriel Ferreira Baptistone¹

Márcia Camilo Figueiredo²

Andressa Algayer da Silva Moretti³

Karla Suzi Toyama Furutani⁴

Resumo

Algumas temáticas são complexas de serem abordadas no contexto escolar, principalmente quando se referem as “Drogas”, pois muitas pessoas podem ter receio em como falar sobre esse assunto. Assim, o objetivo da pesquisa foi levantar os conhecimentos prévios de alunos do Ensino Médio em relação ao tema drogas para mediar seus saberes durante uma Intervenção Pedagógica de cunho interdisciplinar no ensino de Química. No estudo revisaram-se conteúdos de Química Orgânica trabalhados em aulas anteriores, bem como integrados novos saberes, os impactos biológicos e sociais que podem ser causados para o indivíduo. Na coleta de dados qualitativos aplicou-se um questionário contendo 10 perguntas, das quais foram analisadas três: 1) “Você já sentiu vontade, ou já usou algum tipo de droga ilícita? Por quê?”. 2) “Você conhece alguém que morreu porque utilizava drogas? Quem? Quais drogas eram?”. 3) “Quais matérias do colégio você acredita que poderiam abordar a temática drogas?”. A Intervenção Pedagógica foi desenvolvida numa escola de educação básica da rede pública, parceira no Programa de Residência Pedagógica, ao todo participaram 86 alunos de quatro turmas de terceiro ano do Ensino Médio. A análise dos dados foi realizada conforme Bardin (2016). Conclui-se que, o tema drogas foi evidenciado nas respostas dos participantes como um assunto inerente a várias disciplinas, evidenciando a necessidade de fazer o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos antes do ensino, para que assim, as mediações os oportunizem a fazer o confronto de suas ideias, reelaborando-as cientificamente.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Ensino Médio; Temática; Intervenção pedagógica.

Abstract

Some topics are complex to be addressed in the school context, especially when referring to "Drugs", as many people may be afraid to talk about it. Thus, the objective of the research was to raise the previous knowledge of students of High School in relation to the theme drugs to mediate their knowledge during an Interdisciplinary Pedagogical Intervention in the teaching

¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná, gabrielbaptistone@alunos.utfpr.edu.br

² Universidade Tecnológica Federal do Paraná, marciafigueired@utfpr.edu.br

³ Universidade Tecnológica Federal do Paraná, andressa.algayer@gmail.com

⁴ Universidade Tecnológica Federal do Paraná, karlatoyama@alunos.utfpr.edu.br

of Chemistry. In the study we reviewed contents of Organic Chemistry worked in previous classes, as well as integrated new knowledge, the biological and social impacts that can be caused to the individual. In the qualitative data collection, a questionnaire containing 10 questions was applied, of which three were analyzed: 1) "Have you ever felt like it, or have you ever used any kind of illicit drug? Because?". 2) "Do you know anyone who died because they used drugs? Who? What drugs were they?" 3) "What college matters do you believe they could address the thematic drugs?". The Pedagogical Intervention was developed in a basic education school of the public network, a partner in the Pedagogical Residency Program, in total 86 students from four third-year high school classes participated. Data analysis was performed according to Bardin (2016). It is concluded that the drug theme was evidenced in the responses of the participants as an inherent subject in several disciplines, evidencing the need to raise students' prior knowledge before teaching, so that mediations allow them to make the confrontation of their ideas, re-elaborating them scientifically.

Keywords: Pedagogical Residence; High school; Thematic; Pedagogical intervention.

Introdução

É comum ouvir alunos do Ensino Médio questionarem professores da seguinte maneira: onde os conteúdos abordados na disciplina de Química estão presentes em meu dia a dia? Quando vou utilizar “isso” ou “aquilo” em minha vida? Além disso, o caráter abstrato dessa matéria dificulta ainda mais que o sujeito entenda os conceitos científicos.

Como forma de reduzir essa problemática, legislações e diretrizes na área da educação são implementadas com o preceito de nortear à prática docente, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN), que destacam a necessidade dos conhecimentos científicos serem abordados a partir de temas que permitam a contextualização e que proporcionem flexibilidade e interatividade dos conteúdos (BRASIL, 1999).

Diante do evidenciado, pode-se pensar em um tema que seja de interesse dos alunos, e que os leve a compreender a Química no seu cotidiano, sendo assim, “Drogas” é uma temática mundial e de interesse de todos. Mas, na escola, muitos profissionais docentes não se sentem preparados para abordar esse assunto em suas aulas. Associado a isto, também tem a dificuldade inerente para desenvolver a temática drogas, porque a sua compreensão requer um estudo interdisciplinar e muitas vezes o docente não teve a oportunidade de aprender como planejar aulas nessa vertente. Esse também é um forte indício que contribui para criar barreiras para que o aluno entenda a Química em seu cotidiano.

Drogas é um assunto que precisa ser dialogado e discutido na escola, porque o uso indiscriminado de drogas lícitas e ilícitas por adolescentes vêm causando grandes preocupações sociais, como consequências no organismo, por exemplo, alteração no estado de consciência,

alterações emocionais, de humor e de pensamento, modificações no comportamento e no modo de agir em sociedade (RANG et al., 2004; SOUSA, 2012; CORRÊA; TEIXEIRA, 2016).

Sendo assim, o referido tema além de ser complexo, exige também do professor saberes que perpassam por outras áreas de ensino, portanto, não há dúvidas de que, para trabalhar esse assunto, é imprescindível pensar em um planejamento interdisciplinar, o qual possam ser abordadas questões relacionadas ao uso indevido de drogas, bem como as suas consequências na saúde física, psicológica do corpo humano e impactos na vida social.

Para isso, utilizou-se de uma Intervenção Pedagógica (IP), na qual em seus procedimentos, conforme Oliveira (2015), causa uma interferência em um determinado processo, para que seja possível entendê-lo, apresentá-lo com mais clareza ou mesmo corrigi-lo de tal forma que o público alvo, a partir de novos elementos, ou seja, novas formas de visualizar tal temática, possa refletir e elaborar uma forma de pensamento diferenciado. Assim, o objetivo da pesquisa foi levantar os conhecimentos prévios de alunos do Ensino Médio em relação ao tema drogas para mediar seus saberes durante uma Intervenção Pedagógica de cunho interdisciplinar no ensino de Química

Abordagem interdisciplinar da temática drogas no ensino de Química

No relatório das Organizações das Nações Unidas há informações de que houve um aumento expressivo no consumo de drogas consideradas lícitas (tabaco, álcool e medicamentos) e ilícitas (cocaína, LSD, crack, heroína, maconha entre outros); a cannabis, popularmente conhecida como maconha, foi a droga mais amplamente consumida no ano de 2016, e drogas que contém a substância heroína e a cocaína, coexistem de modo crescente com Novas Substâncias Psicoativas (NSP) e medicamentos sob prescrição (ONUBR, 2018).

Como se não fosse o bastante, há pesquisas que relatam uma “[...] alta prevalência de uso de drogas ilícitas em adolescentes de início cada vez mais cedo. Torna-se importante conhecer a população exposta ao risco do abuso de drogas e agir de forma eficiente” (GUIMARÃES, 2004, p. 38). Corroborando com as ideias do autor, é justamente devido à complexidade e aos mais diversos fatores envolvidos nesta temática que os professores precisam abordar o conteúdo científico de maneira interdisciplinar para proporcionar aos alunos saberes das mais diversas áreas.

Diante o evidenciado, esse tema torna-se um desafio a ser enfrentado pelos profissionais da educação, tendo em vista que muitos alunos, já podem ter presenciado o uso de drogas no

âmbito escolar, em seus núcleos familiares, como se ouve falar em noticiários, reportagens de televisão, sites na internet, entre outros meios de comunicação. Além disso, os PCN citam que “as drogas psicoativas podem assumir um papel importante na vida dos adolescentes como recursos facilitadores da comunicação, da busca do prazer ou na lida como os novos desafios que se apresentam” (BRASIL, 1998, p. 273).

O referido tema pode ser inserido na prática pedagógica docente a partir de uma perspectiva interdisciplinar, pois assim, conforme Fazenda (2011, p. 88) “[...] é uma forma de compreender e modificar o mundo, pelo fato de a realidade do mundo ser múltipla e não una, a possibilidade mais imediata que nos afigura para sua efetivação no ensino seria a eliminação das barreiras entre as disciplinas”.

Alguns estudos propostos por pesquisadores da área de ensino de Química, buscam uma abordagem interdisciplinar para trabalhar a temática drogas no contexto escolar, tais como: Figueiredo et al. (2010), Silva et al., (2016) e Baptistone et al., (2016). Nessas pesquisas é evidenciada a necessidade em falar-se acerca dos efeitos que as drogas causam no organismo e seus impactos na vida familiar e social. Revelam ainda que é possível trabalhar os conteúdos de Química Orgânica e além disso conteúdos provenientes de outras áreas, tais como na disciplina de Biologia e Sociologia, ainda que, isso não seja uma tarefa fácil.

Encaminhamento Metodológicos

Esta pesquisa é do tipo qualitativa que conforme Silveira e Córdova (2009) não possui foco nos valores numéricos, mas sim, busca entender as características de um determinado grupo social, principalmente quanto as suas relações sociais.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário que é um conjunto de perguntas aplicadas que visa adquirir “[...] informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2008, p. 121).

A coletada foi realizada em um colégio da rede estadual, na cidade Londrina, estado do Paraná, Brasil, participante do Programa de Residência Pedagógica, o qual teve o consentimento e a autorização da professora responsável pela disciplina de Química, da direção escolar e dos alunos participantes.

Ao todo participaram 85 alunos de quatro turmas do terceiro ano do Ensino Médio, sendo 45 do sexo feminino, 37 masculinos e 4 que não se identificaram. Todos responderam de

forma anônima o questionário dissertativo contendo 03 questões e seus nomes não foram expostos. As identificações solicitadas foram a turma, a idade e o sexo biológico.

É importante ressaltar que a Intervenção Pedagógica (IP) fundamentada na perspectiva interdisciplinar foi desenvolvida em dois dias, sendo quatro aulas por dia, uma em cada das quatro turmas. Os assuntos trabalhados foram: definições de drogas lícitas e ilícitas, overdose, remédios, álcool, nicotina, narguilé, boa noite Cinderela, maconha, ecstasy, LSD e cocaína. Em cada explicação foi feita a identificação das funções orgânicas e seus efeitos nos organismos, impactos na vida social e familiar.

Nesse artigo são apresentados os dados inerentes as perguntas contidas no questionário aplicado no início da Intervenção Pedagógica:

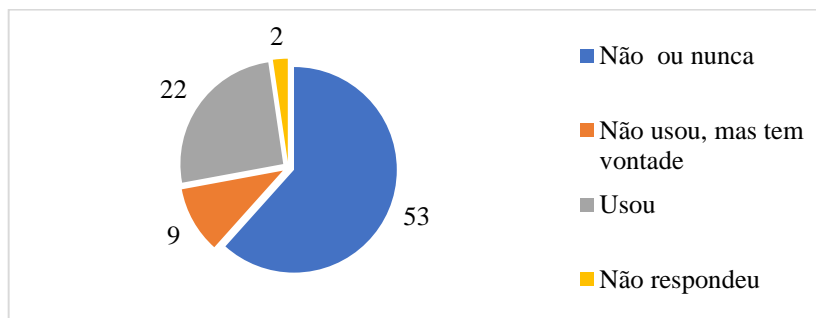
- 1) “Você já sentiu vontade, ou já usou algum tipo de droga ilícita? Por quê?”
- 2) “Você conhece alguém que morreu por que utilizava drogas? Quem? Quais drogas eram?”
- 3) “Quais matérias do colégio você acredita que poderiam abordar a temática drogas?”.

Os dados coletados foram estruturados conforme a análise de conteúdo de Bardin (2016) a partir da categorização das respostas dos participantes.

Resultados

Em relação a questão 1) “Você já sentiu vontade, ou já usou algum tipo de droga ilícita? Por quê?”, teve a finalidade de compreender o ambiente social, sobre experiências vivenciadas pelos alunos quanto a temática drogas. Os dados obtidos por meio da análise das respostas coletadas dos alunos estão expressos no Gráfico 01.

Gráfico 01 - Respostas dos alunos em relação ao uso de drogas ilícitas.



Fonte: Autoria própria (2019).

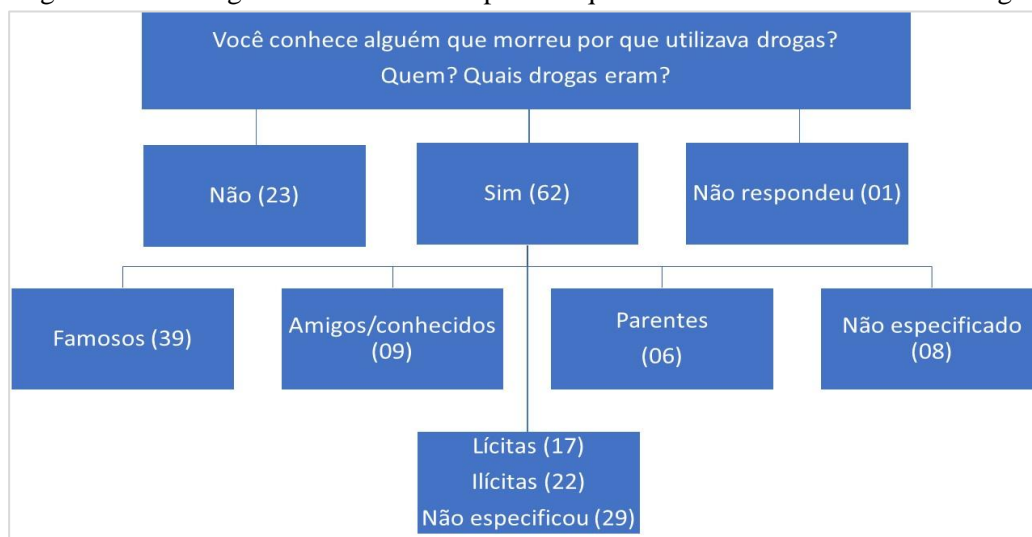
Diante dos dados do gráfico 01, dos 86 alunos, nota-se que, 53 alegaram nunca terem usado drogas ilícitas. Dentre os diversos motivos apresentados estão: medo das consequências, por desinteresse ou acharem desnecessário, por saberem que não faz bem, valores éticos e morais. Do total, 9 alunos não utilizaram, mas alegam sentir vontade de experimentar devido a influência de amigos ou para fugir da realidade.

Para Cardoso e Malbergier (2014), o ato de aprovação dos amigos, já que ocorre uma supervalorização da ingestão de bebidas alcoólicas, cigarros e drogas ilícitas, exerce uma grande influência sobre a forma de pensar e agir dos adolescentes, fazendo com que quem consuma seja valorizado socialmente entre os grupos.

Outros 22 alunos falaram que já usaram drogas e apresentaram como justificativas que tiveram vontade de experimentar, curiosidade, vontade própria, sentir os efeitos que podem ser causados, devido a influência de amigos e mesmo para se sentirem pertencentes a um grupo. Maconha e *purple drank*, também conhecido como *lean* foram as únicas drogas explicitadas nas respostas. E, dois (2) dos alunos preferiram não responder essa questão.

A análise da questão 2) “Você conhece alguém que morreu por que utilizava drogas? Quem? Quais drogas eram?”, teve o intuito de entender o contexto social que abarca os alunos quanto a temática drogas. As respostas estão presentes na Figura 01.

Figura 01 – Fluxograma relacionado as pessoas que morreram devido ao uso de drogas.



Fonte: Autoria própria (2019)

Conforme a Figura 01, do total de 86 alunos, 23 responderam que não conhecem alguém que morreu devido ao uso de drogas, 1 aluno não respondeu e 62 afirmaram conhecer. A partir de tais dados, nota-se que a mídia possui bastante influência na vida dos alunos, uma vez que 39 se lembraram de cantores e atores que morreram devido ao uso de drogas. Verificam-se também as recordações de amigos e conhecidos (9), parentes (6) e 8 mencionaram que já ouviram falar que morreram pessoas devido ao uso de drogas, mas não especificaram.

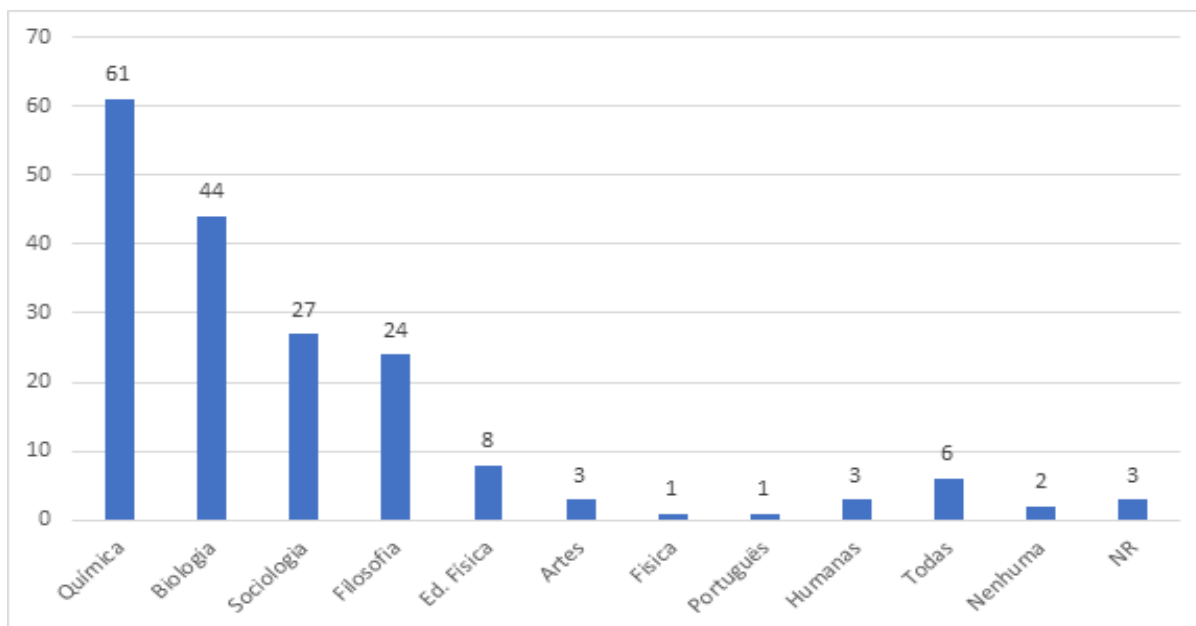
Outro fator extremamente relevante é que, dentre os casos citados, 17 ocorreram devido ao uso de drogas lícitas tais como álcool, cigarro e principalmente remédios. Enquanto isso, como drogas ilícitas foram citadas: cocaína (a responsável pela maior parte das mortes), drogas injetáveis, crack, lança perfume, ecstasy, maconha, metanfetamina.

A conscientização coletiva, reflexividade e criticidade quanto aos seus riscos, para quem usa, família e sociedade como um todo, torna-se extremamente importante, pois de acordo com a análise dos dados coletados um número expressivo dos alunos revelou ter contato com a droga, ou ao menos sentir vontade de experimentar.

Deste modo, ainda que os alunos saibam que as drogas podem levar à morte, como mencionado nas respostas, eles sentem vontade de experimentá-las, o que é extremamente alarmante. Conforme o estudo de Canavez, Alves e Canavez (2010) foi averiguado que a influência de adolescentes para o seu uso é proveniente do convívio com grupos de pessoas que utilizam drogas ou devido a complicações existentes no relacionamento familiar, a falta de imposição de limites dos pais ou mesmo pelos os próprios parentes utilizarem drogas.

Quanto a última questão, averiguou-se a visão dos alunos a respeito de trabalhar a temática drogas nas escolas: 3) “Quais matérias do colégio você acredita que poderiam abordar a temática drogas”? As respostas obtidas estão dispostas no Gráfico 02, apresentando as matérias citadas pelos alunos.

Gráfico 02 – Disciplinas citadas pelos alunos que poderiam abordar sobre Drogas.



Fonte: Autoria própria (2019).

Conforme o Gráfico 02, nota-se que, dos 86 participantes, 61 citaram que o conteúdo drogas podem ser trabalhado na disciplina de Química, 44 dos alunos, alegam que se pode trabalhar com tal temática em Biologia, em busca de entender como as substâncias atuam no corpo e quais os seus efeitos. A Sociologia e a Filosofia também foram citadas, correspondendo à 27 e 24 alunos respectivamente. Já outros seis (6) alunos especificaram que, por ser extremamente importante, a temática pode ser debatida em todas as disciplinas, ainda que possuam enfoques diferentes. Esses dados confirmam que o tema drogas podem ser trabalhado de maneira interdisciplinar, como é preconizado pelos PCN+, e quanto a prevenção do uso de drogas descrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que pode promover a aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2002; BRASIL, 2013).

Considerações finais

Da análise das respostas, foi importante perceber que os alunos carecem de saberes inerentes a temática drogas, uma vez que, revelaram diversas dúvidas quanto ao tema. E, sobretudo pode-se verificar que alguns responderam sentir vontade de experimentá-las e até mesmo utilizá-las. Cabe destacar que, dentre os diversos fatores que os alunos acreditam possibilitar seu uso, ressaltamos que nossos dados corroboram com os encontrados na literatura, pois, a influência dos amigos também foi citada pelos próprios adolescentes.

Também foi possível perceber, em alguns fragmentos das respostas dos participantes, concepções que precisam ser reelaboradas e compreendidas, pois mesmo sabendo que as drogas podem causar a morte, por citarem seus familiares, amigos, conhecidos e principalmente famosos, despontaram vontade de utilizá-las.

O tema drogas foi evidenciado nas respostas dos participantes como um assunto inerente a várias disciplinas, evidenciando a necessidade de fazer o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos antes do ensino, para que assim, as mediações os oportunizem a fazer o confronto de suas ideias, reelaborando-as cientificamente.

Referências

- BAPTISTONE, G. F. et al. Estudo preliminar para abordar saberes inerentes as drogas no contexto da Química Orgânica. In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 6., 2016. Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de currículos e Educação Integral. **Diretrizes curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, p. 562, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica-Semtec. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/Semtec, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica-Semtec. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 1999.
- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANAVEZ, M. F; ALVES, A. R; CANAVEZ, L. S. Fatores predisponentes para o uso precoce de drogas na adolescência. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, n. 4, p. 57-63, 2010.
- CARDOSO, L. R. D; MALBERGIER, A. A influência dos amigos no consumo de drogas entre adolescentes. **Estudos de Psicologia**. Campinas. v. 31, n. 1. p.65-73. jan./mar. 2014.
- CORRÊA, J. S.; TEIXEIRA, V. M. C. Métodos analíticos para identificação de drogas de abuso em toxicologia forense. In: VII CONGRESSO CIENTÍFICO DA REGIÃO CENTRO-OCIDENTAL DO PARANÁ - CONCCEPAR. **Anais...** Campo Mourão: Centro Universitário Integrado de Campo Mourão, 2016.



FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FIGUEIREDO et al. A temática “Drogas” no ensino de química. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 15., 2010, Brasília. **Anais...** Brasília, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES J. L. et al. Consumo de drogas psicoativas por adolescentes escolares de Assis. **Revista Saúde Pública.** São Paulo. v.38, n.1. p. 130-132. 2004.

OLIVEIRA, N. M. Dificuldades de aprendizagens: intervenções pedagógicas. **Revista Pedagógica em Foco.** Iturama. Minas Gerais. v.10, n.3, p. 97-109. 2015.

ONUBR. Organizações das Nações Unidas no Brasil. **Relatório da ONU aponta aumento do abuso de medicamentos sob prescrição no mundo.** 2018. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/relatorio-da-onu-aponta-aumento-do-abuso-de-medicamentos-prescricao-mundo/>>. Acesso em: 26 fev. 2019.

RANG, H. P. et al. **Farmacologia.** Elsevier. 5ª Edição. Rio de Janeiro, 2004

SILVA, K. N. et al. A temática drogas é abordada no contexto escolar e familiar? In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 6., 2016. Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2016.

SILVEIRA, D. T; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. p. 31- 42. In: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, T. E. (Org). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUSA, L.R.P. **A química forense na detecção de drogas de abuso.** 2011. 17 f. Monografia (Pós-graduação em Farmácia e Química Forense) – Universidade Católica de Goiás/IFAR. Janeiro, 2011.

PROFESSORAS DE MATEMÁTICA: CONCILIANDO CARREIRA E VIDA FAMILIAR

Jéssica Soares de Souza¹

Gerson dos Santos Farias²

Eugenia Brunilda Opazo Uribe³

Resumo

O presente trabalho aponta resultados parciais de uma pesquisa realizada, no âmbito do Programa de Educação Tutorial (PET), com professoras de matemática, da cidade de Três Lagoas – MS e Andradina - SP, em torno da existência (ou não) de dificuldades para conciliar carreira e família. Foram entrevistadas professoras, atuando em diferentes segmentos, seja ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. A faixa etária das entrevistadas varia dos 23 aos 60 anos, buscando trabalhar com um grupo diversificado e não apenas a visão de um grupo muito restrito. No grupo entrevistado existe variação de classe social, etnia, orientação sexual e estado civil; abrangendo assim uma pluralidade de trajetórias unidas em um objetivo comum, ocupar seu lugar de direito. A entrevista foi realizada com a aplicação de um questionário semiestruturado, que norteava entre questões pessoais, sociais e estruturais buscando conhecer alguns aspectos sobre a formação inicial, formação continuada, a vida profissional, a família e o tempo de descanso ou lazer. Através das respostas foi possível perceber que existem diferenciações entre mulheres e homens que lecionam matemática, e que essa linha não é tênue, nem mesmo é uma diferenciação feita somente pelo sexo oposto, já que existe um preconceito próprio das mulheres com a área de exatas e com outras mulheres que atuam na mesma.

Palavras-chave: Desigualdade de Gênero; Lugar de Fala; Dupla Jornada; Carreira e Família; Mulheres na Matemática.

Abstract

The present work shows partial results of a research carried out, within the framework of the Tutorial Education Program (PET), with mathematics teachers, from Três Lagoas - MS and Andradina - SP, regarding the existence (or not) of difficulties to reconcile career and family. Teachers were interviewed, working in different segments, such as elementary education, high school and higher education. The age range of the interviewees varies from 23 to 60 years, seeking to work with a diverse group and not only the vision of a very restricted group. In the interviewed group there is variation of social class, ethnicity, sexual orientation and marital status; thus encompassing a plurality of trajectories united in a common goal, occupy their

¹ Universidade federal do Mato Grosso do Sul. soaresdesouza95@gmail.com.

² Universidade federal do Mato Grosso do Sul. gersonfarias14@hotmail.com.

³ Universidade federal do Mato Grosso do Sul. eugenia.cptl.ufms@gmail.com.

rightful place. The interview was carried out with the application of a semistructured questionnaire, which guided personal, social and structural questions seeking to know some aspects about initial formation, continuing education, professional life, family and rest or leisure time. Through the answers it was possible to perceive that there are differentiations between women and men who teach mathematics, and that this line is not tenuous, nor is it a differentiation made only by the opposite sex, since there is a bias characteristic of women with the area of exact and with other women who work in it.

Keywords: Gender Inequality; Place of Speech; Double Journey; Career and Family; Women in Mathematics.

Introdução

Ao pensar nos professores do ensino básico que os autores tiveram, seja no ensino fundamental ou no ensino médio, foi possível perceber um corpo docente formado em sua maioria por mulheres, enquanto que durante a graduação no Curso de Licenciatura em Matemática a realidade é muito diferente. O trabalho de pesquisa está sendo desenvolvido como parte das atividades do Grupo PET Conexões de Saberes vinculado ao Curso de Matemática do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Foi concebido a partir de uma atividade realizada para o dia internacional da mulher, na qual foi idealizada uma palestra e uma exposição denominada Mulheres e Matemática, realizada em algumas escolas de ensino fundamental da cidade de Três Lagoas-MS e região. A partir da resposta positiva de alunos e professores das escolas cresceu e floresceu a curiosidade de trabalhar uma atividade de gênero dentro da matemática.

Dentre todos os pontos que podem influenciar a presença ou não das mulheres na matemática aqui serão destacados: carreira e vida familiar; aceitando a hipótese de que as mulheres realizam a famosa jornada dupla, ou seja, além de cuidar de sua carreira, cuidam da casa e da família. A pesquisa foi direcionada a professoras de matemática, em geral, desde professoras dos anos iniciais até professoras de curso superior, de forma a constatar suas percepções sobre profissão, família e carreira. Buscando entender se e como pesa o fato de ser mulher e lecionar matemática na sociedade brasileira atual, pois tratamos de uma área abstrata motivo pelo qual é conhecida como área mais masculina.

O Caso Específico de Professores de Ciências Exatas e Matemática

Estudos no Brasil e no mundo levantam que a presença de mulheres nas áreas de Ciência e Tecnologia é extremamente inferior em relação à presença dos homens, embora apresente crescimento nos últimos anos os homens se mantêm a grande maioria nessa área que por conta disso passou a ser assimilada como um campo de trabalho masculino. Em um dos primeiros estudos Rossi (1965) discute aspectos sociais e psicológicos que poderiam explicar a baixa participação das mulheres nessas áreas; o fator apontado como principal é a *prioridade do casamento e da maternidade diante da escolha profissional*, seguido de motivos como: *influência dos pais, incompatibilidades ou diferenças do ponto de vista biológico/social*. Diante dessas informações observam-se as primeiras dificuldades que mulheres podem vir a enfrentar quando escolhem atividades que envolvam Ciências e Tecnologias.

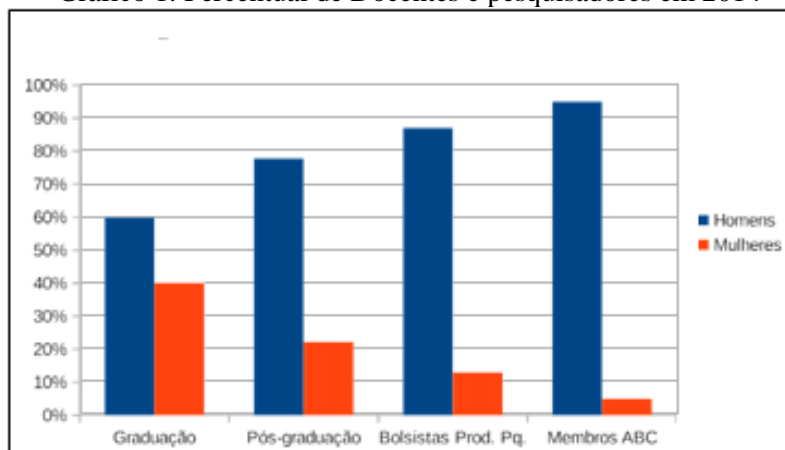
Em muitas Instituições de Ensino Superior os cursos de Ciências Exatas enfrentam escassez de professoras, encontrando inclusive, casos nos quais todo corpo docente é composto apenas por homens. No caso da matemática, essa questão de gênero é discutida por Souza (2010) em seu livro “Relações de Gênero, Educação Matemática e discurso - enunciados sobre mulheres, homens e matemática”, descrevendo, por exemplo, a visão da sociedade em relação à capacidade da mulher quando se referem ao fato *dos homens terem deixado às mulheres fazerem tudo*.

O papel da mulher imposto pela sociedade também é citado por Brech (2017) ao apresentar dados sobre a participação feminina na comunidade matemática, afirmando que em quase todos os recortes da comunidade matemática no mundo, a participação feminina fica abaixo de 50% e diminui nos estágios mais avançados da carreira, mencionando também o fato de que durante a graduação e pós-graduação as estudantes têm problemas em identificar modelos para se inspirar pela diminuta presença de mulheres nas áreas de exatas. Sobre a comunidade matemática no Brasil.

[...] O percentual feminino no corpo docente da graduação em Matemática no Brasil manteve-se estável em torno de 40% no período de 2009 a 2014, e oscila entre 30% e 50%, dependendo da região do Brasil. Já no corpo docente da pós-graduação o percentual era de 22% em 2014. Entre os pesquisadores, o desequilíbrio é ainda maior: cerca de 13% das bolsas de Produtividade em Pesquisa do CNPq foram concedidas a mulheres em 2014 e as mulheres eram cerca de 5% entre os acadêmicos de Ciências Matemáticas da Academia Brasileira de Ciências. (Brech, 2017, p. 3).

Os dados de Brech representando a participação feminina na comunidade acadêmica podem ser visualizados diretamente no gráfico 1.

Gráfico 1: Percentual de Docentes e pesquisadores em 2014



Fonte: Brech (2014)

A inserção das mulheres no mercado de trabalho está relacionada com uma série de pequenos fenômenos aos quais as mulheres são expostas e tentam constantemente superar. Gomes (2015), assim como Rossi (1965), enuncia de forma clara uma série desses fenômenos: dupla jornada, deficiências nas políticas sociais, menores chances de capacitação em áreas rentáveis entre outros; são problemas recorrentes para as mulheres em todas as áreas de trabalho e que se tornam mais explícitas em áreas nas quais essas são minoria.

Metodologia

O trabalho é resultado de pesquisa teórica e prática desenvolvida no âmbito do Programa de Educação Tutorial (PET), realizado por meio de leitura e discussão de artigos, coleta de dados através de questionário semiestruturado e análise de gráficos. Para análise das respostas obtidas foram escolhidas duas categorias: percepções sobre sua carreira profissional enquanto mulher e a linha que divide sua vida profissional da familiar. Na análise foi considerado um total de 10 docentes que lecionam em turmas de ensino básico II até cursos de graduação superior, com faixa etária entre 23 e 60 anos, sendo cinco delas casadas e cinco solteiras e todas vindas de regiões diferentes.

Resultados e Discussões

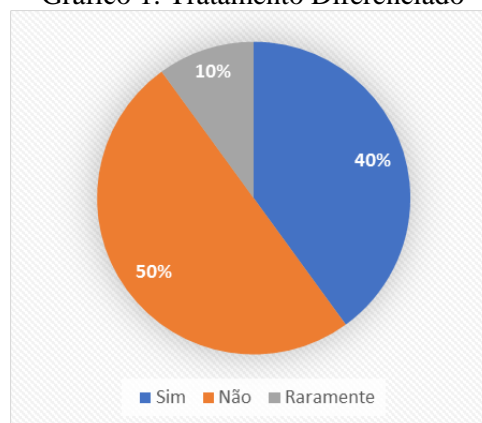
Analisando os resultados obtidos foi possível identificar a diversidade de entrevistadas, assim como a situação familiar de cada uma. Dentre as entrevistadas existem professoras recém-formadas, solteiras, casadas com filhos, casadas sem filhos e viúvas; o que foi uma escolha proposital para poder alcançar uma gama de resultados de acordo com as vivências diferentes das entrevistadas.

Sobre a Categoria 1 “Percepções sobre sua carreira profissional enquanto mulher”, serão destacadas três questões. A primeira perguntava se durante qualquer período da carreira a entrevistada havia passado por algum tratamento diferente por conta do gênero. Os resultados foram tabelados e são apresentados no Gráfico 2, e mostram que metade das entrevistadas já sofreu algum tratamento diferenciado pelo fato de ser mulher. Como exemplo, são apresentados dois comentários sobre essa pergunta:

Entrevistada 1: Sim, a falta de fé nas atividades que eu desenvolvia por conta de ser uma das poucas mulheres no grupo.

Entrevistada 2: Durante um projeto de campo, fui considerada incapaz de participar mesmo sem ter entregue currículo e realizar o teste.

Gráfico 1: Tratamento Diferenciado



Fonte: Própria Autora (2018)

Muitas manchetes e pesquisas estampam noticiários diariamente falando de assédio nos ambientes de trabalho, ambientes acadêmicos e no dia-a-dia das mulheres; por exemplo a manchete 'Assédio sexual é algo frequente dentro das universidades do país' publicado em maio de 2018 pela Folha de S. Paulo, [...] 2 em cada 3 universitárias brasileiras disseram já ter sofrido algum tipo de violência *sexual, psicológica, moral ou física* no ambiente universitário. (Fonte: Pesquisa “Violência contra a mulher no ambiente universitário”, do Instituto Avon, de 2015), [...] No estado do Rio de Janeiro, há um caso de estupro em escola a cada cinco dias e 62% das vítimas tinham menos de

12 anos. (Dados do Instituto de Segurança Pública obtidos pelo EXTRA, referentes à Janeiro/2016 a Abril/2017), assim como a matéria intitulada ‘A luta diária das mulheres cientistas’ publicada na revista Galileu em setembro de 2015 que permeia sobre assédio e vários problemas enfrentados por mulheres no campo científico.

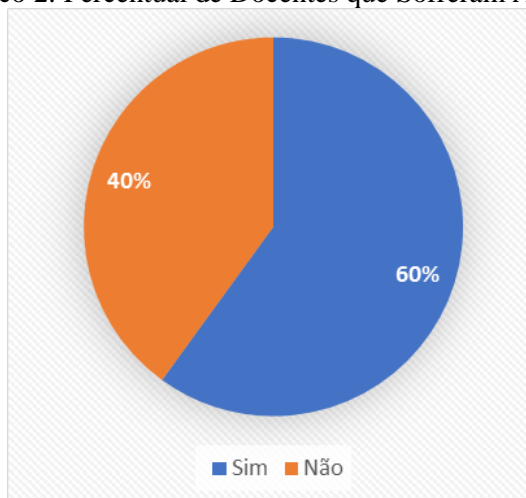
Os relatos das entrevistadas trazem informações que infelizmente não são novidades quando se fala de mulheres nas ciências, Soares (2001) apresenta em seu trabalho intitulado “Mulheres em Ciência e Tecnologia: Ascensão Limitada” a análise de uma série de estudos acerca da dificuldade encontrada pelas mulheres da área de Ciência e tecnologia para conseguir financiamento de projetos, respeito pelo seu trabalho e ser tratada como membro igual dentro do grupo, já que muitas vezes acabam sofrendo sutis discriminações sexuais dentro do grupo.

Soares (2001) também afirma

[...] a estrutura das organizações não propicia o sucesso profissional do sexo feminino. Sob este ponto-de-vista, a questão de mulheres em C&T é o resultado de estruturas institucionais inapropriadas e não da inaptidão feminina para as áreas de C&T.

No Gráfico 3 são representadas as respostas a pergunta “Já sofreu algum tipo de assédio no seu ambiente de trabalho”; dentre as entrevistadas 6 relataram já ter sofrido algum tipo de assédio, mencionaram assédio moral, assédio por parte dos alunos e colegas de trabalho como os mais comuns.

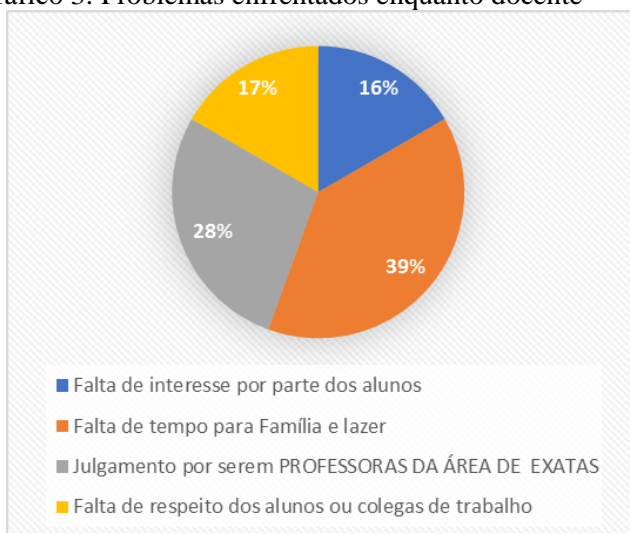
Gráfico 2: Percentual de Docentes que Sofreram Assédio



Fonte: Própria Autora (2018)

Foi solicitado às entrevistadas que listassem os principais problemas que as mulheres enfrentam como professoras de matemática. A falta de tempo para a família e lazer foi tida como o maior problema enfrentado, seguido pelo julgamento por serem mulheres e estarem numa área dita masculina.

Gráfico 3: Problemas enfrentados enquanto docente

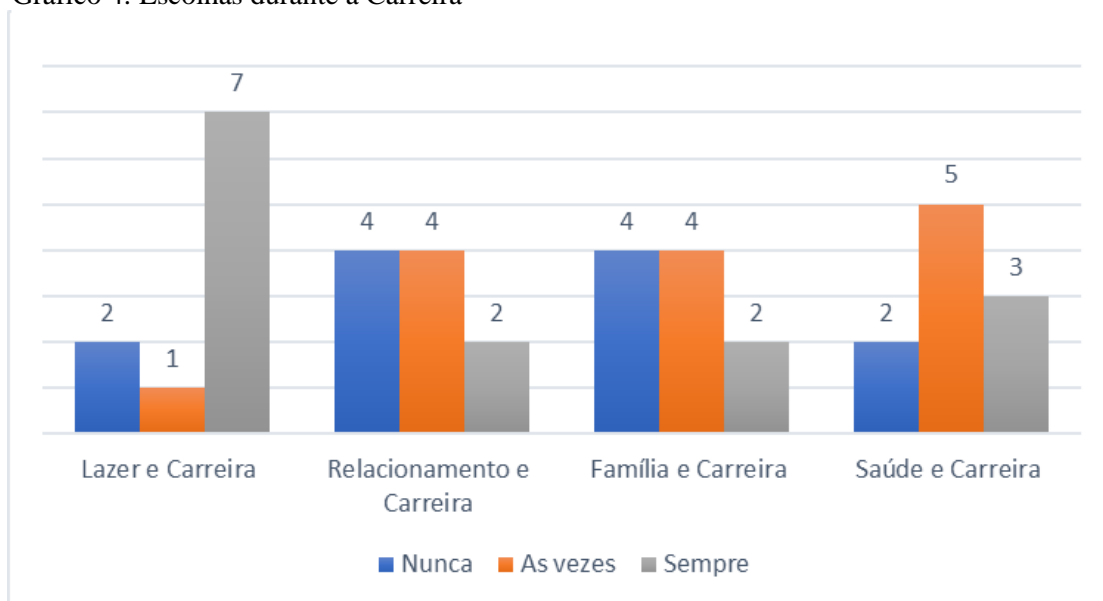


Fonte: Própria Autora (2018)

Sobre a Categoria 2 “Linha que divide sua vida profissional da familiar” uma das questões pedia que as entrevistadas elencassem situações de escolha. Aqui devem ser consideradas pesquisas como do Instituto de Estatísticas da UNESCO (2015) que revela diminuição considerável de mulheres evoluindo da graduação em direção à pesquisa, que explicita o fato de que há menos mulheres do que homens na Ciência, e há uma evasão grande delas durante o percurso acadêmico. O trabalho de Moschkovich (2015) publicado na Revista Dados, que revela em porcentagem, que as chances de mulheres ascenderem na carreira na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em São Paulo nos cursos de Exatas, é notavelmente mais baixa do que a de homens, chegando a 0% em alguns dos cursos. Estes dados trouxeram uma necessidade de entendimento diante essa situação, *afinal o que se passa nesse percurso que inibe a evolução das mulheres na área acadêmica?*

Os resultados foram tabelados e são apresentados no Gráfico 5. Analisando os resultados é possível observar que sete entrevistadas sempre escolhem entre lazer e carreira, cinco escolhem entre saúde e carreira e apenas quatro relatam nunca ter tido que escolher entre relacionamento/ família e carreira.

Gráfico 4: Escolhas durante a Carreira



Fonte: Própria Autora (2018)

Considerando que a profissão de professor é exercida não apenas dentro de sala de aula, já que o professor precisa de mais tempo que a carga horaria estabelecida para a preparação de aulas, correção de provas e afins; esse tempo a mais é tirado de sua vida “fora do trabalho” o que acaba pesando mais no caso das mulheres, ao ponto de se ver obrigadas a essas situações de escolha.

Como afirma Martins-Suarez (2016)

[...] entrevistas delataram uma ideia de relação intrínseca entre mulher e maternidade e, mais ainda, de mulher e cuidados com os filhos em detrimento a carreira. Mesmo que inseridas na docência de nível superior, são elas que se ajustam, de livre e espontânea vontade, para terem filhos. São elas que trabalham dobrado e se preparam para isso, como consequência, são elas que têm suas carreiras truncadas, cheias de interrupções a fim de conciliarem as duas esferas. O mais interessante é que apesar de conscientes deste fato, elas não parecem arrependidas ou revoltadas, além mesmo porque a culpa, já mencionada aqui, que as atingiriam caso não fizessem tal conciliação, seria “naturalmente” muito pesada.

Acerca disso, o instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada em uma pesquisa de 2012 trouxe discussões relevantes para nosso estudo relatando a importância e tempo tomado pelos afazeres domésticos para homens e mulheres de fato a jornada dupla faz muita diferença em questões de tempo gasto que fica explícito na afirmação

[...] a responsabilização feminina pelo trabalho não remunerado se confirma nos diferentes dados analisados sob a perspectiva de uso do tempo. Trata-se de uma configuração presente na maior parte dos países e que reproduz e reforça as desigualdades existentes entre mulheres e homens, uma vez que tem repercussões diretas e indiretas sobre as possibilidades e formas de inserção nas outras esferas da vida social e econômica. Se o pressuposto de que a igualdade entre todos deve ser substantiva e a todos os cidadãos e cidadãs devem ser garantidas oportunidades equivalentes de autonomia, de busca pela felicidade, de acesso aos bens e serviços produzidos pela sociedade e de usufruto de uma vida saudável e com bem-estar, cabe também ao Estado atuar no sentido de reverter o quadro de desigualdade existente no âmbito privado familiar.

Considerações Finais

Os resultados da pesquisa realizada apontam a existência de desigualdade de gênero ao analisar a situação de professoras de matemática no ensino básico. Essa questão é vista principalmente na diferenciação de tratamento entre homens e mulheres na carreira, seja essa diferença feita por colegas ou pelos próprios alunos. Assim como o desenvolvimento do papel de esposa e mãe que a sociedade espera da mulher, papel no qual se exige tempo, podendo inclusive afetar a dedicação à carreira. Os resultados apresentados são parciais, pois existem itens do questionário respondido pelas professoras que ainda não foram analisados, as respostas desses itens não interferem com os resultados apresentados já que estão associados a categorias diferentes. O trabalho terá continuidade ainda para sistematização, análise e fechamento de todas as questões respondidas pelas professoras. A partir daí será considerada a possibilidade de realizar o estudo com um grupo maior de professoras e com abrangência regional, tentando aprofundar a análise em torno de ser “professora de matemática” e as situações que fazem deste um grupo tão reduzido. A realidade observada nas entrevistas mostra a importância da realização de estudos de gênero na área de matemática e que os resultados devem ser divulgados tanto no ensino básico como no ensino superior, buscando conscientizar as novas gerações.

Referências



BRECH, CHRISTINA. O 'dilema Tostines' das mulheres na matemática. **Revista Matemática Universitária** No. 54. 2017.

DE SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; MARIA DA CONCEIÇÃO, F. R. **Relações de gênero, Educação Matemática e discurso: enunciados sobre mulheres, homens e matemática**. Autêntica, 2017.

GOMES, A.F. **O outro no trabalho: mulher e gestão**. Disponível 2015.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). (2012), **“Trabalho para o Mercado e Trabalho para Casa: Persistentes Desigualdades de Gênero”**. *Comunicados do IPEA* nº 149.

LETA, J. **As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso**. Estud. av. vol.17 no.49 São Paulo, 2003.

MARTINS-SUAREZ, Fernanda C.. **Assimetria de gênero na academia: a carreira profissional e a vida doméstica de docentes e pesquisadores das Ciências Exatas**. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2016.

MOSCHKOVICH, Marília and ALMEIDA, Ana Maria F. **Desigualdades de Gênero na Carreira Acadêmica no Brasil**. **Dados**, Set 2015, vol.58, no.3, p.749-789. ISSN 0011-5258.

ROSSI, A. S. **“Women in Science: Why so Few? Social and Psychological Influences Restrict Women’s Choice and Pursuit of Carrers in Science”**, *Science* 148, 1965, pp.1196-1202

SOARES, Thereza Amélia. (2001), **“Mulheres em Ciência e Tecnologia: Ascensão Limitada”**. *Química Nova*, nº 24, pp. 281-285

SOUZA, KCSS. **As mulheres na matemática. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Católica de Brasília-UCB/DF**, 2006.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Unesco Science Report: Towards 2030**. UNESCO Publishing, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235406e.pdf>>. Acesso em: 12 março de 2019.

ATTITUDES FRENTE À ESCOLA: ENTRE CONCORDÂNCIAS E DISCORDÂNCIAS

Selma Almeida Rosa¹

Resumo

Este artigo apresenta a escola enquanto espaço e tempo de oportunidades distintas de experiências para os que nela se inscrevem. Procura situá-la trazendo à memória fatos concernentes à escola pública e à particular, no decorrer do tempo. Apresenta os dizeres de participantes matriculados no 9º ano do ensino fundamental que responderam a uma Escala de Atitudes frente à Escola. Em relação às respostas a esse instrumento, entre concordância e discordância, prevaleceram atitudes positivas, embora tenha sido significativo o número dos que não se sentem parte da escola e daqueles para quem esse espaço não proporciona sentido de realização pessoal. Teoricamente recorre ao no campo das representações sociais.

Palavras-chave: Representações sociais; Escola; Aluno; Atitudes.

Abstract

The article presents the school as a space and time of different opportunities to experience for those who enroll in it. Seeks to put her calling to mind the facts concerning the public school and private, over time. It presents the words of participants enrolled in the 9th grade of elementary school who responded to a Attitude Scale front of the school. Regarding responses to this instrument between agreement and disagreement, positive attitudes prevailed, although it was a significant number of those who do not feel part of the school and those to whom the school does not provide the sense of personal fulfillment. The work lies in the field of social representations.

Keywords: Social Representations; School; Students; Attitudes.

Introdução

Acreditamos que a escola, em sua dimensão física e temporal, representa oportunidades distintas de experiência para os que nela se inscrevem, sendo fundamental, para investigá-la “[...] partimos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo” (FREIRE, 1999, p.47). Para entendermos esse dinamismo valemo-nos das representações sociais, pois elas “permitem integrar a um dado objeto pelo sujeito, as relações complexas que a ambos constitui, em diferentes níveis, vinculando-os ao dinamismo de uma cultura e de uma história” (MADEIRA, 2000, p.249). Entendemos que essas representações possam ser distintas em função de diferentes expectativas, atitudes e valorações

¹ Docente da UniFil. srosaselma@gmail.com

construídas ao longo das experiências individuais em relação à escola; da forma como alunos concebem os professores; da tradição familiar quanto à importância atribuída à escola; das projeções dos alunos quanto à relevância da escola para o presente e futuro, de suas atitudes e sentimento de pertença em relação a essa instituição.

Objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar atitudes e representações sociais de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas sobre escola, escola pública e escola particular. Para fins deste artigo, destacamos o objetivo específico: identificar o tipo de atitudes sobre escola, escola pública e escola particular desses alunos.

Teoria das Representações Sociais: Uma Janela para a Escola

A expressão “representação social” foi cunhada por Moscovici (1961), por ocasião de sua tese de doutoramento na qual investigou as representações de parisienses sobre a Psicanálise, posteriormente publicada no livro *A psicanálise: sua imagem e seu público (La psychanalyse: son image et son public)*.

Nas palavras de Jodelet (2001, p.22), as representações sociais

Como fenômenos cognitivos, associam o pertencimento social dos indivíduos às implicações afetivas e normativas, às interiorizações das experiências, das práticas, dos modelos de conduta e de pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que aí estão ligados. Por esta razão, seu estudo constitui uma contribuição decisiva para a aproximação da vida mental individual e coletiva.

A autora refere-se às representações como “fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social cujos elementos são organizados sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade” (JODELET, 2001, p.2). Esclarece essa autora que saberes do senso comum são designados como: (2001, p.22)

[...] “saber ingênuo”, “natural”, esta forma de conhecimento distingue-se, dentre outros, do conhecimento científico. Mas ela é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto aquele, por sua importância na vida social, pelos esclarecimentos que traz acerca dos processos cognitivos e as interações sociais. (Jodelet, 2001, p.22, grifo do autor).

Um dos aspectos relevantes da TRS (e de suas abordagens) é o fato de que sujeito e objeto são compreendidos como elementos inseparáveis, mutuamente constituidores. Assim explica Alves-Mazzotti (2002, p.17):

Ao formar sua representação de um objeto, o sujeito de certa forma o reconstrói em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo ao seu sistema de valores, o qual, por sua vez, depende de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido. Essa representação reestrutura a realidade para permitir a integração das características “objetivas” do objeto, das experiências anteriores do sujeito e das normas e valores do grupo (grifo da autora).

A teoria das representações sociais propicia que se possa investigar e conhecer, de que modo se estrutura a teia de conexões de que o indivíduo dispõe acerca de um objeto, sabendo-se que seus fios se prendem ao passado e se ligam ao presente, os quais fornecem conteúdo para os sistemas de referência para que o indivíduo/grupo interprete quaisquer informações nos espaços/tempos nos quais se insere/ é inserido.

Atitudes e Representações sociais

No Brasil, Fonseca et al. (2007) referem-se às atitudes como “um conjunto de crenças, sentimentos e tendências comportamentais das pessoas frente a um determinado objeto” as quais “constituem um meio eficiente de avaliar o mundo, pois abrangem três dimensões: afeto (sentimentos), cognição (pensamentos) e comportamento (intenção), constituindo-se poderosos predictoras do comportamento” (FONSECA et al., 2007, p.287). Esses autores adaptaram a escala inicialmente proposta por Cheng e Chang (2003) com o intuito de verificarem a validade fatorial e consistência interna da sua versão brasileira¹³. Ressaltam, ainda, os autores que a escala não é dispendiosa (contando com nove itens) e as pontuações nela obtidas não dependem de variáveis demográficas, uma vez que no estudo que a validou “nenhuma variável conseguiu explicar as diferenças em suas pontuações através dos dois estudos” (FONSECA et al., 2007, p. 295).

Admitem Wachelke e Camargo (2007, p.386) ser “válido estudar as atitudes como representações sociais [...] ou conceber a atitude como um aspecto subjetivo de representações e valores compartilhados por grupos” Ao tratarem das representações sociais e individuais e de suas relações com o comportamento, Wachelke e Camargo, (2007, p.387) escrevem: “Cabe esclarecer que o sentido dado à palavra comportamento, aqui, é o de ação observável, emitida por indivíduos seja em contextos particulares ou interações claramente sociais”. No âmbito das RS, é de relevância analisar o comportamento dos indivíduos enquanto integrantes de grupos, pois práticas sociais e comportamento estão em relação direta, sendo que tais termos são empregados como sinônimos por esses autores. Considerando pertinência de investigações que relacionem RS e atitude, esses autores assim se posicionam:

O estudo das relações entre representações sociais e atitudes permite também considerações acerca da ligação entre representações e comportamento, tomando as atitudes como predisposições comportamentais mais individuais e de nível mais micro (WACHELKE e CAMARGO, 2007, p.387. Grifo nosso).

Encaminhamentos metodológicos

Para fins deste artigo, consideramos especialmente uma Escala de Atitudes frente à Escola, validada por Fonseca et al. (2007) composta por nove (9) itens, cuja opção de resposta é a de uma escala tipo Likert de cinco (5) pontos, variando de 1(discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Essa escala foi usada por entender-se que “as atitudes constituem um meio eficiente de avaliar o mundo, pois abrangem três dimensões: afeto (sentimentos), cognição (pensamentos) e comportamento (intenção), constituindo-se poderosas preditoras do comportamento.” (FONSECA et al. 2007, p.287).

Os resultados obtidos a partir da Escala de Atitudes frente à Escola² foram organizados (em tabelas), conforme a frequência das respostas (Freq.) e índice de concordância a cada item (%). Os participantes deveriam posicionar-se em relação a cada um dos nove enunciados, sendo três deles formulados de modo negativo. As respostas dos participantes a essa escala foram analisadas em relação ao enunciado, e verificados os respectivos índices de concordância e discordância. Em face dos modos em que são apresentados os enunciados a constatação de valores altos de discordância pode sinalizar tanto uma atitude positiva quanto negativa em relação à escola. Como os participantes deveriam assinalar um dos pontos (discordo totalmente, concordo, não estou certo/a, discordo, concordo totalmente) da escala Likert apresentada identificando sua posição os índices de concordância e discordância foram calculados por enunciado.

Cenário/Participantes

Discentes matriculados no 9º.ano do ensino fundamental, de duas unidades escolares públicas estaduais, em cidade de porte médio, no interior do Paraná. Dois critérios foram utilizados para a escolha das escolas: serem públicas e terem obtido pontuações extremas nos indicadores do Ideb³ 2011: Escola A, com menor índice (2,7) e localizada em região periférica; Escola B, com o maior índice (5,8), localizada em região central.

Perfil Geral dos participantes respondentes do questionário sociodemográfico

<i>Escola</i>	<i>Participantes</i>		<i>FEM.</i>	<i>MASC</i>
<i>A</i>	110	90	47 (52,2%)	43 (47,7%)
<i>B</i>	186	159	87 (54,7%)	72 (45,3%)

² Conforme detalhado em capítulo anterior, trata-se de uma Escala de Atitudes frente à Escola, validada por Fonseca et al.(2007), propondo a opção de resposta em uma escala tipo Likert de cinco (5) pontos, variando de 1(discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

³Ação do Ministério de Educação criada em 2007 que tem por intuito medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O Ideb é um indicador que avalia a qualidade da educação escolar, a partir do desempenho do estudante em avaliações do INEP (Prova Brasil ou SAEB), levando em conta as taxas de aprovação, em uma escala de zero a dez.

Total	296	249	134 (53,8%)	115 (46,1%)
--------------	-----	-----	----------------	-------------

Fonte: A autora, 2014.

Responderam à escala 251 participantes. Na Tabela 1 pode-se constatar por item a incidência do grau de concordância e discordância, além da que informa a % de indecisos. Os enunciados a seguir valem para todas as tabelas:

Enunciados: 1= Acredito que a escola pode me ajudar a ser uma pessoa madura; 2=A escola tem me dado um sentido de realização pessoal; 3= Empenho-me bastante para aprender muitas coisas; 4= Considero sem importância as coisas que tenho feito na escola; 5= A vida escolar é chata e desinteressante; 6= Participo ativamente da vida escolar; 7= Vale a pena ir à escola, mesmo que isso não me ajude a conseguir um emprego; 8= Se tivesse oportunidade de escolher, deixaria a escola e conseguiria um emprego; 9= Sinto que sou parte da escola.

Tabela 1 – Incidência das respostas à Escala de Atitudes frente à Escola (Geral)

Enunciados	Discordo totalmente		Concordo		Não estou certo(a)		Discordo		Concordo totalmente		TOTAL	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1	5	2,0	99	39,4	27	10,8	15	6,0	105	41,8	251	100
2	16	6,4	75	29,9	77	30,7	42	16,7	41	16,3	251	100
3	6	2,4	110	43,8	41	16,3	13	5,2	81	32,3	251	100
4	112	44,6	15	6,0	24	9,5	78	31,1	22	8,7	251	100
5	80	31,9	26	10,3	40	16,0	85	33,8	20	8,0	251	100
6	12	4,8	100	39,8	60	24	28	11,1	51	20,3	251	100
7	38	15,1	66	26,3	37	14,7	22	8,8	88	35,1	251	100
8	122	48,6	20	8,0	25	9,9	59	23,5	25	10,0	251	100
9	26	10,4	70	27,9	58	23,1	46	18,3	51	20,3	251	100

Fonte: A Autora, 2014.

Resultados

No que se refere aos dados obtidos das respostas dos participantes, não levando em conta a escola em que se encontravam matriculados, verificou-se que nos enunciados de cunho negativo (4;5;8) a incidência de respostas não alcançou 80% de discordância, total ou em parte. No item 8 (Se tivesse oportunidade de escolher, deixaria a escola e conseguiria um emprego) registram-se valores maiores de rejeição (discordância total=48,6% e parcial=23,5%) quando comparados aos apurados nos itens 4 e 5. Por conseguinte, para mais de 70% dos respondentes das duas escolas a permanência na escola é a sua escolha. Esse resultado converge com outros: a) com o reconhecimento desses participantes quanto a que a escola pode contribuir para o alcance da maturidade enquanto pessoa (81,2%); b) com a indicação do comprometimento com os estudos, pois 76,1% declararam se esforçar para aprender; c) com a relevância que atribuem ao que realizam na escola (75,7%). Esses resultados vêm ao encontro de uma das ponderações

do estudo realizado junto a alunos de 5^a a 8^a série do 1^o grau e de 1.^a a 3.^a série do ensino médio por Oliveira et al. (2004), na qual os autores ponderam quanto à difusão entre grupos sociais similares aos dos participantes de nosso estudo de “uma crença na escola como instituição capaz de ensinar e de possibilitar um melhor futuro” (p.45).

Entretanto, essa instituição parece não ser percebida como fonte de sentimentos de realização pessoal, visto aproximadamente 1/3 dos participantes (30,7%) sequer conseguiu assumir posição sobre o enunciado e menos da metade ter concordado. É equivalente o número dos que acreditam participar da vida escolar e valorizar a escola. Sentir-se parte da escola revelou-se não ser um sentimento compartilhado pelos participantes, pois alguns participantes não definiram sua posição sobre o assunto (23,1%), e 28,7% não se sente parte da escola.

Os resultados da análise das respostas dos participantes por escola (A; B) são apresentados nas Tabelas 2 e 3. O total de respondentes foi respectivamente de 89 e 162.

Tabela 2 - Incidência das respostas à Escala de Atitudes frente à Escola (Escola A)

Enunciados	Discordam totalmente		Concordam		Não estão certos(as)		Discordam		Concordam totalmente		TOTAL	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1	4	4,5	31	34,8	9	10,1	6	6,7	39	43,8	89	99,9
2	6	6,7	29	32,6	16	18	14	15,7	24	27	89	100
3	1	1,1	41	46,1	9	10,1	3	3,4	35	39,3	89	100
4	40	44,9	8	9	8	9	25	28,1	8	9	89	100
5	36	40,4	7	7,9	9	10,1	32	35,7	5	5,6	89	99,7
6	3	3,4	39	43,8	18	20,2	7	7,9	22	24,7	89	100
7	9	10,1	22	24,7	10	11,2	6	6,7	42	47,2	89	99,9
8	38	42,7	9	10,1	7	7,9	20	22,5	15	16,8	89	100
9	11	12,4	24	27	19	21,3	10	11,2	25	28,1	89	100

Fonte: A autora, 2014.

Na Escola A, embora para 71,9% deles a ida à escola não os ajude a conseguir emprego, muitos são os que se esforçam em aprender (85,4%). Apenas 55,1% dos participantes sente-se parte da escola, o que nos permite inferir acerca de um sentimento precário de pertença compartilhado em relação à instituição onde estudam. Talvez por isso, 26,9% se tivessem ocasião deixariam a escola para conseguir emprego, o que remete, pelo menos em parte, aos índices de evasão escolar registrados nas redes públicas, e justificam, tanto a preocupação quanto as ações governamentais, para seu enfrentamento.⁴

⁴ “Em 2012, a taxa de abandono escolar atingiu 24,3%. E o índice se torna ainda mais preocupante se comparado com países vizinhos, como Chile (2,6% de evasão), Argentina (6,2%) e Uruguai (4,8%).” Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/11/mec-cria-grupo-para-examinar-cao-de-evasao-escolar>. Acesso em 30 jan./2015.

Para os participantes da Escola A que responderam à Escala de Atitudes Frente à Escola (N=89), a vida na escola é desinteressante e chata, embora considerem importante o que nela aprendem (73%) e 68,7% informarem que participam ativamente da vida escolar e se sintam parte da escola (55,1%). O intervalo dos índices de incerteza para responder aos enunciados variou de 7 a 19%.

Se entre mais da metade dos respondentes da Escola A os sentimentos de fazerem parte da escola, de participarem ativamente da vida nesse espaço e de considerarem importantes as atividades que nela desenvolvem, os resultados obtidos na Escola B desenharam um esboço distinto, como pode ser constatado na Tabela 3.

Comparando os resultados à Escala de Atitudes Frente à Escola, foram os respondentes da escola que havia obtido maior pontuação no Ideb (2011), isto é, alunos da Escola B, os que relativamente mais informaram acreditar que a escola pode ajudá-los a serem pessoas maduras (82,7%), que se empenham bastante em aprender mais coisas (71%), consideram importante o que fazem na escola (77,5%), e que discordam sentirem-se fazendo parte da escola (32,5%)

Tabela 3 - Incidência das respostas à Escala de Atitudes frente à Escola (Escola B)

Enuncia ção	Discordam totalmente		Concordam		Não certos(as) estão		Discordam		Concordam totalmente		TOTAL	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1	4	4,5	31	34,8	9	10,1	6	6,7	39	43,8	89	99,9
2	6	6,7	29	32,6	16	18	14	15,7	24	27	89	100
3	1	1,1	41	46,1	9	10,1	3	3,4	35	39,3	89	100
4	40	44,9	8	9	8	9	25	28,1	8	9	89	100
5	36	40,4	7	7,9	9	10,1	32	35,7	5	5,6	89	99,7
6	3	3,4	39	43,8	18	20,2	7	7,9	22	24,7	89	100
7	9	10,1	22	24,7	10	11,2	6	6,7	42	47,2	89	99,9
8	38	42,7	9	10,1	7	7,9	20	22,5	15	16,8	89	100
9	11	12,4	24	27	19	21,3	10	11,2	25	28,1	89	100

Fonte: A autora, 2015

O conjunto desses resultados da escala de atitudes frente à escola dos respondentes da Escola B, demonstra que os índices mais altos são em relação à maturidade e à importância dada aos conteúdos com os quais se ocupam na escola, trata-se de um valor atribuído ao ensino viabilizado pelo espaço escolar. Vale considerar que “os modos mais permanentes de pensar, sentir e atuar são desenvolvidos na sala de aula e na escola e também, naturalmente, na vida extraescolar, ao longo de um prolongado processo de socialização, de imersão e de aprendizagem da cultura da escola.” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007, p.91).

Cerca da metade dos participantes espera que a escola dê retorno em termos de emprego e a maior parte (75%) declarou não deixar a escola se isso fosse uma escolha pessoal,

evidenciando que ela é por eles considerada como uma via importante de preparação para o trabalho. Para Rockwell, nas questões relativas à escola, é fundamental compreender como o modo como são interpretados os fazeres na escola afetam os alunos, visto serem as “experiências escolares cotidianas que determinam o caráter e senso do que é possível aprender na escola” (ROCKWELL, 1999, p.15).

O intervalo dos índices de incerteza por parte dos respondentes da Escola B para responder aos enunciados da escala de atitudes foi superior ao registrado entre os participantes da Escola A, estendendo-se de 9,9 a 37,6%.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confirmou-se a escola enquanto espaço/tempo de complexidade onde emergem sentidos, afetos, atitudes, falas e ações dos alunos, bem como afirma-se a relevância dessa instituição para a vida – presente e futuro - dos participantes, não obstante as tensões e complexidades que a configuram.

A baixa concordância (38,9%) ao item realização pessoal proporcionada pela escola, item da escala de atitudes, nos permite inferir que os participantes alimentam, sim, planos e projetos futuros, mas não se sentem totalmente confiantes de que a escola pode ser, de fato, instrumento eficaz para um futuro promissor, talvez porque se vejam destituídos do saber exigido nas escolas (MADEIRA, 2000), ou mesmo parte da escola que frequentam.

De modo geral, para os participantes, escola e emprego mostram-se importantes, entretanto, a escola ainda é referência na vida dos alunos. Essa relevância pode ser confirmada no alto índice de discordância (72,1%) ao item “deixar a escola para conseguir um emprego”. Pode-se verificar a contribuição da escola para o amadurecimento individual (81,2% dos participantes da Escola A e 82,7% da Escola B) para a efetivação da função *identitária* da escola. Há que se considerar que a maturidade encontra-se intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, bem como a ações pedagógicas coesas que sejam reiteradas pelos diferentes agentes imbricados no processo educativo com tal propósito. Acreditamos, no entanto, que o papel da escola quanto à sua contribuição para a maturidade dos sujeitos (alunos) deve ser "fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando" (FREIRE, 2000a, p. 11).

As respostas à Escala de Atitudes Frente à Escola permitem-nos constatar uma diversidade de significados, atitudes, e emoções dos sujeitos em relação à escola, ao que nela realizam e ao tempo nela empreendido. Os resultados indicaram interesse e expectativas dos participantes quanto à formação acadêmica e ao trabalho futuros, embora nem sempre a escola

seja capaz de suprir plenamente esses anseios. Sabe-se, entretanto, que, de modo geral, os alunos “percebem que precisam do estudo e do diploma para tentar se livrar de um futuro incerto, para conseguir empregos dignos, não podendo abrir mão da escola, por pior que ela seja” (MARQUES; CASTANHO, 2011, p.28). Podemos dizer que subjaz a essa conduta a lógica da dignidade, pois ela “conduz à escola”. (ARROYO, 2003, p.128).

As atitudes dos sujeitos em relação à escola também são marcadas por tensões que se manifestaram nos sentimentos conflitantes reportados: nela e dela se esforçam por participar; porém, a presença nela não significa necessariamente inserção ou realização.

Cientes da relevância do tema e da complexidade do objeto, esperamos ter contribuído para que haja esforços da comunidade escolar a fim de o tempo dos alunos seja condizente com suas expectativas, revertendo positivamente em suas atitudes para com esse espaço. Como pesquisadora, destaco a Escala de Atitudes frente à Escola instrumento investigativo adequado e aplicável a questões educacionais.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, ALDA JUDITH. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v.14/15, p.17-37, 2002.

ARROYO, MIGUEL. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: COSTA, Marisa V. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2003. p. 119-149.

FONSECA, PATRÍCIA N. DA ET AL. Escala de atitudes frente à escola: validade fatorial e consistência interna: medindo atitudes frente à escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.11, n. 2, p. 285-297, jul/dez. 2007.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

JODELET, DENISE. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001, p.17-44.

MADEIRA, MARGOT CAMPOS. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, Antônia S. P.; OLIVEIRA, Denise C. de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**, 2.ed.Goiânia: AB, 2000. p. 239-250..

MARQUES, PATRÍCIA B.; CASTANHO, MARISA IRENE S. O que é a escola a partir do sentido construído pelos alunos. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 23-33, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, DENISE C. ET AL. Pedagogia, futuro e liberdade: a instituição escolar representada por professores, pais e alunos. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v.6, n. 3, p. 31-47, 2004.



ROCKWELL, ELSIE (Coord.). **La escuela cotidiana**. 3. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

SACRISTÁN, J. GIMENO; GÓMEZ, A. I. PÉREZ. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

WACHELKE, João F. Rech.; CAMARGO, Brígido V. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, Flórida, v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007.

LEITURA DE IMAGENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Jeice Campregher¹

Taise Feldmann²

Resumo

O presente trabalho corresponde a uma pesquisa de campo em andamento que tem o objetivo de refletir sobre a leitura de imagens em contexto escolar. A partir das recentes mudanças de paradigmas, o olhar para a leitura precisou ser ampliado. Este abarcando novos conceitos e novas práticas. O ensino, a partir desses aportes teóricos, precisou passar a levar em conta os estudos dos letramentos/multiletramentos. Nesta investigação, em específico dois conceitos adjacentes: letramento visual e crítico. A partir desses estudos, a sala de aula começa a ser provocada a investigar quais são as práticas de leitura que ocorrem no mundo contemporâneo. A partir disso, também passa a convocá-las para dentro dos muros da escola, uma vez que o intuito da educação é formar subjetividades atuantes e participativas nas mais variadas práticas sociais. O campo, a partir do qual são realizadas tais práticas e reflexões, é uma escola de jovens e adultos. A partir das anotações de diário de campo, pode-se observar: o desafio de entender que leitura de imagens faz parte das aulas de Língua Portuguesa; a presença de variadas opiniões leituras a partir de cada imagem; o papel de mediação do professor; o contentamento de alunos mais velhos ou idosos em poder se destacar em alguma atividade da disciplina, uma vez que possuem maior bagagem do que os mais jovens, entre outras compreensões possibilitadas pela exploração de textos visuais em sala.

Palavras-chave: Leitura de imagens; Multiletramentos; Formação de leitores; Contemporaneidade.

Abstract

This article corresponds a field research in progress that aims to reflect about the reading of images in a school context. From the recent changes of paradigms the look for reading needed to be expanded. This encompasses new concepts and new practices. Teaching, based on these theoretical contributions, needed to take into account the studies of literacy/multiliteracy. In this investigation, specifically two adjacent concepts: visual and critical literacy. From these studies, the classroom begins to be encouraged to investigate which are the practices of reading that occur in the contemporary world. From this, it also calls them into the walls of the school, since the purpose of education is to form active and participative subjectivities in the most varied social practices. The field, from which such practices and reflections are carried out, is a school for young people and adults. From the field diary notes, it can observe: the challenge

¹ Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina. professorajeice@gmail.com

² Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina. taise.feldmann@gmail.com

of understanding that reading images is part of the Portuguese Language classes; the presence of varied opinions readings from each image; the role of teacher mediation; the contentment of older students to stand out in some activity, since they have more experience than the younger students, among other understandings made possible by the exploration of visual texts in the classroom.

Keywords: Image reading; Multiliteracies; Readers development; Contemporaneity.

Introdução

O universo escolar e as disciplinas devem reconhecer as características da vida moderna. Não se pode ignorar que a vida social, no mundo do trabalho, as relações interpessoais, a vida acadêmica, enfim, esses contextos e experiências exigem dos sujeitos aparatos, ferramentas e flexibilidade nessas relações. Raramente podemos observar sujeitos que convivam em apenas um contexto de interação durante toda uma vida. Bauman aponta as dificuldades enfrentadas por um sujeito com baixa mobilidade social:

alguns de nós tornam-se plena e verdadeiramente “globais”; alguns se fiam na sua “localidade” [...] [esta prisão na localidade] não é nem agradável nem suportável num mundo em que os “globais” dão o tom e fazem as regras do jogo da vida. Ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social (BAUMAN, 1999, p. 8).

Dessa forma, podemos compreender o papel fundamental das disciplinas – amparadas por princípios da interdisciplinaridade, afinal, a vida é interdisciplinar –: o de amparar os sujeitos na promoção da leitura (de textos e de mundo). Esta, por sua vez, dando suporte à mobilidade social. A organização social atual solicita essa flexibilidade – que seus integrantes interajam bem e disponham de ferramentas para bem interagir/agir/atuar nos mais variados domínios discursivos (MARCUSCHI, 2008). Dentre eles, instrucional/educacional, jornalístico, lazer, interpessoal, ficcional, entre outros (MARCUSCHI, 2008).

Se a organização social empurra os sujeitos para esse tipo de característica – ser socialmente flexível –, a prática pedagógica pode elaborar atividades, projetos e objetos do conhecimento tendo em vista a dinâmica social, os domínios e os textos que circulam. Constantemente surgem novos textos, novas ferramentas de interação, novas redes sociais, novas exigências no mundo do trabalho – além das já exigidas: saber elaborar seu próprio currículo, apresentar-se de forma adequada em uma entrevista, saber ler a bula do remédio, saber diferenciar conhecimento científico de informação refutável, saber defender um ponto de

vista a partir da argumentação e, não menos importante, saber interpretar as imagens que circulam no mundo moderno.

O presente trabalho corresponde a uma pesquisa de campo em andamento que tem o objetivo refletir sobre a leitura de imagens em contexto escolar. Tais reflexões são realizadas a partir da experiência de sala de aula – uma escola de educação de jovens e adultos – e os estudos dos multiletramentos, letramento visual e crítico.

Letramentos e leitura de imagem em sala

Um dos papéis da escola é o de formar cidadãos. Uma das ferramentas essenciais para a prática da cidadania é a leitura. A escola possui um vasto currículo, agenda, cronogramas, prazos, horários, protocolos que envolvem alunos e professores, entre várias outras atividades. Apesar dessa gama de tarefas, não se pode perder de vista a formação de leitores. Nas palavras de Klebis (2008, p. 37):

A importância da instituição escolar no processo de formação de leitores e na constituição de práticas de letramento mais significativas no interior das escolas, apesar de largamente discutida, além disso permanece distante de encontrar seu verdadeiro lugar e, ainda que a escola não seja a única instância responsável pela dinamização das relações entre os sujeitos e os objetos culturais, seu papel na construção dessas relações é primordial, de modo que não podemos pensar a leitura sem considerar o papel da escola.

A partir da afirmação de Klebis, podemos observar que esse papel é compartilhado por todos – não somente uma disciplina. A escola, para poder ampliar seu olhar sobre a leitura, precisa de fato compreender a leitura em sentido amplo – pois no mundo contemporâneo as leituras são multimodais (CALLOW, 2014). Ler, no mundo atual, é um processo extremamente complexo. A sociedade atual em muito se apoia nas imagens. De tal maneira que não há como ignorar que a “cultura contemporânea é sobretudo visual” (PELLEGRINI, 2003, p.15).

Durante muito tempo, a leitura era entendida como a compreensão de textos verbais (orais e escritos) em detrimento de outras linguagens – estas atualmente chamadas de multissemióticas. Nessa nova perspectiva, recursos visuais são carregados de sentidos – ou ajudam a produzir os sentidos – e se inserem na chamada *sociedade da imagem* (KRESS E VAN LEEUWEN, 2001).

As imagens possuem elementos constitutivos, circunstâncias que ajudam construir sentidos sobre elas ou a partir delas e, ainda, elas podem servir a diferentes funções e a finalidades variadas. As imagens não somente produzem ou reproduzem o visível, mas também,

as imagens se tornam visíveis por meio da interação do olhar do leitor com a imagem – realizando o chamado *trânsito de sentido* (DURAN, 2009). Compreender a imagem como construção de sentido a partir do olhar é, portanto, parte constituinte do letramento visual. Nessa perspectiva, ler vai além de buscar o significado único e real – como quando, ao ler textos verbais, buscamos apenas aquilo que está no dicionário – em detrimento de nuances e inúmeras possibilidades interpretativas.

Fernandes e Almeida (2008, p. 11) apontam que “as imagens produzem e reproduzem relações sociais, comunicam fatos, divulgam eventos e interagem com seus leitores com a força semelhante à de um texto formado por palavras”. A partir disso, podemos compreender a potencialidade de sentidos que existem nas imagens – estas como ferramenta nas mãos dos autores – tanto de textos visuais (imagens) quanto de textos híbridos (compostos por linguagem verbal e visual).

O texto e a imagem recebem o significado no momento de interação – mediada pela linguagem – com o outro. Assim, pode-se dizer que essa construção (dos sentidos e do conhecimento) é alcançada por meio do diálogo entre interlocutores (MATUSOV, 2009). Esse diálogo pode ser, portanto, do leitor com a obra – buscando produzir relações de sentido com aquilo que lhe é conhecido (intertextualidade). Além disso, o diálogo de vários interlocutores – compartilhando visões, impressões, sentidos – amplia a leitura sobre o texto visual que, em muitos casos, um só leitor não conseguiria construir. Nesse sentido, entra o papel da mediação – não só por parte dos professores, mas, também, alunos para com alunos.

A mediação é processo de construção coletiva de sentidos – um leitor mais experiente colabora com a leitura de outros. A leitura, portanto, é construção. Para Almeida (2009), o professor que se amparar em compreensões e práticas possibilitadas pelo conceito de letramento visual amplia sua prática pedagógica e, a partir disso, contribui para que seus alunos façam uma melhor crítica da realidade. A partir do letramento visual, as imagens deixam de servir somente para entretenimento; são vistas como carregadas de sentidos políticos e sociais – o que acaba indo ao encontro do letramento crítico (LUKE; FREEBODY, 1997, p. 218).

Procópio e Souza (2009) afirmam que o letramento visual deve fazer parte do currículo de ensino. Letramento visual é a experiência e o conhecimento oriundos a partir do manejo de trabalhos visuais – aliado a uma elevada consciência ao se realizar esse manuseio. Kress e van Leeuwen (2006) salientam que a linguagem visual é aprendida, assim como a linguagem verbal e, portanto, deveria ser ensinada nas escolas.

Interpretar imagens possibilita ao sujeito deslocar-se da realidade, estranhá-la e produzir outras significações por ele ainda não feitas. Tal procedimento produz um redimensionamento do lugar ocupado no mundo (ZANELLA, 2006). A partir de objetivos comuns – como o de trabalhar leitura também a partir do letramento visual – as disciplinas ganham força umas com as outras.

Encaminhamentos metodológicos

Esta pesquisa em andamento tem como campo o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) de Blumenau. O trabalho com leitura de imagens brevemente descrito neste artigo é realizado na instituição há 4 anos em turmas de Ensino Médio. Cada turma segue com o (a) mesmo (a) professor (a) de uma disciplina por um semestre. Assim sendo, 4 anos, dois semestres anuais dá um total de 8 turmas. A cada nova turma, um diário de campo; este utilizado em especial em momentos de alguma prática que ainda seja considerada inovadora. Tendo em vista que, há pouco, o ensino de Língua Portuguesa resumia-se a decorar nomenclaturas, ou seja, metalinguagem.

As turmas de Língua Portuguesa no CEJA de Blumenau iniciam, em média, com 27 alunos. Essas turmas são heterogêneas, tendo alunos adolescentes a idosos em uma mesma sala. Esse contraste de haver alunos de 18 e outros de 60 em uma mesma sala torna um ambiente bastante vivo de debates, discussões e aprendizagem mútua – não sendo somente o professor o detentor do conhecimento. Por esse motivo, a leitura de imagens se faz tão viva e gera construções/compreensões tão pertinentes – um espaço de leitura a partir da bagagem que cada um traz; aprendendo a respeitar a diversidade de posições que acabam aparecendo em sala. Neste momento, o docente se torna um mediador e, também, pesquisador: anotando em seu diário de campo tais contribuições.

Portanto, tal instrumento – o diário de campo – serve como um meio de o docente, inclusive, revistar suas práticas, olhando-as a partir dos aportes teóricos. Podendo, inclusive, alterar práticas vindouras a partir de alguma anotação em seu diário. Em específico, tendo em vista objetivos educativos, em específico, contribuir com a construção de atividades desafiadoras com o intuito de desenvolver o letramento visual e crítico nos/com os alunos.

Resultados

Nesta etapa deste artigo, são descritas experiências realizadas com leitura de imagem em sala de aula em uma escola de Educação de Jovens e Adultos de Blumenau, Santa Catarina. A partir do diário de campo, serão destacadas algumas observações e ponderações realizadas pelos estudantes em sala.

Tal experiência de leitura de imagens já é realizada nesta escola há, pelo menos, 4 anos. A cada nova turma, uma nova experiência. Pode-se dizer que o item mais surpreendente é a reação inicial, quando é proposta a leitura de imagem. De fato, a reação mais comum das turmas é demonstrar nunca terem compreendido a leitura de imagem como algo possível. Em outras palavras, que as imagens poderiam/deveriam ser lidas.

Com textos híbridos – que envolvem texto e imagem –, os alunos mais facilmente compreendem a leitura – por associarem leitura ao texto escrito e a imagem como um “acréscimo”, como uma forma de dar destaque. Contudo, somente o texto visual/não verbal, acabam demonstrando certo estranhamento. Em especial, a crença de que imagens são objeto de estudo somente nas aulas da disciplina de Arte. Faz-se necessário iniciar explorando que a descrição/análise feita em Arte é diferente – ambas podendo se aproximar em determinado momento. Acrescentando que, em Língua Portuguesa, pretende-se explorar: efeitos de sentido pretendidos pelo autor e os elementos na imagem que ajudam a construir tal sentido pretendido; intertextualidade que pode ser observada por (a) teorias do conhecimento que estão subentendidas na imagem, (b) obras citadas indiretamente e (c) fatos mundiais ou nacionais que possam ser atrelados por meio do exercício analítico do leitor; críticas sociais direcionadas a grupos ou a formas de agir no mundo. Ainda, faz-se necessária a reflexão de que nem toda a interpretação vai ao encontro do que o desenhista, de fato, pretendeu descrever/apontar. Exatamente porque muitas imagens são polissêmicas, deixando em aberto inúmeras leituras possíveis – que existem as leituras possíveis, que o autor deixou pistas e abertura para tal interpretação, e leituras impossíveis, aqueles palpites que fazem mais parte do imaginário do leitor, não constando na imagem alguma pista que valide/fundamente tal visão. Essas e outras ponderações são feitas não somente na introdução da abordagem, mas em todo o processo analítico.

O recorte do diário de campo, neste momento, refere-se ao uso em sala de um texto visual específico: ilustrações do desenhista/pintor polonês Pawel Kuczynski. Tal artista (GORRI; GANHOR, 2014, s/p.):

nasceu na cidade de Szczecin, capital da voivodia da Pomerânia Ocidental, localizada na região noroeste da Polônia, às margens do Rio Oder. Nascido

em 1976, graduou-se no ano de 2001 na Academia de Belas Artes de Poznan [...]. Suas obras fornecem – por meio de recursos artísticos de que lança mão – importantes elementos desencadeadores de reflexões acerca das mais variadas e urgentes problemáticas contemporâneas que têm permeado o desenrolar de nosso período histórico. Dessa forma, suas críticas perpassam as mais variadas temáticas sociais, como temas ligados à pobreza, trabalho infantil, corrupção política, exploração, desigualdade social, etc.

Gorri e Ganhor (2014, s/p.) também compreendem a presença da obra desse autor em sala de aula – mesmo que embasado em outro ovimento teórico, os estudos Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Os autores compreendem e endossam a “possibilidade pedagógica que vem sendo destacada em diversas áreas de pesquisa em educação [...]: a utilização de imagens e obras de arte em sala de aula” (GORRI; GANHOR, 2014, s/p.). O objetivo do trabalho é apontado nas seguintes palavras “nosso principal objetivo é propor e refletir acerca das possibilidades de utilização da obra do artista plástico polonês Pawel Kuczynski no âmbito da educação científica e tecnológica”. Ao encontro de tal investigação vai esta que aqui é sintetizada – tendo em vista o ensino de Língua Portuguesa. Esta numa perspectiva dos Letramentos ou Multiletramentos – em especial, o aos estudos do letramento visual – compreende a relevância de análise de textos visuais em sala e em sociedade – e o letramento crítico – que se interessa por realizar uma crítica dos materiais que circulam em sociedade, os papeis, os efeitos pretendidos, entre outros aspectos.

Ao ser, então, exposta a primeira imagem, costuma haver o silêncio, uma trava, nenhum deles pretende começar. Quando um “corajoso” inicia a tentativa, outros começam a levantar a mão para acrescentar. Curioso é observar que enquanto alguns vão para uma análise mais subjetiva, algo sintetizado por “eu já passei por isso na situação x”, outros vão para “esse desenho me lembra o filme x ou a peça y” ou, ainda, “nesse desenho percebo referência à teoria da evolução das espécies” – mostrando a habilidade de perceber a intertextualidade. Essa propriedade (a intertextualidade) de fato é bastante explorada em nossa sociedade em revistas, outdoors – em especial, em gêneros do domínio publicitário (MARCUSCHI, 2008).

Abaixo, exemplos de obras do artista – títulos das obras apontados conforme site pictorem.com – e os temas mais apontados pelos estudantes, entre outros, de acordo com as experiências individuais.

Quadro 1 – Exemplos de desenhos/ilustrações e suas temáticas

Temas	Nome da obra na fonte (pictorem.com)
-------	--------------------------------------

Desenhos com presença de intertextualidade	Workers, Awaken, C3PO, Evolution, Pawelkuczynski38.
Uso (ou abuso) da tecnologia	Surgery, Hair, Monitoring, Perfect garden, Dinner.
Usos (o abuso) de redes sociais	Confessional, Pawelkuczynski58, Facebook check, Evolution facebook, Gossip.
Autoritarismo/domínio	Right direction, Fat mouse, Donation.
Elogio à leitura	Ocean, Pearl, Deeper, Journey, Disable.
Infância, inocência ou exploração infantil e à inocência	Balloons, Red hood, Pawelkuczynski33.

Fonte: Campregher; Feldmann (2019)

São inúmeras as observações possíveis em relação à leitura de imagens realizada em sala: comentários, observações, surpresa e, em muitos casos, eles mesmos se surpreendem com suas habilidades analíticas. Muitos senhores e senhoras que, em muitas atividades, sentem que os mais jovens estão à frente – com mais facilidade de compreensão e memorização de termos novos/complexos, em atividades de leitura de imagem acabam mostrando satisfação consigo mesmos. Em especial, por poderem utilizar suas experiências de vida, conhecimento de mundo, conhecimentos gerais e relativos aos fatos atuais para comentar as obras analisadas. Pode-se perceber que aqueles que melhor se saem costumam, também, ler mais – procuram também se atualizar em relação ao que ocorre no país e no mundo.

No momento da leitura/interpretação de imagens é que muitos percebem necessidade de estudar, ler e, ainda, mostram perceber como as disciplinas se comunicam na hora de compreender o mundo, os fatos e a realidade. Os colegas que mais leem, acabam participando mais; uns indo ao encontro ou de encontro ao que os outros comentam. Ainda vale ressaltar, entre vários outros pontos que poderiam ser destacados a partir do diário de campo, a presença de muitas visões de mundo. A liberdade de participação faz com que apareçam inúmeros pontos vozes: das mais conservadoras, moderadas e éticas às mais revolucionárias, inovadoras ou questionadoras da própria moral. Sim, em um espaço de liberdade de diálogo, todas essas surgirão. O professor precisa estar aberto a tudo, voltando a pergunta ao autor da opinião quando necessário, contribuindo com a profunda compreensão de seus próprios posicionamentos atuais – sem jamais oprimir ou perseguir por posicionamentos morais, religiosos ou políticos. O desenhista/ilustrador selecionado explora e expõe questões bastante complexas de nossa sociedade. Realizar e exigir uma só leitura de suas obras seria deixar de aproveitar as riquezas e os potenciais de tais textos visuais.

Considerações finais

Este trabalho é um recorte de pesquisa em andamento – sendo realizada em uma escola de Jovens e Adultos de Blumenau, Santa Catarina. Este recorte – uma pesquisa bibliográfica – chega a algumas conclusões a partir dos conceitos abordados.

Na referida escola, observa-se que as diferentes experiências da vida contribuem com as mais variadas leituras de tal material utilizado em sala – imagens que realizam uma leitura crítica da realidade, de fatos, hábitos e mazelas humanas. As experiências de cada um acabam sim repercutindo na leitura dessas imagens.

Se vivemos em uma sociedade em que a imagem tem, de fato, tamanho destaque – tanto que autores a chamam de *sociedade da imagem* –, a prática docente precisa convocá-la para fazer parte dos materiais lidos/analísados/interpretados. A escola, assim, diminui a altura de seus muros, deixando fluir nela o que circula pelos mais variados meios.

Referências

ALMEIDA, D. B. L. de. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada** – um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

CALLOW, J. **The shape of text to come** – how image and text work. PETAA, 2014.

DURAN, G. R. As concepções de leitura e a produção de sentido nos textos. **Prolíngua**, v. 2, n. 2, p. 01/01-14, 2009.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. de. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. de (Org.). **Perspectivas em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: UFPB, p. 11-31, 2008.

GORRI, A. P.; GANHOR, J. P. **Imagens como mediadoras na educação CTS**: Obras de Pawel Kuczynsky. In: IV Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, 2014, Ponta Grossa. IV Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, 2014.

KLEBIS, C. E. O. Leitura na escola: problemas e tentativas de solução. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). **Leitura na escola**. São Paulo: Global, 2008.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. London: Routledge, 2006.



KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. New York: Oxford University Press, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATUSOV, E. **Journey into dialogic pedagogy**. New York: Nova Science, 2009.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Ed.). **Constructing critical literacies**. St. Leonards, Australia: Allen & Unwin, 1997.

PELLEGRINI, T. Narrativa verbal e narrativa visual: possíveis aproximações. In: PELLEGRINI, T. et al. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Ed. Senac São Paulo / Instituto Itaú Cultural, 2003, p. 14-35.

PROCÓPIO, R. B.; SOUZA, P. N. Os recursos visuais no ensino – Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. **Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá, v. 31, n. 2, p. 139-146, 2009

ZANELLA, A. V. “Pode até ser flor se flor parece a quem o diga”: reflexões sobre Educação Estética e o processo de constituição do sujeito. In: ROS, S. Z., MAHEIRIE, K; ZANELLA, A. V. (Orgs.), **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação**: sujeitos e(em) experiência (pp. 33-47). Florianópolis: NUP/CED/UFSC.

PÓS-MODERNIDADE E EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Larissa Daiane Braff de Souza¹

Sarah Cristina Aragão²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo dissertar através do método de pesquisa bibliográfica sobre o conceito de pós-modernidade, as características do indivíduo deste período e a repercussão da mesma na área da educação. O objetivo do estudo foi traçar uma linha histórica da construção da sociedade atual e suas motivações, bem como a maneira ideal de trabalhar na área da educação no período vigente: a pós-modernidade. A partir dos dados históricos a respeito da evolução do pensamento político, social e econômico da humanidade até então, abordou-se algumas particularidades do indivíduo pós-moderno, o contraste de gerações entre aluno e professor bem como os desafios de lecionar para alunos da denominada era pós-moderna, frente ao conflito de gerações entre educando e educador. O papel do docente também é observado, pois à medida que o tempo passa, as profissões e funções se alteram conforme a demanda. Por fim, discutiu-se uma possível alternativa para fazer com que o discente tenha participação ativa na construção do conhecimento, como preza o período presente, incentivando a inovação da postura do professor que tem grande importância no processo de aprendizagem e construção do conhecimento do aluno. Constatou-se que, conforme as mudanças sociais ocorrem, é necessária uma atualização nos ambientes educacionais, para que possam atingir o público alvo.

Palavras-chave: Pós-modernidade; Educação; Aluno; Professor.

Abstract

The purpose of this article is to discuss the characteristics of the individual of this period and the repercussion of this in the area of education through the method of bibliographical research on the concept of postmodernity. The objective of the study was to draw a historical line of the construction of the current society and its motivations, as well as the ideal way to work in the area of education in the current period: postmodernity. From the historical data on the evolution of the political, social and economic thought of humanity up to that time, some particularities of the postmodern individual, the contrast of generations between student and teacher, as well as the challenges of teaching for students of the so-called was postmodern, in the face of the generation conflict between educator and educator. The role of the teacher is also observed, because as time passes, the professions and functions change according to demand. Finally, a possible alternative was discussed to make the student have an active participation in the construction of knowledge, as the present period values, encouraging the innovation of the teacher's posture that has great importance in the process of learning and construction of the student's knowledge. It was found that, as social changes occur, an update is necessary in educational environments, so that they can reach the target audience.

Keywords: [Post-modernity](#), Education; Student; Teacher.

Introdução

¹ Faculdade Adventista Paranaense. larissabraff@gmail.com

² Faculdade Adventista Paranaense. sarinha.aragao@gmail.com

A história mundial é marcada por conflitos sociológicos. Dissertando a partir do início do Iluminismo onde, segundo Bauman (1998), surge a Modernidade, pode-se entender que foi o período no qual o indivíduo passa a pensar por si só, e não pelas ideias que as instituições da época impunham. O homem sentiu a necessidade de revolucionar a maneira como a sociedade estava sendo regida, e viu na razão uma forma de atingir progressos. Contudo, conforme o tempo passa e as teorias se remodelam, o ato de pensar somente de forma racional passa a perder o encanto, e as pessoas começam a perceber que há diferenças de pensamentos entre si, o que torna cada indivíduo singular em sua individualidade.

Surge então o fenômeno chamado de pós-modernismo, ou como postulado neste artigo à luz de Bauman: a modernidade líquida, que traz um perfil novo à sociedade, reconstruindo o pensamento moderno anterior. Instaura-se a valorização da diversidade a partir das individualidades contidas em cada sujeito. De acordo com Santos (1986) “[...] sua vida se fragmenta desordenadamente em imagens, dígitos e signos – tudo leve e sem substância como um fantasma.” Segundo Bauman (1998):

O indivíduo pós-moderno consome como um jogo personalizado de bens e serviços [...] E a paixão por si mesma, a glamourização da sua autoimagem pelo cuidado com a aparência e a informação pessoal o entregam a um narcisismo militante.

Tais divergências também deságuam na área da educação. Ao contrário da Modernidade, em que o objetivo da escola era tornar o aluno um agente trabalhador e contribuinte para a sociedade apenas repetindo o que lhe fora proposto, a educação pós-moderna, em tese, preza pelo desempenho do aluno mediante todas as informações atuais, para que haja cada vez mais progresso (Sarmiento e Gouvea, 2009).

Este (projeto da pós-modernidade) reconhece, e até recebe com agrado, a complexidade, a diversidade, a não linearidade, a subjetividade, as perspectivas múltiplas e as especificidades temporais e espaciais. Enquanto o projeto da modernidade oferecia progresso através da aplicação de técnica do conhecimento científico, o projeto da pós-modernidade oferece oportunidades para se apreciar a diversidade individual e social como fonte de adaptação criativa... (Dahlberg, et al, 2003)

Sabendo da realidade social que o ser humano está inserido e a dificuldade que existe quando a maneira de se pensar é modificada, torna-se importante a reflexão de como a educação está sendo abordada no âmbito escolar e se a mesma está sendo eficiente ao atingir os alunos nascidos na pós-modernidade e que frequentam os espaços escolares. Nota-se os contrastes culturais de uma geração para outra, muitas vezes divididos por cargos e posições, e

ocasionalmente podem gerar conflitos. Surge então a problemática a ser abordada: quem é o aluno pós-moderno e qual pode ser a postura do professor mediante a atual geração?

Com o intuito de proporcionar alguma resposta para a temática do artigo, estudou-se os tempos que formaram a sociedade até o momento presente, tais como o “baby boomers”, geração x, y ou millenials, e as características do indivíduo pós-moderno. Após, foi realizada uma análise a respeito do papel do professor diante da realidade escolar da pós-modernidade, e como o docente precisa estar apto para atender as demandas do contexto social atual, e concluiu-se apresentando possíveis alternativas. A pesquisa adotou a linha qualitativa com caráter exploratório do tipo revisão bibliográfica, acerca do conceito de modernidade e a relação com a educação atual, traçando as mudanças que aconteceram ao longo do tempo se tratando da sociedade e a visão da escola tendo como foco principal a educação básica.

Análise histórica da formação da sociedade até a pós – modernidade

O primeiro quadro apresenta artigos que dissertam sobre a formação da sociedade até o atual momento: pós-moderno. Segundo o filósofo Jean François Lyotard (1993) e o sociólogo Zygmunt Bauman (1998), é um período que sucede a tantos conflitos ideológicos e até armados; como por exemplo, a Primeira e Segunda Guerra Mundiais.

Quadro 1: análise histórica da formação da sociedade até o período pós-moderno

Autor	Título do artigo	Revista	Ano
BAUMAN, Z.	O mal-estar da pós modernidade.	Zahar	1998
COIMBRA & SCHIKMANN	A geração net	Anais Anpad	2001
LYOTARD, J. F.	O pós-moderno	José Olympio	1993
MALDONADO, M. T.	A geração Y no trabalho: um desafio para os gestores	Disponível em: < http://www.rh.com.br/ler.php?cod=4142 >	Acesso em 19 de abril de 2019

NETO & FRANCO	Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro	Revista de Educação do COGEIME	2010
TEIXEIRA, C. H.	Os desafios da educação para as novas gerações: entendendo a geração y	Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré	2011
VELOSO, et al.	Percepção sobre carreiras inteligentes: diferenças entre as gerações y,x e baby boomers	Revista de Gestão	2016

Fonte: as autoras.

Tratando-se da composição do indivíduo ao longo do tempo, tem-se a divisão das gerações e as características que compõem sua personalidade a partir do momento histórico em que viveram. De acordo com Coimbra e Schikmann (2001) e Maldonado (Acesso em 19/04/2019), os perfis das gerações podem ser definidos como:

Geração “baby boomers” (até 1964) - Presenciaram o período da Segunda Guerra Mundial e toda a inovação que veio através dela. São fiéis e não muito adeptos à mudança, devido ao período em que viveram. Possuem métodos tradicionais, pois foram ensinados de uma maneira extremamente formal;

Geração X (entre 1965 e 1977) - Possuem a postura mais cética e defendem um trabalho descontraído, embora ainda sofram influência do tradicionalismo de seus pais (os “baby boomers”). Procuram sempre se atualizar para o mercado de trabalho e sua educação foi um pouco mais liberal a partir das revoluções ideológicas acontecidas nesse tempo;

Geração Y ou “millenials” (1978 em diante) - Cresceram em contato com a tecnologia e num período relativizado. A experiência pessoal é colocada como prioridade no trabalho e na escola, e a opinião é priorizada nos espaços sociais. A liquidez da modernidade passa a relativizar o que antes era verdade absoluta e então novos métodos de atuação são necessários, principalmente na área educacional.

Segundo Bauman (1998), a modernidade atingiu o seu esplendor com o Iluminismo. Foi nesse período (posterior à Idade Média, onde o poder maior era a Igreja e suas ideias), que o zelo pelo progresso, a prioridade do movimento científico e a autoridade conferida aos filósofos racionais, alteraram o quadro político e social. A liberdade foi pautada na racionalidade e este

pensamento predominou nos meios acadêmicos por longo tempo. Surge então uma nova forma de pensar, valorizando a individualidade do sujeito e relativizando a verdade, que segundo Lyotard (1993), não é mais o objetivo principal e sim o desempenho.

Caracterização do indivíduo pós-moderno

Como afirmam Neto & Franco (2010), a construção da personalidade, dos valores e da moral têm ocorrido por caminhos muito diferentes dos tradicionais; o que antes era responsabilidade da igreja, da escola e da família, tem sido confiado à internet e à televisão. O resultado dessa mudança pode ser entendido a partir de um conceito proposto por Bauman (1998), a “adiaforização”. Trata-se do afastamento das preocupações sobre a avaliação moral, e da insensibilidade e indiferença para as dificuldades do outro. Seria, de maneira metafórica, como coloca Silva (2016), a materialização de pessoas, o que explica a dispensabilidade e superficialidade das relações.

Quadro 2: Características do indivíduo pós-moderno.

Autor	Título do Artigo	Revista	Ano
ALBAREZ & GONTIJO	Diálogos entre a pós-modernidade e a prática de documentação pedagógica	Paidéia R. do Cur. de Ped. da Fac. De Ci. Hum., Soc. e da Saú.	2012
BAUMAN, Z.	O mal-estar da pós modernidade.	Zahar	1998
GOMES & CASAGRANDE	A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica	Revista Latino – Americana; Enfermagem; USP	2002
NETO & FRANCO	Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro	Revista de Educação do COGEIME	2010
NOGUEIRA & SOARES	Desafios educacionais na modernidade líquida: cotidiano, medo e indisciplina	Revista Educação e Cultura Contemporânea; UNISO	2013
SANFELICE, J. L.	Pós-modernidade, ética e educação	Revista Educação e Sociedade	2001

SEVERIANO & ESTRAMINA	Consumo, narcisismo e identidades contemporâneas: uma análise psicossocial	EdUERJ	2006
-----------------------	--	--------	------

Fonte: as autoras.

Nogueira & Soares (2013) complementam a construção da liquidez do ser pós-moderno apresentando a listagem feita por Severiano e Estramina (2006), que enfatiza a ausência de verdades totalizantes, a busca por novas formas de se encantar pelo mundo (como através do consumo, misticismo e carismatismo), a supremacia do eu diante dos conflitos e a impossibilidade da sociedade de satisfazer as aspirações do ego, o culto ao presente, a preponderância do pensamento débil (que coloca a linguagem imagética acima da verbal e/ou textual), a ausência de crença capaz de responder os questionamentos do homem, a idolatria estática, a cultura como mercadoria e a transitoriedade do real. Segundo Nogueira & Soares, são essas as características responsáveis pela concepção da realidade como um bem de consumo, tal como é vista hoje.

Diante disso, é possível depreender que os estudantes da atual sociedade apresentam significativas dificuldades no que diz respeito ao relacionamento com os demais alunos e, principalmente, com aquele que ocupa a posição de autoridade: o professor. Diferentemente das eras passadas, não há de fato submissão total ao posto do docente ou às suas ideias. Outro aspecto diz respeito à indisciplina e à irresponsabilidade, que dificulta o trabalho tanto intra, quanto extraclasse.

A ruptura com o que, em gerações anteriores, era considerado ideal, de acordo com Alvarez & Gontijo (2012), levou o indivíduo a vislumbrar o futuro onde teria o controle de todas as instâncias: política, econômica, social e cultural; já que anteriormente não era possível, pois a religião e a tradição condicionavam a razão. A ideia do vislumbre futurístico se concretiza a partir dos avanços tecnológicos, as características da fluidez temporal, a indisciplina e o medo se apresentam, como exposto por Nogueira & Soares (2013).

O papel do professor

Na entrevista sobre os desafios pedagógicos e a modernidade líquida escrita por Porcheddu (2009), Bauman diz que uma das consequências da pós-modernidade é a ideia de que a pedagogia também pode ser utilizada como um produto destinado à apropriação e à conservação. Segundo o autor, por mais que isso contrarie a pedagogia institucionalizada, não há outra possibilidade a não ser aceitar esta condição, já que a tendência é a amplitude deste

pensamento a fim de suprir a demanda comercial da sociedade. Gomes & Casagrande (2002) relembram que aceitar a constatação da condição social e conseqüentemente educacional, não se trata de conformismo, mas sim do uso da denominada “cultura reflexiva”, que procura refletir sobre os fatos e trabalhar com o que a situação permite, levando os alunos a realizar a mesma trajetória, “buscando soluções privadas para os problemas derivados da sociedade, e não soluções derivadas da sociedade para problemas privados”, como enfatiza Bauman (1998).

Este último quadro aborda aspectos referentes à postura do professor diante dos desafios gerados pela mudança social nas últimas décadas. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que envolvem o compartilhamento de ideias, e a transformação do próprio professor que assume a sua necessidade de atualização e reciclagem pedagógica, retirando de si o design antiquado da Geração X, são dois dos elementos mais frisados tanto por Gomes & Casagrande (2002), como por Schwartzman (1991) e Gatti (2005).

Quadro 3: Possibilidades de atuação do professor na sociedade líquida.

Autor	Título do Artigo	Revista	Ano
BAUMAN, Z.	O mal-estar da pós modernidade.	Zahar	1998
GATTI, B. A.	Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas	Cadernos de Pesquisa	2005
GOMES & CASAGRANDE	A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica	Revista Latino – Americana de Enfermagem; USP	2002
PORCHEDDU, A.	Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e a modernidade líquida	Cadernos de Pesquisa	2009
SCHWARTZMAN, S.	Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade	Estudos Avançados	1991

Fonte: as autoras.

A proposta do quadro 3 se refere ao caminhar em conjunto, de mãos dadas, compartilhando e recebendo aprendizado com o aluno, propondo o conhecimento em vez de impor. Assim, o educador deve, consciente das dificuldades que lhe estão previstas, preparar-se para tirar de si mesmo o pedestal que o diferencia do aluno, e se propor a trabalhar em parceria com o mesmo.

Gatti (2005) coloca em voga outra possibilidade para a educação entre a fluidez: o uso da pesquisa como método inicial para quaisquer pressuposições trazidas aos alunos. A necessidade de investigação para responder o ego, o uso de tecnologias familiares aos alunos, o estímulo para o enfrentamento da insegurança e a exigência natural da disciplina para a sua concretização, transcendem a modelagem de teorias e filosofias preconcebidas, e desenvolvem a reflexão do mundo real para a solidificação da aprendizagem.

Considerações finais

Tomando como referência os artigos encontrados através da pesquisa realizada, pode-se inferir algumas considerações que, por hora encerram esta descrição, podendo apresentar uma proposta para o despertar de futuros estudos. Entende-se que a figura do indivíduo pós-moderno, estabelecido por Bauman (1998) tem sua principal característica ligada à inconstância relacional, bem como a incredulidade, que pode ser aplicada a coisas, pessoas e valores. A supervalorização do eu e daquilo que o satisfará, além do uso de pessoas como se tivessem valor material, são acréscimos que diferenciam essa geração.

Cabe ao professor buscar meios que promovam os artifícios positivos deste tempo, e integrá-los ao processo de ensino-aprendizagem. A tecnologia e o acesso instantâneo à informação podem ser boas ferramentas para despertar o espírito questionador, e direcioná-lo à pesquisa. Introduzir a investigação individual dos conteúdos como parte das atividades, bem como nortear os alunos para a busca autônoma da verdade, são algumas das propostas que podem ajudar a utilizar a pós-modernidade e o momento em que a sociedade se encontra, a favor da educação. A iniciação científica e a proposta de projetos interdisciplinares, que favorecem a construção conjunta e simultânea dos saberes, trabalhadas em conjunto ou separadamente, proporcionarão êxito tanto ao professor, quanto ao aluno.

Referências

ALBAREZ, N.; GONTIJO, F. **Diálogos entre a pós modernidade e a prática de documentação pedagógica**. Paidéia. Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas Sociológicas e da Saúde. Universidade Fumec. Belo Horizonte - MG. Ano 9. n. 12. p. 75-97. jan-jun/2012.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

CAMPOS, R. **Que cidadãos, para qual cidadania? – as interpelações dos movimentos sociais**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v. 28. n. 04. p. 357-376. dez/2012.

- COIMBRA, R. G. C.; SCHIKMANN, R. **A geração net**. Campinas: Anais Anpad. 2001.
- DAHLBERG, G.; et al. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-moderna**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GATTI, B. **Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas**. Cadernos de Pesquisa. v. 35. n. 126. p. 595-608. set-dez/2005.
- GOMES, J.; CASAGRANDE, L. **A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica**. Revista Latino-americana de Enfermagem. Ano 10. n. 5. p. 696-703. set-out/2002.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10^o edição. Editora DP&A. 2016.
- LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Tradução de Ricardo Correia Barbosa 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- MALDONADO, M. T.; **A geração Y no trabalho: um desafio para os gestores**. Disponível em <<http://www.rh.com.br/ler.php?cod=4142>>. Acesso em 19 de abril de 2019.
- MARQUES, L. et al. **Temporalidade na vida de professoras**. Revista Conjectura: Filos. Educ. Caxias do Sul. v. 20. n. 3. p. 74-87. set-dez/2015.
- NETO, E.; FRANCO, E. **Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro**. Revista de Educação do COGEIME. ano 19. n. 36. jan-jun/2010.
- NOGUEIRA, E.; SOARES, M. **Desafios educacionais na modernidade líquida: cotidiano, medo e indisciplina**. Revista Educação e Cultura Contemporânea. UNISO. v. 12. n. 27. p. 153-174. nov/2013.
- PEREIRA, J. **O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira**. R. bras. Est. pedag., Brasília. v. 92. n. 230. p. 34-51. jan-abr/2011.
- PORCHEDDU, A. **Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e a modernidade líquida**. Cadernos de Pesquisa. v. 36. n. 137. p. 661-684. mai-ago/2009.
- SANFELICE, J. **Pós-modernidade, ética e educação**. Revista Educação e Sociedade. Ano. 23. n. 76. out/2001.
- SANTOS, J. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1986 (Col. Primeiros Passos).
- SARMENTO, M.; GOUVEIA, M (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- SCHWARTZMAN, S. **Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade**. Estudos Avançados. v. 5. n. 13. 1991.



SEVERIANO, M. F. V.; ESTRAMINA, J. L. A. **Consumo, narcisismo e identidades contemporâneas: uma análise psicossocial.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2006.

SILVA, R. **Moralidade e educação na modernidade líquida.** Revista Reflexão e Ação. UNISC. Santa Cruz do Sul. v. 24. n. 1. p. 456-459. jan-abr/2016.

TEIXEIRA, C. **Os desafios da educação para as novas gerações: entendendo a geração y.** Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré. Faculdade Sumaré v. 5 n. 1 jan-jun/ 2011.

VELOSO, E. et al. **Percepção sobre carreiras inteligentes: diferenças entre as gerações y, x e baby boomers.** Revista de Gestão, REGE. FEAUSP. n. 23. p. 88-98. maio/2016.

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: QUESTÕES PARA UM DEBATE

Patricia Lucia Vosgrau de Freitas¹

Perla Cristiane Envy²

Resumo

Este estudo tem como objetivo discutir a política educacional de ampliação de tempo de permanência das crianças na escola e contribuir para a legitimação de um conceito de Educação Integral em tempo integral como princípio de garantia do direito a uma educação pública de qualidade. Autores como GOUVEIA (2006), PARO (2009), CAVALIERE (2007) corroboram na discussão dos desafios da implementação das Escolas de Tempo Integral que são configurados no cotidiano da escola: a construção conceitual de educação integral em escolas de tempo; a organização curricular; o financiamento da educação entre outros aspectos basilares na efetivação desta política educacional. A Escola de Tempo Integral precisa prezar pela formação do homem como um sujeito histórico em uma perspectiva de educação integral, pois esse ideário já era apontado nos ideais de dois grandes intelectuais nacionais: Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que acreditavam que as crianças e adolescentes das classes populares precisavam de uma escola diferente da habitual, uma escola que auxiliasse no desenvolvimento intelectual, físico e social, a fim de formar cidadãos preparados para atuar na sociedade e minimizar as desigualdades sociais. A metodologia escolhida para este estudo segue uma abordagem qualitativa, pois foca um caráter subjetivo a respeito da política educacional tema do debate e interpretações dos autores aqui apresentados. Os desafios podem ser superados com a ampliação da jornada de permanência das crianças nas escolas precisa se constituir em um novo marco pedagógico, em que a articulação entre os saberes e os fazeres docentes qualifiquem o processo de mediação da aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Educação Integral, Educação em Tempo Integral, Políticas Educacionais

Abstract

The purpose of this study is to discuss the educational policy to increase the length of stay of children in school and to contribute to the legitimation of a concept of Integral Education full time as a principle of guaranteeing the right to a quality public education. Authors such as Gouveia (2006), PARO (2009), CAVALIERE (2007) corroborate in the discussion of the challenges of the implementation of Integral Time Schools that are configured in the daily life of the school: the conceptual construction of integral education in schools of time; the curricular organization; the financing of education among other basic aspects in the effectiveness of this educational policy. The School of Integral Time must appreciate the formation of man as a historical subject in a perspective of integral education, since this idea was already pointed out in the ideals of two great national intellectuals: Anísio Teixeira and Darcy Ribeiro, who believed that the children and adolescents of the popular classes needed a different school than usual, a school that would aid in intellectual, physical and social development in order to educate citizens prepared to act in society and to minimize social inequalities. The methodology chosen for this study follows a qualitative approach, since it focuses on a subjective character regarding the educational policy theme of the debate and interpretations of the authors presented here. Challenges can be overcome by expanding the length of the children's stay in schools. It is necessary to establish a new pedagogical

¹ Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, p.freitas@yahoo.com.

² Centro Universitário UNISECAL, parlaenvy@yahoo.com.br.



framework, in which the articulation between the knowledge and the teaching tasks will qualify the process of mediation of the students' learning.

Key words: Integral Education, Full-Time Education, Educational Policies

Introdução

Temos como fato consumado, na educação brasileira, a universalização de acesso ao Ensino Fundamental, no entanto, a certeza que somente o acesso não se traduz em garantias que as novas gerações possam participar de forma mais efetiva na sociedade, fomenta discussões e reflexões sobre contextos, concepções e implementações de práticas educativas escolares que promovam a Educação Integral.

Neste contexto, o debate sobre a Educação Integral ganha sentido amplo, a partir de demandas sociais e educacionais, que estão sendo percebidas no mundo contemporâneo, e passa a ser entendida como “um caminho para garantir uma educação de qualidade” (GOUVEIA, 2006, p.84). O conceito de qualidade está vinculado diretamente à aquisição plena da leitura e da escrita, o desenvolvimento do raciocínio lógico, o saber pesquisar, à articulação entre os saberes escolares e o seu contexto sócio cultural, à organização autônoma do pensamento a partir da compreensão do mundo que o cerca. Todos esses aspectos refletem o conceito de educação de qualidade.

Para melhor compreender o que consolida a qualidade da educação, estudos recentes apontam novas políticas públicas que propõem formas diferentes de organização de tempos e espaços escolares, (re)significando o que afirma Paulo Freire, sair da denúncia e avançar para o anúncio. E um dos anúncios em pauta na agenda pública, encontra-se no Plano Nacional de Educação, Lei 13005/14, em sua meta 06 que estabelece a oferta de Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica, até o 2024.

Porém, algumas denúncias ainda são cabíveis, uma delas diz respeito a retomada das discussões da escola de dia inteiro, de uma escola cujo projeto tenha a educação integral em seu horizonte, que já foi adiado, em nosso país, pelo menos duas vezes, primeiro com Anísio Teixeira e depois com Darcy Ribeiro. No final da primeira década do século XXI, tal projeto imerge em um cenário configurado em outras discussões teórica/práticas complexas e diversas. É imprescindível ressaltar, então, que ao retomar este debate, a Educação Integral precisa ser compreendida nos cotidianos escolares dos sistemas públicos a partir de reflexões e ações que

proponham um novo (re)desenho a partir das experiências vivenciadas em nosso país e ações que validem a singularidade contemporânea da educação brasileira, corroborando para a materialização de uma cultura de saber e de humanização pertinentes as demandas sócias, culturais e educacionais de cada região do Brasil.

Outra denúncia está centrada na questão conceitual entre Educação Integral e Educação de Tempo Integral. O conceito mais encontrado para a definição de educação integral é aquele expresso por GONÇALVES (2006, p.03), que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito histórico, que também é um sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações sociais. Considerando assim, seu desenvolvimento biopsicossocial.

É possível considerar, que a operacionalização deste projeto voltado à ampliação de tempo escolar, esteja se tornando outra denúncia, pois ao reunir gestores educacionais e escolares, sistemas de ensino, coordenadores pedagógicos, professores, famílias e comunidades, gera conflitos nos diversos âmbitos administrativos e pedagógicos constituindo desafios para a implementação dessa política pública educacional.

1 Debate preliminar: educação integral em tempo integral

Os desafios da implementação das Escolas de Tempo Integral são configurados no cotidiano da escola: a construção conceitual de educação integral em escolas de tempo ampliado que exige dos educadores envolvidos no processo outra lógica para a organização dos tempos e dos espaços pedagógicos, e abre uma nova discussão sobre gestão escolar, sobre organização curricular, sobre financiamento da educação entre outros aspectos basilares na efetivação desta política educacional.

A superação desses desafios:

É a construção de uma proposta pedagógica para as escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que a fortaleça através de melhores equipamentos, do enriquecimento de suas atividades e das suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo. (CAVALIERE, 2007, p.1032)

Sendo assim, é inquestionável a assunção das políticas públicas e da adesão dos sistemas de ensino em diálogos polifônicos que expressem a singularidade das relações educativas sob responsabilidades do Estado e se convertam em novas alternativas e possibilidades de construção de uma escola pública, democrática e de qualidade.

O aumento da carga horária de permanência da criança na escola exige reconhecer o aumento das oportunidades para o pleno desenvolvimento dos alunos, com atividades que vão além da instrução.

[...] essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora. (HORA e COELHO 2004, p.9)

A Escola de Tempo Integral defendida por Anísio Teixeira, desde 1930, preza pela formação do homem como um sujeito histórico em uma perspectiva de educação integral, isto deve significar organizar o currículo para que a criança tenha mais tempo para ampliar suas oportunidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional e físicos.

PARO (2009, p.13), explica que a “educação integral, em última instância, é um pleonasma: ou a educação é integral ou, então, não é educação”. A educação integral pode ser entendida também como uma educação holística, pois está “considera todas as facetas da experiência humana, não só o intelecto racional e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais estéticos, criativos, intuitivos e espirituais inatos da natureza do ser humano” (YUS, p.16, 2006)

A concepção de educação integral surgiu no século XIX, momento histórico no qual o mundo passava por diversas descobertas científicas e tecnológicas, buscava-se a emancipação do homem perante o sistema capitalista através da educação. A prática da educação integral na perspectiva anarquista prezava pela educação intelectual, física e moral trabalhada de maneira articulada, a educação intelectual praticada a fim de promover a construção individual do conhecimento, a educação física num aspecto recreativo e esportivo e por fim a educação manual e profissional que preparava os alunos para futuras profissões (GALLO, 2002).

1.1 Educação integral em tempo Integral no Brasil: aspectos históricos

Atualmente, as políticas do Ministério da Educação –MEC- tem colocado em pauta a necessidade de se ampliar o tempo de permanência da criança na escola. Essa intenção não é algo novo na educação brasileira, pois isso já era apontado nos ideais de dois grandes intelectuais nacionais: Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que acreditavam que as crianças e adolescentes das classes populares precisavam de uma escola diferente da habitual, uma escola

que auxiliasse no desenvolvimento intelectual, físico e social, a fim de formar cidadãos preparados para atuar na sociedade e minimizar as desigualdades sociais.

O principal e primeiro idealizador da escola de tempo integral no Brasil foi Anísio Teixeira, pioneiro da Escola Nova, movimento que ocorreu na década de 30 e que procurava o rompimento com as práticas da Pedagogia Tradicional, deixando de lado as práticas centradas na instrução e buscando formar indivíduos capazes de atuar na nova sociedade que estava se formando naquele momento (urbano-industrial).

Naquele momento da história do Brasil, a expressão educação de tempo integral não se referia à ampliação da jornada escolar e sim, a ampliação de oportunidades educacionais e a busca do desenvolvimento integral dos alunos.

No ano de 1924, foi criada a ABE- Associação Brasileira de Educação, instância responsável por planejar e promover reformas, debates e discussões educacionais em âmbito nacional. Foi nesse espaço que o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova ganhou força e corpo, movimento que teve grande participação de Anísio Teixeira. Em 1932, Anísio Teixeira participou da elaboração do “O manifesto dos Pioneiros”, documento que expressa a posição política de um grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 para traçar as diretrizes de uma escola pública, laica e gratuita, para romper com os privilégios de classes e reconstruir o cenário educacional brasileiro.

É um documento de reflexão e discussão das políticas públicas educacionais. Suas propostas buscavam o rompimento com a estrutura que a educação apresentava até então, um ensino como privilégio de classes e desvinculado da prática social, o documento assinalava que dentre os problemas sociais encontrados no Brasil, a educação era um dos mais alarmantes, “na hierarquia dos problemas sociais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação”. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932)

As indicações do documento defendiam a educação integral do indivíduo como aquela que deve preparar integralmente o sujeito, no sentido de lhe oferecer as condições completas para a vida. Nesse sentido, a função da escola extrapola o ensino e a transmissão de conteúdos que garantam o aprender a ler, escrever e contar. A função da escola avança para o campo da educação integral do sujeito, no momento em que prioriza em seu currículo, não apenas os conteúdos clássicos científicos: da leitura, da escrita e das ciências exatas; todavia, quando trata e oportuniza em seu trabalho pedagógico a apropriação de valores éticos e morais, do ensino das artes e da cultura, de hábitos de higiene e disciplina e de preparação para um ofício.

Anísio Teixeira reconhecia que para esse trabalho de formação integral era necessário a construção de uma escola de dia inteiro, pois:

[...] não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola, sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão [...] Ler, escrever, contar e desenhar serão por certo técnicas a serem ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais não se pode hoje viver. O programa da escola será a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas. (TEIXEIRA, 1959, P.78)

Esse modelo de escola se concretizou com a ampliação do tempo escolar que tinha na estrutura organizacional um currículo que ampliava o permanência do aluno na escola, que atendia as crianças das classes menos favorecidas e com um trabalho pedagógico que pretendia preparar os alunos para a vida.

Outro grande intelectual que defendeu, na década de 1980, este modelo de educação foi Darcy Ribeiro. Em 1982, no Estado do Rio de Janeiro, assumia o governo Leonel Brizolla tendo como seu vice Darcy Ribeiro. A bandeira defendida pela dupla era a priorização da educação principalmente aquela voltada às classes populares.

Durante o mandato, foi formado uma comissão que deveria criar um programa de expansão e universalização de educação naquele Estado, então, criou-se o PEE (Programa Especial de Educação) que teve como resultado a implantação progressiva de escolas de tempo integral no estado do RJ, os conhecidos Centros Integrados de Educação (CIEPs). A meta deste programa era criar 500 CIEPs, todos com uma grande estrutura física que contava com 3 prédios/blocos cada um e deveria ser instalado em regiões pobres do Estado. Este local deveria oferecer além de instrução, alimentação, lazer, assistência médica e odontológica.

Darcy Ribeiro, a partir da criação dos CIEPs, deixa sua marca na educação brasileira implantando uma escola de tempo ampliado. Sua concepção de educação de tempo integral era aquela que promovesse atendimento global às necessidades das crianças. Isso incluía o aprendizado de conteúdos formais da escola, atividades de lazer, esporte, artes, além de assistência médica e odontológica, alimentação, transporte e moradia para as crianças residentes.

Porém, esta iniciativa de Darcy Ribeiro recebeu muitas críticas, defensores da escola integral, pois acreditavam que a política de implantação dos Centros Integrados de Educação

Pública era extremamente populista, assistencialista e eleitoreira, pois achavam muito duvidosos os critérios adotados para a escolha dos locais de implantação e o grande número de Centros construídos em período pré-eleitoral.

Outra iniciativa relevante, aconteceu 1991 em âmbito nacional, foi a criação do 1º CIAC – Centro Integrado de Apoio à Criança, projetado por Fernando Collor de Melo a partir do projeto Minha Gente, que pretendia criar 5.000 escolas pelo território brasileiro com atendimento em horário integral, com estruturas para creche, pré-escola e ensino primário em tempo ampliado. O modelo, então proposto, teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local e em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimentos de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada. Esse centro previa o atendimento em creche, pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva. (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 06)

Porém com o *impeachment* do respectivo presidente, em 1993 sob o governo de Itamar Franco o MEC fez algumas modificações no projeto inicial e criou o PRONAICA (Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), que foi um programa de reformulação do CIAC's criados por Collor, transformando-os em CAIC's (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) que pretendia atender crianças e adolescentes carentes de forma integral. Os CAIC's deveriam ser centros de desenvolvimento de uma proposta pedagógica completa aliada a programas de saúde, alimentação, cultura, higiene, esporte e lazer, enfim atenção integral, com grande envolvimento comunitário.

Porém, mais uma vez a escola de tempo integral deparou-se com empecilhos econômicos, os CAIC's não tiveram tanto êxito pela dificuldade que as secretarias Municipais e Estaduais da época tiveram em manter suas estruturas e manutenção, principalmente nas regiões mais pobres do país, estes centros sofreram algumas modificações nos seus objetivos ao longo do tempo.

1.2 Educação integral com ampliação do tempo escolar: discussões atuais

Hoje, a Escola de Tempo Integral presente nos debates e políticas educacionais assume contornos diferentes e deixa de estar voltada para os pobres e passa a ser uma política de direitos para todos, atendendo aos princípios constitucionais que tratam da igualdade. Nesse sentido, independente da classe social, todas as crianças têm o mesmo direito de ter uma escola de qualidade com tempo ampliado.

Nesta perspectiva, o documento Tendências para a Educação Integral (MEC, 2011), afirma que a proposição de uma política de educação integral transcende os objetivos da ampliação do tempo escolar como medida que visa alcançar unicamente melhores resultados de aprendizagem ou ampliação desse tempo apenas como adequação da escola às novas condições e demandas das famílias. Os propósitos devem estar ancorados em uma concepção mais abrangente e consequente de educação integral, que localiza a ampliação do tempo destinado à educação de crianças e jovens “como parte integrante da mudança da própria concepção de educação escolar (...)” (Cavaliere, 2007).

A consolidação desta nova concepção de educação escolar perpassa pela luta contra a iniquidade cognitiva, a qual precisa ser compreendida para além da distribuição mais equitativa do saber científico e do reconhecimento que toda experiência produz conhecimento (ARROYO, 2011). Tal luta, inicia com a superação das segregações impostas pelos processos de ensinar impregnados de conhecimentos pobres em significados sociais, reafirmando a advertência de Boaventura Souza Santos (2008), que a injustiça social é acentuada pela injustiça cognitiva.

Portanto, a ampliação da jornada de permanência das crianças nas escolas precisa se constituir em um novo marco pedagógico, em que a articulação entre os saberes e os fazeres docentes qualifiquem o processo de mediação da aprendizagem dos alunos de tal forma que essas injustiças sejam reduzidas, ou eliminadas.

No entanto, não basta reconhecer a relevância da política de ampliação de permanência da criança na escola, faz-se necessário buscar formas efetivas de atender aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagens das crianças e assegurar a todas elas um ensino de qualidade, por meio de práticas educativas ricas em significações sociais, que além de permitir a ampliação do capital cultural, interfira de forma imediata na vida dos alunos, provocando transformações reais.

E, ao considerar que essas práticas educativas são constituídas pelas percepções e ações dos protagonistas, profissionais da educação e alunos, tem-se a possibilidade de repensar a função social da escola, no entendimento de um espaço que oportuniza formação e reflexão (ALARCÃO, 2007).

Considerações

Para que se consiga legitimar a Escola de Tempo Integral em um espaço que realmente desenvolva a educação integral, é relevante refletir que este tempo estendido não pode ser pautado em uma concepção de turno extra, ou seja, de contra turno escolar ou contra turno

social. Mas sim, de um entendimento de currículo ampliado, em que o fazer pedagógico empreende um caminho dialético entre os conteúdos historicamente acumulados e os conhecimentos subjetivos.

Assim, vale ressaltar que o simples aumento do tempo na escola não garante processos de aprendizagem mais significativos. Tampouco favorece o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais dos indivíduos. A ampliação da jornada escolar tem obrigatoriamente que ser uma ampliação qualificada do tempo, no qual a criança estará exposta a situações intencionais de aprendizagem.

Desse modo, no entendimento que ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola significa aumentar as possibilidades de aprendizagem e, assim, garantir processos de ensino mais efetivos, então, reorganizar o tempo de dedicação dos professores segue como importante fator para que, nesse maior tempo para ensinar, esses profissionais, com melhores condições de trabalho, possam estudar, refletir, planejar e vivenciar novas experiências educativas.

Referências

- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ARROYO, M.G. Currículo, território em disputa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011
- AZEVEDO, F. [et al.]. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova** (1932) e dos educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BRASIL. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. 18 p.il.
- CAVALIERI, A. M. V. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.
- CAVALIERI, A. M. V. **Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da Escola Fundamental**. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999, p. 115-29
- COELHO, L. M. C.C. e HORA, D. M. Diversificação curricular e educação integral. Disponível em: <http://www.maxima.art.br/inicio/arquivo/Texto - Ligia Martha Coimbra.pdf> Acesso em: 04 de setembro de 2016.
- GONÇALVES, A. S. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos Cenpec, n.º 2 – Educação Integral – 2º semestre, 2006.



- GOUVEIA, M. J. A., 2006. **“Educação integral com a infância e a juventude”**. In: CENPEC, 2006a. Educação integral. São Paulo: CENPEC (Cadernos CENPEC, no. 2, segundo semestre de 2006), pp. 77-85
- PARO, V. H. **Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a Modernidade**. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et Alii, Rio de Janeiro: Faperj, 2009. p. 13-20.
- SANTOS, B. V. S. **Um discurso sobre as ciências** Santos. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.
- SOBRINHO, J.A. e PARENTE, M.M.A. **CAIC: solução ou problema?** SERVIÇO EDITORIAL Brasília — DF: SBS Q. 1, Bl. J, Ed. BNDES. Disponível: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td_0363.pdf Acesso em: 10 de setembro de 2016
- TEIXEIRA, A. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, vol. 31, nº 73, jan./mar. 1959. p. 78-84.
- YUS, R. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

A GESTÃO ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA DE DESPOLITIZAÇÃO DA ESCOLA BRASILEIRA

Adreana Dulcina Platt¹

Bruna da Silva Duarte²

Resumo

Este estudo versa pela revisão bibliográfica dos artigos de produções acadêmicas da área da Educação, cujo núcleo conceitual seja “gestão educacional”/“gestão escolar”/“gestão democrática na escola” e, enquanto método tenha por proposta de análise a abordagem materialista histórico-crítica e dialética. Partimos das categorias marxianas para refletir o paradoxo existente em qualquer modelo que sustente o discurso da administração científica para a construção de uma rotina político-pedagógica pautada na lógica revolucionária. Destacamos os indicadores filosóficos “Totalidade” e “Mais-Valor” para confrontar os estudos. Para verificar o fenômeno na produção científica em Educação, nos apoiamos na pesquisa do tipo “Estudo da Arte”, enquanto dispositivo metodológico de atualização acadêmica (revisão bibliográfica), para o anúncio às tendências que sustentam a evolução do pensamento científico de determinada comunidade científica acerca de um determinado objeto e/ou fenômeno social. Os artigos para a análise constam de periódicos acadêmicos nacionais disponíveis na base de dados Scielo, no período entre 1990 a 2000. A investigação alcançou o resultado de 22 artigos referente a temática, e destes, 5 artigos cumpriam todas as variáveis assinaladas. Ao fim, consideramos a existência do grave paradoxo constituído pelos autores que fundamentam seus estudos no método materialista histórico-crítico e dialético (principalmente nas categorias Totalidade e Mais Valor), atento à natureza das categorias específicas da economia e da formação social para desvelar a realidade, porém, incorporando as categorias da Administração Científica, principalmente na argumentação “gerencialista” naturalizando-as na racionalização de uma rotina escolar de pretensão contra hegemônica.

Palavras-chave: Gestão educacional; Materialismo Histórico Dialético; Produção acadêmica nacional.

Abstract

This study deals with the bibliographic review of articles that have socialized educational productions in Education, whose conceptual core was "educational management" / "school management" / "democratic management in school" and, as a method, historical-critical materialist and dialectical. We start from the Marxian categories for thinking the paradox manifested in models that support the discourse of the scientific administration for the construction of a political-pedagogical routine based on the revolutionary logic. We highlight the categories of "Totality" and "More-Value" to confront the studies. In order to verify the phenomenon in the scientific production in Education, we rely on the research of the type "Study of the Art", as an interesting methodological device of academic update (bibliographical revision), since it announces the tendencies that sustain the evolution of the thought scientific

¹ Universidade Estadual de Londrina. Email: adplatt@uel.br

² Universidade Estadual de Londrina. Email: bruduarte51@gmail.com

community about a particular object and / or social phenomenon. The articles for analysis are from national academic journals available in the Scielo database, from 1990 to 2000. For selecting the articles we focused on the following metadata: "School Management" / "Educational Management" and / or "Democratic Management in School ". This search resulted in 22 articles collected and 5 articles analyzed once they fulfilled all the variables indicated. Finally, we consider the existence of the paradox constituted by the authors who based their studies on the historical-critical and dialectical materialist method, attentive to the nature of the specific categories of economy and social formation to unveil reality, but incorporating the categories of Scientific Administration, mainly in the "managerialist" argumentation, naturalizing them in the rationalization of a school routine of pretension against hegemonic.

Keywords: Educational management; Dialectical Historical Materialism; National academic production.

Introdução

Este artigo socializa os resultados de pesquisa científica, em desenvolvimento, em uma universidade pública do Estado do Paraná. A investigação tem por propósito revisar bibliograficamente a produção acadêmica nacional do tema “gestão educacional” que está circunscrita à investigação pautada no método materialista histórico e dialético. O universo destinado às práticas da “gestão” é avocado do universo da administração científica não pactuam com espaços solidários, mas se voltam à garantia de resultados/lucros, enquanto objeto da sociedade do capital. Para alcançarmos nosso objeto, utilizamos o método descrito como “estudo da arte”.

O Estudo da Arte (ou Revisão de Bibliografia), enquanto modalidade de pesquisa aqui desenvolvida, tem a capacidade de ser um dispositivo metodológico de atualização acadêmica, porquanto anuncia as tendências que organizam e sustentam a evolução do pensamento científico de determinada comunidade científica acerca de um determinado objeto e/ou fenômeno social, destacando o retrato deste pensamento selecionado de um determinado tempo e lugar.

Para o estudo da arte da produção acadêmica que tenha por proposta a realização de uma análise histórico-crítica e dialética ao tema “Gestão Escolar”, revisitamos bibliograficamente os periódicos nacionais, clássicos, veiculados e disponíveis pela base de dados SciELO Brasil. Foram coletados e sistematizados os artigos de periódicos cujo foco de publicação estivesse voltado à área da Educação, no Brasil, com ênfase às subáreas de “política educacional” ou “administração educacional” em seu escopo. Outro elemento para seleção dos periódicos

disponíveis seria a publicação restrita aos anos de 1990 a 2000, com destaque temático à “gestão educacional” / “gestão escolar” / “gestão democrática na escola”.

Ao período recortado (1990 a 2000), foram identificados 22 (vinte e dois) artigos apontando ao menos um dos indicadores previamente elaborados, neste estudo, a saber: a) Explorou conceitualmente a gestão escolar/educacional/gestão democrática da escola em seu pressuposto temático e, b) Desenvolveu tal temática (gestão escolar/gestão educacional/gestão democrática na escola) por meio do método materialista histórico-crítico e dialético. O primeiro indicador foi inicialmente resolvido nos títulos, resumos de artigos e/ou no conjunto de palavras-chaves.

O segundo elemento de pesquisa (o método materialista histórico crítico) foi apurado, inicialmente, por meio da fundamentação teórica elencada pelos autores (expressa de modo explícito ou implícito) e no desenvolvimento do estudo por meio da qual seria possível identificar as categorias marxianas. Outro movimento foi a apuração da produção científica dos autores (disponível na base de dados do currículo Lattes) que poderia denunciar o trato com o método materialista histórico-crítico e dialético ao longo do histórico de pesquisas desenvolvidas pelos autores selecionados.

Coube-nos a seleção dos estudos que introduziam a ruptura do paradigma administrativo, apontando a “gestão” como alternativa a constituir-se como modelo de rotina preestabelecida. Apoiados nos estudos de Marx (assim como por meio das análises marxianas apuradas em Vázquez (1977), Tragtenberg (1980) e Motta (1986)) destacaremos “manifestações espontâneas” como aquelas oriundas epidermicamente da organização popular, ou seja, organicamente orientadas pelo vigor político das relações sociais e inerentes à luta contra hegemônica constituída pelos interesses antagônicos de classe.

Nosso propósito, nesta pesquisa, enfim, perseguiu as marcas das categorias marxianas na produção acadêmica brasileira compreendida na década de 1990 a 2000. Buscamos compreender se as análises científicas da época, relativas à ruptura de um modelo de administração científica voltada, ineludivelmente, ao epicentro da organização burguesa moderna (a produção em massa) e com vistas ao lucro decorrente do acúmulo do capital por meio da exploração da mais-valia, cristaliza-se no discurso acadêmico crítico naturalizado, agora, enquanto um elemento “alheio” ao embate político-administrativo e ideológico; quase inocentemente “performático”.

As categorias Totalidade e Mais-Valor (Absoluto e Relativo)

A Totalidade

Do método materialista histórico-crítico e dialético valeu-nos o recorte de duas categorias próximas à compreensão da estratégia da “gestão” ao fenômeno escolar. Destacamos a categoria de Totalidade e a categoria de Mais Valor (do mais valor absoluto para o mais valor relativo).

A primeira categoria (Totalidade) será entendida neste estudo enquanto aquela que desvela o modo de apropriação do real, ou seja, a realidade construída em seu sentido objetivo e em sentido subjetivo segundo as “condições histórico-sociais que determinam essa percepção” (GAMBOA, 1998, p. 27). Segundo Gamboa (1998, p. 26), há teorias do conhecimento que historicamente reduzem a categoria da totalidade à relação “todo-parte” (como descrito nos clássicos estudos de Descartes, Wittgstein, Mannheim). Nossa perspectiva para a compreensão à categoria de Totalidade está apoiada na assertiva de Kosik (1976, p. 47) para quem o mecanismo analítico reduzido à simplória noção “todo-parte” conduz o sujeito a uma “falsa consciência” da realidade, ao invés da totalidade concreta. Há de se fazer o movimento inverso: de partida, a categoria de Totalidade deve ser apurada da dinâmica social, ou seja, acompanha o movimento da sociedade e porquanto as contradições se interagem. Em outro aspecto, a Totalidade se constitui de outras totalidades a ela subordinadas ou em complexidades superiores. Por fim, a Totalidade se circunscreve a uma relatividade histórica (concreta e determinada) que lhe impõe limites, desintegração e/ou mudanças (LUKÁCS, 2003, p. 12).

A gestão, enquanto estratégia moderna da ciência administrativa apoia-se na desorganização política dos sujeitos. Na burocracia institucional, esse fato implica em uma “forma de perda de consciência do próprio potencial e da experiência de vida por parte das pessoas” (MOTTA, 1986, p. 23). Para a compreensão ontológica e gnosiológica da formação do ser social, a perda da consciência de si, a partir da desorganização política dos sujeitos, significará gravemente reduzi-los a uma abstração, ou em uma concepção atomista (VÁZQUEZ, 1977, p. 330).

A concepção de falsa totalidade foi destacada ao longo das análises dos 22 artigos selecionados em nosso estudo, porquanto verificarmos a estratégia de “gestão” ao ambiente escolar reduzida a uma expressão de “quase inocência” ao ser implantada nos ambientes da burocracia institucional (aludida de “impessoalidade”).

Há de se fazer o necessário descolamento das estratégias da Administração científica (evento moderno) do processo de organização quase orgânico encontrado na histórica administração burocrática instalado na ordem social a constar de milênios a.C. (MOTTA, 1986; TRAGTENBERG, 1980, p. 21).

A cooperação simples sempre conviveu com a economia estatal (MOTTA, 1986, p. 24, LESSA, TONET, 2012, p. 13) e as sociedades pré-capitalistas viveram em larga escala neste processo, uma vez que o Estado era o proprietário e controlava da atividade produtiva. Já nas sociedades manufatureiras, caracterizou-se a “burocracia capitalista” (MOTTA, 1986, p. 26), em que a máxima levada a cabo da cientificidade (objeto e sistematização metodológica) será a especialização com vistas à exploração para o excedente. A administração científica, desta forma, constitui um determinado objeto e um determinado método para converter a atividade complexa que se resolvia em cooperação agora, por meio da denominada especialização. Este aspecto terá destaque não só ao elemento de parcialização do trabalho entre diferentes especialidades (principalmente nas diferenciações do trabalho de execução e de planejamento), como ao processo de alienação e impessoalidade que caracteriza o labor fabril já nas sociedades capitalistas.

A administração científica (a partir dos estudos de F. Taylor, ao final do século XIX e início do século XX) apura dados com vistas à aplicação de métodos de supra exploração e controle dos processos de trabalho: “A classe dominante irá, então, criar os mecanismos e instituições de que necessita para o controle daqueles que produzem a riqueza” (LESSA, TONET, 2012, p. 13).

Insistimos em afirmar, apoiados em Tragtenberg (1980) que nas sociedades pré-capitalistas já exista a administração, porém, instala-se tal ordem para enfrentar a complexidade burocrática por meio de um coletivo organicamente envolvido na atividade e que promove o sentido de pertença social (ainda que haja a lógica da repartição de tarefas). Deste modo, a administração institui-se pelo compromisso de sujeitos em sentido de cooperação. Este conceito aproxima-se das perspectivas socialistas a partir da destruição da sociedade de classes. É o sentido revolucionário perseguido na tese marxiana.

Antes de entrar na categoria Mais-valor, precisamos reafirmar a tese relacionada à categoria de totalidade que compreende o fenômeno da gestão no amplo espectro da dinâmica social e não apenas como um fenômeno que se limita à administração científica. Nesse caso, a categoria da totalidade da dinâmica social denuncia os limites da administração como falsa totalidade (como destacamos em parágrafos acima). Da mesma forma, este fenômeno denuncia

os limites de propostas de gestão escolar democrática quando desconsidera uma dinâmica social mais ampla.

Mais-Valorⁱ (do Absoluto ao Relativo)

A categoria mais valorⁱⁱ será o elemento central para caracterizar como as classes proprietárias/empresariais exploram a classe trabalhadora. Pelo fato de a classe trabalhadora/operária precisar subsistir, “vende” objetivamente sua força de trabalho para o capitalista, ou para o detentor dos meios de produção: a “absorção do tempo de trabalho vivo” segundo Marx (2011, p. 623). Esta força de trabalho torna-se, assim, mercadoria e, desta forma, possui um valor definido para desenvolver a atividade a qual se destina, e convergido em salário - conforme o trabalho socialmente necessário para produzi-la (CARCANHOLO, 2017, p. 22). O tempo usado para a produção da mercadoria é o seu valor real. O mais valor é o lucro (MARX, 2011, p. 624). Este aspecto será importante para compreendermos a forma pela qual se opera a exploração do mais valor no processo de trabalho tanto em seu sentido absoluto quanto em seu sentido relativo.

Conforme Tumolo (2003, p. 165) o mais-valor absoluto relaciona-se à “duração da jornada de trabalho”. A jornada de trabalho se constitui do trabalho necessário para o pagamento do salário e do trabalho excedente (não pago) que será o lucro daquele que compra a força de trabalho (capitalista/empresário/detentor do meio de produção). Já o mais-valor relativo resulta da produção que “revolucionaria de alto a baixo os processos técnicos do trabalho e os agrupamentos sociais”, supondo, desta forma, “um modo de produção especificamente capitalista, que com seus métodos, meios e condições, nasce e é formado naturalmente apenas sobre a base da subordinação formal do trabalho ao capital” (TUMOLO, 2003, p. 165).

O mais valor relativo se realiza na redução do salário nominal aliado ao aumento da produtividade (como ocorre quando se aumenta a jornada de trabalho sem que isso gere aumento real dos salários nominais). Será a introdução de aparatos tecnológicos “e organizacionais gerais que permitam o crescimento do número de bens e serviços produzidos numa mesma fração de tempo”, interferindo diretamente no tempo de trabalho socialmente requerido e gerando, conseqüentemente o aumento da produtividade (BRUNO, 2011, p. 549).

Nas análises aos dados coletados (tópico abaixo), teremos a oportunidade de observar a empiria destas provocações conceituais, apontando a tendência da produção científica brasileira, a partir dos anos 90, em sustentar o corpo teórico da gestão gerencialista como uma

resposta contra hegemônica aos problemas da administração escolar, deslocando as obrigações de um Estado solidário com os nacionais, para reconhecê-los como consumidores e clientes.

Os dados e as análises

Sistematizamos os dados em tabelas que descrevem três aspectos discutidos nas seções anteriores. As tabelas descrevem os resultados das investigações segundo a análise materialista histórico-crítica e dialética perseguida em cada autor. Desta forma, selecionamos dois indicadores imprescindíveis à tese marxiana: a Categoria de Totalidade e a Categoria de Mais-Valor. A tabela 1 identificou cinco artigos selecionados, dentre os vinte e dois coletados em periódicos nacionais, e circunscritos ao período de 1990 a 2000, que marcaram os paradigmas de corte. Os cinco artigos apresentaram tanto em seus títulos, resumo, palavras chaves ou referências bibliográficas, as pistas de que se tratava de uma pesquisa cuja temática enfrentada seria a “gestão escolar”/“gestão educacional”/“gestão democrática na escola” e analisada por meio do método materialista histórico-crítico e dialético.

Da mesma forma, sistematizamos o trato dos autores em utilizar o método materialista histórico-crítico e dialético, ao descrever o tratamento da categoria de Totalidade para enfrentar a temática da “gestão” e, assim, para superar as limitações dos demais métodos de análise para a construção da realidade. Conforme os dados, os autores apresentam a realidade constituída por atores sociais que a fundam, reagem e a constroem segundo uma rede de pressupostos de participação. Da mesma forma, não consideramos que os autores tenham se restrito a uma justaposição da dicotomia todo-parte em sua descrição de realidade. A estratégia da Gestão, assim, aparece em meio a um vínculo de status social amplo e não restrito à estrutura particular de determinada instituição, como a escola, por exemplo. No entanto, ainda que as contradições presentes na sociedade do capital sejam denunciadas, este dado não foi suficiente para questionar a gestão enquanto estratégia criada no seio da administração científica para manutenção do antagonismo inerente da luta de classes, em pelo menos dois artigos.

Selecionamos dos textos, por fim, os possíveis sentidos do Mais-Valor absoluto e do Mais-Valor relativo possíveis de depuração aos dados. Os autores, em grassa maioria, apontam os anos de 1990/2000 como inscritos na lógica evolutiva da administração e sob os auspícios do capital e, assim vinculados ineludivelmente às novas estratégias da tecnoburocracia de seu tempo, no caso a “gestão”. Autores (ao menos em dois) circunstanciam a gestão democrática/participativa como um veio contra hegemônico dado do trabalho escolar à lógica do capital.

A literatura científica da área aponta para a produção de mais-valor vinculada unicamente às atividades empresariais, para as quais a apropriação do trabalho excedente (lucro) caracterizaria o modo de produção capitalista (TUMOLO; FONTANA, 2008). Isso significaria dizer que a atividade do professor da escola pública, por exemplo, não implicaria em um tipo de estudo da categoria “mais-valor”. Cabe o destaque, entretanto, de que os novos incrementos sociometabólicos da administração científica na organização da rotina burocrática, política e pedagógica da escola pública, no caso da gestão escolar/gestão educacional/gestão democrática na escola, demonstram que este espaço de trabalho promove iguais condições de assalariamento e proletarização dos trabalhadores na expropriação de sua força de trabalho.

Tais aspectos promovem o alargamento do que se entende por mais valor relativo reestruturando as características do ser serviço público, em especial vinculado ao magistério, a partir de uma leitura da categoria de mais valor, portanto, considerando-o trabalho produtivo.

As categorias de Totalidade e de Mais Valor (relativo e absoluto) descrevem, portanto, os elementos que devem ser considerados na leitura crítica de mundo/realidade, principalmente para o desvelamento da conjuntura de exploração do trabalho. Desvincular tais pressupostos seria conduzir os estudos referentes à instituição escolar e seus níveis de burocracia, segundo o materialismo histórico-crítico e dialético, a um engano epistemológico extremamente danoso.

Considerações Finais

Os trabalhos selecionados ainda que tenham por base o Materialismo Histórico-Crítico e Dialético, e, embora o ideário de “gestão” apareça atrelado à lógica de organização dos ambientes coletivos, possui léxico estritamente comprometido aos ideais capitalistas traduzidos nas estratégias da administração científica, portanto, constituídos pela luta de classes e da superexploração da mão de obra, apresentando, portanto, análise ineficaz ao reduzir tais contradições a uma inocente incorporação de ideais tecnoburocráticos.

Neste sentido, o paradigma da “gestão” recebe louvores na literatura especializada da área da educação enquanto fenômeno que, inserido em circunstâncias democráticas, serviria aos interesses dos trabalhadores da educação e ao movimento revolucionário/contrahegemônico. No entanto, sua consequência é exatamente oposta: destitui a comunidade escolar de sua veia política, para desorganizá-la em rotinas que violentam sua natureza institucional ao lhe implantar a racionalidade empresarial.

Referências



BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300002>

Acesso em: jun. de 2017.

CARCANHOLO, Marcelo D. A importância da categoria valor de uso na teoria de Marx. **Pesquisa & Debate**. SP, volume 9, número 2(14), p. 17-43, 1998. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/viewFile/11757/8478>>. Acesso em: jun. de

2017.

CIPOLLA, Francisco P. O Mecanismo da Mais Valia Relativa. **Estudos Econômicos**. São Paulo, vol. 44, n.2, p. 383-408, abr.-jun. 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612014000200006>

Acesso em: jun. de 2017.

GAMBOA, Sílvio S. A. Epistemologia da pesquisa em Educação. Campinas, SP: **Práxis**,

1998. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/tesegamboa.pdf>>.

Acesso em: jun. de 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Proletariado e sujeito revolucionário**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. Disponível em:

<http://sergiolessa.com.br/uploads/7/1/3/3/71338853/proletasujeito.pdf> . Acesso em: jun. de 2017.

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858. São Paulo: Boitempo: Rio de Janeiro: EDUFRJ, 2011.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro primeiro: O processo de produção do capital. Quinta seção: a produção da mais-valia absoluta e relativa. Décimo quarto capítulo. Mais-valia absoluta e relativa. S/d. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2433>. Acesso em: jun. de 2017.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. Organização nascente, pré-capitalismo e manufatura. **Rev. adm. empres**. vol.26 no.4 São Paulo Oct./Dec. 1986. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901986000400002>

Acesso em: jun. de 2017.

PANIAGO, Maria C. S. Mészáros e a incontrolabilidade do capital. São Paulo: **Instituto Lukács**, 2012. Disponível em:

<http://docs.wixstatic.com/ugd/46e7eb_8cf1a69ddd5d4cef99695fd2201eb9b1.pdf>. Acesso em: jun. de 2017.

SILVA JR, Celestino A. da. **Dialética e pesquisa educacional no Brasil**. S/d. Disponível em:

<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/mr1/mr1_5.pdf>. Acesso em: jun. de 2017.



TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1980.

TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. **Educação e Sociedade**, Abr 2003, vol.24, no. 82, p.159-178. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: jun. de 2017.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ESTUDO ACERCA DO LÉXICO “GESTÃO” ENQUANTO INSTRUMENTO DE IDEOLOGIA NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Jacqueline Kieski ¹

Adreana Dulcina Platt ²

Amanda Carina Gomes ³

Resumo

Esta pesquisa analisou a produção acadêmica nacional na área da educação, cujos estudos tenham se fundamentado nas teses marxianas e cuja pauta temática seja a “gestão educacional”/“gestão escolar”. Nosso propósito é verificar a pertinência e a evolução deste conceito que nasce com a Administração Científica no corpo narrativo científico dos pesquisadores que pautam seus estudos no materialismo histórico crítico. Nossa hipótese parte da premissa que a categoria gestão se atrela à estratégia de mais valor relativo denunciada por Marx, portanto não cabe a adoção da estratégia da “gestão” como política pública revolucionária à educação. Escolhemos a revisão de literatura para reconhecer a evolução epistêmica do conceito e sua influência entre os cientistas de determinada comunidade. Para este objetivo foram selecionados os artigos em periódicos nacionais qualificados pelo corte Capes-Sucupira em A1, A2 e B1, entre os anos de 2000 a 2005 e por meio da base de busca Scielo. Outros descritores das categorias da tese marxiana também foram considerados, a saber, a tese de totalidade, de contra hegemonia e de mais valor absoluto/relativo, além da mediação entre estrutura/supraestrutura/infraestrutura para a compreensão da realidade. Selecionamos 20 artigos que preencheram as hipóteses de corte do estudo. A análise aponta que os pesquisadores utilizam o léxico “gestão” de duas formas: 1. Quando atrelado às atividades da política de governo (Gestão Educacional) utilizando adequadamente as categorias marxianas para denunciar o processo hegemônico de capitalismo mundial e o agravamento da luta de classes; 2. Quando atrelado às atividades administrativas e políticas dentro da rotina da escola (Gestão Escolar), os pesquisadores apontam a gestão como elemento de práticas de participação e justiça, desconsiderando a categoria de mais valor relativo segundo Marx. Consideramos a existência de uma forma controversa e paradoxal dos sentidos epistêmicos das práticas descritas em gestão quando tratadas à luz da tese marxiana.

Palavras-chave: Gestão escolar; Método materialista histórico-crítico; Revisão de literatura.

Abstract

This research analyzed the national academic production in the field of education, whose studies have been based on the Marxian theses and whose thematic agenda is "educational management" / "school management". Our purpose is to verify the pertinence and the evolution

¹ Universidade Estadual de Londrina. Email: jacquekieski@gmail.com .

² Universidade Estadual de Londrina. Email. adplatt@uel.br

³ Universidade Estadual de Londrina. Email. amandacarinagomes@gmail.com

of this concept that is born with the Scientific Administration in the scientific narrative body of the researchers that guide their studies in critical historical materialism. Our hypothesis is based on the premise that the management category is linked to the strategy of more relative value denounced by Marx, so it is not possible to adopt the strategy of "management" as a revolutionary public policy to education. We have chosen the literature review to recognize the epistemic evolution of the concept and its influence among the scientists of a given community. For this purpose, articles were selected in national journals qualified by the Capes-Sucupira court in A1, A2 and B1, between the years 2000 to 2005 and through the Scielo search database. Other descriptors of the categories of the Marxian thesis were also considered, namely the thesis of totality, of counter hegemony and of more absolute / relative value, besides the mediation between structure / superstructure / infrastructure for the understanding of reality. We selected 20 articles that filled the hypothesis of cutting the study. The analysis points out that researchers use the lexicon "management" in two ways: 1. When linked to the activities of government policy (Educational Management) using Marxian categories appropriately to denounce the hegemonic process of world capitalism and the aggravation of class struggle ; 2. When linked to administrative and political activities within the school routine (School Management), the researchers point to management as an element of practices of participation and justice, disregarding the category of more relative value according to Marx. We consider the existence of a controversial and paradoxical form of the epistemic meanings of the practices described in management when treated in the light of the Marxian thesis.

Key words: School Management; Historical-critical materialist method; Literature review.

Introdução

Propomo-nos a realizar uma revisão de literatura, ou pesquisa do tipo “estado da arte” para verificar a produção acadêmica nacional da área da educação voltada ao tema “gestão educacional” e que utilizaram o método materialista histórico para analisar tal fenômeno na escola brasileira.

Todos os artigos foram coletados na base de dados Scielo, e divulgados entre os anos de 2000 a 2005. Preliminarmente, verificamos que tais produções, em sua totalidade, incorporam o léxico “gestão” na narrativa do texto, porém, em 20 destes artigos foram identificadas as características centrais do método materialista histórico e dialético, a saber, a análise de descritores categóricos como: a luta de classes, totalidade, a contradição da realidade, a mediação da estruturas/supraestruturas/infraestruturas para a compreensão da realidade, o ideal de contra hegemonia, e ideais revolucionários com intenção de promover igualdade no quesito de bem-estar social entre as mais diversas camadas da sociedade.

Referenciais teóricos

Dentre as diferentes possibilidades metodológicas disponíveis nesse estudo, nos amparamos com ao materialismo histórico dialético, pois ainda que a educação seja um fenômeno considerado trabalho imaterial, segundo Gadotti (1994), ela se materializa na vida

dos indivíduos nela inseridos, desdobrando-se em conceitos, valores e ideologias nesses indivíduos. No caso da educação é possível ver isso no modelo educacional que segue encaminhando a condição humana à serventia do capital, gerando indivíduos em conformidade com a submissão de fenômenos como por exemplo o mais valor relativo, que segundo Marx é o controle da força de trabalho do indivíduo de maneira que ele produza muito além daquilo que lhe é pago, assim para seu empregador as longas jornadas de trabalho e a supressão de direitos agem a favor do lucro, porém seguem contra a saúde física/mental de seus funcionários.

Diante deste cenário de atrelamento da educação a lógica de mercado entendemos que o materialismo histórico e dialético é a metodologia mais coerente acerca para a temática. Segundo Paulo Netto (2012), as categorias que orientam a metodologia materialista histórica e crítica, confrontam a compreensão do conjuntural com as bases estruturais, infraestruturais e supraestruturais do contexto em que o conceito de luta de classes seja devidamente identificado e registrado nas obras marxianas.

O conceito de um Estado dos trabalhadores sustentando os direitos conquistados por categoria foi enfrentado nas teses de Gramsci (1968), apurando os conceitos de como as atividades políticas e a produção de conhecimento estão intimamente influenciados pela cultura do capital, perpetuando sua condição hegemônica. Fato que nos traz questionamentos pertinentes à necessidade de uma educação configurada como uma ferramenta libertadora para além da cultura do capital, somado ao conceito de Estado ampliado embasado na dialética marxista, que tece críticas ao capitalismo, esse que por sua vez, diante de suas crises estruturais modifica o conceito de Estado para perpetuar a condição hegemônica.

Para a análise etimológica do léxico, buscamos por um referencial teórico que sustentasse a linguística com seus significantes e significados, correlacionando o signo a uma ideologia. Bakhtin (1999) também conhecido como o filósofo do diálogo com suas explanações de marxismo e filosofia da linguagem, entendia que o domínio das palavras estava atrelado a um signo, fenômeno se materializa nas relações societárias e de consciência social, entendendo o fundamento do léxico como um elemento importante à compreensão e transformação da realidade, uma herança simbólica lexical.

Análise dos dados selecionados, percentual dos artigos contra hegemônicos que concordam com o léxico “gestão” à máquina pública.

A análise dos dados selecionados de acordo com os descritivos pertinentes ao método materialista histórico e dialético, demonstrou que o léxico “gestão” tem ampla difusão entre os

acadêmicos e utilizado no conjunto das produções coletadas. Apuramos que o mesmo movimento tem sido escopo de produções científicas marxistas.

Com a coleta, verificamos um total de 62% dos artigos selecionados se propõem a análise de seu recorte de estudo em referência ao método materialista histórico e crítico, se amparando em uma educação emancipadora, opositora dos determinantes da cultura do capital. porém, estes artigos seguem legitimando estes mesmos determinantes na medida em que incorporam o léxico “gestão” ao contexto escolar, desconsiderando estas contradições e impossibilidades de construir uma realidade contra hegemônica.

Encaminhamentos metodológicos

Realizamos ao longo desta pesquisa, o uso da metodologia denominada “Estado da Arte”, ou Revisão de Literatura, para a seleção dos dados no recorte temporal entre 2000 a 2005, encontrados na base de dados do SCIELO.

Foram selecionados 31 artigos entre periódicos com classificação em Qualis CAPES A1, A2 e B1. Do universo coletado identificamos 5 artigos para o presente estudo, cujas características do materialismo histórico dialético estavam presentes, bem como prosseguiam com questionamentos referentes as intenções dos aspectos da administração científica nas relações educacionais a partir da base epistêmica desta teoria.

Foram coletadas e sistematizadas as revistas que tinham por foco o tema “gestão educacional/escolar/da escola” em seu escopo de periódicos cuja publicação tenha sido entre os anos 2000 a 2005, da área da Educação, no Brasil. Para o refinamento da revisão bibliográfica, acerca de metodologia, nos ancoramos em uma pesquisa denominada “estado da arte” em âmbito educacional.

Para a identificação dos aspectos categoriais do materialismo histórico dialético, realizamos uma pesquisa analítica dos referenciais bibliográficos usados pelos autores, do histórico das produções dos autores dos periódicos selecionados uma vez que o materialismo histórico dialético é a análise dos fatos materiais ocorridos por meio da história, que por sua vez guiam as tendências sociais. Cabe à dialética dialogar com as fontes e analisá-las com um olhar pautado nas forças sociais em oposição (NETTO, 2012 p. 40).

Resultados

Foi necessário agrupar os artigos coletados em dois blocos de análise para a compreensão do uso lexical e semântico de gestão usado pelos autores. O primeiro grupo

descriptor foi denominado de “gestão educacional”. Neste bloco o sentido de gestão se amparava na crítica histórica das contradições ao modelo de capital e as crises que promove destinando aos estados nacionais o espólio destas crises. Os autores tinham o cuidado de apresentar a gestão enquanto política de estado e de organização das instituições públicas. Segundo as análises a este bloco, o sistema de gestão educacional visto como um processo de desregulamentação das tarefas do estado e de crescente privatização dos serviços públicos era denunciado como espoliador do patrimônio público, da soberania das nações e desarticulador das conquistas sociais da área.

O segundo bloco de análise aos artigos apontou o agrupamento de conceitos voltados à gestão escolar. Estes tratavam objetivamente do chão da escola, propriamente dito, e seus contextos político-pedagógicos (rotina escolar). Segundo estes autores, a gestão educacional é vista como um elemento facilitador, emancipador e desburocratizador do aparato escolar e responsável por orquestrar em uma pragmática impessoal as tarefas que envolvam a organização escolar como um todo, promovendo a superação dos desafios encontrados no fazer pedagógico, mobilizando condições materiais, humanas e legislativas.

Há um claro paradoxo conceitual entre a relação semântica do léxico de gestão, quando se trata de um conceito de gestão educacional, vemos uma aversão por parte da maioria dos autores analisados, porém quando vemos o conceito de gestão escolar os olhares se modificam favoravelmente, explicitaremos aqui um artigo de cada ano selecionado, dentre os autores que pesquisamos Rossi (2001, p.) aponta que a “gestão” escolar se configura como uma ferramenta advinda da administração científica como uma estratégia denunciada segundo a categoria de mais valor relativo. Para entendermos o porque dessa relação paradoxal entre o conceito de gestão nas duas esferas apresentadas anteriormente, segundo Rossi (2001, p.) se da a partir da propagação midiática e acadêmica literária.

Azevedo (2002) disserta sobre a “gestão” periódico retrata a municipalização progressiva do ensino na educação infantil e educação de jovens e adultos, a autora aponta ainda a mudança da gestão burocrática para a gestão gerencial e os impactos dessas articulações em escala federal.

A seguir o periódico de Souza e Oliveira (2003), que versa sobre gestão equiparada a lógica de quase mercado introduzida na em diversas esferas da educação, do sistema de financiamentos até a gestão escolar.

Ghanem 2004 apresenta uma revisão da literatura científica, aproximadamente 60 títulos com a temática educação e participação a nível nacional, houve o agrupamento das obras com enfoque em participação escolar, bem como, “gestão” educacional. Ghanem 2004 busca por meio de suas pesquisas oferecer meios para preencher as lacunas atual da educação e faz uma análise crítica dos aspectos que permeiam a in “gestão” escolar.

Faria (2005) promove um estudo sobre a “gestão” educacional, a avaliação das políticas públicas, bem como o fenômeno de priorização de posturas técnicas avaliativas, com ênfase em um processo de administração gerencial, o autor busca analisar os fatores que justificam tal condicionamento equivocado à educação brasileira.

O conceito de gestão carrega as características do neoliberalismo, conceitos como o estímulo a concorrência. O ranqueamento de escolas através de processos avaliativos, o estímulo a concorrência entre as escolas e entre os alunos, o esforço individual colocado pela sociedade moderna como único responsável pelo aproveitamento das oportunidades, travestido de “igualdade” denomina o fracasso imputável ao indivíduo, desigualdades são vistas não como injustiças, mas como uma condição resultante apenas da individualidade do sujeito.

Estamos diante de um conceito de gestão que fragmenta a totalidade do engajamento pedagógico acerca da instituição escolar, uma vez que as políticas neoliberais refletem na administração da máquina pública em esferas como assistencialismo, educação, saúde, instigando uma formatação de administração muito semelhante a administração científica, cabe a nós a reflexão se compete a escola esse viés, estimular a meritocracia diante dos educandos, acaso um aluno com distúrbios de aprendizagem no contexto escolar seria dispensado do corpo estudantil?, pois na administração científica o funcionário que não se adequa aos modos de produção e tem baixo rendimento é excluído das atividades da empresa, é necessário um olhar atento ao que desejamos para a educação brasileira.

Considerações finais

Este estudo nos possibilita contemplar que a materialização do léxico gestão escolar, segue reforçando os ares empresariais, convertendo alunos em consumidores de serviços, perpetuando a lógica dos educandos como futuros trabalhadores adaptados e regulados a lógica de mercado, que muitas vezes não compreendem sua posição no sistema estratificado do capital, mas uma vez a escola segue reproduzindo as configurações ditadas pelo mercado em desfavor da formação plena e concisa de seus alunos, efetivando a subalternidade de uma classe.

É possível identificar a relação paradoxal dos conceitos de “gestão” educacional e “gestão” escolar, segundo os dados analisados em nossa pesquisa, vimos que a gestão escolar é muito bem vista pela grande maioria dos acadêmicos analisados, enquanto a gestão educacional recebe algumas ressalvas.

As reflexões presentes na análise das produções escritas sobre o léxico “gestão” no contexto da educação caminham à confirmação de que o léxico “gestão” utilizado em âmbito escolar segue reforçando as atividades pertinentes ao capital, uma vez que os aspectos inerentes a linguagem reflete as características sociais, ou seja há uma regulação, um adestramento a lógica do capital, nas mais diversas esferas sociais.

Faz-se necessário frisar que diante dessas pesquisas foram encontrados objetos de estudo que se intitulavam pautados sobre um olhar de acordo com o materialismo histórico dialético, porém, que seguiam defendendo o termo gestão como algo libertador, isso é preocupante e mostra com as raízes do capital estão intimamente imbricadas com as mais diferentes esferas sociais, bem como os mais diferentes locais.

Uma das importantes formas de atualização e reconhecimento da evolução política e estrutural da escola é denunciada por meio dos artigos científicos em periódicos e eventos que os apresentam. Podemos ver a partir da análise da produção acadêmica selecionada, que de acordo com seu contexto histórico social veremos refletido em sua estrutura aspectos que abrangem a realidade vivenciada naquele momento, como por exemplo o fato de que a partir do ano de 2001 em diante a grande maioria das produções escritas referiam-se a “gestão” com naturalidade à máquina pública. O termo gestão não é léxico inocente, desprovido de intencionalidades em suas entrelinhas, mas sim, carregado de sentido ideológico afim de efetivar a aceitação dos ideais fabris para o chão da escola, portanto, denuncia a tendência das estratégias da administração empresarial/científica no corpo institucional público, que possuem outro objetivo e natureza, objetivos esses que afastam-se da obtenção de lucros, ora, se uma escola possui um aluno com dificuldades no aprendizado, a mesma deve mobilizar-se em prol do educando, propiciando aulas em contra turno, uma investigação afim de descobrir se a algum distúrbio e ou dificuldade na aprendizagem, mesmo que isso gere para a instituição a necessidade de maiores investimentos, enquanto uma empresa que possui um funcionário que não se “adapta” simplesmente o demite e contrata outro com o denominado “perfil”.

Referências

ABDALLA, Igor. **Novos liberalismos e a Grande Recessão: princípios para uma política externa crítica.** Rev. Sociol. Polit. vol.22 no.50 Curitiba Apr./June 2014. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782014000200008>. Acesso em: 15 out. 2018.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal.** Educ. Soc. vol.23 no.80 Campinas Sept. 2002. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008000004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 09 out. 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORDIN, Reginaldo Aliçandro, **O caráter histórico-social do conhecimento no pensamento de Marx.** Trans/Form/Ação vol.40 no.3 Marília July/Sept. 2017. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732017000300157>. Acesso em 30 ago. 2018.

BUENO, Maria Sylvia Simões. **O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina.** Cad. Pesqui. vol.34 no.122 São Paulo May/Aug. 2004. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742004000200009>. Acesso em:15 out. 2017.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. **A política de Avaliação de políticas públicas.** Rev. bras. Ci. Soc. vol.20 no.59 São Paulo Oct. 2005. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010269092005000300007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 26 out. 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”.** Educação e Sociedade. Ano 23, n. 79. p. 257-272. Ago.2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso em: 16 out. 2018.

FONSECA, Marília. **Projeto político pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar.** Cad. CEDES vol.23 no.61 Campinas Dec. 2003. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a04v2361>>. Acesso em: 22 set.2017.

GHANEM, Elie. **Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 161-188, jan./abr. 2004. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a09v30n1.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2017.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

KLEMPERER, Victor. **LTI – A Linguagem do III Reich.** trad. Miriam Ölsner. Rio de Janeiro: Contexto, 2009.

KRAWCZYK, Nora Rut. **Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Especial - Out. 2005. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a05.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2017.

MONFREDINI, Ivanise. **O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares.** Educ. Pesqui. vol.28 no.2 São Paulo July/Dec. 2002. Acesso em:<

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-970220022000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 15 nov. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educ. Soc. vol.25 no.89 Campinas Sept./Dec. 2004. Disponível em:<

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28 nov. 2017.

PAULO NETTO, J. **Introdução à obra de Marx.** Disponível em: <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/07/Introduc%C3%A3o-%C3%A0-obra-de-Marx-Jos%C3%A9-Paulo-Neto.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

PLATT, Adreana Dulcina; DUARTE, Bruna da Silva. **As falácias da “gestão”: estratégias de despolitização da escola brasileira.** PAPER, Londrina, 2017.

PIERRO, Maria Clara di. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos.** Educ. Pesqui. vol.27 no.2 São Paulo July/Dec. 2001. Disponível em:<

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 25 out. 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica.** Autores Associados, Campinas, 2008.

REFLEXÕES SOBRE A ELABORAÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA NOS MOLDES DO PPPE DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS RELATO DE EXPERIÊNCIA

Silvana Araújo Silva¹

Resumo

O intento desse artigo é o de relatar o processo e as reflexões relacionadas a elaboração de uma unidade didática de ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos. Em nossas pesquisas constatamos que ainda há a supressão de materiais para esse fim. Com isso, buscamos em uma plataforma educacional digital PPPE – Portal do Professor de Português Língua Estrangeira, um direcionamento através dos modelos de unidades presentes no mesmo. Apresentamos contribuições teóricas de pesquisadores na área que sustentam a necessidade do ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos e, que justificam a nossa pesquisa. A unidade didática partiu das dificuldades que os alunos do 5º ano, de uma escola pública para surdos, apresentam com os verbos de comando nos enunciados das atividades escolares. Para esse fim nos apoiamos no princípio que o aluno surdo precisa desenvolver a sua autonomia na leitura em nível básico da Língua Portuguesa. A unidade contém dez páginas de atividades diversificadas porém, elegemos alguns recortes dessa unidade que consideramos pertinentes para esse momento. Reconhecemos que elaborar uma unidade didática contribuiu profusamente nas reflexões sobre o que o ensino de L2 para surdos significa para nós professores e, se de fato estamos preparados a nível de formação para atendermos a esse grupo de alunos diferenciados no aspecto linguístico.

Palavras-chave: Ensino / Aprendizagem de L2 para surdos, Unidade didática, PPPE.

Abstract

The purpose of this article is to report the process and the reflections related to the elaboration of a didactic unit of Portuguese Language teaching as L2 for the deaf. In our research, we find that there is still the suppression of materials for this purpose. With this, we look for in a digital educational platform PPPE - Portal of the Teacher of Portuguese Foreign Language, a direction through the models of units present in the same one. We present theoretical contributions from researchers in the area that support the need for Portuguese language teaching as L2 for deaf people, and that justify our research. The didactic unit started from the difficulties that the 5th year students of a public school for the deaf present with the verbs of command in the statements of the school activities. To this end, we support the principle that the deaf student needs to develop their autonomy in reading at the basic level of the Portuguese Language. The unit contains ten pages of diversified activities, however, we have selected some cuts from this unit that we consider pertinent to that moment. We recognize that developing a didactic unit has contributed profusely to the reflections on what L2 teaching for

¹ UEL. silvanasilvasil64@gmail.com.

the deaf means for us teachers, and whether we are actually prepared at the level of training to attend this group of students differentiated in the linguistic aspect.

Keywords: Teaching / Learning L2 for the deaf, Didactic unit, PPPLE.

Introdução

Nos últimos anos, um número crescente de estudos têm investigado caminhos para o ensino / aprendizado dos surdos no Brasil. Estes estudos defendem uma proposta educacional bilíngue, onde a sala de aula se torna um espaço para o uso da Libras e da Língua Portuguesa escrita. O Decreto Federal nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, fortalece esta proposta, pois afirma que a Libras é a primeira língua do surdo e a Língua Portuguesa deve ser ensinada como segunda língua. De acordo com esse documento, podemos compreender que o ensino da Língua Portuguesa para surdos não segue o mesmo processo de aquisição dos ouvintes brasileiros. A criança ouvinte desenvolve a língua oral, fato comum em seu meio familiar, visto que possui audição suficiente para isso, já a criança surda precisa da língua de sinais o mais precoce possível para “o desenvolvimento da linguagem e conhecimento de mundo” (FERNANDES,2003). Lamentavelmente a realidade do surdo brasileiro, em sua maioria, retrata um perfil de pais ouvintes que estabelecem uma comunicação baseada em gestos caseiros e resquícios da oralidade que não oportunizam uma comunicação eficaz e nem um desenvolvimento que possa ser equiparado ao do ouvinte (GUARINELLO, 2007). É no espaço escolar que o surdo inicia a comunicação em Libras, com seus pares e professores, simultaneamente ao ensino da Língua Portuguesa. Diante desse contexto, o fracasso escolar dos surdos é uma realidade brasileira que envolve tanto o espaço de atendimento especial quanto o inclusivo, ambos sofrem as consequências que não podem ser atribuídas apenas a família dos surdos mas, também, “na forma como é conduzida a aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa” (ALBRES, 2012).

A partir da minha experiência como professora de surdos e, que vivencia essa dificuldade no ensino / aprendizado, iniciei uma exaustiva busca por materiais didáticos que contemplassem o ensino de Português como segunda língua para surdos, (doravante PL2S) nos quais eu pudesse me basear para mudar essa realidade.

Há uma demanda por materiais que atendam a esse grupo e suas especificidades e que não sejam meras adaptações de materiais utilizados de Língua Portuguesa como língua estrangeira.

Assim, a relevância desse estudo justifica-se pela escassez de materiais que atendam as peculiaridades desses alunos.

Considerando a necessidade de mudança nesse cenário, consultei o Portal do Professor Língua Estrangeira/ Língua não Materna (PPPLE) com o intuito de buscar materiais didáticos que fossem instrumentos de meu estudo. O portal apresenta um modelo interessante de unidades didáticas para estrangeiros e língua não materna além de, oferecer fácil acesso ao professor.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a construção do conhecimento a partir da elaboração do material em PL2S.

Contribuições de estudos

Pesquisei artigos na área do ensino de português como segunda língua para surdos (PL2S) com o intuito de embasar a elaboração do material dentro do contexto da turma.

Almeida; Santos e Lacerda (2015) defendem o ensino de português como segunda língua em parceria com a Libras, ambas conduzindo o aprendizado desse aluno. Fernandes recomenda o ensino do português como L2 focado no letramento, pois “a constituição dos sentidos na escrita pelas crianças surdas decorrerá de processos simbólicos visuais e não auditivos” (2006, p.8). Lodi (2004), Peixoto (2006), legitimam essa proposta e Albres (2010) aponta que o português para os surdos tem o objetivo de desenvolver a leitura e a escrita. Conforme Fernandes, “não é necessário que o surdo consiga falar e/ ou ouvir para aprender a modalidade escrita da Língua Portuguesa”. (2006, p.134)

Outro fator que merece nossa atenção se divide em dois pontos relevantes nesse processo. O primeiro se refere ao ensino do português para ouvintes nativos e o ensino para surdos, que seguem objetivos bem distintos. O segundo ponto diz respeito ao ensino de português para estrangeiros que não pode ser utilizado para os surdos, pois um estrangeiro faz a opção por aprender a língua e os surdos precisam aprender para serem inseridos na sociedade ouvinte do seu país. Ou seja, os surdos não são estrangeiros para que se use materiais comuns ao ensino de ouvintes e não são nativos da Língua para que se utilize as materiais didáticos comuns nas escolas.

Além da presença de duas línguas no contexto escolar, não podemos desprezar que a Libras é uma língua gestual- visual, ou seja, os surdos vivem de experiências visuais e não de experiências auditivas. Outra pesquisadora também defende a questão visual e compartilhamos da mesma visão.

Sentimos a necessidade latente de propostas de ensino aprendizagem coerente, voltadas para as peculiaridades bilíngues, que valorizem as potencialidades visuais da pessoa Surda. Acreditamos que esse bilinguismo almejado traz consigo o repúdio pela transformação da surdez em doença ou apagamento das diferenças subjacente à tentativa de impor uma identidade ouvinte. (MOURA, 2008, p. 23).

Em relação ao ensino da língua portuguesa para surdos, esses autores também apontam para o atual contexto desse grupo diferenciado, pois poucas escolas que recebem alunos surdos trabalham respeitando o português com L2, fato que acreditamos estar relacionado a formação desses professores. Apesar de uma formação em Letras ou Pedagogia, a formação não aborda o ensino da nossa língua, o português, como segunda língua.

[...] abordar o ensino de português como segunda língua para sujeitos surdos é de suma importância e tem sido defendido por vários autores preocupados com essa realidade. Muitos surdos egressos da educação básica não tiveram a oportunidade de vivenciar o português como L2, não se alfabetizando satisfatoriamente. (Almeida, Santos, Lacerda, 2015, p.32).

Para que esse cenário seja transformado de forma positiva, precisamos ser mais empíricos, refletirmos sobre a nossa atuação como professores e buscarmos algo novo, pois a realidade que a educação de surdos enfrenta é a que Ferraz apresenta com propriedade.

[...] não há disponível, em escolas de ensino regular, material específico para o ensino de português escrito para surdos, modalidade da linguagem que deve ser o foco para esse público alvo. Nesse contexto, os professores veem-se na tarefa de ensinar o português para turmas de aluno(a)s ouvintes e surdo(a)s em uma perspectiva homogênea, sem levar em conta, as necessidades específicas de um público alvo que precisa do português como segunda língua. Ferraz (2011, p.146).

Através das leituras percebemos que há a necessidade de examinarmos novos e prováveis caminhos que contribuam com o ensino / aprendizado dos surdos, para isso, focamos nos questionamentos de Albres como ponto de partida para os nossos estudos.

Será que os alunos surdos não sabem ler uma instrução (enunciado) porque isso não foi trabalhado sistematicamente? Não conhecem quais são as palavras de instruções, os conectivos e expressões de orientação para a execução de uma tarefa? Consideramos que para solicitarmos que os alunos leiam os enunciados e a partir deles consigam desenvolver as atividades propostas de forma autônoma se faz necessário uma reformulação desses enunciados. (2012, p.6).

Sustentados e motivados por essas questões que fazem parte do nosso contexto educacional atual, nos fundamentamos em autores que contribuem significativamente na elaboração de materiais para o ensino de línguas. Tomlinson; Masuhara (2005) apresentam

passos que consideramos substanciais em nosso trabalho e Leffa (2007) que defende a elaboração de materiais como um processo que se inicia a partir das necessidades dos alunos.

Construindo o conhecimento

O meu ponto de partida se deu das análises de unidades didáticas disponibilizadas no PPPLE. As unidades são separadas por três níveis estabelecidos no portal. Analisando os níveis verifiquei que os alunos ainda se encontravam no nível 1, que de acordo com o portal *o aluno evidencia um domínio operacional limitado da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos de gêneros e temas limitados, em contextos conhecidos*. Apesar de estarem matriculados no 5º ano, compreendi que existem fatores que impedem o desenvolvimento desses alunos e não estão relacionados a questões cognitivas e sim, linguísticas, pois muitos, como já citamos, chegam ao contexto escolar sem a Libras e sem uma outra língua que auxilie na comunicação, resultando em defasagens. Realizei uma avaliação das unidades de nível 1 disponíveis no portal através de seus marcadores temáticos. (Gastronomia, educação, diversidade linguística, etc.).

Neste momento, lembrei de Tomlinson e Masuhara que assegura que “é de grande valia para os professores buscar uma articulação de suas teorias de ensino por meio da reflexão sobre sua própria prática”. (2005, p.2). Apesar de possuir teorias a respeito do ensino de PL2S, observei que a minha prática ainda estava aquém de um ensino de L2 e que seria necessário estudar mais as unidades e pensar na elaboração de um material.

De acordo com Leffa, para a produção de material “deve envolver pelo menos quatro momentos: a) análise, b) desenvolvimento, c) implementação, d) avaliação. (2007, p. 15).

Iniciei a análise a partir do contexto que estou vivenciando e destaquei alguns pontos que acredito ser significativos em minha empreitada, como a surdez; a pouca comunicação em Libras ou na oralidade com os familiares, limitando o conhecimento de mundo; vocabulários em língua portuguesa restritos, resultantes da pouca vivência com a língua como L2. Convém destacar que são pontos que podem interferir no processo de ensino / aprendizado de determinados alunos, já que não possuímos uma sala de aula homogênea.

Relembrando Albres (2012), que faz questionamentos em relação a autonomia dos alunos surdos na leitura de enunciados e refletindo sobre o momento de análise em que Leffa esclarece que.

A análise parte de um exame das necessidades dos alunos, incluindo seu nível de adiantamento e o que eles precisam aprender. As

necessidades são geralmente mais bem atendidas quando levam em consideração as características pessoais dos alunos, seus anseios e expectativas, preferência por um ou outro estilo de aprendizagem. Para que a aprendizagem ocorra é também necessário que o material entregue ao aluno esteja adequado ao nível de conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido. O que aluno já sabe deve servir de andaime para que ele alcance o que ainda não sabe. (2007, p.16).

Baseados nessa premissa, elegi como prioridade o trabalho com os *verbos de comando*, pois entendo que os mesmos podem contribuir na autonomia de atividades no cotidiano escolar e fora dele. Torna-se necessário esclarecer que ao tratar de autonomia estou me referindo a leitura do surdo sem o apoio da interpretação em Libras.

O passo seguinte foi elaborar os objetivos que pretendo atingir ao ensinar verbos de comando com os alunos surdos. Para isso, voltei ao portal do PPPE e verifiquei que os objetivos são chamados de *expectativas de aprendizagem* e que traz a seguinte explicação para o professor: *Entende-se por expectativa de aprendizagem o que se espera que o aluno seja capaz de realizar como ações de linguagem a partir situação de uso definida para a Unidade Didática. Para isso, é preciso considerar as habilidades linguísticas que serão propostas nas atividades (ouvir, ler, falar e/ou escrever), além dos aspectos lexicais e gramaticais que as atividades irão explorar.*

As minhas expectativas de aprendizagem passaram por algumas mudanças e absorvi como um processo natural de construção de conhecimento, no primeiro momento utilizei os seguintes verbos: Conhecer os verbos de comando; Ler e compreender os verbos de comando; Interpretar enunciados com autonomia. Após algumas reflexões a versão final, Compreender os verbos de comando com o auxílio da Libras; Relacionar imagem à ação que cada verbo indica; Realizar tarefas escolares a partir da interpretação de comandos.

Ao registrar os objetivos deduzi que não é uma tarefa muito fácil principalmente quando estou tratando de atividades para um grupo de alunos que apresenta especificidades. As orientações de Leffa (2007) em relação aos objetivos específicos serviram de pilares para as nossas expectativas de aprendizagem.

Seguir um modelo de material faz com que o meu olhar seja mais cuidadoso com o material que estou produzindo, principalmente quando tenho orientações que ocupam um lugar importante nesse momento. Apesar de estudar as unidades, não me atentei a estudar as orientações específicas aos professores que pretendem usar os materiais do portal ou pretendem elaborar de acordo com as necessidades dos alunos. A *atividade de preparação* foi um desafio, pois ainda não havia distinguido a sua função. Quando analisei essa atividade entendi que a

intenção da mesma não era ativar os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, os alunos iriam apenas usar a Libras.

Voltei ao PPPLE e atentei sobre a seguinte explanação: *A atividade de preparação para o trabalho com a Unidade Didática pressupõe o momento de sensibilização do aluno para o desenvolvimento das ações de linguagem previstas, bem como a ativação dos seus conhecimentos e experiências prévios. Por isso, essa etapa da aula é muito importante, uma vez que antecipa situações, revela os conhecimentos que os alunos já têm, assim como suas dificuldades, e também aponta direcionamentos para a condução da unidade.*

Após esse processo reorganizei a atividade com uma versão que vai ao encontro da proposta que estamos nos pautando.

Quadro 1 – Versão Final

ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO	
Explique as imagens em LIBRAS e encontre o equivalente em português.	
LER COLAR RECORTAR ESCREVER COPIAR	
	

Fonte: autor.

Apesar de estar envolvida no ensino aprendizagem de PL2S, não posso ignorar que a Libras estará presente durante a implementação dessa unidade, pois com ela os surdos irão compartilhar com o professor e com os demais da sala os resultados desse momento. Diante disso busquei utilizar o alfabeto manual em uma atividade. Cabe explicar que o alfabeto manual não é Libras mas, uma representação manual do nosso alfabeto e que é muito utilizado pelos alunos para recordarem a ortografia das palavras, já que não possuem audição e nem a fala como suporte. Elaborei uma atividade com imagens que representam verbos de comando e, surgiu a dúvida quanto à forma correta de se referir a atividade que envolve o alfabeto manual brasileiro, pois o enunciado era *Escreva os verbos de cada imagem que serão digitados no alfabeto manual*. Para elucidar essa situação, pesquisei atividades que utilizam o alfabeto manual e qual o termo utilizado mais comum nessas atividades, encontramos *soletração*.

A unidade apresenta várias atividades que envolvem os verbos de comando em diferentes situações de uso. Até o presente momento desse artigo a unidade em si não foi pilotada mas, convém ressaltar que a experiência de elaborar esta unidade foi enriquecedora e que agregou conhecimentos construídos ao longo da unidade. Através dos resultados que os alunos apresentarão acreditamos que as reflexões continuarão e em consequência disso as pesquisas avançarão em prol de atividades em PL2S.

Considerações Finais

Os recortes da unidade apresentada reforçam a necessidade de unirmos a teoria e a prática para que haja materiais didáticos que contribuam para o ensino de português como L2 para surdos. As competências que os surdos precisam desenvolver para a proficiência em leitura e escrita, precisam ser melhor compreendidas pelos professores que atuam em salas de inclusão de surdos ou em escolas especiais. Independente da disciplina de formação do professor, cabe a cada um buscar esse conhecimento, pois em todos os momentos utilizamos a língua portuguesa, seja no contexto escolar ou fora dele. Não podemos mais conceber que os surdos tenham acesso a Língua Portuguesa como se fossem falantes e ouvintes dessa língua. É fato que há um número considerável de pesquisas que demonstram preocupação com esse tema, no entanto, constatamos que o compartilhar essas práticas ainda é insuficiente. Ressignificar a nossa prática não é um processo fácil, principalmente quando nos deparamos com o ensino / aprendizado de um grupo de alunos que apresentam uma língua a qual poucos estão familiarizados. Ser um professor fluente em Libras é o primeiro passo mas, compreender a função da Língua Portuguesa para os surdos é essencial.

Referências

- ALBRES, Neiva de Aquino. **A construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem de português por alunos surdos**. Anais do SIELP, volume 2, número 2. Uberlândia: EDUFU, 2012, ISSN 22378758.
- ALMEIDA, Djair Lázaro de; SANTOS, Gláucia Ferreira Dias dos. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O Ensino de português como segunda língua para surdos, estratégias didáticas**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.23, n .3, p.30-57. Set./Dez.2015.



BRASIL. *Decreto nº 5.626*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 2005.

FERNANDES, Sueli. **Letramento na educação bilíngue para surdos**. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. C.M. de; MASSI, G. (org.). *Letramento: referências sem saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006.

FERNANDES, S.F. **Critérios diferenciados de avaliação em língua portuguesa para estudantes surdos**. 2 ed. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2002. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php.

FERNANDES, S.F. **Educação Bilíngue para surdos: Identidades, Diferenças, Contradições e Mistérios 2003**. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.

FERRAZ, Janaína de Aquino. **A multimodalidade no ensino de Português como segunda língua: novas perspectivas discursivas críticas**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Letras, UnB, Brasília. Disponível em:
http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10401/1/2011_JanainaDeAquinoFerraz.pdf.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeito surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

LEFFA, Vilson J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: prática e teoria**. Pelotas: 2º ed. EDUCAT. 2007.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos**. 2004, 282f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MOURA, M.Cecilia de. **O SURDO – Caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.



MOURA, D.R. O uso da LIBRAS no ensino de leitura de português como segunda língua para surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em:
<<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/14016/1/Debora%20Rodrigues%20Moura.pdf>>.
Acesso em: 10/02/18.

QUADROS, R.M. Educação de surdos – a aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. Cadernos Cedes, Campinas: UNICAMP; Campinas: Papyrus, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a06v2669.pdf>. Acesso em: 15/03/2018.

PPPLE – Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (LE)/ Língua Não Materna (LNM). Disponível em www.ppple.org. Acesso em: 15 junho. 2018.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. Curitiba, Brasil: Educar em Revista, Edição Especial n.2/2014, UFPR. p.143 – 157.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. A elaboração para materiais de cursos de idiomas. São Paulo: SBS Ed.; 2005.

ÉTICA E TRANSPARÊNCIA: PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Sandra Correa Rodrigues¹

Marcos José Mesquita²

Resumo

O presente artigo, frente aos inúmeros desafios enfrentados pelos gestores escolares, no que tange o processo de uma maior socialização da gestão e uma maior participação de toda uma comunidade escolar, fora desenvolvido a partir da análise crítica e interpretativa de bibliografias de importantes autores no âmbito da gestão escolar, buscando desenvolver um panorama a respeito das concepções essenciais e fundamentalmente relevantes aos campos relacionados a prática gestora no ambiente escolar. Almeja-se desenvolver um embasamento histórico do processo de redemocratização do contexto sócio-político e escolar. É necessário esclarecer de forma conceitual os termos Ética e moral, demonstrando sua aplicabilidade quer seja no âmbito da prática, quer seja no âmbito da reflexão. Torna-se necessário relevante para o desenvolvimento de uma prática gestora democrática. O mesmo aborda novas concepções importantes a prática da gestão escolar, demonstrando como o processo de redemocratização impulsionou o processo de criação de um novo paradigma de gestão escolar embasado na democracia. O presente aponta como a interação dos conceitos de Ética, transparência e moral, embasam e conceituam a prática de uma gestão escolar de caráter democrático, participativo e transparente. Pautando-se nos desafios da realidade, bem como do papel, da escola, o qual visa trabalhar a necessidade da moralização da gestão escolar, tendo como base a democratização da mesma, uma vez que a democracia é o marco fundante para a construção de uma sociedade participativa.

Palavras-chave: Ética-moral; Gestão escolar; Democracia; Transparência.

Abstract

This article, in view of the innumerable challenges faced by school administrators, regarding the process of greater socialization of management and greater participation of a whole school community, was developed from the critical and interpretative analysis of bibliographies of important authors in the scope of school management, seeks to develop a panorama about the concepts essential and fundamentally relevant to the fields related to management practice in the school environment. The article seeks to develop a historical basis for the process of

¹ Diretora acadêmica e coordenadora do curso de Administração da Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (FACIBRA). sandra@facibra.edu.br

² Advogado/Pedagogo. Professor dos cursos de Administração e Pedagogia da Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (FACIBRA). mjmpr@hotmail.com

redemocratization of the socio-political context, as well as the process of redemocratization of the school context. The present article also aims to clarify in a conceptual way the ethical and moral terms, demonstrating their applicability whether in the scope of practice or in the context of reflection. The article in question aims to clarify concepts relevant to the development of a democratic management practice. The same approach addresses new important concepts to the practice of school management, demonstrating how the process of redemocratization has boosted the process of creating a new paradigm of school management based on democracy. The present demonstrates how the interaction of the concepts of ethics, transparency and morals, underpin and conceptualize the practice of a school management of a democratic, participative and transparent character.

Keywords: Ethical-moral; School management; Democracy; Transparency.

Introdução

A problemática instaurada na hodiernidade a respeito da moralização da gestão escolar, alerta-nos para a necessidade constante de repensarmos a prática gestora, a fim de que se crie um ambiente pautado na Ética e na moral.

As transformações oriundas da modernidade, os avanços tecnológicos, a alta demanda de informações e comunicações, impele-nos a uma redescoberta da Ética no mundo da gestão, em específico neste trabalho, da gestão escolar, uma vez que o ambiente escolar apresenta-se como uma realidade desafiadora e exigente.

Tomando o ambiente escolar como o espaço de aprendizagem, produção e troca de conhecimentos, local de interação e participação ativa da comunidade civil, bem como o ambiente destinado a produção efetiva de valores, percebe-se a necessidade de uma gestão/organização pautada sob os certames da Ética e da moral, a fim de que a mesma reflita de maneira coerente o papel vivaz e primaz da escola na sociedade, bem como cumpra o seu papel de formar cidadãos críticos e conscientes capazes de gerir de maneira positiva o meio em que vivem.

Pautando-se nos desafios da realidade, bem como do papel, da escola, este artigo visa trabalhar a necessidade da moralização da gestão escolar, tendo como base a democratização da mesma, uma vez que a democracia é o marco fundante para a construção de uma sociedade participativa.

A necessidade de uma moralização da gestão escolar, pautada na Ética e centrada no conceito da democracia, se faz necessário para que a gestão da mesma, possa contar com a

participação ativa da comunidade escolar e civil, visando assim criar um ambiente creditado pelo princípio da transparência.

Tomando o conceito de transparência como sendo ‘a qualidade daquilo que é transparente, ou seja, daquilo que é evidente, que se deixa transparecer’, o mesmo conceito é empregado neste artigo no sentido figurado de uma organização que torna público suas informações, que nada oculta do público.

Tendo como objetivo principal demonstrar a relação necessária da Ética e moral, na elaboração de uma gestão escolar de caráter democrático, gestão esta que contempla toda a comunidade escolar, visando uma participação efetiva e autônoma da mesma.

O referente artigo apresenta como objetivos específicos uma distinção e conceituação dos termos bases a saber: Ética, moral, democracia, transparência.

Fora elaborado mediante pesquisa e análise crítica de teóricos conceituados da área de educação, gestão escolar, filosofia moral, filosofia política e direito, bem como nos ditames das leis referentes a educação e gestão escolar, tendo como base fundamental a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional.

2 Ética e Moral, conceituação e distinção

Percebe-se que com frequência os termos Ética e moral são facilmente confundidos, morfologicamente moral vem do latim, *mores*. (SCHELLIN, 2012)

O termo moral procede do latim *mores* que originariamente significava “costume” e em seguida passou a significar “modo de ser”, “caráter”. Portanto, as duas palavras têm um sentido quase idêntico. Não obstante, no contexto acadêmico, o termo “ética” refere-se à filosofia moral, isto é, ao saber que reflete sobre a dimensão da ação humana, enquanto que “moral” denota os diferentes códigos morais concretos. A moral responde à pergunta “O que devemos fazer?” e a ética, “Por que devemos?” (MARTINEZ; CORTINA, 2005.p. 3)

A conceituação de Ética e moral, parte de um longo estudo a respeito da própria história do filosofar. Inúmeros pensadores deram seus contributos a respeito de sua concepção a respeito de Ética e moral. Por princípio etimológico, se entende Ética como sendo a parte da filosofia que se ocupa com o *ethos*, ou seja, sobre as propriedades do caráter, boas ou más. O termo moral, por sua vez, é entendido como “o conjunto de regras e preceitos, característicos de um determinado grupo social que os estabelece e defende”. (HOUAISS, 2001)

2.1 O termo Ética

O termo Ética, vem do grego *ethos* (ἦθος), e originalmente quer dizer ‘morada’, lugar em que se vive” e posteriormente significou “caráter”, “modo de ser” que se vai adquirindo durante a vida. Morfologicamente em grego, a palavra Ética pode ser grafada de com *eta*, vogal longa, significando costume, caso no entanto seja escrita com épsilon, uma vogal curta, significa caráter, índole natural da pessoa. (MARTINEZ; CORTINA, 2005)

A Ética, é uma crítica dos costumes morais, por esta razão ela não se identifica com nenhum código moral, não obstante, não é neutra diante de tais códigos, uma vez que ela se apresenta de forma crítica.

O termo ético cunhado por Aristóteles, significa propriedade do caráter, mas também significa costume, ora, a tradução latina traduziu o termo *ethos* por *mores*, que significa: usos e costumes. A tradução latina de *ethos*, foi a base para a fundamentação de toda uma concepção Ética moderna e posteriormente hodierna.

A Ética é parte da filosofia. Considera concepções de fundo acerca da vida, do universo, do ser humano e de seu destino, estatui princípio e valores que orientam pessoas e sociedades.

Visa a reflexão puramente racional-filosófica da moral, visando elaborar princípios que a fundamente e justifique, com a finalidade de propor fundamentos com pretensão universal, ou seja, fundamentos que regulem a ação prática da sociedade e dos sujeitos em nível mundial.

2.2 O termo Moral

O termo moral, vem do latim *moralis*, e significa costumes/relativo aos costumes. De acordo com Marinho (Marinho, 2013) a moral é o conjunto de regras adquiridas através da cultura, da educação, da tradição e do cotidiano, e que orientam o comportamento humano de uma sociedade”.

A moral caracteriza-se por ser o conjunto de normas e valores provenientes dos costumes de uma sociedade vividos em grupo ou do indivíduo segundo valores e princípios. Tais princípios regulam o modo de agir das pessoas. A moral é cultural, ou seja, ela provém dos costumes de uma sociedade, tais costumes geral alguns valores, a prática destes valores constitui a moral, logo a mesma é relativa – não universal.

Conforme Marinho (2013) citando Silva (2006):

[...] a moral tem um caráter prático imediato, restrito, histórico, relativo [...] a moral tem um caráter prático imediato, visto que faz parte integrante da vida cotidiana da sociedade e dos indivíduos, não só por um conjunto de regras e normas que regem a nossa existência, dizendo-nos o que devemos ou não fazer, mas também porque está presente no nosso discurso e influencia os nossos juízos e opiniões. (MARINHO, 2013, p. 5-6)

Marinho (2013) salienta que a norma moral não pode ser utilizada enquanto norma jurídica, uma vez que não está escrita em ditames jurídicos, contudo, a mesma pode ser utilizada como base de normatizações jurídicas.

Ainda que na hodiernidade, no que concerne à prática, se utilize os termos Ética e moral como sendo detentoras de uma mesma significação, no que tange o mundo acadêmico e seu rigor conceitual, o mesmo não se aplica; uma vez que é necessário distinguir a Ética como sendo parte da Filosofia que reflete, estuda e teoriza a moral; e moral como sendo a prática dos costumes provenientes de uma determinada cultura, julgando o comportamento dos indivíduos, dentro de certo espaço e tempo.

2.3 Distinção entre Ética e moral.

O objeto de estudo da Ética são os princípios, os motivos, os costumes de uma determinada sociedade e/ou cultura, bem como as circunstâncias que levaram os indivíduos, num determinado contexto, a agirem de acordo com uma moral vigente, bem como as consequências de tais ações.

A Ética se constitui como sendo uma disciplina teórica da filosofia, ao qual visa, mediante a reflexão da moral, ou seja, dos costumes de um determinado grupo de indivíduos, estabelecer determinados princípios que possam regular a ação humana.

A Ética tem como objetivo, modificar/regular a moral vigente, mediante a reflexão-racional dos acontecimentos do cotidiano, bem como promover questionamentos na sociedade, buscar refletir sobre a melhor forma de agir, orientando de forma racional a melhoria da conduta humana. Sinteticamente podemos dizer que para que exista a Ética é necessário que primeiro exista uma moral. (SCHELLIN, 2012)

A moral é subjetiva e particular, não tendo a pretensão de universalidade e objetividade, pois a mesma é decorrente da cultura, e em âmbitos geopolíticos a cultura é múltipla e diversificada, assim sendo a moral é pluriforme, podemos até mesmo dizer que existem várias “morais”.

Em análise comparativa, a moral se caracteriza como o conjunto de normas e condutas reconhecidas como adequadas ao comportamento humano por uma dada comunidade, enquanto que a Ética é o estudo sistematizado das diversas morais, no sentido de explicitar os seus pressupostos, ou seja, as concepções sobre o ser humano e a existência humana que sustentam uma determinada moral. (COTRIM, 2000)

3 Gestão Escolar: Democrática, Ética, moralizada e Transparente

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), no que diz respeito a gestão escolar democrática, mais especificamente no artigo 14, estabelece que os estabelecimentos de ensino, definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com suas peculiaridades, seguindo os princípios de: Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares equivalentes, progressivos graus de autonomia pedagógica-administrativa e gestão financeira. (SILVA; GABRIEL; URSULINO; BOTLER, 2005)

O ambiente escolar caracteriza-se marcadamente pela pluralidade de interações sociais, ambiente no qual se relacionam sujeitos com diferentes concepções educacionais, políticas, culturais, religiosas, etc. Neste contexto tão pluriforme e multifacetado, emerge o desafio de gerir/administrar/organizar tida esta realidade, a fim de que a mesma possa desempenhar com eficácia e qualidade as funções a ela estabelecidas.

No tocante a gestão escola, bem como a temática da democratização ou redemocratização da mesma, muito fora discutido ao longo da década de 80, culminando de maneira honrosa na década de 90, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que estabelece um marco em todas as esferas da vivência escolar.

No que toca a gestão democrática tem-se que:

A gestão democrática da educação formal está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e a organização e de ações que desencadeiam a participação social na formulação de políticas educacionais, no planejamento, na tomada de decisão, na definição do uso de recursos e necessidades de investimentos, na tomada de decisão, na definição do uso de recursos e necessidades de investimentos, na execução das deliberações coletivas, nos momentos de avaliação da escola e da política educacional. (SILVA; GABRIEL; URSULINO; BOTLER, 2005. p. 11)

Com relação a Escola democrática, escreve Puing:

Entende-se que uma escola democrática define-se pela participação do alunado e do professorado no trabalho, na convivência e nas atividades de integração. Uma escola democrática, porém, deve possibilitar a participação como um envolvimento baseado no exercício da palavra e no compromisso da ação. Quer dizer, uma participação baseada simultaneamente no diálogo e na realização dos acordos e dos projetos coletivos. A participação escolar autêntica une o esforço para entender ao esforço para intervir. (Puing 2000, p.33)

Como citado acima, no que concerne a gestão democrática, é necessário criar meios para que haja uma maior participação de toda a comunidade escolar, para que isso seja de fato colocado em prática é necessário criar um ambiente em que haja uma descentralização do poder, descentralização está que permitirá que todos aqueles envolvidos no ambiente escolar possam de fato participar com autonomia e voz ativa das decisões concernentes a gestão escolar.

Com relação a participação democrática no ambiente escolar, tem-se que:

A formação moral como componente é imprescindível na formação do ser enquanto crítico e pró-ativo. No entanto, proporcionar ao educando tornar-se um cidadão crítico, autônomo, capaz de interferir e dialogar com o meio em que vive parece não ser tarefa fácil. Uma das alternativas para a escola é criar condições para que isso possa ocorrer, proporcionando espaços para discussão, não ficando presa apenas a questões individualistas e autoritárias. A escola pode tornar o ponto de partida para uma melhor intervenção do homem no seu meio social e servir como suporte para então ampliar o leque de discussão, da escola, para o bairro, [...] e assim por diante até abranger a sociedade globalmente. (MARINHO, 2013, p. 5-6)

A escola traduz-se como o espaço de transformação dos princípios norteadores das bases funcionais e fundantes não apenas da comunidade escolar, mas também de toda a sociedade que a circunda. Segundo Marinho (2013) a escola deve trazer em sua essência pedagógica “à construção de novas práticas que priorizem a via democrática, norteando propostas de autonomia como aperfeiçoamento da democracia na escola”.

Com relação ao papel transversal da escola na formação democrática da sociedade, citando Jünge Habermas, destaca Morais:

[...] entende-se na concepção de Habermas que o papel político da educação é o de criar as condições favoráveis para fundamentar a formação de um Estado Democrático de Direito. A política educacional tem muito a ver com o contexto de cada sociedade em que ela existe. Por isso, a mudança interna de concepção de educação e de leitura de mundo é que possibilitam uma nova versão sobre a atuação política de uma comunidade educativa. Atenta às necessidades e interesses políticos, sociais e pedagógicos da esfera pública, a escola se torna um locus privilegiado de

discurso e de legitimação de ordenamentos políticos e jurídicos. A escola pública deve ser uma instituição democrática de direito. (MORAIS, 2008, p. 9)

A fim de que haja um aprofundamento das vias democráticas, é necessário ao gestor escolar, além de criar espaços que possibilitem o diálogo e discussões das temáticas pertinentes a vida escolar, estabelecer princípios que visem a uma coerência entre os aspectos teóricos e práticos da mesma.

Com relação a gestão democrática, Silva esclarece que:

Admitir a democratização das relações internas na escola, significa respeitar a realidade local e estabelecer uma relação dinâmica e consciente com a comunidade para que a escola atue como fator de mudança social, bem como, superar as perspectivas “individualistas” enfatizando um processo coletivo que implica relações de poder não autoritárias permeadas pela concepção moral de cada indivíduo legitimada pelos princípios éticos que envolvem os valores humanos. (SILVA; GABRIEL; URSULINO; BOTLER, 2005, p. 12)

A construção de um ambiente crítico, requer, além da participação dos indivíduos que compõe a comunidade escolar, a coerência entre teoria e prática, a leitura e criticidade da realidade. A gestão escolar democrática, exige a conscientização e transparência por parte de cada membro que compõe a comunidade escolar.

Os princípios éticos permitirão ao gestor escolar criar mecanismos norteadores e reguladores a prática gestora, para tal as ações político-pedagógicas devem desenvolver trabalhos que levam à apresentação e compreensão de um cabedal referencial de conteúdos teóricos que possam na prática, orientar a ação e os trabalhos dos gestores escolares, bem como de todos aqueles que participam da comunidade escolar.

Com relação a educação moral e Ética para a formação de uma gestão democrática e transparente, Barros alerta que:

Cabe salientar ao orientador educacional assegurar que essas ações tenham sempre um caráter formativo, nunca moralizador, trabalhando junto com a equipe de professores na introdução curricular de práticas que ampliem as possibilidades de reflexão e ação dos alunos dentro e fora do contexto escolar e assegurando que o princípio ético que reja essas práticas, garantindo que a escola, enquanto instituição sociabilizadora, forme cidadãos comprometidos com a elucidação dos problemas do mundo e com soluções que busquem uma vida boa, digna e justa para todos. (MARINHO, 2013, p. 5-6)

Cabe portanto ao gestor escolar assegurar e proporcionar uma educação moral e Ética, que trate de forma transversal as temáticas que compõe o cotidiano prático e teórico da vida escolar, em todos os âmbitos de sua gestão.

Considerações finais

O presente artigo buscou mediante uma análise e distinção conceitual entre Ética e moral, frente aos desafios pertinentes ao âmbito da gestão escolar, estabelecer os princípios norteadores à uma gestão escolar democrática e transparente.

Enquanto moral, compreende-se os valores provenientes dos costumes de uma determinada cultura. Enquanto Ética, compreende-se parte da filosofia que ocupa-se da reflexão teórica da moral.

Os conflitos provenientes da pluralidade de concepções político-educacionais, religioso, cultural, etc. que se instalam na escola, impele o gestor a elaborar mecanismos e a promover meios na gestão que possam englobar e promover a administração de tais conflitos. Dentro desta perspectiva, a democracia, pautada na Ética e na moral, supre a necessidade de se criar um ambiente receptivo a discussão e elaboração de um projeto que, mesmo elaborada por diferentes modos de se ‘pensar’, visa o bem comum e eficácia do papel transformador da escola na sociedade.

A democracia requer que a gestão seja de forma descentralizada, ou seja, que as decisões e discussões das temáticas escolares sejam refletidas e analisada por todos os membros que compõe a comunidade escolar, participação esta que se dá de forma autônoma, cabe no entanto salientar que a autonomia entendida aqui significa pensar e refletir dentro das diretrizes pedagógico-educacionais. Os princípios éticos permitirão ao gestor escolar criar tais mecanismos norteadores e reguladores a prática gestora democrática e transparente.

Referências

Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade/ Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

COTRIM, GILBERTO. **Fundamentos da filosofia:** história e grandes temas. 15^oed. São Paulo: Saraiva, 2000.



SILVA, M. G.; FERREIRA, U. F.; VALDIRA, J.; BOTLER, A. M. H. **A ética nas relações interpessoais na gestão democrática numa escola pública.** Artigo científico apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. 2005. 25. p. In: https://www.ufpe.br/ce/Graduacao_pedagogia/pdf/2005. Acessado em: 03/10/2016.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRACO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARINHO, B. B. S. **Moral e ética no contexto escolar.** Sociedade Universitária Redentor. Faculdade Redentor, Artigo Científico apresentado como requisito para conclusão do Curso de pós graduação Lato Sensu em Inspeção, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade Redentor. 2013.

MARTINEZ, E.; CORTINA, A. **Ética.** Trad. Silvana Cabucci Leite. Resumo: Professor Drº Roque Junges. São Paulo: Loyola, 2005.

PUIG, J. M.; MARTÍN, X.; ESCARDÍBUL, S.; NOVELLA, A. **Democracia e participação escolar:** Propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000. In: **Ética e cidadania:** construindo valores na escola e na sociedade/ Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SCHELLIN, L. M. **A Construção da Moral e da Ética.** HARPIA – Revista de Divulgação Científica e Cultural do Isulpar. Vol.1 – nº4 – Agosto/2012 – ISSN: 2179-4073.

DISCUTINDO A SEXUALIDADE: DESAFIOS ENCONTRADOS PELOS PROFESSORES FRENTE À EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

Evelin Chaiane de Souza Cardoso¹

Priscila Carozza Frasson Costa²

Caroline Alfieri Massan³

Carolina Guarini Marcelino⁴

Resumo

Embora a sexualidade humana, bem como, a Educação Sexual (ES) sejam objetos de estudo de pesquisas em áreas como ensino e educação, o cenário de tabus e preconceitos ainda cercam o ambiente escolar. A ES na escola possui uma importância significativa na formação dos alunos, no entanto, abordar a temática nas escolas é uma tarefa difícil e desafiadora, uma vez que esbarra em temas que podem ser encarados com reticência por parte dos professores e gestores. Diante das tarefas escolares, curriculares e extracurriculares que são atribuídas às instituições de ensino básico, de forma natural, muitas vezes há o recuo das escolas ao conceber a ES como um ensino necessário no ambiente de formação dos indivíduos. Dessa forma, a ES acaba sendo ignorada no ambiente escolar por abranger traços sobre sexualidade. É importante que os professores tomem conhecimento de que os aspectos que envolvem a sexualidade podem ser desafiadores, no entanto, diálogos referentes a ela são necessários no ambiente escolar. Esse artigo reflete quais tem sido os principais desafios encontrados nos discursos a respeito do ensino de ES na escola, e proporciona reflexões acerca da formação dos professores em sexualidade, para que consigam abordá-la de forma eficaz em sua prática docente.

Palavras-chave: Educação Sexual; Sexualidade; Escola; Desafios.

Abstract

Although the human sexuality, as well as, sexual education (SE) are objects of research in areas as teaching and education, the scenario of taboos and prejudices still surround this thematic in the school environment. The SE at school has a significant importance in the training of students, however, addressing the issue in schools is a difficult and challenging task, once it comes up against themes that can be viewed with reluctance on the part of teachers and managers. Faced with the school's tasks, curricular and extracurricular, that are assigned to the basic education institutions, there is often a retreat of schools when designing SE as a necessary teaching in the training environment of individuals. In this way, SE ends up being ignored in

¹Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN/UENP). evelinchai@outlook.com.

²Doutora e Professora adjunto da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, campus Luiz Meneghel, Bandeirantes-PR. priscila@uenp.edu.br

³Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN/UENP). caamassan@gmail.com

⁴Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN/UENP). carolina.marcelino@uenp.edu.br.

the school environment because it includes traits about sexuality. It is important that teachers take notice that the aspects involving sexuality can be challenging, however, dialogues about it are needed in the school environment. This article reflects which are the main challenges encountered in the discourses regarding the teaching of SE in school, and provides reflections on the training of teachers in sexuality, so that they can approach it effectively in their teaching practice.

Keywords: Sexual Education; Sexuality; School; Challenges.

Introdução

A sexualidade humana é um conteúdo que atrai o interesse, a curiosidade, e proporciona fascinação. Nenhum indivíduo consegue se desvincular das questões referentes a ela, pois faz parte do ciclo vital, seja para experiência dos prazeres que promove, seja para a reprodução da espécie, com seu significado mais biológico, ou até para constituir a história dos indivíduos nas mais diversas culturas, aprofundado nos conceitos e significados socialmente constituídos (FRASSON-COSTA; VILLANI; QUEIROZ, 2018).

Debates e diálogos que envolvem a sexualidade dos indivíduos tem sido profundamente discutido por diversos autores (BRITZMAN, 2018; FRASSON-COSTA, 2018; FIGUEIRÓ, 2009, 2010, 2014; HOOKS, 2018; LOURO, 2014, 2018; OLIVEIRA, 2009; QUEIROZ, 2018; VILLANI, 2018; WHEELS, 2018), dessa forma, a sexualidade possui diversas peculiaridades socialmente construídas, inclusive no ambiente escolar, por se tratar de um espaço que necessita qualificar-se diante das questões que promovem debates e reflexões na sociedade.

Abordar a Educação Sexual na escola é desafiador, uma vez que colide com assuntos que na opinião de alguns professores e gestores devem ser considerados como silenciosos. No entanto, todos os professores possuem o dever e o desafio de buscar a melhor forma para abordar a temática de forma segura e saudável, sem impor ou omitir conhecimentos atualizados e de curiosidade dos estudantes, tais como crenças, mitos, tabus, preconceitos (OLIVEIRA, 2009).

Mesmo que as escolas de EB compreendam a ES e Sexualidade como algo desnecessário a ser abordado com os alunos, sabemos ainda o quanto as reflexões pertinentes à temática podem ser experiências frutíferas, a partir do momento em que o professor consegue abordá-las de forma eficaz em sua prática docente.

Desse modo, esse estudo buscou abordar quais são os desafios e empecilhos encontrados pelos professores ao abordar a ES na escola, além de enfatizar a importância dos professores

trabalharem com a temática em sala de aula, mesmo tratando-se de um assunto desafiador, repleto de tabus e preconceitos.

Cabe ainda ressaltar que o presente artigo, de acordo com Silva e Menezes (2005) trata-se de uma revisão de literatura uma vez que por meio de análises de literatura relacionadas a temática versada foi possível obter a sustentação e o estado da arte da pesquisa.

Revisão de Literatura

Figueiró (2014, p. 44) esclarece o conceito de ES, ao afirmar que:

toda ação ensino-aprendizagem sobre sexualidade humana, seja em nível de conhecimento de informações básicas, seja em nível de conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual.

De fato, a ES abrange a sexualidade humana em seus diversos aspectos existentes, sendo dessa forma, de grande relevância no ambiente escolar. Porém, para que seja devidamente utilizada por educadores, além de informar os indivíduos sobre sua sexualidade, a escola deve contribuir para a desmistificação da sexualidade e para a formação de sujeitos sexuados.

No entanto, muitas vezes, por compreender os desafios que a temática apresenta, a escola busca silenciar os discursos sobre sexualidade em seu ambiente, demonstrando de forma implícita o seguinte pensamento: “a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta” (LOURO, 2018, p. 31).

Dessa forma, “redobra-se ou renova-se a vigilância sobre a sexualidade, mas essa vigilância não sufoca a curiosidade e o interesse, conseguindo, apenas, limitar sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca” (LOURO, 2018, p. 33). Esse pensamento da autora Louro (2018) ressalta o quanto o ambiente escolar ainda é revestido de tabus sobre a sexualidade, no entanto, toda cautela para a não abordagem no ambiente escolar não é suficiente para escondê-la de forma definitiva.

Sendo assim, embora muitos aspectos sobre sexualidade estejam presentes em discussões e debates, em se tratando do âmbito escolar, os tabus ainda cercam a mesma, de forma que a escola ainda enraíza o pensamento de que a sexualidade dos alunos deve ficar “de fora”, como se fosse possível.

O Posicionamento da Escola frente à Educação Sexual

Segundo Louro (2014, p. 85) “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir”. Nessa perspectiva, compreende-se que a sexualidade deve estar inserida no contexto escolar, pois ela é algo inerente e indissociável dos indivíduos.

Nos PCN’s encontramos que: “Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela” (BRASIL, 1998, p. 292). Portanto, muitas vezes os discursos que abrangem a ES acabam sendo ignorados por professores, decorrente dos mesmos não possuírem conhecimentos necessários para encarar o desafio de abordá-la em sua prática docente.

Percebemos assim, que a escola, por sua vez, acaba silenciando a ES, no entanto, “a versão da sexualidade ainda não tolerada (ao menos no currículo escolar) é exercitada, entretanto, nas vidas cotidianas das pessoas e no domínio da cultura mais ampla: na literatura, no filme, na música, na dança, nos esportes, na moda e nas piadas” (BRITZMAN, 2018, p. 117).

Figueiró (2009) escreveu que nestas situações, é reforçada a necessidade de introduzir a ES no ambiente escolar, por se tratar de um assunto que está inserido nas mais variadas situações cotidianas, no entanto, outro desafio em abordar a ES diz respeito à preparação dos profissionais que estejam despidos de mitos e tabus (FIGUEIRÓ, 2009, p. 178).

No que concerne à atitudes relacionadas a Orientação Sexual no Documento PCN: “Ignorar, ocultar ou reprimir são respostas habituais dadas por profissionais da escola” (BRASIL, 1998, p.291). Conseqüentemente, tais episódios refletem diretamente na escola, que possui responsabilidades sobre o desenvolvimento dos alunos.

É importante ressaltar que muitas vezes a ES torna-se oculta por não haver um preparo dos professores diante da temática, e nisso decorrem ansiedades relacionadas ao medo de não conseguir responder às questões indagadas pelos estudantes, promovendo o distanciamento dos professores em abordá-la.

Percebemos, portanto, o quanto é desafiador abordar o ensino da sexualidade na EB. Desse modo, a autora Louro discute o “quanto as escolas que, supostamente, devem ser um local para o conhecimento – são, no tocante a sexualidade, um local de ocultamento” (LOURO, 2018, p.37).

Decorrente a isso, por não possuírem total clareza do que realmente ela se trata, muitos acabam compreendendo a sexualidade limitadamente como o ato sexual propriamente dito. No

entanto, a sexualidade vai muito além disso, ela tem tanto a ver com nossas ideologias, crenças e pensamentos quanto com o corpo físico (WHEELS, 2018, p. 46).

Figueiró (2010, p. 92) ressalta que “infelizmente, a ES informal, negativa, em que o sexo é visto como algo sujo e vergonhoso e como assunto do qual não se deve falar, persiste na cultura brasileira”.

Essa cultura prevalece, principalmente no ambiente escolar, invadindo as salas de aula, e conseqüentemente, privando os alunos de possuírem conhecimentos acerca da sexualidade humana, por compreendê-la como desafiadora, vergonhosa, e até mesmo irrelevante (FIGUEIRÓ, 2010).

O Bloqueio da Legitimação da Educação Sexual na Escola

A autora Figueiró (2010) ressaltou:

um fator que pode ter contribuído acentuadamente para o entrave da oficialização da Educação Sexual nas escolas ou mesmo dificultado a realização de novas experiências é o argumento de que esse tipo de educação não é prioridade. Ele foi usado no parecer da conselheira Edília Coelho Garcia, no Primeiro Seminário Latino-Americano de Educação Sexual ocorrido em 1976 (FIGUEIRÓ, 2010, p.101).

Infelizmente, mesmo após uma década da publicação de Figueiró, discursos como o mencionado pela autora, emergem diariamente, de forma a tirar o foco da ES para outros aspectos, justificando haver coisas mais importantes a se preocupar.

Nesse sentido, é oportuno lembrar Figueiró (2010) ao citar a autora Werebe (1978), mesmo tendo sido uma publicação de quatro décadas (2010 *apud* WEREBE, 1978):

Parece-nos que não há ainda, no país, condições propícias à implantação efetiva de uma educação sexual que contribua para o desenvolvimento harmonioso e integral da personalidade da criança e do adolescente. Os obstáculos institucionais a uma tal implantação são inúmeros (WEREBE, 1978, p.27).

De fato, os desafios em abordar a ES surgiram há muito tempo, e ainda se fazem presentes. Parece haver mais votos de resistência à ES do que a favor, no entanto, apesar dos obstáculos, a luta pela permanência da ES vinculada às questões do ensino na escola básica,

deve se mostrar corajosa, principalmente por educadores que possuem um compromisso a zelar com a educação de crianças e jovens.

A Necessidade de Educadores Sexuais na Escola

A orientação sobre sexualidade abordada pelos professores, necessita se despir de preconceitos, pois, “uma conversa franca não pode ser planejada antecipadamente, pois se tentarmos prever o que acontecerá estaremos nos movimentando no terreno da paixão pela ignorância” (BRITZMAN, 2018, p. 139).

A autora Britzman (2018) indicou que os profissionais da educação:

“[...] precisam perguntar como o seu conteúdo pedagógico afeta a curiosidade do/a estudante e suas relações com os/as estudantes, pois o modo pelo qual os professores abordam a ES pode interferir diretamente no modo em que os alunos irão extrair as informações e conhecimentos sobre o tema” (BRITZMAN, 2018, p.139).

Por meio das leituras científicas, entendemos que é necessário que os professores invistam em formação referente à sexualidade humana, e consigam dialogar sobre a temática de forma eficaz em sua prática docente.

Nesse sentido, é oportuno lembrar Britzman (2018, p. 140):

Para que essas conversas se tornem até mesmo pensáveis em relação à educação é preciso que as educadoras e os educadores se tornem curiosos sobre suas próprias concepções sobre sexo, e ao fazê-lo, se tornem abertos também para as explorações e as curiosidades de outros.

Consideramos assim, a importância dos educadores em compreender seus próprios questionamentos, dúvidas e curiosidades em relação à sua sexualidade, para que, frente a isso, estejam dispostos a entender as ideias pré-concebidas dos alunos, bem como, responder suas principais dúvidas.

No tocante à prática docente, os discursos sobre ES despidos de tabus são raramente presenciados em sala de aula, pois, o que ocorre muitas vezes é que “os indivíduos entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Chamar a atenção para o corpo é traír o legado de repressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente” (HOOKS, 2018, p. 145).

Embora muitos educadores busquem encarar o desafio de trabalhar a ES na escola, muitas vezes há repreensão, até mesmo por profissionais da escola. Para Hooks (2018, p. 155) “mesmo onde estudantes estão desesperadamente desejando ser tocados pelo conhecimento, professores e professoras ainda têm medo do desafio, ainda deixam que suas preocupações sobre perda de controle prevaleçam sobre seus desejos de ensinar”.

É consenso também que, muitos professores, por falta de conhecimento, preocupações, ou até mesmo pela vergonha a exposição, acabam permitindo que tais temores prevaleçam sobre seu desejo de abordar a ES na escola, impedindo, dessa forma, que os alunos sejam formados para a sexualidade, e promovam uma importante troca de ideias com os colegas a respeito de suas curiosidades.

Figueiró (2010, p. 163) enfatizou que:

Sem desconsiderar a importância da orientação individual, em especial para os casos em que se fazem efetivamente necessários, é imprescindível a troca de ideias e discussões com os colegas, em todos os níveis de Ensino, da Educação Infantil ou Ensino Superior. Mesmo com crianças pequenas, de quatro, cinco e seis anos, a discussão em grupo é possível, quando se trata de questões relacionadas à sexualidade, como por exemplo: de onde viemos? como nascemos?.

Visto que a troca de ideias e debates sobre a sexualidade são de fundamental importância no ambiente escolar, os professores poderiam rever as intenções em trabalhar a ES com seus alunos, desde a mais tenra idade, pois, indicamos que a ES permeie as práticas docentes desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Certamente, há que considerar que os conteúdos sobre sexualidade correspondam a faixa etária dos alunos, pois não se trata de um mero conhecimento, e sim, de uma formação necessária para todos os indivíduos e em todas as modalidades de ensino.

Considerações Finais

O artigo ofereceu uma proposta teórica para suscitar reflexões sobre a temática da ES na EB, o posicionamento da escola e a formação dos professores em sexualidade, visto que tal abordagem ainda é considerada desafiadora para os professores e gestores escolares.

De fato, os desafios em trabalhar com a temática ainda cercam o ambiente escolar, ocupando espaço nas salas de aulas, e ocultando resquícios a respeito da sexualidade. No entanto, entendemos que com empenho e dedicação da equipe escolar, seja possível que uma

visão positiva a respeito da sexualidade se torne uma realidade em todas as esferas da educação, e que com isso, os alunos sejam os principais beneficiados, tendo suas indagações respondidas e compreendendo mais e melhor sobre a sua sexualidade.

É imprescindível que a sexualidade humana seja vista de forma livre de tabus e preconceitos, proporcionando no ambiente escolar, conhecimentos científicos para sua compreensão, além disso, é fundamental que a escola, bem como os profissionais que nela atuam, compreendam o seu papel quanto às ações que relacionem a ES ao cotidiano da vida dos alunos.

Referências

BRASIL S. E. F. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Orientação sexual: apresentação de temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>>. Acesso em: 23. Jan. 2019.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. 105-142.

FRASSON-COSTA, P. C; VILLANI, A; QUEIROZ, É. F. C. **Adesão das escolas à educação sexual**: uma metodologia de análise. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 17, In 2, 337 – 358, 2018. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_2_03_ex943.pdf>. Acesso em: 21. Jan. 2019.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual**: múltiplos temas, compromisso comum. 24 ed. Londrina: UEL, 2009.

_____. **Educação Sexual**: retomando uma proposta, um desafio. 3. ed. Londrina: Eduel, 2010.

_____. **Formação de Educadores Sexuais**: adiar não é mais possível. 2 ed. Londrina: Eduel, 2014.

HOOKS, B. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. 143-156.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

OLIVEIRA, V. L. B. Sexualidade no contexto contemporâneo: um desafio aos educadores. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual**: múltiplos temas, compromisso comum. 24 ed. Londrina: UEL, 2009. 173-188.



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO CONIEN
Cornélio Procópio, PR – Brasil de 08 a 10 de maio de 2019



SILVA, E. L. MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

WHEELS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. 43-104.

EROTIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA ESCOLA: REFLEXÕES NO CONTEXTO DA SOCIEDADE DO CONSUMO

Marta Regina Furlan de Oliveira¹

Adreana Dulcina Platt²

Resumo

Este artigo objetiva refletir sobre a erotização de crianças e adolescentes na escola à luz do contexto da sociedade do consumo que, de maneira ampla, contribui no processo de formação humana dos sujeitos envolvidos. Ainda, refletir de modo particular sobre o conceito de erotização precoce existente na infância. A sociedade do consumo amplia cada vez mais a sua atuação sobre os indivíduos e, no caso das crianças, a cooptação precoce acentua seu poder de influência e sedução dos pequenos que se encontram em processo de desenvolvimento de sua identidade e autodeterminação; necessitando, desse modo, de um trabalho formativo crítico e consistente desde a mais tenra idade. É verídico que os setores e segmentos sociais são acometidos por esta situação no sentido à reificação de uma realidade de massificação e amorfismo (irregularidades sociais). A educação da infância e adolescência acaba recebendo mais esta tarefa: a “solução-do-drama-que-não-pode-ser-terceirizado-por-falta-de-recursos” de toda ordem. O estudo bibliográfico utiliza-se de Aquino (1998), Arendt (2013), Dozol (2007), Lipovetsky (2007), Lukács (1978), Moreira (2003), Saviani (1991) e outras leituras secundárias. Como resultado, as crianças precisam de educadores fundamentados pelo conhecimento e pela crítica no sentido de mediar tais informações que são dispostas ao público infantil, pelo processo do ensino e aprendizagem desde a primeira infância.

Palavras-chave: Consumo. Erotização. Infância. Educação Infantil

Abstract

This article aims to reflect on the erotization of children and adolescents in school in light of the context of the consumer society that, in a wide way, contributes to the process of human formation of the subjects involved. Also, to reflect in particular on the concept of early eroticization existing in childhood. The consumer society increasingly extends its work on individuals and, in the case of children, early cooptation emphasizes its power of influence and seduction of the small ones that are in the process of developing their identity and self-determination; thus necessitating a critical and consistent formative work from an early age. It is true that the sectors and social segments are affected by this situation towards the reification of a reality of massification and amorphism (social irregularities). The education of children and adolescents ends up receiving more of this task: the "solution-of-drama-that-can-be-outsourced-by-lacking" of all order. The bibliographic study uses Aquino (1998), Arendt (2013), Dozol (2007), Lipovetsky (2007), Lukács (1978), Moreira (2003), Saviani (1991) and other secondary readings. As a result, children need knowledge-based and critical educators to mediate such information that is available to the infantile public through the process of teaching and learning from an early age.

¹ Universidade Estadual de Londrina. Email: mfurlan@uel.br.

² Universidade Estadual de Londrina. Email: adplatt@uel.br.

Keywords: Consumption. Erotization. Childhood. Child Education.

Introdução

Neste estudo resolvemos resgatar a memória, de duas educadoras, referente às questões da erotização de crianças, enquanto atuávamos no magistério da educação infantil e ensino fundamental na rede pública e privada de ensino, entre os anos de 1990 a 2005, e, assim, prevemos contribuir com o objeto do evento tornando nossa participação mais relevante aos estudos da área, principalmente por continuarmos esse processo de docência, hoje, na qualidade de professoras formadoras de professores.

Enquanto autoras, temos o testemunho de que a carreira no magistério sempre foi pautada na dúvida e na insatisfação aos prontos e recursos que não observam a realidade das salas de aula. Desta forma, dirigimos as dúvidas e insatisfações estudando mais detidamente tal realidade em cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado em educação, enquanto trabalhávamos no processo formativo docente dos que atuam e/ou futuramente atuarão como professores destas faixas escolares.

A educação escolar, historicamente, acaba respondendo pelos mais diferentes dramas sociais da população, e para os quais não tem capacitação (em serviço), não tem formação (inicial), não tem recursos, não tem espaço etc., pois continuamente vive na precariedade.

Podemos destacar, no mesmo eixo de preocupações, o conformismo pedagógico com a repetição de conteúdos que se afirmam “escolar” e, que muitas vezes, não exprimem a diversidade temática do contexto histórico emergente. Há a ação desenvolvida por profissionais licenciados e especialistas da área da pedagogia, por vezes guiada pela inflexão decisiva no trabalho educativo de que tais assuntos e ou temáticas podem ser negligenciados ao debate em sala de aula, porquanto os entenderem como conhecimentos distantes do que seja o mundo letrado apreendido nas instituições escolares e do universo “aprendente” da criança desde a mais tenra idade.

Nos centros urbanos ou nas áreas rurais, os dramas possuem diferentes naturezas, mas estes sempre são acometidos pela mesma raiz: a falta de Estado em atender às demandas populares. Há uma verdadeira banalização do ente federativo em atender diferentes e novas necessidades decorrentes da complexidade da vida. Além deste aspecto, podemos descrever os problemas relativos à própria função social da escola e da cultura escolar ali desenvolvida. Inúmeros estudos destacam possíveis equívocos político-pedagógicos cometidos pela fuga (ou

desvio) ao debate de temas urgentes às comunidades educativas. A falta de enfrentamento epistemológico aos determinantes sociais acentua preconceitos, banaliza redes de proteção aos hipossuficientes (como crianças e adolescentes) e cauteriza os sentidos para a aceitação de uma vida concedida por “mínimos sociais” (cesta “básica”, salário “mínimo”, etc.).

Todos os setores e segmentos sociais são acometidos por esta situação no sentido à reificação de uma realidade de massificação e amorfismo (irregularidades sociais). Verificamos, no entanto, que os setores carentes da população sofrem mais com esta realidade, uma vez que não possuem recursos (financeiro, humanos, simbólicos) para enfrentar seus dilemas. A educação da infância acaba recebendo mais esta tarefa: a “solução-do-drama-que-não-pode-ser-terceirizado-por-falta-de-recursos” de toda ordem.

Outra importante questão vinculada à educação de crianças e que não resiste à análise da conjuntura é a condição em que se sustenta o núcleo familiar em cada sociedade, assim como o seu papel desempenhado na formação das demais gerações. Este aspecto nos remeterá à compreensão da dialética do singular e do universal, segundo a filosofia crítica (LUKÁCS, 1978).

A escola está assentada em circunstâncias ideológicas e políticas que a constringe e limita pelo processo da adaptação e reprodução. As instituições formativas de ensino são vínculos modais para a reprodução de um dado comportamento considerado socialmente “aceitável”, ou “politicamente correto”. Tal situação não permite as confrontações necessárias com a comunidade familiar e social. Nesse sentido, o propósito pedagógico da educação escolar se dilui por inaplicabilidade da autoridade pedagógica (a saber, a transmissão e assimilação de conhecimentos relevantes à formação omnilateral do sujeito) para construir filtros e sensibilidade epistêmicos a partir da orientação quanto aos determinantes existentes na vida social de crianças entre 0 e 5/6 anos aproximadamente.

Temos, agora, uma possível metodologia que nos permitirá compreender uma dada “realidade” acometida pelo tema que vamos desenvolver (a erotização de crianças), e que será tratada diferentemente daquela descrição imediatamente sensível ao fenômeno, ou seja, a partir de agora precisamos, atentamente, identificar: 1) a escola como a única instituição que agrega vínculos da população com o estado, e que estão para além de sua verdadeira função social, 2) que o caos da escola/família (fenômeno singular) tem respostas no caos social (fenômeno universal) que subsiste de mínimos sociais e, somente a partir daí, podemos evocar as necessárias mudanças sociais na base do problema, 3) a educação infantil possui limites de

atuação e promove uma formação não distante (e às vezes completamente subsumida) das representações hegemônicas existentes por meio de vínculos mais estreitos.

Nesse sentido, o presente artigo objetiva refletir sobre a erotização de crianças e adolescentes na escola à luz do contexto da sociedade do consumo que, de maneira ampla, contribui no processo de formação humana dos sujeitos envolvidos. Ainda, refletir de modo particular sobre o conceito de erotização precoce existente na infância. O estudo bibliográfico utiliza-se de Aquino (1998), Arendt (2013), Dozol (2007), Lipovetsky (2007), Lukács (1978), Moreira (2003), Saviani (1991) e outras leituras secundárias.

Antes de tudo, gostaríamos de declarar a perspectiva da qual partimos para compreender o fenômeno da erotização e, assim, evitar equívocos conceituais diante de outros fenômenos tão presentes, e necessários, à formação do ser social.

Acertando os conceitos: a erotização

Segundo a literatura:

Eros nasce numa festa na qual os deuses comemoram o nascimento de Afrodite. Seu vínculo com a deusa do amor torna-o companheiro e servo da Beleza. Gerado nesse dia, é filho de Pênia (a Pobreza) e Poros (o Recurso). Por conta de seus progenitores, Eros é duplo. Da mãe (Afrodite), herda a carência, a falta e a busca. Do pai (Zeus), o poder ou a possibilidade de saciar a fome, suprir a falta, urdir estratégias para satisfazer suas necessidades e seus desejos. No entanto, essa satisfação, que nunca é definitiva, mas sempre provisória, impõe a Eros uma espécie de sina: a de viver a festa de uma fome saciada, de uma falta suprida, de um prazer lúdico propiciado pela estratégia acertada e a de morrer em seguida, tendo que sentir e recomeçar tudo para novamente viver. Daí seu destino de andarilho (Pessanha apud Civita, 1973 apud DOZOL, 2007, p. 207).

O mito de Eros traduz a busca incessante pelo desejo que não é realizado em definitivo. Pelos estudos psicanalíticos, o erotismo é a própria libido quando compreendemos o corpo deslocado do plano instintivo (involuntário) para agirmos no plano intencional. Estudiosos declaram, por exemplo, que a criança durante a amamentação pode constituir, neste momento, dois atos: a amamentação para responder pela fome (instinto) ou a amamentação para satisfação da relação afetiva (libido), no qual a criança toma o seio enquanto objeto de satisfação (ZORNIG, 2008, p. 74). Como indica Garcia-Roza (1988 apud ZORNIG, 2008), o objeto do instinto é o alimento, enquanto o objeto da libido é o seio materno. Para Freud (1905 apud ZORNIG, 2008, p.74), “quando este objeto é abandonado e o bebê começa a fantasiar o seio, sugando seu próprio polegar, tem início o autoerotismo e podemos falar de uma sexualidade que se desvia do instinto”.

A teoria psicanalítica clássica aponta estes elementos como fundamentos da construção subjetiva da criança e sua organização no plano da sexualidade desde a tenra idade. Apoiados também nestes apontamentos, enquanto educadores, devemos construir uma orientação político-pedagógica para tal informação. A teoria psicanalítica de desenvolvimento da sexualidade infantil (principalmente a freudiana) destaca a construção da sexualidade não mais a partir dos arbítrios do instinto, mas “baseada em sua história individual e ultrapassando as necessidades fisiológicas fundamentais” (ZORNIG, 2008, p. 74). Estamos falando de um ato de intencionalidade; de ato dirigido. Este será o veículo de nossa intervenção, enquanto educadores, para a compreensão do que seja a construção de filtros sociais para a apreensão da formação da sexualidade de crianças, estabelecendo paralelos de atos desviantes a este propósito.

Ao deslocarmos, epistemologicamente, o plano da sexualidade como matéria adquirida e atravessada pela complexidade das interações sociais, e não enquanto resposta única de uma base instintiva, reconheceremos o papel de destaque do educador (ou do adulto-referência) na intervenção dirigida e responsável para a apropriação de dispositivos críticos e protetivos. Tais dispositivos responderiam pela vulnerabilidade de crianças e adolescentes, porquanto formaria uma racionalidade combativa ao volume de informações hiperssexualizadas (ou supraerotizadas) que atravessam a rotina social. Os mecanismos contemporâneos para a satisfação hedonista de Eros se tornam cada vez mais sutis. A “falta” e a “busca” respondem pela tônica da existência erotizante. E a sociedade do hiperconsumo agrava este quadro.

Erotização das crianças e adolescentes: alguns apontamentos

Partiremos da premissa que o fenômeno da erotização se materializa, de forma evidente, desde os mais efêmeros artefatos sociais, econômicos, tecnológicos e, por que não, lúdicos e, ineludivelmente, avançam sobre o contexto da educação escolar. A criança - enquanto sujeito educando - deve ser considerada sempre a partir de sua presença e pertença social. Há um contexto mais amplo que a influencia e, da mesma forma, por ela é influenciado em seus gostos, comportamentos, pensamentos, emoções, escolhas etc. Precisamos considerar a vida social, contemporânea, a partir desta esfera de aproximações que transcendem o mundo adulto e o infantil elegendo, enquanto categoria de análise, a lógica da exposição dos corpos, dos desejos, por meio da cultura de massificação e do consumo que nos singulariza a partir dos estudos da indústria cultural.

O domínio do universo discursivo e os meios de comunicação disponíveis para veiculá-los, como a publicidade na Internet, na televisão e nos jogos eletrônicos – em consequência do grau de imersão, envolvimento emocional, prazer e criatividade -, permite, segundo Moreira (2003), a lealdade às marcas e estilos, criando entre as crianças ‘comunidades virtuais’ de ‘amigos’ ou de ‘parceiros’ de determinado produto e ou marca, com estilos que se padronizam e, conseqüentemente unificam seus pensamentos e conceitos. Cada vez mais cedo, o imaginário infantil é cooptado e povoado por estereótipos, marcas e logos, ou seja, por ícones do consumo e, ainda por estes comportamentos precoces constroem uma representação distorcida do mundo promovida pela negligência daqueles que deveriam protegê-los da falta de filtros sociais (idilicamente chamada “inocência”). Muitos adultos agem cegamente diante do cenário de caos informacional contemporâneo e de viés mercadológico.

A “moda da temporada” ou “o batom com brilho”, por exemplo, apesar de os detalhes disfarçarem, é extremamente padronizada e possui uma força que seduz e domina, difundindo de maneira precoce comportamentos em crianças que se assemelham aos comportamentos de adultos. Nas vitrines, como na vida diária, não há lugar para o diferente. A moda é posta no mercado como uma necessidade premente e imprescindível, de modo que o indivíduo se sinta mal caso não possa consumi-la. Fica difícil visualizar ganhos à individualidade nos moldes em que a proeza da flexibilização vem sendo explorada, distanciando-nos do nosso lugar nesta “casa comum” – sociedade. (PALANGANA, 2002, p. 125).

O fetiche e a sedução que circunda a cultura midiática guia crianças, adolescentes, jovens e adultos para o consumo do que se diz ser “necessidade”. Essa necessidade, muitas vezes, está envolvida pela cultura da estética, da performance, da sedução e erotismo, induzindo crianças desde a primeira infância a se preocupar com padrões de beleza, felicidade, comportamentos que não são próprios para a sua idade. As mercadorias decidem o comportamento dos homens e suas particularidades também, ampliando cada vez mais, a janela que leva a intimidade humana, com a exposição servil de imagens, principalmente de crianças; que são expostas em redes sociais, como se fosse objetos, mercadorias, manipuláveis.

Tal realidade não é diferenciada na educação infantil. Crianças acabam envolvidas pela dramática exposição de suas vidas, seus sonhos, seus pensamentos e comportamentos de maneira precoce. Na maioria das vezes, estas subjetividades são negligenciadas pela instituição formativa que ao negar sua função educativa e pedagógica desconsidera tais temáticas nos conteúdos e conhecimentos escolares.

Há, sem dúvida, uma desqualificação nos procedimentos de ensino esperados, quando são permitidos tais ritmos, conteúdos, ações de maneira acrítica e alienada do conhecimento. Essa questão é muito percebida quando nos envolvemos por repetições imbecis de conteúdo sobre o corpo humano e, quando algo foge do que é trivial ao ensino. Crianças são culpabilizadas por isso, sem que haja o processo formativo pelo ensino.

Todas estas experiências sociais precisam ser atravessadas, a todo o momento, por relações significativas entre os sujeitos de diferentes gerações, umas intervindo nas outras, para um pleno desenvolvimento bio-psico-motor e social de crianças. Às relações estabelecidas em núcleos mais íntimos (a família, por exemplo) espera-se que tal intervenção também esteja agregando a ampla afetividade, compreensão dos sentidos de pertença e educação moral. São várias as justificativas apontadas para essa nova configuração que, acaba impactando, de certa forma, na formação humana destes sujeitos e, conseqüentemente seus reflexos são evidenciados no cotidiano escolar.

Um dos aspectos contra hegemônicos a esta ordem, será a introdução de intervenções dirigidas a este público jovem, que favoreçam o conhecimento crítico e reflexivo. No que se refere a escola, seu papel é viabilizar o conhecimento, a formação e a mediação dos saberes escolares pela ação pedagógica do professor como possibilidade emancipatória para o processo de formação do pensamento infantil mediante a realidade que a cerca.

A criança de hoje, o adulto de ontem: os dois não estão bem.

Discursos conservadores não se sustentam ao impasse de algumas circunstâncias da rotina escolar marcada por dubiedades: a mesma regra ora se alarga em tolerância interpretativa, ora se fecha na interpretação estrita gerando repreensão. O “contrato pedagógico” (AQUINO, 1998, p. 203) se rompe em diferentes regramentos que se estabelecem por oportunidade e não pelo cumprimento da função social da escola. Como em todas as outras relações sociais/institucionais (médico-paciente, patrão-empregado, marido-mulher etc.), na relação pedagógica existe um contrato implícito que precisa ser conhecido e respeitado para que a ação possa se concretizar a contento. Os próprios alunos têm uma clareza impressionante quanto a essas balizas contratuais do encontro pedagógico. Sem dúvida, eles reconhecem, ainda que possivelmente distorcido, quando o professor está “exercendo suas funções”. O professor competente e cioso de seus deveres não é, em absoluto, um desconhecido para os alunos; ao contrário.

A internalização dos elementos da cultura epistêmica está atrelada singularmente à apropriação de uma racionalidade de ressignificação do mundo da vida, ou da “realidade”. Sem desconstituí-la em importância, a realidade deve ser problematizada, inclusive pelos elementos que conduzem os sujeitos a comportamentos sociais reificados, como declarado por Lipovetsky (2007) em referência à sociedade do hiperconsumo.

Sem o lastro de ressignificações pedagógicas, o rompimento da rotina institucional (no caso da escola) pode se constituir em diferentes momentos. Temos a lembrança de dois momentos de rompimento ao pacto de rotina significativa e insistente da escola. Neste estudo queremos citar as mais conhecidas: a “aula-vaga” (que geralmente ocorre em falta de docente) e as atividades escola-comunidade (festas juninas, bingos, etc.).

A crítica ao culto à sociedade do consumo, a crítica à banalização do léxico pelas letras de músicas empobrecidas até à última ratio: a crítica à sensualização abusiva de certas danças e ritmos fica à margem dos discursos veiculados, comumente, por toda a comunidade escolar. Em desfavor de um evento, crianças reproduzem os sentidos mais epidérmicos de práticas da cultura sem o devido filtro epistêmico.

Vamos refletir primeiro com as experiências das “aulas passatempo” (ou “aula-livre”). Em favor de uma ausência docente, por exemplo, crianças são “liberadas” para o pátio ou para a quadra de esportes sem, muitas vezes, a intervenção dirigida do sujeito mais experiente para intervir nessa formação (MORAES, 2017). A “aula passatempo”, enquanto espaço de não intervenção de um adulto ou de alguém mais experiente pressupõe a racionalidade desse espaço submetido segundo o “arbitrio de si” dado ao aluno-sujeito. O “tempo livre” é o tempo da vida. Na escola temos a vida, mas não temos o tempo “livre”. O tempo é de “intervenção para a produção da humanidade no outro” (SAVIANI, 1991). E a intervenção, na escola, descrita por Saviani, tem sua razão na episteme, ou seja, nas relações escolares voltadas à apropriação da cultura científica do mundo, que nos permite a elaboração e reelaboração do conhecimento por meio da apropriação ao concreto do pensamento.

Considerações finais

No processo de entender a temática em estudo, procuramos refletir sobre a erotização de crianças e adolescentes na escola à luz do contexto da sociedade do consumo que, de maneira ampla, contribui no processo de formação humana dos sujeitos envolvidos. Ainda, refletir de modo particular sobre o conceito de erotização precoce existente na infância. E com isso, as crianças precisam de educadores fundamentados pelo conhecimento e crítica no sentido de

mediar tais informações que são dispostas ao público infantil, pelo processo do ensino, da consciência crítica e da intervenção ao saber.

Ao finalizarmos este texto, ocorre-nos a ideia de que um novo momento se inicia, não só de novas possibilidades, mas, sobretudo, de compreensão a respeito da condição humana e dos caminhos que temos trilhados em favor desta condição. Ao nos predisporarmos a refletir e relatar algumas situações experienciada, enquanto educadoras, nos provoca a pensar sobre esta temática tão elucidada no contexto da sociedade industrial e mercadológica – erotização de crianças e adolescentes – nos provocando a buscar uma nova compreensão sobre a sociedade em si, sobre a educação de nossas crianças e, principalmente sobre o nosso papel nesse processo formativo.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo , v. 24, n. 2, p. 181-204, July 1998 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em Dezembro de 2017.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 9 ed. São Paulo: Perspectivas, 2013.

DOZOL, Marlene de Souza. A face pedagógica de Eros. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 33, n. 2, p. 311-322, ago. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em dezembro de 2017.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Felicidade Paradoxal**: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

LUKÁCS, George. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria de particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MORAES, Silvia. A Concepção de Aprendizagem e Desenvolvimento em Vigotski e a Avaliação Escolar. Texto extraído da tese de doutorado intitulada Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – **Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2008 Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/9/artigo_simposio_9_1008_silvia.moraes@uol.com.br.pdf. Acesso em novembro de 2017.

MOREIRA, Alberto da Silva. **Cultura midiática e educação infantil**. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 24, n. 85, p. 1203-1235, dez. 2003.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Individualidade**: afirmação e negação na sociedade capitalista. São Paulo: Summus, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. A felicidade paradoxal: ensaios sobre a sociedade de hiperconsumo. **Psicol. estud.**, Maringá , v. 14, n. 1, p. 203-204, Mar. 2009. Disponível em



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO CONIEN
Cornélio Procópio, PR – Brasil de 08 a 10 de maio de 2019



http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722009000100024&lng=en&nrm=iso. Acesso em dezembro de 2017.

ZORNIG, Silvia Maria Abu-Jamra. As teorias sexuais infantis na atualidade: algumas reflexões. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 73-77, Mar. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em Dezembro, 2017.

O LÚDICO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO BÁSICO

Nisia Camargo Caetano Di Nizo Fantinelli¹

Marlize Spagolla Bernardelli²

Roberta Negrão de Araújo³

Resumo

O presente artigo justifica-se por ser um tema de grande relevância para os profissionais de educação, pois, julga-se que no Ensino Básico os alunos vivenciem atividades que oportunizem a construção de conceitos e que não fiquem apenas no plano das definições e conceitualizações formais. Para tanto será necessário que o professor tenha uma formação e visão diferenciada da tradicional, a fim de que possa contribuir para a formação de seus alunos. Na atualidade o professor passa por uma fase desafiadora diante das tecnologias e este necessita estar em constante, atualização, buscar atividades de pesquisa, formação pessoal e conhecimento global. Partindo do pressuposto que o lúdico auxilia na educação integral, objetiva-se levantar o seguinte questionamento em relação a temática: Como os professores podem sair da metodologia tradicional e buscar recursos pedagógicos no lúdico como forma de aprendizagem para os alunos no Ensino Básico? Nesta perspectiva uma pesquisa bibliográfica foi realizada contextualizando a formação inicial e a prática pedagógica do professor. Ressalta-se que a inserção de projetos lúdicos no Ensino Básico como um recurso pedagógico poderá nos dar indícios de promoção na aprendizagem dos alunos. Assim, julga-se ser possível utilizar o lúdico como instrumento de ensino e de aprendizagem na educação dos alunos.

Palavras-chave: Lúdico; Processo de aprendizagem; Ensino Básico.

Abstract

O The present article is justified because it is a subject of great relevance for the education professionals, because it is believed that in Primary Education the students experience activities that allow the construction of concepts and that are not only at the level of formal definitions and conceptualizations. To do so, it will be necessary for the teacher to have a different training

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa FAEL. Pós graduada em Psicopedagogia Institucional, Clínica e educação Especial pela Faculdade em Venda Nova do Imigrante. E-mail: nisiacamargo@hotmail.com.

² Doutora em Ensino em Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina UEL. Docente e Pesquisadora da UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná- Campus de Cornélio Procópio. E-mail: marlizespagolla@uenp.edu.br.

³ Doutora em Ensino em Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Docente e Pesquisadora da UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná- Campus de Cornélio Procópio. E-mail: robertanegrao@uenp.edu.br.

and vision from the traditional, so that he can contribute to the formation of his students. Currently, the teacher goes through a challenging phase in front of the technologies and needs to be in constant update, search for activities of research, personal training and global knowledge. Based on the assumption that the ludic helps in integral education, the objective is to raise the following question regarding the theme: How can teachers leave the traditional methodology and seek pedagogical resources in ludic as a way of learning for students in Primary Education? In this sense, a bibliographical research was conducted contextualizing the initial formation and pedagogical practice of the teacher. It is emphasized that the insertion of ludic projects in Primary Education as a pedagogical resource can give us indications of promotion in the students' learning. In this sense, it is considered possible to use the ludic as an instrument of teaching and learning in the education of students.

Keywords: Ludic; Learning process; Primary Education.

Introdução

O artigo tem como objetivo apresentar o lúdico como instrumento pedagógico de aprendizagem no Ensino Básico. Por meio de pesquisa bibliográfica, abordou-se um dos problemas que o sistema de Educação Básica, vem enfrentando, a falta de interesse dos alunos pelas atividades escolares. O interesse e a participação dos alunos em diferentes níveis de escolaridade tem sido hoje uma das grandes preocupações no setor educacional. Segundo, Piaget (1998), diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. Enaltecer o lúdico durante os processos de ensino permite de forma espontânea que a criança amplie o seu conhecimento real de mundo, permitindo-lhes sonhar, fantasiar e realizar desejos.

Na busca por respostas de como tornar o ensino agradável tanto para os alunos quanto para os professores encontra-se como recurso metodológico as atividades lúdicas, bem como o uso de jogos. Esse recurso pode ser a saída para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem, tornando o trabalho educacional realizado em nossas escolas, mais dinâmico e prazeroso.

Para tanto esse artigo tem por finalidade sistematizar informações que contribuam para a conscientização dos educadores acerca das possibilidades em utilizar a prática lúdica com ênfase em seu desenvolvimento. O interesse por essa temática surgiu a partir da vivência como educadora, ao perceber que a aprendizagem dos alunos ao utilizar recursos lúdicos em sala de aula, pode ser estimulador e obter resultados positivos na fixação do conteúdo. A falta de estímulo para os jogos no ensino básico é preocupante, isto nos leva a uma reflexão a respeito

da falta de seriedade em torno do lúdico para desmistificar a sua irreverência e ponderar acerca do seu processo na aprendizagem.

A prática docente deve estar respaldada na vivência escolar, voltada para o desenvolvimento e preparação dos alunos, segundo as exigências da sociedade e as condições reais predominante na realidade.

Para enfrentar os novos desafios diante das mudanças da sociedade atual, a escola deve ser questionada, analisada e conseqüentemente modificada. Para tanto, implica um novo posicionamento com uma nova postura do docente e dos alunos a respeito do conteúdo e do contexto onde estão inseridos, pois é o fazer pedagógico que nos permite uma reflexão para termos compreensão dos conhecimentos em suas várias faces dentro da sociedade e posteriormente transformá-la. Esclarece Vasconcellos:

A reflexão, portanto, é uma mediação no processo de transformação. Digamos assim, ela pode agir, através do sujeito. Para quem deseja a mudança resta, pois, a possibilidade de interagir com a intencionalidade dos sujeitos, favorecer a interação entre eles, de forma a que possam ter uma ação pautada numa nova concepção (VASCONCELLOS, 2006, p.11)

Conforme Vasconcellos (2006), momentos de reflexão a respeito da prática do planejamento e sua importância no processo ensino e aprendizagem nos leva a reconhecer que o sentido da teoria é a transformação da prática. Por meio de atividade de quem vai ensinar, quem vai aprender, como vai ensinar, dos meios utilizados para ensinar, que contribuem para um ensino e aprendizagem dos alunos por meio das práticas e recursos pedagógicos utilizados para esse ensino.

Por meio de estudos recentes, pode-se citar o lúdico como recurso pedagógico disponível para dar apoio nas dimensões reflexivas e estéticas, o qual segundo (RAU, 2007) possibilita ao educador a melhoria do trabalho pedagógico em sala de aula em um contexto de ensino e de aprendizagem. As brincadeiras permitem às crianças divertirem-se enquanto, ao mesmo tempo, aprendem a respeito de um determinado assunto. Na maioria das vezes os brinquedos ou brincadeiras ajudam no desenvolvimento da vida social da criança, em especial aquelas usadas em jogos lúdicos.

Os jogos e brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento e a educação da criança, por facilitar o desenvolvimento simbólico, estimular a sua imaginação, a sua capacidade de raciocínio e sua autoestima. (PIAGET, 1998). As brincadeiras permitem que a

criança liberte a tensão, frustração, insegurança e até mesmo a agressividade, medo e a confusão, sem que a criança perceba que vivencia todos esses sentimentos.

O brincar não significa só reproduzir a atualidade, pois ao fazê-lo, a criança desenvolve uma ação social e cultural e a recria com o seu domínio de reinvenção e de imaginação. Ao analisar o ambiente, a criança vai desenvolvendo o educar, ou seja, integra processos de formação e de aprendizagem, socialmente elaborados e destinados a instruí-la ao saber social. Desenvolvendo, habilidades que enriquece seu mundo interior, participando do mundo real. O brinquedo ou jogos, em sua simplicidade, é capaz de prover de recursos para a vida da criança que necessita de um processamento mais ordenado para seu desenvolvimento.

A realidade do mundo dos adultos deve ser suavizada para o universo infantil e as aulas lúdicas, perfazem, esta tarefa. A socialização se faz completa quando pode a criança experimentar no jogo e no brinquedo suas reações, aprendendo a se conhecer. (VYGOTSKY e LEONTIEV, 1988), entendem que as atividades lúdicas não se ligam unicamente ao prazer, pois a imaginação e as regras são características que servem para definir a brincadeira, mesmo que a lógica estabelecida pela situação do jogo não seja formal.

A criança demonstra ser capaz de conhecer e resolver os problemas impostos pela vida, precisamente, por já ter experimentado o conhecimento e solução de problemas, seja criando ou invertendo regras durante o jogo. Leontiev, entende que na atividade lúdica a criança desenvolve sua habilidade de sujeitar-se a certas regras, pois, "dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido" (LEONTIEV, 1988, p. 139).

Diante do contexto o referido artigo irá buscar respaldo bibliográfico no que tange a introdução do lúdico como recursos pedagógicos na prática do ensino e de aprendizagem no Ensino Básico. Partindo do pressuposto que o lúdico auxilia na educação integral, o presente estudo busca levantar os seguintes questionamentos em relação à temática: Como os professores podem sair da metodologia tradicional e buscar recursos pedagógicos no lúdico como forma de aprendizagem para os alunos no Ensino Básico?

Analisar a relevância de inserir o lúdico no Ensino Básico como um recurso pedagógico para promoção da aprendizagem dos alunos, contextualizar a formação inicial e a prática pedagógica do professor, descrever a atuação inicial do professor no processo curricular, caracterizar o lúdico como recurso pedagógico e apresentar projetos que estimulem o interesse dos alunos em trabalhar com a temática em sala de aula.

A formação inicial e a prática pedagógica do professor

De acordo com Ferreira et al., (2011) a investigação acerca do processo de aprendizado de ser professor passa, necessariamente, pela discussão a respeito da formação inicial desse profissional. Mesmo com o curso de graduação concluído, no caso de muitos profissionais, as inúmeras dúvidas, inseguranças e a constante sensação de despreparo caracterizam a prática profissional.

A tarefa de formar professores na sociedade em que vivemos não é um caminho fácil de ser percorrido, ou seja, Silva (2011), menciona que a formação de professores nem sempre é tratada com prioridade em um país que a educação não é valorizada. Segundo Santos (1997), o professor é um intermediário entre o aluno e o conhecimento, assumindo um papel importante na formação do indivíduo. “É preciso ter em mente a diferença entre erudição e sabedoria, pois o verdadeiro conhecimento tem que ser internalizado, as informações não devem ser apenas assimiladas, mas precisam provocar as devidas transformações na nossa linha de pensamento, caso contrário, serão apenas palavras que irão ornamentar nossa erudição. (SANTOS, 1997, p. 18).

Ou seja, os professores de Ensino Básico devem fornecer subsídios e recursos pedagógicos inovadores para que a aprendizagem de seus alunos tenha resultado positivo satisfatório. Desse ponto de vista, em uma situação ideal, os cursos de formação inicial de professores deveriam atuar não apenas na transmissão e promoção do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que essas se desenvolvam (FERREIRA et al., 2011).

Em estudo realizado por Gatti (1997), apresentado ao Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), encontram-se alguns dados que indicam carências na escolarização de professores em exercício, e que caracterizam situações que vêm merecendo atenção nas políticas de governos estaduais, mediante projetos de formação em serviço desses profissionais. “Cabe ao professor ousar pensar com a própria cabeça, ousar mudar de ideia quando perceber que precisa agir como um arte-educador, e que essa é a melhor alternativa para se deixar de ser somente uma repetição do que os outros já disseram ou pensaram” (MENEZES, 2010 p.43).

Dessa forma, ressalta-se que à medida que os professores do Ensino Básico ofertam conhecimento de forma prazerosa com recursos pedagógicos diversos, estão construindo os saberes da prática pedagógica dos alunos.

O lúdico no contexto educacional

O trabalho pedagógico é um dos aspectos mais importantes do uso do lúdico como recurso pedagógico, pois consegue ofertar o ensino e a aprendizagem em todas as etapas do contexto educacional, da Educação Infantil até o Ensino Superior continuado.

De acordo com Kishimoto (2002) a utilização do lúdico e dos jogos na educação foi introduzida no contexto educacional na Grécia Antiga com Platão.

Valle (2011) cita que o termo lúdico significa aquilo que se refere a jogos e brincadeiras. O qual se origina da palavra ludus, que em latim, significa jogo. Dessa forma, nota-se que o lúdico e os jogos são palavras de significados muito próximo, utilizadas atualmente em ampla escala nas escolas brasileiras.

Segundo Valle (2011) em muitas salas de aula, os professores mediadores de conhecimento, fazem do uso do lúdico e dos jogos como recurso pedagógico. Por várias razões os professores recorrem aos jogos como um recurso no processo de ensino de aprendizagem. Dessa forma o lúdico como os jogos o contexto educacional pode ser utilizado como sensibilização para projetos de trabalho, ou até mesmo como recurso de aprendizagem para introdução de conteúdos propostos na grade curricular do Ensino Básico.

[...] o jogo como função de aprendizagem desempenha duas funções: a lúdica e a educativa. Como função lúdica entende-se aquela que propicia a diversão, prazer e até o desprazer. Já a função educativa, faz com que o lúdico auxilie o aluno a completar seus saberes, seu ensino aprendizagem como futuro educador e suas apreensões de mundo (KISHIMOTO, 2006, p. 37).

Nesse contexto, nota-se que o lúdico no âmbito educacional, torna-se um instrumento indispensável para que o aluno tenha um ensino e uma aprendizagem voltados para o prazer em aprender, fazendo com que os mesmos apresentem resultados positivos em sua vida.

Metodologia

Para alcançar êxito na elaboração e apresentação do trabalho é necessário seguir um caminho que propicie a produção de conhecimento, portanto é necessária uma metodologia para orientá-lo.

O procedimento utilizado para o desenvolvimento do trabalho é a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, que abrange a leitura, análise e interpretação de livros, textos legais, documentos mimeografados ou xerocopiados, fotos, entre outros.

[...] O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito de tudo aquilo que ouve e observa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16).

Todo material recolhido foi submetido a uma triagem, a partir da qual foi possível estabelecer um plano de leitura.

A presente pesquisa é descritiva e de cunho qualitativo, por meio de pesquisa bibliográfica, a pesquisa é um conjunto de procedimentos voltados para investigação e solução de problemas teóricos ou práticos por meio da utilização de métodos científicos, segundo (ANDRADE, 2009, p. 111). A pesquisa parte de uma dúvida, de um problema, de uma curiosidade ou do interesse do homem a buscar uma solução ou resposta para o fenômeno estudado e para isso utiliza-se de métodos científicos, e não é tarefa fácil e simples encontrar informações do que se procura e principalmente sendo esta de fonte confiável e segura. De acordo com (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 60) a pesquisa:

- a) Bibliográfica, que faz parte das fontes bibliográficas os documentos manuscritos, impressos como livros, jornais, boletins, documentos mimeografados, xerocopiados, microfimes, gravações de áudio e vídeo e ainda a vasta biblioteca virtual, podendo ser de fontes primárias ou secundárias;

Foi realizada uma pesquisa de forma bibliográfica, embasada em livros, revistas e biblioteca virtual e se restringiu a pesquisa descritiva que busca descrever as características da aprendizagem lúdica. Foi realizada uma busca aprofundada em teses, artigos e dissertações nas plataformas IBICT, SUCUPIRA, CAPES e em revistas A1, A2 B1 e B2 utilizando as seguintes palavras chaves: Lúdico; Processo de aprendizagem; Ensino Básico, foi encontrada uma quantidade significativa de artigos relacionados a utilização do lúdico na Educação Infantil e Anos Iniciais que englobam a Educação Básica Anos Iniciais. Buscando verificar como o lúdico está presente na formação do educador, como é aplicado em sala de aula e como age na aprendizagem de crianças da educação infantil.

Os dados foram examinados na bibliografia geral acerca do lúdico como instrumento educacional no contexto do ensino e de aprendizagem no Ensino Básico.

Este trabalho contempla o método de abordagem dedutivo e dialético, o qual parte de questões particulares até chegar a conclusões como um todo. Foi utilizado este método por ser verdade geral, pois são documentos com o embasamento teórico amplo e verídico.

A respeito do método dedutivo, (FACHIN, 2003) cita que se parte do geral para o particular, e que mediante suas proposições surge uma conclusão, isso nos leva a crer que se obtém assim um conhecimento de forma inevitável e sem contraposições.

O método de procedimento adotado é o monográfico, que segundo (OLIVEIRA, 2003, p. 61) está vinculado:

[...] uma organização coerente de ideias, extraídas de uma pesquisa bibliográfica de alto nível em que se faz uma análise crítica ou comparativa de uma obra, teoria ou modelo já existente, a partir de um esquema conceitual bem definido e também é um trabalho inovador, com base em pesquisas exclusivamente bibliográficas.

A escolha dos procedimentos metodológicos como a escolha de coleta de dados, análise e interpretação de livros, textos em que se possa discutir, investigar, comparar, contribuem para os esclarecimentos, ou seja, a sua elaboração articulada aos objetivos, e aos componentes teóricos do estudo são atributos relevantes que servirão de guia para todas as etapas do processo.

Considerações finais

Conforme o estudo percebe-se que as atividades lúdicas são utilizadas pelos professores e por parte pedagógica das instituições de ensino, dispendo como finalidade o desenvolvimento da inteligência dos alunos, a facilidade de transmitir os conteúdos além de tornar a aula mais prazerosa e criativa.

Neste sentido, surgiu a necessidade de inserir o lúdico como recurso pedagógico no Ensino Básico, pois percebe-se por meio das pesquisas realizadas que o lúdico facilita a aprendizagem da criança e que o lúdico sempre está presente em jogos e brincadeiras e por mais simples que seja ao brincar a criança sempre estará aprendendo algo, como: conceitos acerca de regras, organização e comportamento ajudando-a se desenvolver. Portanto, para o jogo e a brincadeira estar relacionada a um conhecimento teórico, como a matemática, por exemplo, elas necessitam de uma maior elaboração dependendo do conhecimento do professor em aliar a brincadeira com o conteúdo, e, além disso, é necessário que o professor possua a sua disposição materiais para propor a interação entre os alunos. No entanto, o lúdico pode ser um excelente instrumento pedagógico para que os alunos aprendam de forma eficaz, estimulando-os a construírem o seu próprio conhecimento.

Para que o lúdico contribua na construção do conhecimento faz-se necessário que o educador direcione toda a atividade e estabeleça os objetivos fazendo com que a brincadeira tenha um caráter pedagógico e não uma mera brincadeira, promovendo, assim, interação social e o desenvolvimento de habilidades intelectivas.

Sabemos que uma aula dinâmica, é uma aula bem elaborada, onde requer um empenho melhor por parte do professor, dando-lhe mais trabalho, pois o ensino significativo exige do professor uma nova postura no momento de planejar sua aula, buscando formas criativas e estimulantes que provoquem instabilidade cognitiva, desafiando as estruturas conceituais dos alunos. Por outro aspecto a recompensa profissional de gratidão por parte dos alunos pode ser bastante significativo e de qualidade quando o professor se dispõe a criar novas maneiras de ensinar, deixando de lado a “mesmice” das aulas rotineiras.

Para despertar o interesse do aluno para a aprendizagem é necessário que o uso da didática seja atraente, e o lúdico poderá proporcionar esse interesse, sendo possível aproximá-lo da realidade, ajudando-o a desenvolver seu intelecto, tornando claras suas emoções, angústias, ansiedades, reconhecendo suas dificuldades e transformando os conteúdos em vivência. Por meio de sua dinamicidade, o lúdico proporciona além de situações prazerosas, o surgimento de comportamentos e assimilação de regras sociais proporcionando assim soluções de problemas e promovendo um enriquecimento na vida interior da criança.

Referências

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 9. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, R.K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. e SILVA, R. da. **Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Editora Pearson Prentice Hall, 2007.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.



FERREIRA, N.R.S. et al., **Práxis Docente: o sujeito, as possibilidades e a educação**. Curitiba: Editora Fael, 2011.

GATTI, BERNARDETE A., **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Editora Autores Associados, Campinas, 1997, 119 p.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

LEONTIEV, A. et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Scipione, 1988.

MENEZES, I. B. S. “**Cultura e Ludicidade. A vivência do brincar na formação de professores**”. Fortaleza; Gráfica LCR, 2010.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. Recife: Edições Bagaço, 2003. Disponível em:
<http://www.webartigos.com/articles/52346/1/O-quJogo/pagina1.html#ixzz1JNA>.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

RAU, M.C.T.D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 20 ed. Curitiba. Ibpex, 2007. 164 p.

SILVA, M. C.F.R. da. **Práticas docente e o educador**. Curitiba: Editora: Fael, 2011.

VALLE, L.L.D. **Fundamentos da Educação Infantil**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

_____. **Jogos, Recreação e Educação**. Curitiba: Editora Fael, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico-elementos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKY, L. S; LURIA, A R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

PROPOSIÇÕES PARA UM PROGRAMA DE PESQUISA SOBRE RELAÇÕES COM O SABER: UMA CARTOGRAFIA INICIAL

Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa¹

Sergio de Mello Arruda²

Nancy Nazareth Gatzke Corrêa³

George Francisco Santiago Martin⁴

Resumo

O presente trabalho se alinha com uma pesquisa maior, fruto do trabalho do grupo de pesquisa EDUCIM e agrega-se a um conjunto de artigos que auxiliarão na construção de uma tese de doutoramento. O escopo aqui apresentado busca criar uma cartografia das relações com o saber, inspirado nos trabalhos de Roger Chartieu, que pesquisou a história dos livros e da leitura; Bruno Latour, e o papel de atores e actantes; em referenciais do currículo como Tomás Tadeu Silva, Sacristán, Arroyo e Apple; e nas pesquisas do mencionado grupo acerca das relações com o saber, pressupondo que o saber possui um trajeto de produção, circulação e apropriação e analisando cada uma destas etapas com os agentes envolvidos e as características de suas ações. Embora se pressuponha que o instrumento proposto possa ser utilizado a qualquer campo do conhecimento, utiliza-se como modelo para mapear trajetos de uma possível linha de pesquisa sobre uma instituição de educação básica federal que promoveu uma mudança na sua estrutura curricular, substituindo a estrutura curricular tradicional por um currículo flexível.

Palavras-chave: relações, saber, currículo flexível, programa de pesquisa

Abstract

The present work is aligned with a larger research, fruit of the work of the EDUCIM research group and is added to a set of articles that will help in the construction of a doctoral thesis. The scope presented here seeks to create a cartography of relations with knowledge, inspired by the works of Roger Chartieu, who researched the history of books and reading; Bruno Latour, and the role of actors and actants; in curriculum references such as Tomás Tadeu Silva, Sacristán, Arroyo and Apple; and in the researches of the mentioned group on relations with knowledge, assuming that knowledge has a path of production, circulation and appropriation and analyzing each of these stages with the agents involved and the characteristics of their actions. Although it is assumed that the proposed instrument can be used in any field of knowledge, it is used as a model to map paths of a possible line of research on a federal basic education institution that

¹ Universidade Estadual de Londrina – Instituto Federal do Paraná, câmpus Jacarezinho.
hugo.correa@ifpr.edu.br.

² Universidade Estadual de Londrina - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – câmpus Londrina. sergioarruda@sercomtel.com.br.

³ Universidade Estadual de Londrina – SEED – nancymgatzke@gmail.com

⁴ Universidade Estadual do Norte do Paraná – george@uenp.edu.br

promoted a change in its curricular structure, replacing the curricular structure for a flexible curriculum.

Keywords: relationships, knowledge, flexible curriculum, research program

Introdução

O presente trabalho emerge da convergência de duas situações que se entrecruzaram e surgem como possibilidade de pesquisa. Primeiramente, a tentativa de elucidação de uma problemática emergente nas recentes discussões do grupo de pesquisa EDUCIM⁵, das aproximações e distanciamentos entre o saber e aquilo que no grupo se tem chamado de fonte do saber. E, em segundo lugar, a recente mudança curricular de uma instituição da rede federal de educação que reestruturou seu currículo tornando-o flexível.

Desta forma, da confluência dessas duas situações, o que se tentará neste trabalho é estabelecer uma cartografia de campos de estudo desta temática, no território onde está inserida, sob a perspectiva das relações com o saber. Para isso na primeira seção chamada “ponto de partida” se explica a motivação da pesquisa a partir das relações com o saber. Na segunda seção denominada “ligando os nós da teia” é criado um diálogo entre referenciais de diversas áreas para a criação de um instrumento para estabelecer rotas e caminhos de pesquisa e finalmente este instrumento é aplicado a mudança curricular mencionada.

Ponto de Partida

As discussões no grupo de pesquisa sobre esta temática tem início a partir da obra de Bernard Charlot (2000), na qual o autor afirma que o saber se dá a partir do conjunto de relações instituídas com o saber. Baseados nesta ideia Arruda, Lima e Passos (2011) compreendem que estas relações se dão de forma epistêmica, pessoal e social e criaram um instrumento de análise no qual se combinam essas três dimensões do saber com o sistema didático de Chevallard (2005).

A partir de então este instrumento de análise, a matriz 3x3, passou a ser amplamente estudada e utilizada como referência para diversos estudos tais como os de Arruda e outros

⁵ EDUCIM – Grupo de Pesquisa em Educação para Ciência e Matemática, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PECEM), da Universidade Estadual de Londrina (UEL)

(2013), Fejolo, Arruda e Passos (2013), Passos, Arruda e Passos (2015), Piratelo e outros (2016), Corrêa, Passos e Arruda (2018) bem como vários outros. Recentemente, Arruda e Passos (2017) sistematizam estes estudos em três matrizes: a do professor, do estudante e do saber.

Paralelamente, estes e outros estudos começam um movimento no sentido de identificar de que forma essas relações se estabelecem, por meio das ações dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, criando categorias de ações tanto de professores como de estudantes.

A reinterpretação do sistema pedagógico de Chevallard e das matrizes das relações com o saber levou a publicação, por Arruda e Passos (2015), do primeiro ensaio de um modelo de matriz onde o professor é substituído por fonte do saber, mediante o entendimento que existem aprendizagens informais, nas quais a figura do professor pode ser substituída por alguma outra fonte de conhecimento.

Deste modo crê-se necessária a discussão de como o saber e as fontes do saber se concatenam e influenciam no processo de aprendizagem.

Ligando os nós da Teia

A relação com o saber é definida por Charlot (2000, p. 78) como “a relação do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros”, ou seja, a problemática aqui expressa reside no fato de que a aprendizagem pode ocorrer em múltiplos ambientes além daqueles conhecidos como formais. Mais precisamente, parece existir um espectro bastante variado de situações de aprendizagem, que vão do formal (escolas, por exemplo) ao informal (amigos, família, etc.). Assim sendo torna-se necessário um maior aprofundamento sobre os outros ambientes de aprendizagem e os agentes que os compõe.

Bruno Latour na tentativa de melhorar a compreensão das relações e ações estabelecidas no campo da ciência afirma que “O segredo é definir o ator com base naquilo que ele faz - seus desempenhos” (LATOUR, 2001, p. 346), ou seja, não se julga o ator pela sua essência, pelo que ele é, mas sim pela forma como ela age. Partindo deste pressuposto, esta ação pode ser de um “não humano”, por isso Latour explica sua escolha conceitual: “em inglês, a palavra ‘actor’ (ator) se limita a humanos, contudo, quando se faz referência aos não-humanos utilizamos muitas vezes ‘actant’ (atuante), termo tomado a semiótica. Também, Santaella e Cardoso (2015, p. 171) converge neste sentido ao afirmarem que “por ação social Latour não quer significar

apenas a ação do humano, mas fundamentalmente a ação da associação, da combinação de actantes, que podem ser homens, armas, gavetas, instituições, código penal etc.”.

Com base nisso podemos inferir que o processo de aprendizagem possui dezenas de conexões que envolvem humanos e não humanos, de forma direta e indireta, por todo o escopo do espectro da educação formal à informal, construindo uma rede de ações que podem ser associadas a teoria ator-rede (LATOURETTE, 2012).

Esta relação é mencionada também por Fonseca (2018), sob um conceitual de Vygostsky, afirmando que as relações podem se dar por processo de subjetividade no qual “o sujeito interage com o objeto (mundo inanimado) ou com a informação em um processo direto e frontal e sem interação com outro sujeito” e por intersubjetividade onde “dois sujeitos interagem entre si” (Ibid., p. 14).

Desta forma, ao considerar o saber e as relações que são estabelecidas com este, parte-se das seguintes premissas: a) A relação com o saber pode ser nas dimensões pessoal, social e epistêmica e b) Essas relações envolvem elementos humanos e não humanos indistintamente, independentemente da dimensão que se encontre.

Contudo, com inspiração nas ideias de Chartier (1994, 2004), historiador que pesquisou a história dos livros, pode-se considerar, que mesmo antes do saber chegar aos estudantes existe um processo que merece atenção e pode interferir na aprendizagem, composto pela produção, a circulação e a apropriação do saber.

Na primeira etapa, a produção, é o processo pelo qual o saber torna-se existente e exequível em nível abstrato ou prático, quem produz o saber são atores (humanos), podendo contar com mediações de actantes (não humanos). A etapa seguinte, da circulação do saber, que é o momento no qual o saber se ramifica em uma rede social, a circulação do saber se dá, em nossa sociedade com a ação de atores e actantes. E por fim, a apropriação deste saber que é feita por atores, aprendentes de saberes seja em ambientes formais ou informais.

Caracterizou-se também, além das etapas e dos agentes, que existem também as dimensões do saber (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011), ligadas a contextos pessoais, sociais e epistêmicos e as formas como estes agentes do saber relacionam-se com o saber, a partir de representações, reflexões e ações.

Em síntese, sugerimos que em qualquer tipo de saber existem as etapas de produção, circulação e consumo, da qual participam atores e actantes, em dimensões pessoal, social e epistêmica, envolvidos em representações, reflexões e ações.

Isso posto, sugerimos a criação deste instrumento, um artefato cartográfico, que objetiva nortear as pesquisas sobre o saber e as múltiplas teias de relações, representando o que foi inferido até o momento:

Quadro 1: Trajetória das relações com o saber

Etapa	Agentes	Dimensões	Movimentos
Produção	Atores Actantes	Pessoal Social Epistêmica	Representações Reflexões Ações
Circulação	Atores Actantes	Pessoal Social Epistêmica	Representações Reflexões Ações
Apropriação	Atores	Pessoal Social Epistêmica	Representações Reflexões Ações

Fonte: os autores

Destarte, na linha de outros estudos realizados, tenta-se compreender, mediante o mapa de pesquisa apresentado acima (tabela 1), a mudança curricular de uma instituição de ensino técnico federal de uma estrutura curricular tradicional para uma estrutura curricular flexível.

Considera-se um currículo tradicional um currículo no qual os saberes estão dispostos de forma estática, distribuídos por séries, no qual um estudante não tem opção de escolher o que estudar, uma vez que a grade curricular é estanque e padronizada a todos. Em sentido contrário, considera-se um currículo flexível uma estrutura na qual os estudantes podem escolher o que estudar, compondo assim itinerários formativos personalizados e únicos, um currículo no qual não existem séries ou anos e sim interesses de estudo. Tal mudança parece resultar em um reordenamento nas relações de poder impostas pelo currículo (APPLE et al., 2008; ARROYO, 2011; SACRISTÁN, 2000, 2013, SILVA, 1995, 2000) minimizando aspectos impositivos e possibilitando o trânsito dos estudantes pela rede de saberes construída.

Nesta instituição são ofertadas, semestralmente, unidades curriculares que representam partes fractais do conhecimento, partes de um todo de conhecimento de alguma área do conhecimento, que substituem as antigas disciplinas de um currículo regular. As unidades curriculares são agrupadas em áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza), nas quais o estudante tem quantitativo mínimo de horas a cumprir para conseguir se formar.

Como a matrícula nas unidades curriculares é optativa, cabendo ao estudante averiguar quais unidades vão atender suas necessidades, sua história de vida e suas perspectivas futuras cria-se um novo desenho institucional, no qual não existem seriação nem divisão dos cursos técnicos⁶ desta instituição, ou seja, as turmas criadas com estudantes que escolheram estudar determinado assunto são multietárias e multicursos. Passado um semestre os estudantes aprovados nas unidades curriculares computam a carga horária e os não aprovados não computam a carga horária necessária, não existindo a figura do estudante reprovado da turma, uma vez que todo o semestre as turmas se reconfiguram com novos estudantes de diversas idades.

Destarte, repensa-se a temporalidade do currículo, uma vez que se prioriza a temporalidade do estudante e não da escola, ou para deixar mais claro, o estudante conclui seus estudos no seu tempo, escolhendo a quantidade de unidades curriculares que deseja cursar, para computar a carga horária desejada no tempo planejado.

Tem-se, portanto, a crença de que a mudança na estrutura curricular modifica as relações dos indivíduos envolvidos com o saber, pois a flexibilização curricular implica em um amplo processo de reflexão sobre si mesmo e nas formas de relacionamento com o saber, que envolve o saber curricular e os saberes desenvolvidos pelos indivíduos na instituição, que passam a agir compartilhando experiências que serão utilizadas para as escolhas futuras que farão.

Por isso o esquema mostrado anteriormente deve servir para nortear as pesquisas futuras sobre o tema, demarcando terrenos e linhas para pesquisar aquele ambiente, observando a forma como esta estrutura curricular foi produzida, como este currículo passou a circular na instituição e como é apropriado pelos agentes, na forma como apresentada a seguir:

Tabela 2: Trajetória das relações com o saber aplicadas a instituição pesquisada

Etapa	Agentes	Dimensões	Movimentos
<p>Produção</p> <p><i>Construção de uma nova estrutura curricular, flexível.</i></p>	<p>Atores</p> <p><i>Professores, pesquisadores e gestores envolvidos na mudança</i></p> <p>Actantes</p> <p><i>Documentos, pareceres, resoluções, leis, referenciais teóricos, etc.</i></p>	<p>Pessoal</p> <p>Social</p> <p>Epistêmica</p>	<p>Representações</p> <p>Reflexões</p> <p>Ações</p>
<p>Circulação</p>	<p>Atores</p>	<p>Pessoal</p>	<p>Representações</p>

⁶ Nesta instituição são ofertados cursos técnicos integrados ao ensino médio, que, segundo o novo arranjo curricular, nas unidades curriculares do núcleo comum se mesclam.

<i>Aplicação da nova estrutura curricular.</i>	<i>Professores, gestores e estudantes</i> Actantes <i>Atas de reuniões, projetos pedagógicos de curso, normas e orientações, etc.</i>	Social Epistêmica	Reflexões Ações
Apropriação <i>Aprendizagem nesta estrutura</i>	Atores <i>Professores</i> <i>Estudantes</i>	Pessoal Social Epistêmica	Representações Reflexões Ações

Fonte: os autores

Crê-se, à vista disso, que as pesquisas realizadas doravante podem se nortear por este instrumento referencial, que aponta os segmentos a serem pesquisados em cada etapa do trajeto do saber da seguinte forma: cabe saber quais representações, reflexões e ações tiverem os agentes no processo de produção deste novo currículo. Saber também quais representações, reflexões e ações os agentes envolvidos desenvolveram no processo de aplicação/circulação deste novo modelo curricular. Por fim, quais representações, reflexões e ações tem os estudantes sobre seu processo de aprendizagem neste novo arranjo curricular.

Considerações finais

O que se tentou neste trabalho é, primeiramente, apresentar as condições motivadoras das reflexões aqui presentes, que são a problemática emergente no grupo pesquisa e a possibilidade de estudar uma estrutura curricular distinta dos currículos convencionais. Para tanto estrutura-se um diálogo de pensadores de diversas áreas que servem de inspiração para a construção de uma tabela sobre a trajetória do saber.

Visualizam-se alguns caminhos de pesquisa distinguindo etapas, agentes, dimensões e movimentos do saber em seu território de inserção com vias a compreender como as relações estabelecidas com o saber interferem na aprendizagem, a partir desta nova organização curricular.

Em suma, o intuito maior é criar a cartografia de um objeto/campo de pesquisa, combinando os referenciais teóricos e as possibilidades de pesquisa apresentadas no contexto de uma significativa mudança na estrutura curricular que resulta em campos delimitados, com possíveis fontes, métodos e abordagens de pesquisas futuras, na esteira de outras já realizadas.

A experimentação do recurso proposto deve ser realizada em outras pesquisas dos autores com a expectativa de validação.

Referências

- APPLE, M. W. et al. **Currículo, poder e lutas educacionais com a palavra, os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. 2. ed. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARRUDA, S. D. M.; LIMA, J. P. C. DE; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, n. 2, p. 139–160, 2011.
- ARRUDA, S. D. M.; PASSOS, M. M. A relação com o saber em sala de aula. **Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**, v. 9, p. 14, 2015.
- ARRUDA, S. D. M.; PASSOS, M. M. Instrumentos para a análise da relação com o saber em sala de aula. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, v. 1, n. 2, p. 95–115, 2017.
- ARRUDA, S. DE M. et al. O aprendizado científico no cotidiano. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 2, p. 481–498, 2013.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber : elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARTIER, R. **A Ordem dos livros leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Unb, 1994.
- CHARTIER, R. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Unesp, 2004.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.
- CORRÊA, N. N. G.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. DE M. Metacognição e as relações com o saber. **Ciência & Educação**, v. 24, n. 2, p. 517–534, 2018.
- FEJOLO, T. B.; ARRUDA, S. DE M.; PASSOS, M. M. Aprendizagem científica informal no PIBID: identificando e interpretando os focos da aprendizagem científica. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 30, n. 3, p. 628–649, 2013.
- FONSECA, V. DA. **Desenvolvimento cognitivo e processo ensino aprendizagem: Abordagem psicopedagógica a luz de Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2018.
- LATOUR, B. **A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos**. Bauru: Edusc, 2001.
- LATOUR, B. **Reagregando o Social**. Salvador: EDUFBA-Edusc, 2012.



PASSOS, A. M.; ARRUDA, S. DE M.; PASSOS, M. M. Análise das Relações Docentes em Sala de Aula com Perspectivas de Ser Inclusiva. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 20, n. 3, p. 84–115, 2015.

PIRATELO, M. V. M. et al. Relações pessoais com o saber sob a perspectiva do conteúdo, do ensino e da aprendizagem na formação inicial de professores de Física no PIBID. **Acta Scientiae**, v. 18, n. 3, p. 735–755, 2016.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTAELA, L.; CARDOSO, T. O Desconcertante conceito de mediação técnica em Bruno Latour. **MATRIZES**, v. 9, n. 1, p. 167–185, 2015.

SILVA, T. T. DA. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. **Revista Educação, Sociedade & Cultura**, n. 3, p. 125–142, 1995.

SILVA, T. T. DA. Documentos de identidade: **Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

RELATÓRIO DE PESQUISA: UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO COM *CHECKLIST ONLINE* PARA DISCENTES DO ENSINO MÉDIO

Rita Rodrigues de Souza¹

Maria Aparecida Rodrigues de Souza²

Resumo

O presente artigo consiste na apresentação e discussão do uso de uma ferramenta *online* de verificação de itens - *checklist* - para subsidiar o processo de leitura e (re)escrita de textos, especificamente, o relatório de pesquisa científica. Traz, também, uma discussão sobre interações *online*. De modo específico, objetiva propor um *checklist* no contexto de produção textual demandado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM). Como resultado, tem-se a materialização desse instrumento e a discussão teórica que envolveu a construção da proposta a partir de teorias de gênero textual, do uso de tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) na escola. A construção do instrumento, por si mesma, provocou reflexões acerca do público-alvo, dos objetivos do PIBIC-EM, da relação orientador/a e estudante, e, ainda do uso de tecnologias. O/A aprendiz precisa ler a si mesmo e compreender que a escrita vai além das correções da escrita equivocada de palavras, correção de concordância nominal e verbal, acentuação e paragrafação, compreende, também, o pensamento, as convicções, as lutas para se conquistar seja uma nota na escola, um emprego, defesa de direitos ou obtenção de um título acadêmico. A leitura e a escrita do relatório de pesquisa, produto de um processo dinâmico de questionamento e busca de resposta, representa uma oportunidade de construção discursiva mediada e de confronto com múltiplas vozes e as TDIC podem contribuir nesse processo.

Palavras-chave: Letramento digital; Iniciação científica; Ensino e aprendizagem; Juventude.

Abstract

The present article consists in the presentation and discussion of the use of an online tool for checking items - checklist - to support the process of reading and (re) writing texts, specifically the scientific research report. It also brings a discussion about online interactions. Specifically, it aims to propose a checklist in the context of textual production demanded by the Institutional

¹Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Docente no Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí. Atua no Ensino Médio Técnico Integrado Integral nas disciplinas de língua espanhola, introdução à pesquisa e inovação. Pesquisadora no grupo de pesquisa NINE (<http://www.nine.inf.br>). E-mail: rita.souza@ifg.edu.br.

²Doutoranda em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Bibliotecária- documentalista no Instituto Federal de Goiás (IFG), Câmpus Inhumas. Pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinar (NEPEInter) e Núcleo de Pesquisa em Leitura GPEL do (IFG). E-mail: maria.souza@ifg.edu.br.

Program of Scientific Initiation Scholarship for High School (PIBIC-EM). As a result, we have the materialization of this instrument and the theoretical discussion that involved the construction of the proposal based on textual gender theories, the use of digital communication and information technologies (TDIC) in school. The construction of the instrument, in itself, provoked reflections about the target audience, the PIBIC-EM objectives, the guiding relation and the student of the use of technologies. The apprentice needs to read himself and understand that writing goes beyond corrections of mistaken word writing, correction of nominal and verbal agreement, accentuation and paragrafing, it also includes thinking, convictions, struggles to conquer whether it be a grade in school, a job, asserting your rights or obtaining an academic title. The reading and writing of the research report, the product of a dynamic process of questioning and search for response, represents an opportunity for mediated discursive construction and confrontation with multiple voices and the TDIC can contribute to this process.

Keywords: Digital literacy; Scientific research; Teaching and learning; Youth.

Introdução

A escrita é o mais ambíguo e o mais sedutor dos espelhos. (PICARD, 2008, p. 18)

O espelho, como metáfora, pode representar aquele ou aquilo que nos ajuda a nos ver. Um *checklist*, uma espécie de espelho, é um instrumento de verificação, composto por um conjunto de condutas, nomes, itens ou tarefas que devem ser lembradas e/ou seguidas, como consta na página <https://www.significados.com.br/checklist/>. A escolha do termo em língua inglesa – *checklist* –, para se referir à lista de verificação, se deu pelo significado a partir da composição da palavra. Esse termo traz a junção de *check* (verificar) e *list* (lista). De modo específico, tratamos o *checklist online* para o gênero relatório de pesquisa científica, no contexto de produção textual do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - Ensino Médio (PIBIC-EM). As interações *online* serão tratadas a partir das possibilidades de uso de recursos das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para a leitura e a (re)construção do texto escrito.

As escolhas teóricas, para o tratamento da escrita de relatório de pesquisa, circundam teorias de estudos de gêneros textuais no âmbito escolar. Optamos pela abordagem conjunta de pressupostos da abordagem sociointeracionista (ISD) de Bronckart (1999) e da sociorretórica a partir de Swales (2006). São opções de estudo de gêneros textuais que abarcam a leitura e a produção de texto como práticas sociais contextualizadas sócio-historicamente. Da primeira, exploramos questões atinentes à situação de produção (interlocutores, condição de produção) e da segunda, ressaltamos a estrutura do texto em relação à prática social do evento comunicativo.

Para a reflexão da relevância da construção da lista de verificação, apoiamo-nos em Picard (2008), Gonçalves (2013), Gonçalves e Nascimento (2010), Dolz e Schneuwly (2004). No atinente ao uso de TDIC, em particular, às interações *online*, fundamentamo-nos em Toschi (2011), Pinto (2015), Pireddu (2015), Bonilla e Pretto (2015).

Isto posto, este artigo objetiva, de modo geral, compartilhar e discutir a importância da autocrítica (leitura de si mesmo/a), a partir de um *checklist online*, como uma ferramenta para atender, de modo mais apropriado, o evento comunicativo ao qual se está inserido. No caso deste artigo, a Iniciação Científica no ensino médio.

Ampliando as habilidades tecnológicas dos/as jovens e a interação *online*

Estudantes de ensino médio, na sociedade atual, são classificados como pertencentes à Geração Y, nascidos entre 1981 e 2002. Essa geração de jovens, segundo Toschi (2011), apresenta, por característica, habilidades na utilização de tecnologias digitais, mais especificamente, os dispositivos móveis (celular, *notebook*, *tablet*).

Pinto (2015) alerta quanto à necessidade de se alargar o uso das tecnologias digitais no processo didático, visando atender as características dessa geração. Ao idealizar um desenho didático ou instrumento didático é importante também pensar em tecnologias adequadas ao público que se vai trabalhar. No caso da Geração Y, pensar em aplicativos ou ferramentas tecnológicas que estejam disponíveis para uso didático e colaborativo, como o *Google Drive* e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Para Bonilla e Pretto (2015, p. 35-36), em termos didático-pedagógicos, os processos de aprendizagem devem centrar-se “numa lógica baseada na criação e produção de culturas e conhecimentos e não no mero consumo de informação”. É necessário trabalhar a Geração Y para o uso das múltiplas informações que tem acesso, não a reprodução, mas a análise, a seleção de dados, a compreensão do contexto. A ressignificação do conhecimento, a reconstrução dos sentidos e significados relacionados a um determinado tema, “materializando-o em novos produtos que sejam disponibilizados à sociedade, para que outros possam tomá-los, também, como fonte de informação e, por sua vez, ressignificá-los, num círculo virtuoso sem fim” (BONILLA; PRETTO, 2015, p. 35-36).

O uso das TDIC possibilita muitas práticas que favorecem o círculo virtuoso destacado por Bonilla e Pretto (2015). Pireddu (2015, p. 48) argumenta, entretanto, que “existem diversas coisas que a formação *online* não consegue fazer e, no entanto, existem muitas atividades que

é possível fazer em rede, e que não são impossíveis de realizar em uma relação face a face.” Cabe, então, o (re)planejamento constante, dado o contexto de atuação.

Tendo em vista a discussão realizada na esteira de Pinto (2015), Toschi (2011), Pireddu (2015), Bonilla e Pretto (2015), o uso de interações *online* pode constituir-se em um processo que otimize o aprendizado discente e o trabalho docente no que concerne à construção do relato final de uma pesquisa científica. Verifica-se, portanto, que o uso acadêmico das TDIC precisa contemplar o letramento digital que possibilite ao/à aprendiz, para além do domínio da tecnologia, a leitura e a escrita crítica do próprio texto.

O letramento digital, conforme Buckingham (2010), não se restringe ao uso instrumental do computador para pesquisas. A localização e seleção de materiais por meio de navegadores, *hyperlinks* e mecanismos de procura, são habilidades necessárias, mas não com fim em si mesmas, o/a aprendiz precisa “avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento” (BUCKINGHAM, 2010, p. 49). Tarefa a ser construída nas práticas escolares de leitura e escrita marcadas por uma multiplicidade de fatores sócio-histórico, político e econômico.

Leitor/a de si mesmo/a: um desafio para todos/as que se atrevem a ler e escrever

“A escrita é o mais ambíguo e o mais sedutor dos espelhos” (PICARD, 2008, p. 18). É, portanto, um processo desafiador. Por meio dela, nos conhecemos e nos reconhecemos para além das habilidades linguísticas e discursivas, mas, às vezes, ela nos ilude. Esse autor francês declara abertamente que “todo mundo devia escrever para si mesmo, na concentração e na solidão: um bom meio de saber aquilo que se sabe e de entrever aquilo que se ignora sobre o mecanismo do próprio cérebro, sobre o próprio poder de apreensão e de interpretação dos estímulos externos” (PICARD, 2008, p. 15).

Estamos, constantemente, envoltos em diversos processos sociais e em uma sociedade letrada e com presença expressiva das TDIC. A *letra* representa inclusão/exclusão, poder, prestígio e possibilidades de acesso aos bens culturais. Saber desses aspectos e exercer o máximo dessa *letra* significa a possibilidade de nos inserir, com dignidade, nesse mundo *letrado*. O autor tece um comentário que nos ajuda a compreender um pouco a ambiguidade da escrita: “Depois de vinte anos de escrita (o que, em última instância, ainda é pouco) pergunto-me que surpresa ainda posso esperar de mim mesmo. E é essa a pergunta antes de cada livro; ela é meu melhor estímulo” (PICARD, 2008, p. 18).

A escrita nos apresenta infinitas possibilidades de nos constituirmos como seres sociais e realizarmos coisas. Isso porque ela nos “obriga a escolher, mas permite simultaneamente a nuance, o parêntese, a nótula de ponderação” (PICARD, 2008, p. 19). As escolhas são reflexos de nossa história de vida, de nossas leituras de mundo, das literaturas e das mediações de leitura que sofremos e, também, exercemos sobre o outro.

Ler a si mesmo vai além das correções da escrita equivocada de palavras, correção de concordância nominal e verbal, acentuação, paragrafação. Compreende, também, o pensamento, as convicções, as lutas para se conquistar seja uma nota na escola, um emprego ou um título acadêmico. Para Picard (2008, p. 20), “o que há de mais belo na escrita é a tensão entre o que está escrito e o que há por escrever, é o uso de uma liberdade que assume todos os riscos ao imprimir sua marca.” É uma das discussões que precisa ser feita com o/a aprendiz: escrever é mostrar-se.

Muito do que o autor ponderou compartilhamos com ele, ratifica nossa experiência de leitura e (re)escrita. Ser leitor/a de si mesmo/a é uma atividade com a qual aprendemos e nos conhecemos. Com uma ajuda mais sistematizada, o processo torna-se uma atividade praticável, mais consciente. Por isso, a proposta de um *checklist online* interativo.

Checklist para a leitura e a (re)escrita de texto: relatório de pesquisa

O termo lista de controle/constatações refere-se, simplesmente, às categorias que podem ser utilizadas após a aplicação de sequências de atividades de leitura e escrita. São, em suma, uma série de itens que caracterizam/estabilizam os gêneros textuais em processo de transposição didática. A correção interativa (via lista) pretende suprir uma espécie de lacuna deixada pelas outras formas de intervenção no texto do aluno, argumenta Gonçalves (2013).

Dolz e Schneuwly (2004) salientam, ainda, que a primeira produção textual possui um relevante papel. Ela terá a função de regulação das atividades seguintes. Por meio dela, podemos investigar o quanto cada estudante já assimilou do gênero a ser trabalhado. O procedimento de verificação por meio de fichas avaliativas, como o *checklist* proposto aqui, podem auxiliar na identificação das dificuldades de escrita da versão inicial. Essas fichas podem ser físicas ou *online* conforme possibilidade de acesso discente e docente.

Em uma perspectiva mais interativa, trata-se do diagnóstico sobre o desenvolvimento do alunado em termos de um percurso que ainda será percorrido, *nível de desenvolvimento real*, nos termos de Gonçalves e Nascimento (2010), no que se referem às conquistas que no/a aprendiz já se mostram consolidadas.

Ressaltamos que não se pode afirmar que esse método de correção seja a resposta para todas as dificuldades de leitura e escrita, haja vista que a correção do texto é apenas uma das etapas da produção textual (GONÇALVES, 2013). É imprescindível destacar que as listas de controle/constatações devem ser adaptadas ao público-alvo. Não é possível efetuar listas a quaisquer públicos indistintamente, sob pena de o estudante não compreender e, conseqüentemente, não promover as alterações sugeridas pelo instrumento e, além disso, não ter consciência das próprias dificuldades, frisa Gonçalves (2013).

Checklist online: aspectos teórico-metodológicos, ponto de partida e reflexões

A necessidade de construção de um instrumento de verificação como o *checklist* para a leitura e escrita de relatório de pesquisa para discentes do ensino médio emergiu em nossa prática pela nossa inserção voluntária e apaixonada no contexto do PIBIC-EM. Dada as múltiplas situações desafiantes de se participar desse programa, sempre estamos às voltas com questões referentes a como orientar pesquisa científica no ensino médio, quais textos abordar, enfim, como fomentar a leitura e a escrita acadêmica de jovens iniciantes no universo científico. Como enfrentamento, a parte desses questionamentos, é que emergiu a proposta do *checklist online*, agregando experiência profissionais e teóricas dos nossos campos de atuação: docência em ensino de línguas e mediação pedagógica na biblioteca.

No âmbito da docência em ensino e aprendizagem de línguas, principalmente de língua portuguesa e disciplinas afins, pretende-se que o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita que possibilitem ao alunado agir socialmente por meio dos diversos recursos que a língua possibilita, com a finalidade de usufruir, com ética e responsabilidade, dos bens materiais, culturais e tecnológicos da sociedade em que estão inseridos.

No que se refere ao papel das bibliotecas e dos/as bibliotecários/as na formação dos/as discentes no processo de pesquisa, esses podem contribuir educando-os quanto à busca e uso adequado de fontes de informação para construção do conhecimento. Esses têm potencial para oferecer formação básica de como usar o celular, o computador e as TDIC desde o preenchimento de formulários, inscrição em eventos até acesso à biblioteca digital e normalização de trabalhos científicos.

Para a elaboração do instrumento, primeiramente, partimos de um dos conceitos de gênero, que pautou as discussões e a estruturação do *checklist*, retratado nas palavras de Swales (2006). Esse estudioso postula que “é possível usar gêneros com propósitos de ensino sem reduzir

curso a prescritivismo ou formalismo e sem negar oportunidades a estudantes para refletir sobre escolhas linguísticas e retóricas” (SWALES, 2006, p. 45).

O gênero textual em Swales (2006) é estudado sob uma perspectiva sociorretórica, considerando o gênero uma ação social. O autor leva em conta a natureza social do discurso, em que a realização da fala ou da escrita, atividades comunicativas, é objetivada para se chegar a certo “propósito”, em uma determinada “situação social”, ao invés de focalizar o texto em si mesmo como somente um elemento linguístico.

Ressaltamos, ainda, que a sociorretórica leva em conta a natureza social do discurso, em que a realização da fala e/ou da escrita, atividades comunicativas, é objetivada para se chegar a um certo “propósito”, em uma determinada “situação social”, ao invés de focalizar o texto em si mesmo como somente a congregação de elementos linguísticos.

Acerca do gênero numa abordagem sociodiscursiva (ISD), enfatiza-se, inicialmente, a importância que essa abordagem representa para o/a professor/a que trabalha com gêneros. No ISD, os gêneros são entendidos como instrumentos, esses devem ser o foco do processo de ensino de produção e de leitura.

A partir do modelo de relatório exigido, ao final do processo de pesquisa científica, propusemos os itens a serem observados em cada segmento do relatório. Esses segmentos podem ser caracterizados como a estrutura textual do texto relacionada a um propósito comunicativo. Com essa aproximação, podemos considerar ainda o contexto de produção - quem escreve, porque escreve e possíveis interlocutores. Seguem, no Quadro 1, itens que podem ser avaliados em um relatório de pesquisa científica:

Quadro 1: Itens de verificação para leitura e escrita de relatório de pesquisa de iniciação científica (IC)

AValiação/ Gênero	QUESTÕES PARA VERIFICAÇÃO	TEXTO INICIAL	TEXTO FINAL
Relatório de Pesquisa Partes do Relatório	O texto apresenta estrutura inicial (?): - Título: síntese do conteúdo/chamativo/claro; - Autores(as): quem realmente pesquisou e escreveu o relatório; - Instituição: local onde estuda - Resumo: entre 180 a 200 palavras, retratando em que consiste a pesquisa, o objetivo em realizá-la, fundamentação teórica, resultados e reflexões finais. - Palavras-chave: de três a seis palavras que resumam a pesquisa.		
	O texto apresenta introdução clara, informativa e motivadora para a leitura? Responde as seguintes perguntas: - O texto apresenta uma tese/objetivo? - A tese é clara?		

	-Tem sentido (coerência)? Há elementos para defendê-la? O texto traz a fundamentação teórica? (A leitura de outros/as autores/as que já pesquisaram sobre o tema). Responde as seguintes perguntas: - Os argumentos estão em conformidade com a tese? - Foram usados diferentes recursos de argumentação (exemplos, intertextos, citação de autoridade...). - O texto é claro, consistente e convincente?		
	- O texto apresenta a metodologia de pesquisa? -Os passos que foram seguidos para a coleta e análise dos dados? - Qual tipo de pesquisa foi utilizado?		
	- O texto apresenta e discute os dados da pesquisa? - Capriche na maneira de apresentar os dados: escrita clara e fundamentada em dados. Se possível: elabore gráficos, tabelas, sínteses, mapas mentais... O texto apresenta um fechamento (Considerações finais)?		
Escrita do texto (Fundamentação teórica)	O texto traz um resumo e ou resenha das obras lidas?		
Resumo versus resenha	O texto usa recursos adequados para retratar a(s) voz(es) presente(s) no texto resumido? -Há citação direta? -Há citação indireta? (Paráfrase)		
	O texto permite a compreensão das ideias discutidas?		
Normas de padronização de trabalho científico	- Que normas para publicação de trabalho científico devo consultar? -Onde posso encontrar a fonte informacional? -Que tecnologias tenho disponíveis?		
Linguagem	Uso intencional de adjetivos; conectivos; verbos... pronomes		
	Uso da variedade urbana de prestígio (pontuação, acentuação, ortografia, concordância verbal e nominal...).		
Modelo PIBIC-EM	O Relatório atende às especificações do Edital?		

Fonte: Elaboração das autoras.

O Quadro 1 ganhará funcionalidade ao ser inserido em uma plataforma digital de um AVA, o Moodle, por exemplo, e compartilhado com o alunado. A inserção nesse ambiente deve permitir a construção textual - escrita e reescrita - mediante interação entre docente e estudante e ao final, o texto pode ser gerado para uma última revisão, buscando atender os objetivos do texto acadêmico: comunicar os resultados de um processo de investigação.

A possibilidade de interação *online*, entre orientador/a e pibiquiano/a, pode viabilizar um trabalho de construção e reconstrução do texto. Os apontamentos do/a orientador/a podem contribuir para que o/a pibiquiano/a leia a si mesmo/a por meio de um processo de reflexão do próprio processo de leitura e (re)escrita mediada pelo olhar de um interlocutor mais experiente.

Considerações finais

Ser leitor de si mesmo demanda um despir de muitas vaidades e, simultaneamente, a abertura para outros olhares e compreensões. Feito isso, há a possibilidade de crescimento pessoal, intelectual e emocional. O medo de arriscar e de deixar a própria marca, no caso da leitura e (re)escrita, são componentes dispensáveis. O alunado precisa ser encorajado para essa prática.

A leitura de si mesmo não dispensa, de modo algum, a leitura que o outro faz do nosso texto para questioná-lo, para corrigi-lo, para sugerir acréscimos, retiradas... A leitura de si mesmo compõe o leque das muitas possibilidades de revisão textual. O ganho, talvez, seja a argumentação que construímos sobre o quê e como escrevemos. Ainda, a construção de uma ‘consciência’ de como vamos nos constituindo como leitores/as e escritores/as. Também, nos ajuda a ter dúvidas e a perguntar. Perguntado a nós mesmos ou aos/às mais “experientes”, aprendemos muito, seguramente. Ainda mais quando a gente tem a figura do/a orientador/a constituída para nos auxiliar na atividade de olhar para o espelho da escrita.

A construção do instrumento, por si mesma, provocou reflexões acerca do *público-alvo* (características da geração); *dos objetivos do PIBIC-EM* (desdobramentos de leitura e escrita acadêmica no ensino médio); *da relação orientador/a e pibiquiano/a* (construção de relações de aprendizagem compartilhada) e *do uso de tecnologias digitais* (potencialidades).

Referências

BONILLA, M. H; PRETTO, Nelson De Luca. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, jul./dez. 2015, p. 23-40.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, texto e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>>. Acesso em: 24 fev. 2019.

DOLZ J. ; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

GONÇALVES, Adair Vieira. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Orgs). **Interação, Gênero e Letramento**: a (re)escrita em foco. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 21- 36.



_____; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Avaliação formativa: autorregulação e controle da Textualização. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 241-257, jan. /jun. 2010.

PICARD, Georges. **Todo mundo devia escrever**: a escrita como disciplina do pensamento. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PINTO, Paulo Rodrigo Ranieri Dias Martino. **O uso limitado de dispositivos móveis em sala de aula por uma geração sem limites**. Tese (Doutorado) Educação, arte e história da cultura Instituição de Ensino) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015. Disponível em: up.mackenzie.br/.../o-uso-limitado-de-dispositivos-moveis-em-sala-de-aula-por-uma-. Acesso em: 12 jan. 2019.

PIREDDU, M. Redes e conhecimento: as dimensões do social learning. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, jul./dez. 2015, p. 41-50.

TOSCHI, M. S. CMDI-Comunicação mediada por dispositivo indutor: elemento novo nos processos educativos: In: Libâneo, J. C.; Suano, M. V. R. **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, Editora da PUC-Goiás. 2011. p. 113-131.

SIGNIFICADO de checklist. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/checklist/>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SWALES, J. M. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. 12 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

DISCUSSÕES ACERCA DA NATUREZA DA CIÊNCIA PRESENTES NA VERSÃO FINAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DO ENSINO MÉDIO: A ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

Khalil Oliveira Portugal¹

Resumo

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento previsto na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional de 1996 e foi constituída durante um período de crise institucional do Brasil. O documento foi elaborado na vigência de dois governos distintos e foi muito criticada por pesquisadores da área de Ensino de Ciências. A BNCC traz as aprendizagens ditas essenciais para os estudantes do Ensino Básico, abrindo espaço para autonomia dos estudantes ao escolherem parte do currículo de acordo com seus interesses. Em sua versão final, as disciplinas de Física, Química e Biologia foram fundidas em uma única área, chamada “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”, deixando de ser disciplinas obrigatoriamente distintas. A partir a compreensão da relevância dos aspectos da Natureza da Ciência (NdC) para a compreensão da Ciência de maneira ampla, buscou-se quais aspectos da NdC são observados na seção da BNCC para o Ensino Médio, no capítulo referente às Ciências da Natureza e suas Tecnologias. O texto contém diversas menções à relação entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente, porém outros aspectos da NdC são pouco ou não são observados. Acredita-se que por mais que seja possível abordar tais assuntos sem que estejam explícitos nas competências específicas e habilidades definidas pela BNCC, sua explicitação se faz importante para auxiliar a alfabetização científica dos estudantes do Ensino Básico.

Palavras-chave: Natureza da Ciência (NdC); Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente (CTSA); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Currículo; Alfabetização Científica.

Abstract

The National Curriculum Common Core (BNCC) is a document foreseen in the National Education Foundations and Guidelines Law of 1996 and was constituted during a period of institutional crisis in Brazil. The document was drafted by two distinct governments and was greatly criticized by researchers in the Science Education area. The BNCC brings the so-called essential learning to students of Basic Education, opening space for student autonomy by choosing part of the curriculum according to their interests. In its final version, the disciplines of Physics, Chemistry and Biology were merged into a one big area, called "Natural Sciences and its Technologies", no longer being obligatorily distinct disciplines. From the understanding of the aspects of the Nature of Science (NoS) relevance to the comprehension of Science in a broad way, we searched for what aspects of the NoS are observed in the BNCC section for High

¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Londrina. khalil.portugal@hotmail.com

School, in the chapter concerning the Natural Sciences and its Technologies. The text contains several references to the relationship between Science, Technology, Society and the Environment, but other aspects of NoS are little or not observed. It is believed that even that it may be possible to address such matters without it being explicit in the specific competencies and skills determined by the BNCC, its clarification is important in assisting the scientific literacy of students in Basic Education.

Keywords: Nature of Science (NoS); Science, Technology, Society and the Environment; National Curriculum Common Core; Curriculum; Scientific Literacy.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como objetivo definir “o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7, grifo do autor). Elaborada durante um período de crise institucional no país, suas primeiras versões, contendo os textos referentes ao Ensino Infantil e Fundamental foram publicadas sob a responsabilidade de uma equipe de governo federal; contudo a versão final contendo também os textos referentes ao Ensino Médio foi publicada após um impeachment (consumado em agosto de 2016), que trouxe consigo grande reestruturação nas características ideológicas do governo e dos redatores do documento.

Tais reestruturações ideológicas dos grupos de trabalho que redigiram a BNCC foram criticadas por seus autores originais (por exemplo, para as Ciências da Natureza, COMPIANI, 2018, MARCONDES, 2018; MARTINS, 2018; AGUIAR; DOURADO; 2018) e também é possível encontrar diversas críticas a própria ideia de uma base nacional comum curricular (como em, por exemplo, MOZENA; OSTERMANN, 2016; NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016). Por se tratar de uma política pública que influenciará o Ensino Básico, artigos em múltiplos meios têm sido publicados, para que seus problemas sejam verificados, visando a melhoria do sistema educacional brasileiro.

Diante desse movimento de análise do documento oficial, a seguinte questão norteia a presente investigação: “Quais aspectos da Natureza da Ciência (NdC) são abordados na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio e como são tratados no documento?” Para responder à questão, a BNCC para o Ensino Médio: área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias foi analisada, em busca dos aspectos de NdC segundo Lederman et al. (2002), e Lederman (2004).

A Base Nacional Comum Curricular, o Ensino Médio e a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

A BNCC já era prevista na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), de 1996:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais também preveem, nos artigos 14 a 17, a criação de uma base nacional comum, delineando então algumas de suas características (BRASIL, 2010). Finalmente, em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) formaliza o início da elaboração da BNCC (BRASIL, 2014), que tem sua primeira versão publicada em setembro de 2015. A partir de então, a sociedade foi consultada para apontar problemas e aperfeiçoar o documento, que é publicado em sua segunda versão, em maio de 2016.

Audiências públicas foram então organizadas pelo governo para novamente ouvir as contribuições da sociedade, seguido de um relatório para auxiliar o Ministério da Educação (MEC) a formular a terceira e última versão da BNCC, publicada em abril de 2017. Devido à Reforma do Ensino Médio, sancionada em fevereiro de 2017, o documento apresenta apenas os conteúdos referentes ao Ensino Infantil e Fundamental, sendo que o texto referente ao Ensino Médio é reelaborado, apresentado e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação sem a oportunidade de discussão pública sobre seu conteúdo².

A grande novidade na versão final da BNCC é a completa fusão entre as disciplinas de Física, Química e Biologia, na área de “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”. Não há mais distinção de currículos específicos a cada disciplina. Nesta versão, encontram-se três “competências específicas”, que devem balizar todas as discussões em sala de aula, para compor o currículo comum a todos os estudantes do Ensino Médio³.

As três competências são apresentadas no Quadro 1:

² As audiências públicas que ocorreram após a Reforma do Ensino Médio foram conturbadas, duas das cinco não ocorreram devido a protestos, e mesmo assim todas se deram antes da publicação da terceira versão da BNCC que incluía o Ensino Médio.

³ A Reforma do Ensino Médio instituiu, entre outras medidas, que 60% da carga horária dos estudantes no Ensino Médio seria comum a todos, e que os outros 40% poderiam ser escolhidos a partir das ofertas das escolas e seus interesses.

Quadro 1 – Competências específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o Ensino Médio



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global.
2. Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.
3. Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Fonte: Reprodução/Brasil, 2017, p. 553.

Uma série de habilidades são elencadas para cada competência, sem ser especificado se devem ser abordadas por certa diferentes disciplinas (como as atuais Química, Física e Biologia), ou mesmo por uma disciplina geral chamada “Ciências da Natureza”. Além das competências e habilidades, o documento traz uma contextualização de alguns exemplos de temas específicos que se enquadrariam em cada competência.

Aspectos da Natureza da Ciência

A Ciência pode ser entendida como

[...] tanto um corpo de conhecimentos que representam o entendimento atual de sistemas naturais e os processos pelos quais aquele corpo de conhecimentos foi estabelecido e está sendo continuamente estendido, refinado e revisado (NRC, 2007, p. 26, tradução nossa).

Nessa perspectiva, aprender Ciências é muito mais do que apropriar-se de saberes referentes à cada disciplina das Ciências Naturais, como as Leis de Newton, o modelo atômico de Rutherford-Böhr ou a Teoria da Evolução. Faz parte de aprender Ciências também compreender como esse conhecimento foi construído, quais seus limites e quais fatores influenciam para que o conhecimento construído seja este, e não outro.

Os aspectos da NdC são relevantes para a compreensão da Ciência em sua completude, compreensão esta necessária para o “exercício da cidadania” (BRASIL, 1996) dos estudantes, na medida em que o conhecimento do que é a Ciência permite que o estudante possa tomar decisões éticas e informadas quando uma questão que inclua o conhecimento científico lhe for proposta.

Para esta investigação, foi assumida a definição de Lederman et al. (2002) de NdC: “tipicamente, NdC refere-se a epistemologia e sociologia da ciência, ciência como uma forma de conhecimento, ou os valores e crenças inerentes ao conhecimento científico e seu desenvolvimento” (2002, p. 498, tradução nossa). A compreensão de tais fatores referentes ao desenvolvimento científico tem sido apontada como importantes para o Ensino de Ciências (HARRES, 1999; PRAIA; GIL-PÉREZ; VILCHES, 2007; LEDERMAN, 2013).

Alguns aspectos da NdC relevantes levantados por Lederman et al. (2002) são: a natureza empírica do conhecimento científico; a diferença entre leis e teorias científicas; a natureza criativa e imaginativa do conhecimento científico; a natureza “guiada pelas concepções prévias” do conhecimento científico; a influência sociocultural do conhecimento científico; o mito do “Método Científico”; a natureza “aberta a revisões” do conhecimento científico. A discussão desses aspectos ao longo do ensino das Ciências Naturais pode contribuir para a compreensão da Ciência dos estudantes.

A Natureza da Ciência na BNCC

O documento faz diversas menções à relação entre as “rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico” e o processo de formação dos estudantes do Ensino Médio, no sentido de que o desenvolvimento tecnológico influencia tanto a sociedade quanto o processo educacional. É posto também, nas orientações gerais, que

[...] a **escola que acolhe as juventudes** precisa se estruturar de maneira a:

- garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura;
- viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos processos de produção do mundo contemporâneo, relacionando teoria e prática – ou o conhecimento teórico à resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural; [...] (BRASIL, 2017, p. 466, grifo do autor).

Na seção específica às Ciências da Natureza e suas Tecnologias, o texto que contextualiza e justifica a escolha das competências e habilidades exigidas, são frequentemente citadas questões referentes à relação entre a Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente (CTSA) como ponto de partida ou chegada para o ensino. Para além disso, o texto destaca que

[...] aprender Ciências da Natureza vai além do aprendizado de seus conteúdos conceituais. Nessa perspectiva, a BNCC da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias [...] define competências e habilidades que permitem a ampliação e a sistematização das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental no que se refere: aos conhecimentos conceituais da área; à contextualização social, cultural, ambiental e histórica desses conhecimentos; aos processos e práticas de investigação e às linguagens das Ciências da Natureza (BRASIL, 2017, p.547).

A “contextualização social, histórica e cultural da Ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2017, p. 549) é evidenciada nas justificativas, assim como a compreensão dos “processos e práticas de investigação” (BRASIL, 2017, p. 550), expressando a necessidade dos estudantes de familiarizarem-se com os métodos de obtenção de dados, análises de informações, elaboração e divulgação de conclusões, realizando investigações coerentes com sua realidade.

As competências específicas, contudo, pouco explicitam aspectos da NdC a serem discutidos com os estudantes. A competência específica 1 e suas habilidades formadoras não evidenciam nenhum aspecto da NdC além da possibilidade do uso da Ciência como agente modificador da sociedade e do ambiente.

A competência específica 2 busca situar histórica e filosoficamente o conhecimento da “dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos” (BRASIL, 2017, p. 556). A primeira habilidade elencada situa o conhecimento científico na história:

(EM13CNT201) Analisar e discutir modelos, teorias e leis propostos em diferentes épocas e culturas para comparar distintas explicações sobre o surgimento e a evolução da Vida, da Terra e do Universo com as teorias científicas aceitas atualmente (BRASIL, 2017, p. 557).

Já a quinta habilidade indica a necessidade da compreensão da Ciência enquanto corpo limitado de conhecimentos:

(EM13CNT205) Interpretar resultados e realizar previsões sobre atividades experimentais, fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas noções de probabilidade e incerteza, reconhecendo os limites explicativos das ciências (BRASIL, 2017, p.557).

A competência específica 3 aborda, entre outros temas, a relação de troca entre a Ciência e a sociedade:

A compreensão desses processos (científicos) é essencial para um debate fundamentado sobre os impactos da tecnologia nas relações humanas, sejam elas locais ou globais, e suas implicações éticas, morais, culturais, sociais, políticas e econômicas, e sobre seus riscos e benefícios para o desenvolvimento sustentável e a preservação da vida no planeta (BRASIL, 2017, p. 558).

A primeira habilidade versa sobre a capacidade de se empregar uma metodologia científica em diversas situações-problema:

(EM13CNT301) Construir questões, elaborar hipóteses, previsões e estimativas, empregar instrumentos de medição e representar e interpretar modelos explicativos, dados e/ou resultados experimentais para construir, avaliar e justificar conclusões no enfrentamento de situações-problema sob uma perspectiva científica (BRASIL, 2017, p.559).

A terceira habilidade dessa competência específica trata sobre a interpretação de textos de divulgação científica “visando construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações” (BRASIL, 2017, p. 559). Tal trabalho com os estudantes permite que estes compreendam melhor as tensões entre diferentes ideologias no desenvolvimento científico, e como este é resultado de um empreendimento essencialmente humano.

A nona habilidade desenvolve a necessidade de se analisar a “dependência do mundo atual em relação aos recursos não renováveis” (BRASIL, 2017, p. 560), levantando a discussão de como a sociedade é influenciada pelo desenvolvimento científico e como modificar questões problemáticas como esta.

Considerações finais

Ao contrastar o conteúdo da BNCC para o Ensino Médio de Ciências da Natureza e suas Tecnologias com os aspectos da NdC levantados por Lederman et al. (2002), algumas considerações podem ser feitas. O texto explicita a importância das discussões acerca da relação CTSA, tanto nas justificativas quanto nas descrições das habilidades. Contudo, muito pouco é observado sobre a compreensão do que é a Ciência, enquanto tanto um corpo de conhecimentos e seus processos de desenvolvimento.

Para além da relação CTSA (que pode ser considerada um dos aspectos da NdC), é possível encontrar discussões que esclarecem aspectos da NdC em poucas habilidades. Mesmo assim, a mera menção a alguns aspectos da Ciência não deixa clara a necessidade da discussão epistemológica da Ciência, clareza importante para um documento oficial que define aprendizagens essenciais para os estudantes do Ensino Básico.

É evidente que a não explicitação da habilidade de reconhecer os diferentes aspectos da NdC no documento não impede professores de discuti-la em sala, uma vez que são pertinentes à maioria dos conteúdos abordados nas Ciências Naturais. Contudo, para uma Alfabetização Científica⁴ plena, é imprescindível a “compreensão da Natureza da Ciência e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática” (SASSERON; CARVALHO, 2011), e tal dimensão do conhecimento científico poderia ser melhor elaborado nas habilidades propostas, deixando clara a necessidade de sua abordagem ao longo do processo educativo.

Este artigo soma-se a outros que trazem críticas à BNCC, no intuito de manter ativa a discussão dos encaminhamentos propostos pelo governo federal. Assim como o conhecimento científico, o currículo escolar é influenciado por fatores políticos e sociais, e seu debate é importante para decidir que tipo de cidadãos a sociedade quer formar.

⁴ O conceito de Alfabetização Científica considerado é o de Sasseron e Carvalho (2011), que apontam que ser alfabetizado cientificamente inclui: (a) a compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais, (b) a compreensão da Natureza da Ciência e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática e (c) o entendimento das relações existentes entre Ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente.

Referências

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas** [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/424-2018-05-24-18-14-11>. Acesso em: 23 jan. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 22 jan. 2019.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 23 jan. 2019

_____. MEC, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

COMPIANI, M. Comparações entre a BNCC atual e a versão da consulta ampla, item ciências da natureza. **Ciências em Foco**, v. 11, n. 1, p. 91-106, 2018. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/9726>. Acesso em 22 jan. 2019.

HARRES, J. B. S. Uma revisão de pesquisas nas concepções de professores sobre a natureza da ciência e suas implicações para o ensino. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 4, n. 3, p. 197-211, 1999. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/603/pdf>. Acesso em 23 jan. 2019.

LEDERMAN, N. G. Syntax of nature of science within inquiry and science instruction. Em: FLICK, L. B.; LEDERMAN, N. G. (Eds.). **Scientific inquiry and nature of science**. Dordrecht: Kluwer Academic, 2004, 446p.

LEDERMAN, N. G. Nature of science: Past, present, and future. Em: LEDERMAN, N. G.; ABELL, S. K. (Eds.). **Handbook of research on science education**. Routledge, 2013. p. 845-894.

LEDERMAN, N. G.; ABD-EL-KHALICK, F.; BELL, R. L.; SCHWARTZ, R. S. Views of nature of science questionnaire: Towards valid and meaningful assessment of learners' conceptions of the nature of science. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 39, n. 6, p. 497-521, 2002.



MARCONDES, M. E. R. As Ciências da Natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, p. 269-284, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152695>. Acesso em 22 jan. 2019.

MARTINS, A. F. P. Sem carroça e sem bois: breves reflexões sobre o processo de elaboração de “uma” BNCC. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 35, n. 3, p. 689-701, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2018v35n3p689>. Acesso em 22 jan. 2019.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 33, n. 2, p. 327-332, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2016v33n2p327>. Acesso em 22 jan. 2019.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL (NRC). **Taking Science to School: Learning and Teaching Science in Grades K-8**. Washington: The National Academic Press, 2007, 404p. Disponível em: <https://www.nap.edu/catalog/11625/taking-science-to-school-learning-and-teaching-science-in-grades>. Acesso em 23 jan. 2019.

NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS Revista Científica**, n. 41, p.31-44, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550055003>. Acesso em 22 jan. 2019.

PRAIA, J. F.; GIL-PÉREZ, D. G.; PEÑA, A. V. O papel da natureza da ciência na educação para a cidadania. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 2, p. 141-156, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/2510/251019508001/>. Acesso em 23 jan. 2019.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/246/172>. Acesso em 23 jan. 2019.

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REVISÃO INTERNACIONAL DOS ESTUDOS SOBRE INTERVENÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Aline Guilherme Maciel Santos¹

Deivid Alex dos Santos²

Maria Antônia Romão da Silva³

Paula Mariza Zedu Alliprandini⁴

Resumo

O constructo da autorregulação da aprendizagem tem se destacado nos diversos níveis de ensino em todo mundo. Pesquisas têm apontado a necessidade de intervir em aspectos autorregulatórios que favoreçam a aprendizagem. O objetivo desse estudo foi realizar uma pesquisa bibliográfica em bases de dados internacionais sobre a autorregulação da aprendizagem no Ensino Superior. Para isso selecionou-se as plataformas de pesquisa PsycInfo, Science Direct e Web of Science. Utilizaram-se as palavras-chave “*self-regulation*”, “*higher education*” e “*intervention*”. Foram encontrados 22 artigos na plataforma PsycInfo, 16 artigos tanto na plataforma Science Direct quanto na Web of Science. Como critério de inclusão adotou-se as pesquisas que utilizaram programas de intervenção em autorregulação da aprendizagem no ensino superior. Após triagem realizada por três juízes, a análise contemplou apenas 1 artigo disponível na plataforma PsycInfo, três na Science Direct e sete artigos da Web of Science, totalizando onze artigos na temática proposta para esta revisão. Mediante análise qualitativa, as pesquisas revelaram que por meio das intervenções é possível promover melhorias nas estratégias metacognitivas, cognitivas e afetivo-motivacionais, destacando a administração do tempo e as relações entre pares mediante atividades compartilhadas. Desse modo, os dados revelam a importância de se promover o ensino da aprendizagem autorregulada com alunos do ensino superior, bem como na formação continuada de professores.

Palavras-chave: Autorregulação da Aprendizagem; Ensino Superior; Intervenção; Produção Científica; Revisão

Abstract

The construct of self-regulation of learning has been prominent in the different levels of education throughout the world. Research has pointed out the need to intervene in self-regulatory aspects that favor learning. The objective of this study was to analyze the international scientific production in the period from 2012 to 2018 regarding intervention in self-regulation of learning in higher education students. For this we selected the research platforms PsycInfo, Science Direct and Web of Science. The keywords "self-regulation", "higher education" and "intervention" were used. We found 22 articles on the PsycInfo

¹ Universidade Estadual de Londrina. alinemaciel@uel.br.

² Universidade Estadual de Londrina. mensagemprodeivid@gmail.com.

³ Universidade Estadual de Londrina. antoni.mari@uel.br

⁴ Universidade Estadual de Londrina. paulaalliprandini@uel.br

platform, 16 articles on both the Science Direct and Web of Science platforms. As inclusion criterion was adopted the research that used intervention programs in self-regulation of learning in higher education. After screening by three judges, the analysis included only 1 article available on the PsycInfo platform, 3 in Science Direct and 7 articles in the Web of Science, totaling eleven articles on the theme proposed for this review. Through qualitative analysis, research revealed that through interventions it is possible to promote improvements in metacognitive, cognitive and affective-motivational strategies, emphasizing time management and peer relationships through shared activities. Thus, the data reveal the importance of promoting the teaching of self-regulated learning with students of higher education, as well as in the continuing education of teachers.

Keywords: Self-regulated Learning; Higher education; Intervention, Scientific Production; Review.

Introdução

Atualmente, o ensino superior enfrenta o desafio de não apenas ensinar aos alunos conteúdos de diversos domínios, mas também de promover autonomia em sua própria aprendizagem durante a graduação, e especialmente, ao longo da vida (ASIKAINEN; GIJBELS, 2017). A autorregulação da aprendizagem é um constructo que se refere aos processos utilizados pelos aprendizes para ativar e manter cognições, emoções e comportamentos para atingir objetivos pessoais. Alunos autorregulados desenvolvem ciclos de feedback auto-orientados para monitorar a eficácia e adaptar seu funcionamento (ZIMMERMAN; KITSANTAS, 2014). Para manter esse funcionamento diante de tarefas exigentes, os alunos precisam possuir ou desenvolver crenças motivacionais de apoio.

O aprimoramento do processo de aprendizagem mediante olhar atento acerca do contexto encontra aporte na perspectiva da teoria cognitiva social. Segundo Bandura (2008) o constructo da autorregulação da aprendizagem envolve fatores contextuais, ambientais e pessoais. Os sistemas autorreguladores estão no cerne dos processos causais, por desempenharem a função de mediar os efeitos das influências externas e a intencionalidade do sujeito (BANDURA, 1991). Inteirar-se dos estudos voltados para os efeitos de programas de intervenção pedagógica na promoção da autorregulação é fundamental para identificar as contribuições do campo da autorregulação da aprendizagem no âmbito educacional.

Estudos de revisão sistemática são importantes pois permitem a síntese dos resultados de pesquisas relacionados com um problema específico (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014). O presente estudo teve como objetivo desse estudo foi realizar uma pesquisa bibliográfica em bases de dados internacionais sobre a autorregulação da aprendizagem no Ensino Superior.

Espera-se, a partir deste trabalho, contribuir para a discussões relacionadas ao constructo da autorregulação no Ensino Superior, de forma a promover avanços em pesquisas subsequentes.

Para a pesquisa, buscou-se artigos junto às bases *PsychoInfo*, *Science Direct* e *Web of Science* publicados no período de 2012 a 2018. Em todas as plataformas de pesquisas foram utilizadas as palavras-chave “*self-regulation*” AND “*intervention*” AND “*higher education*”. Adotou-se como filtro a disponibilização dos artigos na modalidade *Open Access* (acesso aberto para o artigo na íntegra). Apresentou-se como critérios de inclusão: trabalhos da área de educação sobre autorregulação da aprendizagem no Ensino Superior que abordassem algum tipo de intervenção.

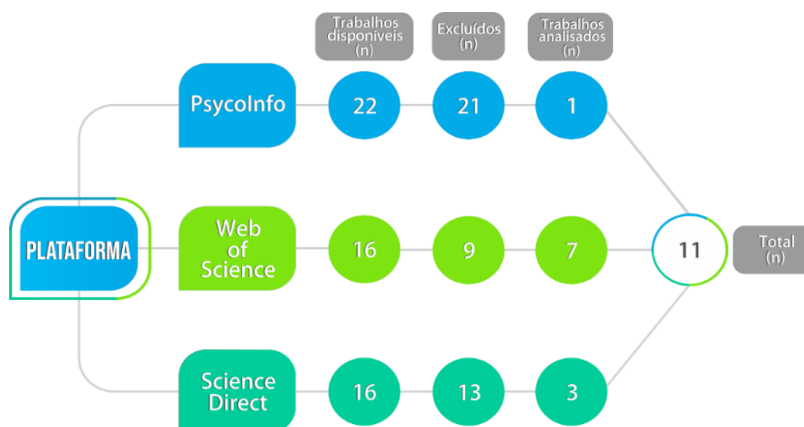
Após a obtenção de toda produção científica na área, foi realizada uma análise quantitativa, considerando por exemplo o título da pesquisa e ano de publicação, bem como uma análise qualitativa para levantamento do tipo de intervenção, objetivos e principais resultados.

Análises Gerais

Segundo a análise quantitativa, de um total de 54 artigos localizados, apenas 11 atenderam aos critérios de inclusão. A Figura 1 apresenta a distribuição quantitativa dos artigos por plataforma, número de trabalhos encontrados, quantidade de artigos excluídos por não se adequarem aos critérios de inclusão ou por duplicação, número de trabalhos analisados de acordo com cada plataforma utilizada e total.

Dos 11 artigos selecionados, não foram encontrados artigos de pesquisadores nacionais publicados em periódicos internacionais. Os estudos abarcam as seguintes áreas acadêmicas: Ciências da Educação (DE BACKER; VAN KEER; VALCKE, 2012; 2015; DE BACKER; VAN KEER; MOERKERKE; VALCKE, 2016); Tecnologia da Informação (LIN; TSAI; 2016; TSAI, 2015); Compreensão Leitora (REID; MORRISON, 2014) e *Business Course* (RAHAL; ZAINUBA, 2016); Psicologia e Educação; *Introductory Zoology* (SEROUSSI; SHANRON, 2017); Novas Tecnologias Aplicadas a Educação (PANADERO; ALONSO-TAPIA; RECHE, 2013).

Figura 1 – Distribuição quantitativa por plataformas, número de trabalhos disponíveis, excluídos e analisados por plataforma e número total.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto a concentração de publicações, no ano de 2016 foram publicados 4 estudos, perfazendo 36,36% do total de estudos analisados. Nos anos de 2015 e 2014 foram publicados 2 trabalhos por ano (18,18%), enquanto que nos anos de 2017, 2013 e 2012 foram publicados apenas 1 artigo em cada ano (9,10%). A Figura 2 apresenta a base de dados da pesquisa, título dos trabalhos selecionados para análise, autores e ano de publicação, assim como o número total de trabalhos disponíveis em cada base de dados. No ano de 2018 não foram localizados artigos publicados na temática pesquisada no período em que a coleta de dados foi realizada.

De modo geral, os trabalhos analisados objetivaram a promoção da autorregulação dos alunos do ensino superior com base no desenvolvimento metacognitivo, de forma a compreender o comportamento autorregulatório com grupos de tutores e tutorados (BACKER; 2012; BACKER; VAN KEER; VALCKE, 2015a, 2015b).

Figura 2 - Relação trabalhos por Bases de Dados, Título, Autores e Ano e Quantidade por Plataforma

Bases de Dados	Título dos Trabalhos	Autoria e Ano publicação	Periódico	N
PsycInfo	Exploring evolutions in reciprocal tutoring groups' socially shared metacognitive regulation and identifying its metacognitive	Backer, Van Keer & Valcke (2015)	Learning and Instruction	1
Web of Science	Fostering university students' metacognitive regulation through peer tutoring	De Backer, Van Keer & Valcke (2012)	Procedia - Social and Behavioral Sciences	7
	Decreasing students' stress through time management training: an intervention study	Hafner, Stock & Oberst (2014)	European Journal of Psychology of Education	
	Generative Learning Strategy Use and Self-Regulatory Promoting in Digital Text	Reid & Morrison (2014)	Journal of Information Technology Education: Research	
	Investigating the effects of web-mediated design thinking and co-regulated learning on developing students' computing skills in a blended course	Tsai (2015)	Universal Access in the Information Society	
	Examining evolutions in the adoption of metacognitive regulation in reciprocal peer tutoring groups	De Backer, Van Keer, Moerkerke & Valck (2016)	Metacognition Learning	
	Improving Higher Education Students' Learning Proficiency by Fostering their Self-regulation Skills	De Corte (2016)	European Review	
	Peer Lecturing as Project-Based Learning: Blending Socio-Affective Influences with Self-Regulated Learning	Seroussi & Shanron (2017)	International Education Studies	
Science Direct	Rubrics vs. self-assessment scripts effect on self-regulation, performance and self-efficacy in pre-service teachers	Panadero, Alonso-Tapia & Reche (2013)	Studies in Educational Evaluation	3
	The impact of an online project-based learning environment with group awareness support on students with different self-regulation levels: Na extended-period experiment	Lin & Tsai (2016)	Computers & Education	
	Improving students' performance in quantitative courses: The case of academic motivation and predictive analytics	Rahal & Zainuba (2016)	The International Journal of Management Education	
Total				11

Fonte: Elaborado pelos autores

Os estudos não descrevem explicitamente o método de intervenção utilizado. Desse modo, para análise do modelo de intervenção adotados pelos estudos, as interpretações dos procedimentos descritos foram baseadas de acordo com as classificações de Ganda (2016). Dos onze trabalhos analisados, cinco deles (BACKER; VAN KEER; VALCKE, 2012; BACKER; VAN KEER; VALCKE, 2015; TSAI, 2015; BACKER; VAN KEER; MOERKERKE; VALCKE, 2016; DE CORTE, 2016) utilizaram o método classificado quanto ao formato em infusão ou integração curricular (ROSÁRIO; POLYDORO, 2014). Este método compreende que a intervenção aconteça dentro do contexto de uma disciplina específica do curso e as atividades desenvolvidas são incorporadas ao currículo disciplinar.

Outros três trabalhos (REID; MORRISON, 2014; HAFNER; STOCK; OBERST, 2014; SEROUSSI; SHARON, 2017) tiveram uma abordagem por justaposição curricular, este método supõe que a intervenção ocorra em horário extraclasse e as atividades desenvolvidas podem ou não serem incluídas ao currículo disciplinar. Nos três artigos restantes (PANADERO; ALONSO-TAPIA; RECHE, 2013; RAHAL; ZAINUBA, 2016; LIN; TSAI, 2016), as sessões de intervenção aconteceram dentro de uma disciplina específica do curso universitário e em horário extraclasse, sendo assim classificados como ensino híbrido (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Os trabalhos também foram analisados, considerando a perspectiva teórica adotada, método e/ou procedimentos adotados. Entre as pesquisas analisadas, algumas se preocuparam em trabalhar com o quesito social e suas influências para a autorregulação da aprendizagem. Para isso, embasaram-se na perspectiva da teoria social cognitiva que ressalta, além dos aspectos pessoais e comportamentais, os aspectos sociais/ambientais (ZIMMERMAN, 2013). Os estudos de De Backer, Van Keer e Valcke (2012; 2015) e De Backer, Van Keer, Moerkerke e Valcke (2016), por exemplo, trabalharam em uma perspectiva da aprendizagem colaborativa mediante pares ou pequenos grupos de aprendizagem com o desenvolvimento de atividades de tutoria entre os estudantes. Os autores destacam que a tutoria entre pares aumenta a capacidade de aprendizagem autorregulada dos alunos e gera efeitos positivos para a monitoração e regulação metacognitiva dos tutores e tutorados.

A avaliação metacognitiva refere-se às ações de avaliação dos alunos após a conclusão da atividade. Os julgamentos avaliativos dos estudantes podem ser direcionados tanto para os resultados de aprendizagem como para os fatores de processo (BACKER; VAN KEER; VALCKE, 2012). Mediante a análise qualitativa dos artigos selecionados notou-se grande ênfase dos pesquisadores em desenvolver a metacognição dos estudantes. De Backer, Van Keer e Valcke (2012; 2015) revelam em seus resultados que os alunos em todas as condições de pesquisa estão predominantemente envolvidos em níveis baixos de regulação metacognitiva, tanto no pré-teste como no pós-teste.

O estudo de Panadero, Alonso-Tapia e Reche (2013) apontam como resultado que os alunos que passaram por avaliações projetadas para ajudá-los a monitorar seu processo de aprendizagem durante uma atividade apresentaram níveis mais elevados de autorregulação após a intervenção. Ao passo que, os alunos que passaram por avaliações que enfatizaram o produto de uma atividade diminuíram sua autorregulação para aprender e desempenho acadêmico.

Ações que favorecem a regulação metacognitiva estimulam a adoção de estratégias adequadas para aprender.

Outra variável apresentada nos estudos foi a motivacional, sendo que dentro os onze trabalhos analisados, quatro (HÄFNER; STOCK; OBERST, 2015; DE CORTE, 2016; SEROUSSI; SHARON, 2016; RAHAL; ZAINUBA, 2016) enfatizaram a influência das relações de aspectos afetivos e motivacionais com a autorregulação da aprendizagem.

Discussão

Em linhas gerais, os resultados apontam que o conjunto de métodos e processos adotados para o desenvolvimento da consciência grupal melhora as interações quantitativas entre colegas porque regula a participação. Também estimula os alunos a trabalhar de forma colaborativa e a reduzir o efeito do piloto livre, onde alguns membros não colocam sua participação no trabalho do grupo sob o pressuposto de que os esforços dos outros irão cobrir sua falta (TSAI; 2015; LIN; TSAI, 2016).

Além disso, os estudos relatados demonstram que propor atividades entre pares com exposição final para o restante da turma contribui para o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa. Promover a troca entre os estudantes de diferentes níveis de autorregulação implica no uso de diferentes estratégias de aprendizagem e comportamentos que servirão como modelo social aos demais (PANADERO; ALONSO-TAPIA; RECHE, 2013; RAHAL; ZAINUBA, 2016; LIN; TSAI, 2016).

Grupos de colaboração podem assumir em conjunto a responsabilidade pelo aprendizado do outro e, de forma interdependente, regular o processo de aprendizagem colaborativa em direção a objetivos de aprendizagem compartilhados. Essa regulação metacognitiva socialmente compartilhada é considerada o modo mais profundo de regulação social e favorece de forma importante o aprendizado colaborativo (BACKER; VAN KEER; VALCKE, 2012; BACKER; VAN KEER; VALCKE, 2015).

Um dado relevante desse levantamento é o de que oito dos onze artigos analisados enfatizam o aspecto metacognitivo. Sendo que a regulação metacognitiva socialmente compartilhada é considerada o modo mais profundo de regulação social e favorece de forma importante o aprendizado colaborativo (BACKER; VAN KEER; VALCKE, 2012; BACKER; VAN KEER; VALCKE, 2015).

Os pesquisadores destacam que para desenvolver a metacognição é importante favorecer as discussões produzidas entre pares, a construção de conhecimento compartilhado e a resolução conjunta de problemas, pois levam os alunos a refletir sobre sua compreensão e a coordenar o processo de aprendizagem colaborativa. (BACKER; VAN KEER; VALCKE, 2012; 2015; DE BACKER; VAN KEER; MOERKERKE; VALCKE, 2016; LIN; TSAI, 2016; TSAI, 2015).

Destaca-se que a implementação efetiva e sustentada desses novos ambientes de aprendizagem exige muito dos professores e exige mudanças drásticas em seu papel e nas práticas de ensino. Em vez de ser a principal fonte de informação, o professor proporciona um clima de sala de aula intelectualmente estimulante mediante: modelos de aprendizagem, pensamento e atividades de resolução de problemas, provocando perguntas, fornecendo apoio aos alunos através de orientação, e promovendo a autorregulação dos alunos em sua própria aprendizagem. Em outras palavras, o professor favorece aprendizado guiado ou de descoberta assistida (DE CORTE; 2016; BACKER; VAN KEER; VALCKE, 2015).

Considerações Finais

O presente trabalho, que buscou analisar as pesquisas sobre intervenção em processos autorregulatórios no Ensino Superior, em bases internacionais nos últimos 5 anos, evidenciou que há um interesse em avaliar a eficácia de programas nessa temática associados a aprendizagem colaborativa. As pesquisas relataram sobre a importância dos processos reflexivos mediante trabalhos entre pares no contexto universitário, além do uso de ferramentas online para o desenvolvimento da aprendizagem.

De modo geral, os estudos apontam como limitação o tamanho da amostra comparado a quantidade total da Universidade e a carga horária do programa interventivo. No que se refere a pesquisas futuras, enfatiza-se o desenvolvimento de ferramentas online para monitoramento das atividades, ambientes de aprendizagem colaborativa além da atuação docente no ensino superior para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem. Sugere-se que as próximas investigações realizem acompanhamento com os participantes após a intervenção por meio de pesquisas longitudinais.

Referências

ASIKAINEN, H.; GIJBELS, D. Do students develop towards more deep approaches to learning during studies? A systematic review on the development of students' deep and

surface approaches to learning in higher education. **Educational Psychology Review**, v. 29, n. 2, p. 205-234, 2017. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-017-9406-6>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BACICH, L.; NETO, A. T.; DE MELLO TREVISANI, F. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso Editora, 2015.

BANDURA, A. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational behavior and human decision processes**, v. 50, n. 2, p. 248-287, 1991. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/074959789>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

BANDURA, A. Toward an agentic theory of the self. **Advances in self research**, v. 3, p. 15-49, 2008.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. **Manual de produção científica**, p. 55-70, 2014.

DE BACKER, L.; VAN KEER, H.; VALCKE, M. Fostering university students' metacognitive regulation through peer tutoring. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 69, p. 1594-1600, 2012. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812055711>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

DE BACKER, L.; VAN KEER, H.; VALCKE, M. Exploring evolutions in reciprocal peer tutoring groups' socially shared metacognitive regulation and identifying its metacognitive correlates. **Learning and Instruction**, v. 38, p. 63-78, 2015. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S095947521500033X>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

DE BACKER, L. et al. Examining evolutions in the adoption of metacognitive regulation in reciprocal peer tutoring groups. **Metacognition and Learning**, v. 11, n. 2, p. 187-213, 2016. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11409-015-9141-7>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

DE CORTE, E. Improving higher education students' learning proficiency by fostering their self-regulation skills. **European Review**, v. 24, n. 2, p. 264-276, 2016. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/european-review/article/skills/EB30C124091F752FEC02D24D0104B39F>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

HÄFNER, A.; STOCK, A.; OBERST, V. Decreasing students' stress through time management training: An intervention study. **European journal of psychology of education**, v. 30, n. 1, p. 81-94, 2015. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-014-0229-2>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

LIN, J.; TSAI, C. The impact of an online project-based learning environment with group awareness support on students with different self-regulation levels: An extended-period experiment. **Computers & Education**, v. 99, p. 28-38, 2016. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131516300860>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

PANADERO, E.; ALONSO-TAPIA, J.; RECHE, E. Rubrics vs. self-assessment scripts effect on self-regulation, performance and self-efficacy in pre-service teachers. **Studies in Educational Evaluation**, v. 39, n. 3, p. 125-132, 2013. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X13000126>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

RAHAL, A.; ZAINUBA, M. Improving students' performance in quantitative courses: The case of academic motivation and predictive analytics. **The International Journal of Management Education**, v. 14, n. 1, p. 8-17, 2016. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1472811715300021>>. Acesso em: 20 fev. 2018

REID, A. J.; MORRISON, G. R. Generative Learning Strategy Use and Self-Regulatory Prompting in Digital Text. **Journal of Information Technology Education**, v. 13, 2014. Disponível em: <<http://jite.informingscience.org/documents/Vol13/JITEv13ResearchP049-072Reid0549.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2018

ROSÁRIO, P.; POLYDORO, S. A. J. Capitanear o aprender: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar. **São Paulo: Casa do Psicólogo**, 2012.

SEROUSSI, D.; SHARON, R. Peer Lecturing as Project-Based Learning: Blending Socio-Affective Influences with Self-Regulated Learning. **International Education Studies**, v. 10, n. 1, p. 109-121, 2017. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1124806>>. Acesso em: 13 jan. 2018

TSAI, C. Investigating the effects of web-mediated design thinking and co-regulated learning on developing students' computing skills in a blended course. **Universal Access in the Information Society**, v. 14, n. 2, p. 295-305, 2015. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10209-015-0401-8>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

ZIMMERMAN, B. J.; KITSANTAS, A. Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. **Contemporary Educational Psychology**, v. 39, n. 2, p. 145-155, 2014. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X14000162>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

ZIMMERMAN, Barry J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In: **Self-regulated learning and academic achievement**. Routledge, 2013. p. 10-45.



A CRIANÇA E A FILOSOFIA: A CONTRIBUIÇÃO DA FILOSOFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO DE EDUCANDOS REFLEXIVOS

Cellem Daylane Sansana Ferreira¹

Resumo

O presente artigo busca uma reflexão sistematizada da proposta existente no programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman e da formação educacional dos educandos nas séries iniciais do ensino fundamental, evidenciando a importância do ensino de Filosofia para a educação além de descrever, segundo opinião de autores da área, a educação e o pensar como cruzamento para assim iniciar as crianças à Filosofia. A metodologia utilizada neste trabalho foi baseada na pesquisa bibliográfica, que possibilitou estudo, pesquisa, análise e reflexão da temática estudada. Sendo a filosofia uma área do conhecimento essencial para a formação do pensamento reflexivo, e considerando a importância de 'pensar melhor', realizamos uma leitura da Filosofia subjacente nos pressupostos deste pensador. Lipman lançou a ideia de que as crianças podem e merecem ter acesso à Filosofia e, na tentativa de provar suas convicções, o autor desenvolveu uma metodologia e uma proposta específica, assim como materiais didáticos acessíveis à faixa etária dos alunos, na intenção de que sua ideia fosse uma realidade.

Palavras-chave: Filosofia. Pensar. Criança.

Abstract

The present article seeks a systematic reflection of the proposal existing in the program of Philosophy for Children of Matthew Lipman and the educational formation of the students in the initial grades of elementary school, highlighting the importance of the teaching of Philosophy for education besides describing, according to authors of the area, education and thinking as a crossroads in order to initiate children to Philosophy. The methodology used in this work was based on bibliographic research, which made possible the study, research, analysis and reflection of the studied subject. Since philosophy is an area of knowledge essential for the formation of reflective thinking, and considering the importance of 'better thinking', we make a reading of the underlying Philosophy in the assumptions of this thinker. Lipman introduced the idea that children can and do gain access to Philosophy and, in an attempt to prove their beliefs, the author developed a methodology and a specific proposal, as well as didactic materials accessible to the age group of the students, in order that their idea was a reality.

Keywords: Philosophy. Think. Kid.

Introdução

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Santa Amélia e graduanda em Filosofia pela UNINTER.
cellendaylane@gmail.com

Sendo a Filosofia a arte modeladora para o pensar, uma maneira diferente de repensar a educação fazendo com que se torne uma oportunidade de desenvolver a excelência no pensar, é desenvolver no aluno um diálogo reflexivo podendo agir em seu meio de maneira democrática, participativa e autônoma na sala de aula.

O contato da criança com a Filosofia serve para prepará-la para a tarefa da cidadania uma vez que reforçar a importância de respeitar o outro, respeitar regras previamente estabelecidas e necessárias e sendo assim, requisitos que auxiliam para uma vida em coletividade. Entretanto, para Lipman, as transformações educacionais com esse intuito só serão possíveis diante da mudança do foco da educação: “a mudança do aprender para o pensar. Queremos alunos que pensem por si mesmos, e não alunos que só aprendam o que outras pessoas pensaram” (LIPMAN, 1995, p. 44). E que o autor apresenta é na verdade, o movimento de – pensar o que outros pensaram – dando a origem da monotonia instalada na falta de significado que os alunos experimentam dentro da sala de aula.

Lipman (1995), coloca que é pela Filosofia que as crianças são instigadas a pensar. É através desta proposta que são estimuladas a investigarem o significado das palavras e situações que utilizam e o sentido que podem adquirir num contexto determinado

A Filosofia não se apresenta como um fato separado da vida escolar, muito menos dentro da vida em sociedade. É por meio dela que o educando passa a dar significado na importância dos questionamentos nas mais variadas situações de sua vivência e desenvolve sua capacidade argumentativa para comprovar suas ideias.

Lipman (1995) coloca que a Filosofia na escola desde os anos iniciais desperta a admiração, capta a nossa atenção e interroga-nos insistentemente, exigindo uma explicação sobre todos os temas estudados, seja em qual disciplina for. ” (LIPMAN, 1995, p. 120)

O contato da criança com a Filosofia desde muito cedo faz com que ela perceba as implicações políticas de seu ser e o seu agir no mundo mesmo ainda não tendo estas noções sistematizadas. Crianças são capazes de se comoverem diante da injustiça, do sofrimento e de toda forma de barbárie do mundo globalizado e diante disso, a Filosofia vem de encontro aos possíveis conflitos e indagações fazendo com que lide de forma inteligente diante de desafios e conflitos.

O presente estudo pretende focar em um público específico: educandos ingressos na primeira etapa do Ensino Fundamental buscando fazer relação entre o trabalho com a Filosofia para crianças de Mathews Lipman e o desenvolvimento da capacidade argumentativa e reflexiva despertando nos educandos os interesses pelas temáticas filosóficas. Para tanto, será

analisado bibliografias relacionadas ao tema que mostrem a importância do contato com a disciplina para a vida escolar dos educandos das séries iniciais. O estudo se desenvolve em caráter qualitativo e descritivo, uma vez que mostrará o método utilizado por Lipman frente sua preocupação em tornar as pessoas mais racionais, mais reflexivas e críticas desde a infância.

O desenvolvimento do pensamento filosófico como instrumento de ação

Lipman foi professor de lógica e pensamento crítico na Universidade de Colúmbia e em suas aulas percebeu que os alunos traziam dificuldades de raciocínio frente as situações postas em discussão em sala, as quais atribuiu à metodologia aplicada nos ensinamentos fundamental e médio, de pouco questionamento, repetição, memorização e ausência de opinião própria e crítica.

Ele continuou a se perguntar se o resultado seria o mais importante. Foi nesse sentido de muitas dúvidas e questionamentos que “[...] levaram Lipman a pensar hipoteticamente, que o problema não estava propriamente na universidade, mas na educação básica que esses alunos haviam tido. Ele constatou que era possível ajudar as crianças a pensar com mais habilidade.” (FÁVERO, 2002 p. 102)

Dewey² é o principal filósofo que teve uma ligação com a mudança de paradigma da educação. Assim, Lipman (1990) afirma que:

Sem dúvida foi Dewey quem previu que a Filosofia tinha que ser redefinida como o cultivo do pensamento, ao invés da transmissão do conhecimento; que não poderia haver diferença entre o método pelo qual seria esperado que eles ensinassem; que a lógica de uma disciplina não deveria ser confundida com a sequência de descobertas que contribuíram sua compreensão; que a reflexão do estudante é melhor estimulada pela experiência viva do que por um texto desidratado, formalmente organizado; que nada melhor que a discussão, disciplina para aguçar e aperfeiçoar o raciocínio e que as habilidades de raciocínio são essenciais para ler e escrever com sucesso [...] (LIPMAN, 1990, p. 20)

Percebe-se então, que o mais valioso no processo ensino-aprendizagem é o pensar reflexivo sobre as coisas que cercam o homem e que o torna mais civilizado e,

² A forma com que Lipman compreende a educação está fortemente vinculada a sua leitura John Dewey. Dewey concebe a educação como um processo contínuo de reorganização, recriação e reconstrução de experiência do estudante, sendo sua finalidade principal a transformação (KOHAN, 2000).

consequentemente, o diferencia do primitivo. Logo, o homem que tem maior capacidade de se preparar e se defender das emergências da vida busca uma sistematização e organização para aquilo que pensou. Dewey exemplifica que

um selvagem encontra destramente seu rumo através da floresta, interpretando certas indicações obscuras. O homem civilizado abre uma estrada que ensina o caminho a todos. O selvagem aprende a perceber as características do fogo e, por aí, a inventar meios de obtê-lo; o homem civilizado descobre o gás e o óleo de iluminação, inventa a lâmpada, luz elétrica, fogões, calefação central (DEWEY, 1959, p. 28).

Com tudo, o homem vem desde a infância com a capacidade de pensar e se posicionar sobre determinada situação, uma vez que as crianças são essencialmente curiosas e o questionamento frente as situações do cotidiano acontece de forma natural. Aprender desde cedo a organizar o raciocínio tanto de forma lógica quanto de forma linguística melhora as habilidades de pensamento, amadurecendo-o e aperfeiçoando-o.

A criança tem poucas experiências ao longo de sua vida e isso faz com que tenha um nível reduzido de reflexão, mas se com essas experiências, estivesse em atividade um olhar reflexivo, com significação, acarretaria em uma reflexão rica tanto na adolescência quanto na vida adulta. A experiência é um conceito extremamente valorizado por Dewey (1933) e, também, por Lipman (1991).

Para Dewey (1979) é preciso que conheçamos bem situações que estão dispostas ao nosso redor, tanto concretas quanto abstratas e ideológicas trazendo significado para a vida diária. O significado nos traz a compreensão das coisas em suas relações umas com as outras. Dewey afirma:

Aprender a significação de uma coisa, de um acontecimento ou de uma situação é ver a coisa, acontecimento ou situação, em suas relações com outras coisas: notar como opera ou funciona, que consequência traz, qual a sua causa ou possíveis aplicações. Contrariamente, àquilo que chamamos de coisa bruta, a coisa sem sentido para nós, é algo cujas relações não foram apreendidas (DEWEY 1979, p. 142).

Pensando como Dewey, Lipman afirma que os significados nascem da percepção das relações entre as partes e o todo, assim como as relações entre os meios e os fins (LIPMAN, 1991, p. 26). E entende-se que tornar as relações significativas para as crianças é uma responsabilidade da escola que se propõe a oferecer uma educação efetiva.

Lipman idealizou a sala de aula transformada numa Comunidade de Questionamento e Investigação³, onde os alunos, muito além de adotarem teorias já elaboradas e prontas, realizam um efetivo trabalho de pesquisa em grupo, refletindo e questionando criticamente, na busca de respostas sobre suas próprias questões e problemas das diversas áreas do conhecimento como a arte, a ciência, a educação, a política, a religião, entre outros, sugeridos pelo professor.

O diálogo cumpre um papel fundamental, já que é ele que, de um lado motiva o exercício de um pensar criterioso, criativo, autocorretivo, sensível ao contexto e, por outro ensina o exercício de cidadania enquanto respeito ao outro, às opiniões divergentes, à diversidade cultural. Ao praticar Filosofia com crianças, o diálogo é um método que ocupa um lugar especial. O fazer filosófico se realiza, fundamentalmente, pelo diálogo, já que é pela linguagem que as crianças desenvolvem sua capacidade de pensar.

Através do processo de linguagem, uma influência filosófica na proposta do trabalho de Filosofia com Crianças de Lipman é Lev Semyonovitch Vygotsky com a teoria histórico-cultural. Para Vygotsky, a linguagem é um processo de interação, de dialógico e de forma social. Matthew Lipman acredita que a atividade intelectual está ligada diretamente a este conceito de linguagem. Para ele, a linguagem adquire um importante papel no decorrer da aula, numa Comunidade de Questionamento e Investigação.

Assim, Lipman (1996) afirma seu interesse nos pensamentos de Vygotsky fazendo da sala de aula uma comunidade reflexiva, flexível e participativa.

O que pode fazer com que me liberte dessa letargia cognitiva é o discurso vivo em classe, no qual meus colegas e eu sirvamos, uns para os outros, de modelo de indivíduo animados, uns para os outros, de modelos capazes de pensar por nós mesmos, ao invés de sempre ficarmos esperando para reagir às perguntas do professor (LIPAMAN, 1996, p. 12).

Para Vygotsky, existe uma prioridade do social sobre o indivíduo. Vygotsky acredita que a função psicológica é de ordem social interacionista. Para tanto, a linguagem surge no âmbito coletivo e depois se torna particular, individual, próprio de um sujeito específico.

³ O termo foi criado por Charles Sanders Peirce; primeiramente, o termo foi utilizado quando se referia a grupos de cientistas e pesquisadores que tinham o mesmo objetivo de estudo e objetivos a serem alcançados. Para Lipman, a Comunidade de Investigação é formada também pelo grupo de alunos que estudam assuntos pertinentes aos seus interesses. Em outras palavras, alunos que dividem opiniões, desenvolvem questões, desafiam-se entre si, auxiliam-se na busca de razões e identificam as suposições de cada um. (LIPMAN, 1995, apud BROCANELLI, 2010).

O comportamento da criança e sua relação com a linguagem, Vygotsky descreve como

a capacitação especialmente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. [...] As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VYGOTSKY, 1998, p. 38).

Este diálogo que acontece na sala de aula pode ser tanto entre professor e aluno, como também, e de forma muito importante, aluno-aluno. A partir deste momento, as questões não são colocadas mais apenas e exclusivamente para o professor, mas sim, é lançado para todos dentro da comunidade de investigação

O caminho da mudança pela educação filosófica passa pelo esclarecimento e consolida-se na íntima relação entre saber, poder, cultura e transformação, isto é, passa pela emancipação do indivíduo. Tomando como referência as palavras de Kohan, consegue-se ver claramente que

[...] a filosofia contribui para se manter aberta sempre a pergunta pelo sentido de como vivemos e do que fazemos [...]. A filosofia é ela mesma transformadora, seu exercício impede o continuar pensando da forma em que se pensava. A filosofia serve ao pensamento, à sua própria lógica problematizadora, sem que isso signifique que preste uma utilidade definida externamente (KOHAN, 2000, p. 189).

É na infância que a mente está aberta a aprendizados importantíssimos para a continuidade da vida, e ainda mais para a formação humana. Partindo do pressuposto Lorieri (2014) afirma que

é importante notar que na proposta do PFC, o que se busca não é um trato direto com as produções dos “grandes filósofos”. Mas sim, manter vivas as questões filosóficas de tal modo que no momento oportuno, estas crianças e jovens se sintam convidados ao exame cuidadoso e sistemático da produção filosófica acumulada historicamente sabendo servir-se dela criteriosamente. Mas, mais importante que isso, o que se busca é o desenvolvimento de maior capacidade para que todas as pessoas possam participar da produção histórica das respostas filosóficas podendo não correr o risco de serem simplesmente doutrinadas. Daí a proposta de ir, progressivamente, propiciando o maior envolvimento possível com o

questionamento filosófico e de ir, ao mesmo tempo, desenvolvendo nas crianças e jovens os instrumentos de pensamento e as disposições atitudinais necessárias e requeridas para o trato competente com tal questionamento (LORIERI, 2004, p. 161).

Diante disso, Lipman colocada em seus estudos e práticas nas Comunidades de Investigação as novelas ou romance filosófico. Narrativas que por trás delas há sempre um tema ou problema filosófico através das situações vividas pelos personagens da história. São inter-relacionadas logicamente, mesmo tratando de assuntos diferentes, de acordo com cada estágio da criança.

De conformidade com Sharp (1999), colaboradora direta de Lipman:

Nessas histórias, não são utilizados os nomes reais dos filósofos, mas suas ideias, palavras e pontos de vista são apresentados na fala de personagens crianças. São as crianças das histórias que dizem aquilo que Aristóteles, Tomás, Spinoza, Marx, Dewey ou Freire têm colocado. É como se os filósofos tivessem uma longa conversação, mesmo que tenham morrido há muito tempo atrás (SHARP, 1999a, p. 18).

Lipman (2001) defende, que para a filosofia com crianças, a estrutura literário-filosófico, gera um modelo funcional para o diálogo enquanto integra a comunidade e fortalece os laços sociais. Textos que incorporam e modelam, tanto a racionalidade como a criatividade, fazem com que o processo do pensar torne-se de ordem superior. “O pensar de ordem superior implica num constante vaivém, num diálogo contínuo entre a racionalidade e a criatividade.” (LIPMAN, 2001, p. 313).

No momento, da investigação dialógica, cabe ao professor colocar a todos as mesmas oportunidades de falar. Momento para que o aluno não apenas coloque suas ideias e questionamentos, mas que faça isso com uma coerência de raciocínio, uma autocorreção, e que seja feito a todo momento uma reflexão sobre os argumentos e ideias que este aluno expôs para o grupo, podendo quem sabe, refazer o pensamento. Colocar os alunos de frente com opiniões diferentes e argumentos contrários, auxilia na democratização de ideias, no respeito ao pensamento do outro e de sempre colocar-se em análise, podendo por vezes, mudar de opinião.

Filosofar dentro da estrutura escolar com crianças, adolescentes e jovens é capacitá-los para o debate, para a confrontação de ideias, para o questionamento, para o não conformismo

diante dos fatos. Matthew Lipman (1990) lançou um novo paradigma na história da educação, segundo o próprio autor, redirecionando o alvo educacional de que

uma vez que o pensar melhor foi aceito como meta da educação, outras coisas, sob um efeito dominó, começaram a ter lugar. A relação entre o adulto e a criança não poderia ser comparada àquela entre produtor e consumidor ou entre a tribo e o iniciado. O professor não poderia mais ser entendido como um jardineiro que pode cuidar e manter as flores em canteiros, ajudando-as a tornarem-se aquilo a que já estavam geneticamente determinadas a ser desde o início. Em vez disso, o professor tornou-se parte de uma intervenção adulta cuja intenção era libertar o processo de pensamento no aluno, para que este começasse a pensar por si próprio, em vez de papaguear o pensamento do professor ou dos livros didáticos (LIPMAN, 1990, p. 163).

Logo, o papel permanente do contato da Filosofia e as crianças é formar cidadãos capazes de usar o julgamento. Não tão somente para a tomada de decisões, mas para fazer estas com justiça, críticas, criativas e cuidadosas.

Considerações finais

Luckesi (2011) afirma que “a Filosofia não é de modo algum, uma simples abstração independente da vida. Ela é, ao contrário, a própria manifestação da vida humana e sua mais alta expressão”. Neste sentido, se faz necessário que aconteça, imprescindivelmente em sala de aula, um trabalho de pensar consciente e em condições de uma reflexão crítica. Colocar as situações do cotidiano como problemáticas, coloca-nos como posição de desafio instigando a reflexão. Logo, o problema gera um processo de pensamento consciente.

Suscitar isto em sala de aula é o desafio, pois o educando precisa perceber a situação colocada como uma situação problemática encarando-a como desafio e fazendo com que o educando se aproprie do problema tornando-se seu.

O importante neste processo de problematização é que ele não se fecha, não tendo o professor como fim último. Ele não tem uma resposta pronta e isso faz com que situações-problema colocadas agucem o processo investigativo em sala de aula extrapolando o âmbito escolar.

O presente trabalho teve como principal norteador a investigação das semelhanças que existe entre crianças e filósofos e a finalidade última de Matthew Lipman, propondo uma



educação que possibilite as crianças e jovens maiores condições para se desenvolverem como cidadãos e uma exigência para a atualidade: ensinar a pensar.

A partir do estudo da Filosofia busca-se enriquecer a prática educativa para o pensar reflexivo, possibilitando ao professor desprender-se de certas ações conteudistas e repensar novas e melhores formas de realizar sua prática pedagógica proporcionando meios para uma educação crítica que coloca o aluno em sintonia com que está a sua volta, vê-se o essencial papel da disciplina para um pensar crítico da realidade em que vive, relacionando fatos cotidianos a conteúdos estudados.

Para viver em sociedade democrática é de grande importância o exercício não só do questionamento e da escuta, mas também do pensamento de ordem superior. Uma reflexão criativa, coerente e eficaz.

Referências

BROCANELLI, C. R. **Matthew Lipman: Educação para o pensar filosófico na infância.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

DEWEY, J. **Como pensamos – Atualidades pedagógicas.** Vol. 2. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a [trad. de Hayadeé de Camargo Campos].

FÁVERO, A, RAUBER, J; KOHAN, W. **Um olhar sobre o ensino de Filosofia.** Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

FÁVERO, A, A. **Diálogo e aprendizagem: orientações teórico-metodológico do ensino de Filosofia para crianças.** Passo Fundo: Clio Livros, 2002.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

KOHAN, W. O. **Infância. Entre educação e filosofia de Matthew Lipman.** Belo Horizonte. Autêntica: 2003.

KOHAN, W. O.; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (orgs.). **Filosofia na escola pública.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.



LIPMAN, M. **O Pensar na Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. **A Filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990 [Trad. de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lúcia Maria Silva Kremer].

_____. Encontro com Matthew Lipman. Entrevista concedida ao Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Participação especial Ann M. Sharp. Coordenação do CBFC. São Paulo: ATTA Mídia e Educação, 1999 1 fita de vídeo, NTSC, VHS, son., color.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F.S. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LORIERI, M. A. **A educação para o pensar e a comunidade de investigação**. In: Reflexões sobre uma educação para o pensar. São Paulo: CBFC, 1995, p.15-21 (Vol. 3, Coleção Pensar).

SHARP, A. M. Algumas pressuposições da noção “Comunidade de Investigação”. In: Lipman, M. & Sharp A. **A comunidade de investigação e o raciocínio crítico**. São Paulo: CBFC, 1995, p. 5-15 (Vol. 2, Coleção Pensar).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente – O desenvolvimento dos processos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
